UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN (PIDE)

LA DERIVA DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

María Cristina Plencovich

Bajo la dirección del doctor
Manuel Argumedo

Buenos Aires, 2013

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN (PIDE)

LA DERIVA DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

María Cristina Plencovich

Bajo la dirección del doctor
Manuel A. Argumedo

Buenos Aires, 2013

TRIBUNAL EVALUADOR

Dr. Nerio Neirotti	Dra. Sara Pérez	Dra. María Viola
---	---	---

Buenos Aires, 19 de febrero de 2014.

In Memoriam Horacio Picco
Vale. Gratias tibi ago. Magister magistrorum

Agradecimientos

A Manuel Argumedo, por su generosidad, su rigor científico y las largas horas de trabajo que dedicó a mi acompañamiento. Sus conocimientos sobre la educación agropecuaria de la Argentina y del Brasil fueron esenciales para la elaboración de esta tesis. Su ayuda resultó inestimable para pensar el concepto de deriva que dio rumbo final al trabajo. Y a María Guzmán, que me llevó hasta él.

A los actores de las escuelas agropecuarias de la Argentina: directores, regentes, estudiantes, padres, exalumnos, supervisores, personal de apoyo y expertos en educación agropecuaria que colaboraron en la construcción de conocimiento de este trabajo de investigación.

A mis colegas y amigos del equipo de investigación de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, quienes desde hace muchos años me llevaron a comprender que no sólo la investigación interdisciplinaria en las ciencias agropecuarias es posible, sino que es necesaria. Vaya mi especial agradecimiento a Alejandro O. Costantini, Alejandra T. Ayala Torales y, en los últimos años, a Adriana M. Rodríguez y Marcela E. Gally: ingenieros agrónomos.

A las autoridades y profesores de los cursos y nodos de la primera cohorte (2008-2009) del Programa de Doctorado PIDE. En especial, a Norberto Fernández Lamarra, Juan Carlos Geneyro, Mirta Fabris, Augusto Pérez Lindo y Carlos Torres, por su producción intelectual y por el impulso dado a este Doctorado. A las coordinadoras, Natalia Cóppola y Beatriz Checchia, por su disposición constante.

A mis compañeros de la primera cohorte del Doctorado del PIDE, por su generosidad, calidez y por ser fuente inagotable de afecto, conocimiento y encuentros.

A mi familia, por su comprensión y continua espera. A María Belén, Juan Miguel, Pablo Horacio y Alejandro; a Karina y a Marcelo. A Pampa. A Ofelia.
Y a la inesperada alegría de Santiago, Felipe, Consuelo y Gregorio.

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos xi

Índice de tablas xvii

Índice de figuras xix

Siglas y acrónimos xxi

Abreviaturas xxvii

Resumen xxix

Palabras clave xxix

Abstract xxxi

Keywords xxxi

Capítulo I 4

Introducción 4

1.1 Planteamiento del problema de investigación 5
1.1.1 La educación agropecuaria como objeto de estudio complejo. 6

1.2 Objetivos 10
1.2.1 Objetivo general. 10
1.2.2 Objetivos específicos. 11

1.3 Estructura de la tesis 12

1.4 Alcance de la tesis 14

Referencias 16

Capítulo II 19

Contexto teórico y antecedentes de la investigación 19

2.1 Introducción 19

2.2 Contexto teórico 19
2.2.1 Contexto general: Schütz y la fenomenología social. 20
2.2.2 Contexto específico. 24
2.2.3 ¿Estructura ausente? 24
2.2.4 Concepto de sistema educativo e institución. 27
2.2.4.1 Las instituciones. *28*
2.2.5 Noción de Territorio. 31
2.2.5.1 Escuelas y territorio. *33*
2.2.5.2 Cuando los territorios son rurales. *33*
2.2.6 Territorio y deseo de urbanidad. 34
2.2.7 Campo y ciudad. 35
2.2.8 ¿Escuelas agropecuarias o escuelas rurales? Los conceptos de rural y agropecuario en cuestión. 36
2.2.9 El ubicuo concepto de campo. 41
2.2.10 La apropiación del espacio. 42
2.2.11 Valoraciones sociales sobre lo rural. 43
2.2.11.1 Concepto idílico de naturaleza o Arcadia. *43*
2.2.11.2 El estigma de lo rural. *44*
2.2.12 El asedio a la ruralidad. 50
2.2.13 ¿Cómo juega lo agropecuario en las escuelas? 52

2.3 Antecedentes de la investigación 55

2.4. Conclusiones ... 65
Referencias ... 65
Capítulo III ... **76**
Metodología ... **76**
3.1 Introducción ... 76
3.2 La construcción del objeto y la constitución del sujeto en la investigación ... 76
3.3 Fundamentos del abordaje hermenéutico en la investigación ... 78
3.3.1 Precomprensión y «círculo hermenéutico». ... 79
3.4 ¿Qué hay en juego en el campo de la investigación hermenéutica? ... 83
3.5 Diseño de investigación ... 85
3.5.1 Diseño de la investigación: flexibilidad. ... 85
3.6 De la información al conocimiento: estrategias de análisis ... 98
3.7 Análisis de contenido ... 98
3.8 Fuentes primarias y secundarias ... 99
3.9 Articulación entre teoría y prácticas de investigación ... 100
3.10 Conclusiones ... 102
Referencias ... 102
Capítulo IV ... **107**
Dimensiones históricas de la educación agropecuaria ... **107**
4.1 Introducción ... 107
4.2 Periodización de la educación agropecuaria argentina ... 109
4.2.1 Protoperíodo: antecedentes borbónicos españoles y rioplatenses. ... 111
4.2.1.1 Antecedentes borbónicos españoles. ... *111*
4.2.1.2 Antecedentes rioplatenses. ... *118*
4.2.2 Primer período (1823-1898). ... 123
4.2.3 Segundo período (1898-1930). ... 141
4.2.4 Tercer período (1930-1967). ... 156
4.2.5 Cuarto período (1967-2000). ... 171
4.3 Conclusiones ... 184
Referencias ... 186
Capítulo V ... **192**
Dimensiones político-educativas de la educación agropecuaria ... **192**
5.1 Introducción ... 192
5.2 Sistematización y diferenciación educativas ... 194
5.3 Sistema y segmentación educativa ... 195
5.3.1 Segmentación escolar, escuelas agropecuarias y ruralidad. ... 198
5.3.2 Sistematización educativa y perspectivas de análisis. ... 202
5.4 Surgimiento y formación del sistema medio ... 204
5.4.1 Reformas del nivel medio y políticas escolares: ¿oportunidades perdidas para la educación agropecuaria? ... 207
5.5 Perfeccionamiento del sistema de educación media ... 219

5.6 Identidad de la educación agropecuaria 229

5.7 Conclusiones 233

Referencias 234

Capítulo VI **239**

Tipos de instituciones de Educación Media Agropecuaria **239**

6.1 Introducción 239

6.2 Tipología 239

6.3 Construcción de una tipología de escuelas agropecuarias 240
6.3.1 Características de la tipología. 242

6.4 Breve descripción de los tipos de escuelas agropecuarias 250
6.4.1 Escuelas agropecuarias públicas provinciales (exnacionales). 250
6.4.2 Escuelas agropecuarias públicas provinciales históricas y nuevas. 251
6.4.3 Escuelas EMETA. 252
6.4.4 Escuelas agropecuarias asociadas a universidades. 253
6.4.5 Escuelas de la Familia Agrícola (EFA). 254
6.4.6 Centros para la Producción Total (CEPT). 256
6.4.7 Centros de Formación Rural (CFR) o semejantes. 257
6.4.8 Escuelas privadas confesionales. 258
6.4.9 Escuelas privadas no confesionales. 258

6.5. Conclusiones 259

Referencias 261

Capítulo VII **263**

Deriva y diferenciación **263**

7.1 Introducción 263

7.2 Deriva, diferenciación y diversidad en el nivel medio 264
7.2.1 Diferenciación y diversidad. 265

7.3 Algunos indicadores de la deriva del sistema e institucional 267

7.4 Aspectos metodológicos de la operacionalización de la deriva 268
7.4.1 Relaciones de las escuelas con las jurisdicciones (gobernancia). 269
7.4.1.1 Relaciones de las escuelas con las jurisdicciones: balance. *278*
7.4.2 Supervisión académica e institucional. 279
7.4.2.1 Supervisión académica e institucional: balance. *283*
7.4.3 Tipos de instituciones dentro de la orientación de los estudios. 284
7.4.3.1 Tipos de instituciones dentro de la orientación de los estudios: balance. *285*
7.4.4 Diseños curriculares. 286
7.4.4.1 Diseños curriculares: balance. *293*
7.4.5 Formación inicial de los docentes a cargo de asignaturas del área. 293
7.4.5.1 Formación inicial de docentes a cargo de asignaturas del área: balance. *295*
7. 4. 6 Relaciones interinstitucionales. 295
7.4.6.1 Relaciones interinstitucionales: balance. *298*

7.5 Síntesis de los indicadores de la situación de deriva 299

7.6 Diferenciación y convergencia 299

7.7 Indicios de Convergencia 300

7.8 Conclusiones 304

Referencias 307

Capítulo VIII **310**

Conclusiones **310**

Bibliografía General **316**

Anexo **349**

Contexto general de la Educación Agropecuaria **349**

1a. Introducción **349**

2a. Características de la educación agropecuaria **349**

2a.1 Aspectos contextuales de la educación agropecuaria: ruralidad y pobreza 351
2a.1.1 Población rural en la Argentina. 351
2a.1.2 Desarrollo humano, pobreza y medio rural. 354
2a.1.3 Los mercados de trabajo rurales. 357
2a.1.4 Vulnerabilidad social o económica de actores del agro. 360

3a. Marco normativo de la enseñanza agropecuaria **361**

3a.1 Estructura de la Educación Técnica Agropecuaria dentro de la Educación Técnica y la Educación Secundaria del país. 366

3a.2 Ciclos de la educación agropecuaria 369
3a.3 Oferta de Educación Agropecuaria 370
3a.3.1 La formación técnica a través de los Trayectos Técnicos Profesionales. 373

3a.4 ¿Perfil basado en competencias o capacidades? 373

4a. Las escuelas agropecuarias como instituciones educativas **379**

4a.1 Heterogeneidad 379

4a.2 Fines institucionales 380
4a.2.1 Fines manifiestos, funciones latentes. 381

4a.3 Organización institucional 382

4a.4 Sistemas didácticos en las instituciones 383

5a. Actores institucionales **386**

5a.1 Alumnos y familias 386

5a.2 Egresados 393

5a.3 Asociaciones cooperadoras, comisiones de padres 396

5a.4 Docentes 397

5a.5 Directores 402

5a.6 Supervisores 403

5a.7 Empleados de apoyo 403

5a.8 Otros actores 404
5a.8.1 El poder jurisdiccional. 404
5a.8.2 INET. 406
5a.8.3 FEDIAP. 407
5a.8.4. Asociaciones de técnicos agropecuarios. 408
5a.8.5 Asociaciones filantrópicas, ONG y otras instituciones. 408

Referencias 409

Apéndice **414**

Casos de estudio **414**

Nueve ventanas a la deriva y a la diversidad **414**
Caso I **415**
Escuelas EMETA **415**
Némesis y olvido **415**
Caso II **436**
Escuela Universitaria **436**
Escuela Agrotécnica Eldorado Universidad Nacional de Misiones **436**
El vellocino de oro **436**
Caso III **444**
Escuela Agropecuaria Provincial (exnacional) de gestión estatal **444**
Escuela de Educación Agraria Nº 1 Lorenzo R. Parodi de Pergamino **444**
¡Oh, la ciudad crecida entre maizales! **444**
Caso IV **450**
Escuela Agropecuaria Provincial de gestión estatal (histórica) **450**
Escuela de Educación Agraria Nº 1 de Arrecifes **450**
Historia de una construcción social. **450**
Caso V **457**
Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) **457**
Las EFA del Taragüí **457**
Vigilia y persistencia **457**
Caso VI **476**
Centros para la producción total (CEPT) de la Provincia de Buenos Aires. **476**
Espejismo **476**
Caso VII **484**
Centros de Educación Rural **484**
Salvo el desamparo **484**
Caso VIII **493**
Escuelas privadas no confesionales **493**
Instituto Mariano Moreno de Mariano H. Alfonzo, Buenos Aires **493**
Poder local e institución **493**
Caso IX **498**
Escuelas agropecuarias confesionales **498**
Escuela Agrotécnica Salesiana Don Bosco de Uribelarrea, Buenos Aires **498**
Tierra entrevista en sueños **498**
Referencias 505
Apéndice documental……..……. **(CD)**

Índice de tablas

Pág.

Tabla 3.1 Papel del investigador, preguntas y función de la interpretación en el proceso de investigación hermenéutica.……...…….. 103
Tabla 3.2 Correspondencia entre objetivos, dimensiones, metodología, técnicas, etapas y ubicación de los hallazgos en la tesis..……..… 116
Tabla 3.3 Agenda de investigación y aspectos cualitativos…….…….…. 120
Tabla 4.1 Plan de estudios de las escuelas prácticas…….…. 153
Tabla 4.2 Escuelas fundadas por el Ministerio de Agricultura de la Nación desde su creación (1898) hasta el fin del primer período (1930)……..…… 169
Tabla 4.3 Fortalezas y debilidades de la administración de las escuelas en la cartera agrícola y en la educativa…….…… 193
Tabla 5.1 Análisis del mercado de trabajo agropecuario. Población que trabaja en el sector agropecuario. Demanda potencial (Año 1968)…….…... 245
Tabla 5.2 Educación y Formación Profesional Agropecuaria en la Argentina por jurisdicción y organismos (Año 1968)…….…… 246
Tabla 6.1 Tipología de escuelas agropecuarias. Lista de criterios y nivel de dimensiones o componentes 263
Tabla 6.2 Tipología de escuelas agropecuarias. Lista de criterios y descriptores……... 264
Tabla 6.3 Tipología de escuelas agropecuarias del sistema educativo formal según criterios……..….. 266
Tabla 7.1 Indicadores de la deriva y definición operativa…….. 287
Tabla 1a. Población urbana y rural según censos nacionales (en porcentajes)…… 371
Tabla 2a. Evolución de la superficie sembrada con cultivos estivales en la Argentina (1970-2008)……..…. 372
Tabla 3a. Índice de Desarrollo Humano Provincial e indicadores de subsistencia…….. 374
Tabla 4a. Instituciones de ETP con Planes de mejora aprobados (2006-2010)…… 382
Tabla 5a. Distribución de servicios de educación media agropecuaria por jurisdicción y tipo de gestión (Año 2012)……. 390
Tabla 6a. Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios según cantidad de prácticas de…….. taller o laboratorio (Año 2009)…… 405
Tabla 7a. Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios según cantidad de equipamiento e instrumental que se usa en las prácticas de taller o laboratorio (Año 2009)……..… 404
Tabla 8a. Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios según utilidad de prácticas de taller o laboratorio (Año 2009)……..……. 404
Tabla 9a. Alumnos del último año de ETP de la orientación agropecuaria por sexo, sobreedad y carencias materiales de hogar según orientación de estudios. Total país (Año 2009)……... 411
Tabla 10a. Alumnos del último año de ETP de la orientación agropecuaria por sexo, sobreedad y carencias materiales de hogar por jurisdicción. Total país (Año 2009)…….…… 411
Tabla 11a. Análisis de las expectativas de los alumnos de las promociones (2001-2007)……..…… 413
Tabla 12a. Títulos de grado de directores de unidades educativas (EEA y CEPT) de la Provincia de Buenos Aires (Año 2005)…… 421
Tabla 1b. Escuelas con Plan EMETA y centros no formales (CENF) asociados a ellas originalmente proyectados por jurisdicción ……. 440
Tabla 2b. Instrumentos pedagógicos utilizados por las EFA, descripción y objetivos…….... 483
Tabla 3b. Fortalezas de las EFA del Taragüí desde la perspectiva docente……...…….. 486
Tabla 4b. Debilidades de las EFA del Taragüí desde la perspectiva docente……...…... 488
Tabla 5b. La ventana de los actores. Percepción de las EFA a través de sus actores……...… 492
Tabla 6b. Nómina de CEPT bonaerenses……. 498
Tabla 7b. Análisis FODA sobre un Centro de Producción Total del Partido de General Viamonte, Buenos Aires, según la percepción de sus actores…….. 499 500

Índice de figuras

Pág.

Figura 1.1 *Locus* epistemológico de las escuelas agropecuarias en la interfaz entre dos sistemas…….. 25
Figura 1.2 Estructura general de la tesis…… 33
Figura 2.1Territorio como simultaneidad de espacios……..…. 51
Figura 3.1 Círculo hermenéutico……..… 100
Figura 4.1 Sistema de profesionalización de la agricultura del Ministerio de Agricultura a inicios del siglo xx…… 164
Figura 5.1 Evolución comparativa de las matrículas de educación primaria y secundaria argentinas (1900-2010)……...……..… 216
Figura 5.2 Presupuesto para una escuela agropecuaria ubicada en la Pampa Húmeda en un terreno de 120 ha (Año 1968)…… 243
Figura 7.1 Proceso de operacionalización del fenómeno de deriva……. 287
Figura 1a. Evolución de la población urbana y rural en la Argentina según censos nacionales (1895-2001) 372
Figura 2a. Articulación entre los instrumentos creados por la LETP……...…… 383
Figura 3a. Líneas de acción de los Planes de mejora del Fondo Nacional de Educación Técnica Profesional (2006-2010)…….…… 384
Figura 4a. Relación entre la Educación Agropecuaria, la Técnico Profesional y la Educación Secundaria 387
Figura 5a. Mapa de escuelas secundarias con planes de estudio de educación agropecuaria de nivel medio y superior (Año 2010)…… 392
Figura 6a. Motivos de elección de la escuela agropecuaria de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias (Año 2011)……. 401
Figura 7a. Nivel de educación de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias de la Argentina (Año 2011)……..… 408
Figura 8a. Residencia y Zona de Trabajo Urbanas o Rurales de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias (Año 2011)……..… 408
Figura 9a. Residencia de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias por regiones (Año 2011)…. 408
Figura 10a. Porcentaje de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias, con trabajo vinculado al sector agropecuario (Año 2011)……. 409
Figura 11a. Porcentaje de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias, con trabajo vinculado al sector agropecuario (Año 2011)……. 409
Figura 12a. Porcentaje de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias, por sector de trabajo…... 410
Figura 13a. Participación de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias en la comunidad educativa de las escuelas agropecuarias (Año 2011)……. 410
Figura 1b. Mapa de la distribución de los CEPT en la Provincia de Buenos Aires……. 500

Siglas y acrónimos

ACEPT
Asociación del Centro Educativo para la Producción Total

ACyT
Actividades Científicas y Tecnológicas

AFA
Agricultores Federados Argentinos

AIMFR
Asociación Internacional de Movimientos Familiares Rurales

AMBA
Área Metropolitana de Buenos Aires

APEFA
Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola

BA
Buenos Aires

BID
Banco Interamericano de Desarrollo

CBSI
Ciclo Básico de Secundaria Independiente

CEBS
Centro de Estudios del Bosque Subtropical

CEPT
Centro Educativo para la Producción Total

CFCyE
Consejo Federal de Cultura y Educación

CFE
Consejo Federal de Educación

CFR
Centro de Formación Rural

CIC
Comisión de Investigaciones Científicas

CNPHyV
Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda

CNAOP
Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional

CONEAU
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CONICET
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

CONITYC
Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas

COSI
Ciclo Orientado de Secundaria Independiente

CREA
Consorcios Regionales de Experimentación Agropecuaria

CUE
Clave Única de Establecimientos

CyT
Ciencia y Tecnología/ Científico y Tecnológico

DENO
Dirección de Educación No Oficial

DGCyE
Dirección General de Cultura y Educación

DIGEP
Dirección General de Enseñanza Privada

DINEA
Dirección Nacional de Enseñanza Agropecuaria

DINIECE
Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

DIPREGEP
Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada

DNA
Dirección Nacional de Agricultura

EA
Educación Agropecuaria

EAP
Explotación/explotaciones agropecuaria/s

EAS
Escuela Agrotécnica Salesiana

EDI
Espacio de Definición Institucional

EFA
Escuela de la Familia Agrícola

EFASE
Escuelas de la Familia Agrícola de Santiago del Estero

EGB
Educación General Básica

EGB3
Tercer Ciclo de la Educación General Básica

EMER
Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural

EMETA
Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria

EPEA
Escuela provincial de Educación Agropecuaria

ERNA
Empleo Rural no Agropecuario

ETP
Educación Técnico Profesional

FFA
Federación Agraria Argentina

FACEPT
Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total

FAO
Argentina Food and Agriculture Organization

FAPREA
Federación Asociaciones de Productores Rurales de Escuelas de Alternancia de Jujuy

FAUBA
Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires

FEDIAP
Federación de Institutos Agrotécnicos Privados

FSCR
Fondo Solidario para Créditos Rotatorios

ICAM
Instituto de Capacitación de Monitores

INFAD
International Fund for Agricultural Development

INDEC
Instituto Nacional de Estadística y Censos

INET
Instituto Nacional de Educación Tecnológica

INTA
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

INTI
Instituto Nacional de Tecnología Industrial

ISI
Institute for Science Information

ISI
Industrialización por sustitución de importaciones

LEN
Ley de Educación Nacional N° 26 206 de 2006

LFE
Ley Federal de Educación N° 24 195 de 1993

LTP
Ley de Educación Técnico-profesional Nº 26 058 de 2005.

ME
Ministerio de Educación de la Nación.

MERCOSUR
Mercado Común del Sur

MINCYT
Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

MST
Movimento dos Trabalhadores Sêm Terras

NBI
Necesidades Básicas Insatisfechas

OCDE / OECD
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OIT
Organización Internacional del Trabajo

ONEARA
Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina

ONG
Organización no gubernamental

PBI
Producto Bruto Interno

PEA
Población Económicamente Activa

PIDE
Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación

PEAA
Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial

PNUD
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PRODYMES
Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Escuela Secundaria

PROMER
Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural

PYME
Pequeña y Mediana Empresa

RICyT
Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana

SENASA
Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria

SIMFR
Solidarité Internationale des Mouvement Familiaux de Formation Rurale

SPEP
Servicio Provincial de Enseñanza Privada

SPU
Secretaría de Políticas Universitarias

TDT
Transferencia de tecnología

TIC
Tecnologías de la Información y la Comunicación

UBA
Universidad de Buenos Aires

UEFACH
Unión de las Escuelas de la Familia Agrícola del Chaco

UEFAS
Unión de Escuelas de la Familia Agrícola Santafesinas

UEJ
Unidad Ejecutora Jurisdiccional

UNEFAM
Unión de las Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNLA
Universidad Nacional de Lanús

UNTREF
Universidad Nacional de Tres de Febrero

Abreviaturas

ca. circa, aproximadamente

cap. capítulo

cfr. del latín *confer*, **«**confrontar**»**, remite a una cita

coord. coordinador

comp. compilador

ed. editor, edición

fig. figura

nº. número

org. organización, organizador

p. página

pp. páginas

s/f. sin fecha

s/n. sin número

s/p. sin página

ss. siguientes

t. tomo

v.q. latín, *vide quid*, «ver aquí»

vol. volumen

LA DERIVA DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Resumen

El objetivo de esta tesis de doctorado fue analizar las características de la modalidad educativa media agropecuaria, sus relaciones con el sistema educativo formal y el agropecuario, que es la base de la modalidad. Se buscó comprender qué marcas de identidad dejaron estas relaciones en las instituciones de educación agropecuaria, en sus trayectorias, actores y prácticas culturales. Se partió del supuesto de que la modalidad constituyó en gran parte de su historia una deriva del sistema educativo. Para constatar este fenómeno se buscó sacar a la luz los procesos históricos, políticos y socio-culturales que se dieron en su recorrido e identificar las características de su sistematización en las reparticiones de gestión estatal y privada del sistema educativo formal. A tal efecto, se construyeron periodizaciones históricas y se estudiaron las relaciones de la modalidad con las políticas educativas y agropecuarias del país. Asimismo, se constató empíricamente la deriva en la trama de las instituciones y en su cotidianeidad. Al quedar fuera del sistema educativo por casi un siglo, estas escuelas no recibieron su impronta homogeneizadora y se dio en ellas un proceso autopoiético que generó diferenciación y diversidad, y expuso la profunda segmentación social del sistema educativo medio. Esto en parte obedeció al estigma de lo rural y a la minusvaloración del trabajo manual que prevaleció en gran parte de su rumbo histórico. La deriva se identificó también en las relaciones de las escuelas con sus jurisdicciones (gobernancia), en la supervisión académica e institucional, diseño curricular, tipos de instituciones, formas de gestión, acoplamiento interinstitucional, etc. Se identificaron nueve tipos de instituciones; entre otras, exescuelas públicas nacionales, escuelas públicas provinciales históricas, escuelas EFA, escuelas EMETA, escuelas asociadas a universidades. En un nivel micro y en el ámbito de los establecimientos educativos, se analizaron a través del trabajo de campo las prácticas sociales, culturales, pedagógicas, didácticas y curriculares de sus actores, así como las formas de inserción en los territorios y cómo el concepto de deriva impactó sobre el tejido cultural, educativo y socio-productivo de estas escuelas y generó resiliencia y estrategias diferenciadas de supervivencia. Se evidenció un doble proceso de deriva; respecto del sistema educativo y del productivo agrario que fue interpretado como consecuencia de la segmentación educativa y de los procesos homogeneizadores de la sistematización del sistema educativo argentino. Sostenida por el marco de la fenomenología social y el constructivismo epistemológico, la tesis tuvo una metodología cualitativa que combinó estrategias propias de la hermenéutica con otras del trabajo de campo: entrevistas en profundidad, observaciones y otras. El diseño de la investigación tuvo dos etapas: una de recensión y análisis crítico de las trayectorias históricas y políticas de las escuelas. La otra fue una etapa empírica de trabajo de campo. Se examinaron algunos casos de estudio y se analizó el *corpus* de conocimientos como un texto construido a la luz de la fenomenología social y de los abordajes metodológicos hermenéuticos y constructivistas. De este modo, se buscó dar respuesta a algunos interrogantes que guiaron la investigación. Se espera que el conocimiento generado contribuya a hacer visible la modalidad de educación agropecuaria y oriente algunas políticas educativas jurisdiccionales y locales a fin de integrarla en forma articulada al sistema educativo formal.

Palabras clave

Educación media agropecuaria, sistema educativo formal, homogenización, deriva del sistema, modalidad técnico agropecuaria, interfaz sistema educativo y sistema de producción agropecuaria, políticas públicas, papel del estado.

THE DRIFT OF AGRICULTURAL EDUCATION IN THE ARGENTINE EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

The purpose of this study was to identify the main characteristics of the agricultural education in Argentina, and assess its relationship with both the educational system and the agricultural sector. Agricultural high schools are located at the interface of the educational and the agro-productive systems and receive demands, sometimes conflictive and heterogeneous, from both systems. I assumed that these schools represent a drift from the educational system since they were run by the Ministry of Agriculture and Livestock for almost seventy years and were left aside by the educational system in its systematization process. To ascertain the nature of this drift, I brought to light the historical, political and socio-cultural issues interwoven in agricultural education from a critical pedagogy perspective. The drift was also examined empirically in the context of daily school lives through fieldwork. Some indicators were studied, such as school governance, academic and institutional supervision, curriculum design, etc. As these schools were not part of the education system in most part of the 20th century, they grew apart from its homogenizing influence, undergoing differentiation and diversity amidst *autopoietic* processes. I sought to identify their historical trajectories, as well as to analyze their management styles, curriculum issues, teaching and learning processes, socioeconomic insertion, social representations, stigmas, conflicts and tensions, enrollment policies, teacher recruitment systems, citizenship-building and ethical dilemmas. Deep segmentation processes and stigmatization due to rural origins and manual work were detected, as well as institutional resilience strategies for survival. A qualitative, interpretative, two-tier design was used to conduct the study. In the first stage, I collected information about school trajectories from a historical and hermeneutical perspective, using document analysis, in-depth-interviews and secondary data. This initial stage had also the aim of building up an agricultural school typology based on different traits. In the second stage, I carried out field work, and integrated some quantitative and qualitative strategies. Case studies were used. Cases were selected through an intentional, non-probabilistic sampling. From a methodological standpoint, I hope this methodology will promote the benefits of mixing methods to help bridge the academic cultural divide in agricultural studies between quantitative and qualitative evidence-based research. These findings may ultimately orient some regional and local educational policies to better integrate agricultural education in the formal educational system and make it visible within both the educational and agricultural systems.

Keywords

Agricultural education, formal educational system, educational process of systematization, system drift, homogenization, educational and agricultural system interface, public policies, state role.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Capítulo I

Introducción

Hace algunos años acuñé el término *Agropaideia*[1] para referirme a la modalidad educativa de educación universitaria agropecuaria a la que hallaba distinta de otras formas de educación técnico-profesional. Las diferencias se fundaban en la trayectoria histórica de los estudios agronómicos en el país; al fenómeno que se daba en la sistematización —o falta de ella— de estos estudios; a su proceso de academización tardía en Europa y, curiosamente, el temprano desvío argentino al *canon* universitario de la época;[2] a su objeto de conocimiento (la agricultura), que reclamaba un tratamiento interdisciplinario, dada su interfaz entre los sistemas sociales y naturales, y a la propia naturaleza epistémica de ese objeto, que la distinguía de otros tipos de producciones técnicas.

Estas características se duplicaban en el nivel medio de la educación agropecuaria que presentaba, a mi juicio, escasa articulación con el sistema educativo formal general y con el agropecuario —base de la modalidad— en particular. En ese nivel parecía representar una deriva del sistema y atendía en gran medida a poblaciones vulneradas, marginadas geográfica, cultural y socialmente. Se expresaba en los estudios medios una franca ruptura con lo que hoy se denominaría nivel superior agropecuario, ya que a comienzos del siglo XX, los estudios universitarios de esta especie apuntaron a las capas sociales de la dirigencia política y a los herederos de la tierra. De estas cuestiones derivó mi interés en indagar especialmente sobre educación media agropecuaria y buscar la generación de conocimiento sobre una orientación del sistema educativo poco explorada desde la investigación.

La educación agropecuaria es la primera modalidad que surgió en el siglo XX en el país como oferta diferenciada de la educación común, cuando la nación aún

[1] Se toma aquí la palabra *agro* como lo relativo a lo rural y *paideia* con el sentido explicitado por Jaeger (2001), en su obra *Paideia*, como la formación del ser humano en todas sus dimensiones constitutivas. La *agropaideia* significaría así la formación de las personas a partir de lo rural (Plencovich, 1998) y trasciende el sentido literal de la palabra griega παις (hijo, niño), cuyo genitivo es παιδός, como lo relativo al niño, para referirse a la persona en el tránsito a la plenitud; en cualquier etapa de su vida.

[2] *Canon* representado por las facultades de Medicina, Derecho, Filosofía y Teología, y Ciencias Exactas. En la Universidad de Buenos Aires, creada en 1821, la Facultad de Agronomía y Veterinaria fue la primera facultad «distinta» que se separó del cuarteto clásico. Creada en 1904 como Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria dentro del Ministerio de Agricultura de la Nación (recientemente fundado en 1898), intentó reproducir el modelo francés del Instituto Superior de Agronomía. Sin embargo, no prevaleció dentro del Ministerio y un lustro después (1909) fue incorporado a la UBA.

balbuceaba y no tenía ni cartera ni sistema educativo: sólo un puñado de escuelas elementales y la lumbre de dos universidades. Y, sin embargo, curiosamente, para un país llamado con más gracia que precisión «la tierra de pan llevar» o «el granero del mundo», fue la última orientación que integró el sistema educativo a fines de la década de 1960. En la Argentina, hubo mayor preocupación por la educación agropecuaria universitaria —a la que el estado nacional tuteló desde 1904— que por la que formaba técnicos medios.

Desde los comienzos de su larga historia, las escuelas agropecuarias deambularon por distintas administraciones. Su paso más prolongado fue por los ministerios de agricultura nacional y provinciales. Sus enclaves regionales le dieron características propias y la hicieron plural. Estas y otras marcas de origen hacen que la educación agropecuaria sea hoy diversa, compleja y enigmática.

Este capítulo tiene un carácter propedéutico y es el hilo conductor de la tesis doctoral. Su propósito es presentar el problema de investigación, sus objetivos e hipótesis de trabajo. Además, plantea la estructura general, así como otros aspectos contextuales del estudio.

1.1 Planteamiento del problema de investigación

La educación agropecuaria es hoy una orientación de la modalidad técnica del sistema educativo argentino. Se trata de una forma educativa elusiva, recóndita y poco estudiada en la historiografía pedagógica. Incluso, la atomización de sus escuelas en cada jurisdicción por la transferencia de los servicios educativos (1991) a las provincias la tornó dispersa, heterogénea e inaccesible. En esa misma década, la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) tampoco la favoreció. Esa pieza legal la olvidó durante un período y no legisló sobre ella ni sobre la educación técnica. Sin embargo, las escuelas prevalecieron, sostenidas por los actores locales y por la tenaz vocación de educar de sus directivos y docentes.

Ahora bien, ¿cómo fue el proceso de su inclusión en el sistema educativo de la nación, después de haber estado tantos años apartada de la cartera educativa? ¿Cómo influyó en su vida institucional y en sus actores el hecho de no integrar ese sistema en buena parte de su existencia? Y, en los inicios de la organización nacional, ¿qué procesos históricos, sociales y políticos condicionaron su rumbo mientras se conformaba el sistema educativo argentino al que antecedió por muchas décadas? ¿cómo se anudaron

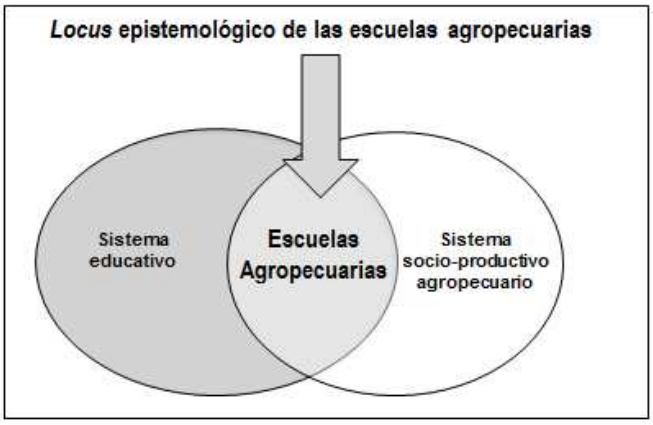
sus relaciones con el sistema productivo?¿qué marcas de identidad dejó esa deriva en las escuelas que hoy finalmente integran el sistema educativo? ¿cómo aconteció el proceso que tornó casi invisibles sus servicios en un país en el que lo agropecuario y la producción de alimentos constituyen unas de sus principales riquezas?

A través de un abordaje cualitativo y desde la perspectiva hermenéutica, esta tesis buscó responder estos interrogantes e interpretar la historicidad de la educación agropecuaria para iluminar su complejo campo de estudio. Por vía de la interpretación, del latín *interpretare* —escudriñar las vísceras de los animales, a la manera de los antiguos augures— el estudio intentó desentrañar los sentidos de esta orientación, acechada por la exclusión y la segmentación educativa, a fin de hacer explícita la trama que sostuvo sus hilos históricos, sus tensiones, rupturas y resiliencia.

1.1.1 La educación agropecuaria como objeto de estudio complejo.

La tesis se centró en la educación media agropecuaria. Como las escuelas medias agropecuarias actúan en la interfaz de dos sistemas complejos —el socio-productivo de base agronómica y el sistema educativo formal— la educación agropecuaria asume el papel de una suerte de Jano que ostenta una dúplice mirada. Por un lado, contempla el sistema productivo porque forma a los jóvenes para el mundo del trabajo; por otro, mira el sistema educativo, el que le impone las finalidades propias de la escuela media: formar personas situadas en el mundo y en la cultura, en el ejercicio de una ciudadanía plena y con responsabilidad ética y social, y preparar para los estudios superiores (Figura 1).

Figura 1.1. *Locus* epistemológico de las escuelas agropecuarias en la interfaz entre dos sistemas



Fuente: Plencovich, Costantini, & Bocchicchio, 2009.

Esta doble vinculación de las escuelas ha generado a veces el fenómeno del *double bind* (Bateson, 1972; Bourdieu, 1995) o doble vínculo, con demandas irreconciliables de ambos sistemas que las escuelas no pueden satisfacer en pleno sin entrar en entredicho unas con otras ya que pertenecen a lógicas disímiles. Por ejemplo, si las escuelas cumplen con su función de formar para el mundo del trabajo solamente, generan técnicos de mandos medios que a veces el mercado de trabajo rural regional no absorbe; si se centran en la formación integral o en la función propedéutica, habilitan la migración de los jóvenes a las ciudades en donde muchas veces se ubican en los cinturones de pobreza de las metrópolis. Se promueve de esta forma el desarraigo y las escuelas contribuyen a apoyar las políticas de una agricultura sin agricultores. Si intensifican las horas correspondientes a los aspectos formativos básicos, la formación técnica se resiente y se da una *bachillerización* de los estudios que termina perjudicando la inserción de sus egresados en el mundo del trabajo rural. Si se concede una menor carga horaria a la formación secundaria clásica, sus alumnos tendrán dificultades en los estudios superiores.

Ahora bien, a esta naturaleza compleja de la modalidad agropecuaria se le suman unas paradojas que la hacen aún más inquietante. Algunas operan en el sistema agropecuario, otras en el educativo.

Desde fines de la década de 1980 y, en particular, a partir de las políticas neoliberales se profundizaron en la Argentina algunos fenómenos ligados con lo rural: el dinamismo socio-económico impregnó el sector agropecuario y tomaron preponderancia nuevos actores, nuevos manejos de las producciones, nuevos cultivos y nuevas tecnologías. De todas estas novedades son claros representantes los *pools* de siembra o fideicomisos agropecuarios y otras formas asociativas: la ganadería intensiva, la siembra directa, el *boom* sojero, la siembra de precisión, entre otras. A la vez que se agotaba el modelo basado en la industrialización sustitutiva, el gobierno de Carlos Saúl Menen ponía en marcha el llamado Plan de Convertibilidad en 1991,[3] que trajo un cambio fijo. Asimismo, consustanciado con dichas políticas, el gobierno procedió a privatizar empresas estatales y a desregular los mercados a la par que se daba una retracción del

[3] El 1 de abril de 1991 se estableció la Convertibilidad, sancionada por el Congreso Nacional a través de la ley 23 928 que fijó como paridad cambiaria sin límite temporal la de 10 000 australes por dólar. La ley dispuso la libre convertibilidad de la moneda nacional respecto de cualquier moneda extranjera y estableció que los contratos debían cumplirse en la moneda que fijaran las partes. Se prohibió la emisión de dinero no respaldada en un 100% por reservas de libre disponibilidad y se anularon las indexaciones para evitar la traslación de la inflación pasada hacia el futuro. El Banco Central cambió la denominación de austral a peso argentino y se fijó un cambio de 1 peso por dólar.

estado en la esfera pública. Todos estos fenómenos condicionaron las economías regionales y las prácticas territoriales de sus actores. El Censo Agropecuario Nacional de 1988, repetido en 2002, registró las novedades que se daban en el sector, en especial en lo que se refería al uso, distribución y tenencia de la tierra, al mercado de trabajo agropecuario y al grado de incorporación de tecnología. Se podía leer con bases comparativas el crecimiento económico del sector como un todo, pero también se constataba la desaparición de muchas unidades de producción y la pérdida de rentabilidad de las explotaciones pequeñas y medias. Desde el punto de vista social, se profundizó en ese período la expulsión del medio rural de muchos pequeños productores, se dieron ventas de predios y arrendamientos —en particular, en la zona pampeana— de pequeños campos para el cultivo de *cash crops*, en especial de soja. Se incrementaron los índices del desempleo rural, ya que la *commoditization*[4] y la intensificación productiva requieren poca mano de obra, se generaron nuevos pobres por la concentración del ingreso y aparecieron formas de marginación, exclusión social (Craviotti, 2008) y precarización del trabajo rural.

Según se mencionó, dentro de este proceso de cambio se dieron algunas paradojas. Las escuelas agropecuarias —pensadas para generar técnicos que dieran respuestas a la modernización agropecuaria— no captaron en sus matrículas la heterogeneidad que se vislumbraba en el sector y más bien esgrimieron estrategias diferenciadas en función de las regiones en las que estaban enclavadas y del tipo de trayectoria institucional. Algunas se acomodaron más a las necesidades de las poblaciones urbanas que a servir a la agonizante agricultura familiar de ese período crítico.

Otra de las paradojas la planteó el propio sistema educativo. Según lo mencionado, la Ley Federal de Educación (1993) olvidó por completo la educación técnica y, dentro de ella, la agropecuaria. Resulta incomprensible que en un país cuya economía está ligada a los desarrollos agroalimentarios se haya soslayado esta orientación. Los trayectos técnicos profesionales pensados en ese momento para salvar la omisión nunca dejaron de ser apéndices —independientemente de su buena factura modular— de escuelas que habían perdido su cultura institucional y eran un remedo de las *comprehensive schools*[5] británicas o escuelas secundarias de multipropósito.

[4] De *commodity/ies*, productos que circulan en el mercado sin valor agregado, por ejemplos, los granos.
[5]*Comprehensive schools:* escuelas secundarias que constituyen el ADN de los gobiernos laboristas del Reino Unido, diseñadas para evitar la segmentación que se producía en el sistema educativo a partir de la

El foco de este estudio fue el análisis crítico de las relaciones históricas, político-educativas y sociales entre la educación agropecuaria media y el sistema educativo formal que la constituyó en una deriva de tal sistema. También fue de interés examinar las relaciones de estas escuelas con el sistema de base agropecuaria a fin de comprender la construcción de su identidad como instituciones y las prácticas pedagógicas, culturales y sociales de sus actores. Ahora bien, la interfaz en la que se encuentran estas escuelas entre el campo[6] de lo agropecuario y el educativo convierte a la educación agropecuaria en un objeto epistémico complejo y multidimensional, susceptible de ser estudiado desde múltiples perspectivas.

El trabajo de investigación se centró en interrogantes que se originaron alrededor de algunas dimensiones centrales de ese objeto de estudio:

(i) *dimensiones históricas:* ¿cuáles fueron las condiciones históricas que prevalecieron en la constitución de las trayectorias de las escuelas agropecuarias argentinas y cómo esas trayectorias incidieron en su identidad actual? (capítulos IV y V).

(ii) *dimensiones político-educativas:* ¿hasta qué punto la educación agropecuaria forma parte del sistema educativo medio (tanto de la formación secundaria general como de la formación técnico-profesional)? ¿o es más bien una deriva

edad de 11 años cuando los niños debían tomar la prueba *Eleven Plus* que los distribuiría ──como en un sinfín humano── a la escuela correspondiente a los resultados académicos de esa prueba (ver abajo). En este país, la educación financiada por el estado configuraba una estructura que contenía tres tipos de escuelas, las *grammar schools*, que permitían la incorporación del joven a universidades de prestigio y elitistas, las *secondary technical schools* (escuelas vocacionales) y las *secondary school modern*, con terminalidad. Este fue el sistema prevalente bajo el mando conservador de los gobiernos entre 1951 a 1964 y desactivado en parte por el gobierno del Partido Laborista después de 1965. Ahora bien, con el advenimiento de gobiernos más democráticos, se reemplazó en parte del Reino Unido el segundo y tercer tipo de escuelas por las *comprehensive schools* (dirigidas al mundo del trabajo), que combinan un espectro de asignaturas académicas y vocacionales destinadas a jóvenes de 11 a 19 años. Estas escuelas no seleccionaban a sus alumnos por su nivel académico, ni por sus aptitudes, a diferencia del sistema selectivo tripartito, en el que a partir del *Eleven Plus* se destinaban los alumnos tempranamente (11 años) a escuelas, según su desempeño académico, sin importar las aptitudes o preferencias. Ahora bien, pese a que estas escuelas sortearon la segmentación inherente al sistema tripartito, su diseño curricular no logró satisfacer los objetivos técnicos ni la formación integral (Hart, Dixon, Drummond, & McIntyre, 2004; Campbell & Sherington, 2006; Franklin & McCulloch, 2007; Halstead & Haydon, 2008; Barker, 2010). Al respecto, en el diario inglés *The Telegraph*, su editor informaba los dichos de un director de escuela: «The abolition of academic selection in most of England has led to a loss of opportunities at both ends of the spectrum, as bright children are left to coast and practically-minded pupils miss out on decent skills training» (Paton, 2011) [La abolición de la selección académica en gran parte de Inglaterra ha llevado a la pérdida de oportunidades en ambos extremos del espectro académico: los alumnos brillantes se quedan a la deriva y los que tienen una disposición más práctica pierden la posibilidad de entrenar adecuadamente sus habilidades]. La traducción es nuestra.

[6] Se utiliza aquí el concepto de campo en el sentido denotado por Bourdieu (2002) como espacio social de acción e influencia en el que confluyen relaciones sociales, relativamente autónomas

del sistema educativo, deriva que se reproduce también en sus relaciones con el sistema de producción agropecuaria?, ¿cuál su grado de articulación/diferenciación con el sistema educativo? (capítulos V, VI y VII).

(iii) *Dimensiones institucionales:* ¿cómo se expresa la deriva de la modalidad en la vida institucional de las escuelas? ¿cuáles son las prácticas pedagógicas, didácticas, curriculares, sociales y productivas de los actores institucionales? ¿cuáles son los perfiles profesionales de sus docentes y directivos, quiénes son sus alumnos y qué formas de selección de docentes y alumnos poseen? ¿cómo se manifiestan las demandas del sector agropecuario y del sistema educativo en ellas y cuáles son las estrategias que esgrimen ante los cambios en ambos sistemas? ¿qué características sociales y agroproductivas tienen? ¿cómo se vinculan estas escuelas con las economías regionales y la producción de cultivos extensivos? (capítulos VI, VII, Anexo y Apéndice).

El interés que dio sostén a esta investigación fue construir conocimiento sobre la educación media agropecuaria que en principio presenta características distintas de la educación común e incluso de la enseñanza técnica, la que se halla ligada a los procesos de industrialización urbana. Se caracterizó su trayectoria histórica y sus relaciones con el sistema educativo formal. Se construyeron algunas categorías de análisis para tener una mejor comprensión de los establecimientos medios agropecuarios, identificar sus misiones, sus dimensiones socio-productivas e inserción en los territorios.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general.

El objetivo general de este estudio fue analizar críticamente las relaciones históricas, políticas y sociales entre la educación agropecuaria media, el sistema educativo formal y el de base agropecuaria a fin de comprender qué marcas de identidad dejaron estas relaciones en las instituciones de educación agropecuaria, en sus trayectorias, actores y prácticas culturales.

1.2.2 Objetivos específicos.

1.2.2.1 Identificar los procesos políticos, socio-culturales y socio-productivos que subyacen en la trayectoria histórica de la educación media agropecuaria argentina y sus marcas identitarias (identidad legitimadora, identidad de resistencia e identidad de proyecto);
1.2.2.2 Relacionar esta trayectoria con la constitución y diferenciación del sistema educativo argentino;
1.2.2.3 Caracterizar la situación de deriva de la educación agropecuaria respecto del sistema educativo formal;
1.2.2.4 Construir una tipología de escuelas medias agrarias a partir de las características principales de su itinerario histórico;
1.2.2.5 Identificar indicadores empíricos de la deriva;
1.2.2.6 Analizar desde la perspectiva educativa la cultura institucional, las prácticas de los actores, sus representaciones sobre lo rural, los aspectos sociopolíticos, culturales, didácticos y curriculares que se dan en las escuelas y algunas formas de inserción de los establecimientos en las comunidades locales y en el territorio.

La investigación tuvo un carácter cualitativo que concibió la educación media agropecuaria como un todo complejo en el que intervienen múltiples actores y procesos. Por esta razón, no se manejaron hipótesis causales *stricto sensu*, ni se intentó comprender la realidad agropecuaria sólo a través de la búsqueda de lo general (nomotético). Antes bien, al adoptar un enfoque fenomenológico, resultó de importancia acercarse al campo de la investigación con apertura suficiente para capturar su complejidad y profunda heterogeneidad. Sin embargo, algunos supuestos guiaron el estudio como hipótesis de trabajo. Ellos fueron:

(a) la trayectoria histórica de la escuela media agropecuaria la ha configurado como una modalidad diferenciada dentro del sistema educativo formal;
(b) la educación agropecuaria se constituyó como una deriva del sistema, un fenómeno que ha condicionado su cultura institucional, las prácticas de sus actores y su relación con la comunidad y el territorio;
(b) con rigor, la educación agropecuaria formal de la Argentina no se articuló en un principio con los distintos niveles del sistema educativo, según las notas que definen a los sistemas.

1.3 Estructura de la tesis

La tesis se compone de ocho capítulos y un anexo cuyo contenido es transversal a la lectura de los capítulos. También cuenta con dos apéndices. El primero presenta casos de estudio que ilustran tipos de escuelas agropecuarias, el segundo compila documentos del trabajo de campo.

El primer capítulo, *Introducción*, tiene un carácter propedéutico. En él se plantea el problema de investigación y se presentan los grandes ejes teóricos sobre los que versa la tesis: la trayectoria histórico institucional de la educación agropecuaria en la Argentina y su constitución en el sistema educativo formal, la interfaz entre las instituciones educativas agropecuarias de nivel medio, el sistema educativo formal y el sistema socio-productivo, así como las prácticas de sus actores. También da cuenta de los objetivos generales y específicos de la tesis, su estructura y alcance.

El segundo capítulo, *Contexto teórico y antecedentes*, presenta dos apartados. El primero se refiere a los lineamientos teóricos que iluminaron los hallazgos de la investigación —concepción sobre la naturaleza de lo real y postura epistemológica que guio el trabajo— y el segundo, al conjunto de investigaciones relacionadas con la problemática presentada, que muestra el estado de la cuestión sobre la educación agropecuaria media y su relación con el sistema educativo.

El tercer capítulo —*Metodología*— se refiere a los aspectos metodológicos de la investigación. Sus fundamentos se derivan del contexto teórico utilizado y de las posturas ontológicas y epistemológicas asumidas. En tal sentido, ahonda en la hermenéutica crítica como medio de construcción de conocimiento y se refiere al diseño como instrumento flexible para el acceso al campo de la investigación

Los capítulos cuarto, quinto, sexto y séptimo están abocados a presentar los resultados de la investigación doctoral. El cuarto, *Dimensiones históricas de la educación agropecuaria*, presenta la historicidad de la educación agropecuaria en la Argentina y periodiza la larga marcha de las escuelas agropecuarias desde 1823 hasta el fin del milenio (año 2000). A través de un análisis crítico-hermenéutico y de una descripción densa (Ryle, 1968; Geertz, 1973; Shankman, 1984; Reynoso, 2007), se presentan las acciones de los actores en forma conjunta con el contexto histórico, a fin de recuperar el sentido de los procesos históricos y revelar las conexiones,

contradicciones, tensiones y paradojas inherentes a las relaciones entre esta orientación de los estudios y el sistema educativo formal.

Por su parte, el capítulo quinto, *Dimensiones político-educativas de la educación agropecuaria*, expone el resultado del análisis de esta dimensión e identifica cómo se dio la sistematización de esta modalidad. Determina por qué se considera que esta orientación es una deriva del sistema educativo y busca reconstituir la trama de significados políticos, históricos y sociales que urdieron la identidad de la modalidad.

El capítulo sexto, *Tipos de escuelas agropecuarias*, recorre a través de una tipología construida *ad hoc* las diversas categorías de escuelas que se generaron en las tensiones y en el ejercicio del margen de libertad de los actores. El poder heurístico de este instrumento —que generó nueve tipos caracterizados por 19 criterios— es una muestra de la complejidad y autonomía de la orientación agropecuaria, que eludió la pretensión homogeneizadora del estado. La tipología se basó tanto en el trabajo historiográfico realizado como en el de campo.

El capítulo séptimo, *Deriva y Diferenciación*, es la sección medular de la tesis, ya que constata empíricamente la deriva en el nivel del sistema educativo y en las instituciones de la modalidad —supuesto principal que guio el estudio— y se apoya en el trabajo de campo llevado a cabo en los diversos tipos de escuelas agropecuarias del país.

El estudio se cierra con las *Conclusiones* —(capítulo VIII)— que presentan la discusión de los resultados a la luz de su contexto teórico, sus objetivos y supuestos. En ella también se plantean las principales cuestiones a las que arriba la tesis doctoral y una valoración crítica de sus aportaciones.

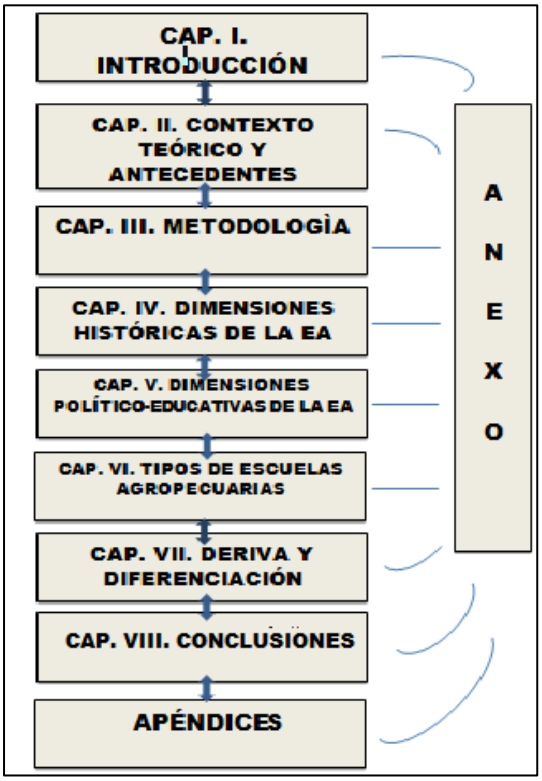
El *Anexo* ofrece una visión general de la estructura actual de la educación media agropecuaria argentina. Da cuenta de sus aspectos contextuales, su estructura, su marco normativo, el perfil de formación de sus docentes y las características de sus actores más significativos. Mucha de la información que se encuentra en él proviene del trabajo de campo, así como del análisis e interpretación de documentos. Tiene un carácter de referencia para la lectura de los demás capítulos, ya que presenta el contexto general de la educación agropecuaria y se introduce en la vida cotidiana de las escuelas.

El *Apéndice, Nueve ventanas a la deriva y a la diversidad*, introduce los casos de estudio que ilustran la tipología desarrollada en el capítulo sexto a través del trabajo de campo. El *Apéndice Documental*, presentado en soporte digital, respalda parte del trabajo de campo realizado.

Las referencias bibliográficas citadas en el *corpus* de los capítulos aparecen al final de cada uno de ellos. Una sección especial, *Bibliografía General*, compila el conjunto de obras tratadas y los archivos o repositorios consultados. En las primeras páginas, un resumen del trabajo en castellano y en inglés con sus palabras clave preludia la tesis, así como una lista de siglas, acrónimos y abreviaturas utilizados.

La siguiente figura ilustra la estructura general de la tesis:

Figura 1.2. Estructura general de la tesis



Ref. EA: Educación agropecuaria

Fuente: Elaboración propia

1.4 Alcance de la tesis

El propósito general de esta tesis doctoral fue analizar críticamente las relaciones históricas, políticas y sociales de la educación media agropecuaria con el sistema educativo formal y el de base agropecuaria. Se centró en la situación de deriva que experimentó por muchas décadas esta orientación de los estudios medios. Si bien ese objetivo tuvo cierta amplitud, no pretendió agotar la complejidad multidimensional de la educación agropecuaria. Algunos aspectos que merecen ser explorados en otros trabajos de investigación son la relación específica de esta forma educativa con el mundo del trabajo, su posición en cuanto al Empleo Rural no Agropecuario (ERNA), la tensión género-empleo rural, la articulación de las escuelas con el nivel superior en

carreras referidas a las ciencias agropecuarias y a otras especialidades, entre muchos otros. Varias de estas cuestiones no fueron abordadas en este estudio. Tampoco se plantearon dimensiones curriculares que atañen al núcleo de los estudios: tensiones entre lo agronómico y lo ambiental, formación de la ciudadanía, creciente urbanización de las escuelas agropecuarias, cuestiones demográficas como la migración campo-ciudad y cómo ellas afectan a la modalidad, dimensiones étnicas del estudio, como el papel de las escuelas en las comunidades aborígenes y por ejemplo, la organización espacial y temporal de sus diseños curriculares. La nómina de posibles temas de investigación es tan rica como vasta. Sin embargo, a los efectos de este estudio y previendo una duración razonable, así como un núcleo coherente de indagación, la tesis se centró en el mencionado objetivo, que de suyo fue complejo e interdisciplinario.

En cuanto a la delimitación geográfica, el análisis se realizó sobre el conjunto de los establecimientos del país, a pesar de que se reconocen las formidables diferencias regionales —tipos de producción agropecuaria, estructura socioeconómica que se genera alrededor de esos tipos, mercado laboral— entre las escuelas, así como la matriz histórica de sus jurisdicciones, hecho que se menciona varias veces en la tesis. En este sentido, se pretendió mostrar un cuadro macro de las relaciones de los establecimientos con sus jurisdicciones y la dinámica interna de sus instituciones, diferenciándolas en diversos tipos a partir de criterios distintos de los regionales. En especial, el estudio buscó explorar las relaciones de la educación agropecuaria con el sistema educativo formal.

Respecto del alcance temporal, se utilizó una periodización larga que abarcó desde el primer proyecto de escuela agropecuaria (1823) hasta el año 2000. Se considera que entre ambos hitos corrió la historicidad de la educación media agropecuaria. Esta amplitud permitió analizar críticamente el papel de las escuelas antes de la organización nacional, los proyectos frustrados en la constitución del país y cómo fue el trajinar de las escuelas por el sistema educativo. También fue una ventana que permitió observar al sistema educativo desde otra perspectiva. Un período más breve hubiera logrado quizá una mayor profundidad en el análisis de lo histórico, pero habría perdido la perspectiva y las posibilidades de establecer comparaciones, que sólo la periodización larga pudo brindar.

Por otro lado, al trabajar con algunos casos de estudio para ilustrar las tipologías se dejó fuera otros que pueden suscitar interés y agregar aportaciones a estudios sobre esta orientación educativa. Sería importante abordar estas cuestiones en otros trabajos

de investigación o en estudios pormenorizados sobre diversos temas, a fin de comprender el sentido que impregna algunas instituciones de educación agropecuaria, sus actores y sus prácticas culturales. Desde un abordaje más explicativo que interpretativo (Guba & Lincoln, 1994; Archenti & Piovani) —diferente del que guía esta tesis— puede ser también relevante cobrar escala y extender la investigación a mayor cantidad de establecimientos para brindar un panorama general de lo que acontece en otras jurisdicciones de la Argentina.

De todos modos, creo que esta contribución pone en primer plano la cuestión de la orientación agropecuaria del nivel medio, su lugar en la historia y en la política educativa del país y ofrece una interpretación de su trayectoria así como un fresco sobre la vida cotidiana de sus escuelas. Esta forma educativa es un campo de conocimiento poco explorado en la investigación pedagógica o en la agropecuaria, a pesar de su contribución a la formación de mandos medios para el mundo laboral, a la formación integral de los jóvenes y la preparación para los estudios superiores, y a la buena inserción de las escuelas en el medio socio-productivo en un país de raigambre agropecuaria. Allí radica la utilidad de la investigación planteada y la justificación de su pertinencia.

Por último, con tenaz esperanza, se desea que el conocimiento generado contribuya a hacer visible la modalidad de la educación agropecuaria y oriente algunas políticas educativas jurisdiccionales y locales para integrar plenamente estas escuelas al sistema educativo formal del cual constituyeron una deriva. En definitiva, la tesis doctoral se centró en las dimensiones históricas y políticas de la educación agropecuaria para contribuir al conocimiento de las relaciones entre Educación, Estado y Sociedad desde la perspectiva de la educación agropecuaria.

Referencias

Archenti, N. & Piovani, J. I. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71-86). Buenos Aires: Emecé.

Barker, B. (2010). *The pendulum swings: transforming school reform.* London: Trentham Books.

Bateson, G. (1972). *Toward a theory of schizophrenia, Part III, Steps to an ecology of mind.* San Francisco: Chandler.

Bourdieu, P. (1995). La práctica de la antropología reflexiva. En P. Bourdieu & L. Wacquant, *Respuestas, para una antropología reflexiva. Doublebind y conversión* (pp. 185-190). México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2002*). Campo de poder, campo intelectual.* Buenos Aires: Montressor .

Campbell, C., & Sherington, G. (2006). *The comprehensive public high school. Historical perspectives.* New York: Palgrave, MacMillan.

Craviotti, C. (2008). Empleo agrario y ruralidad ampliada. *Revista Geograficando*, 4, 99-116 .

Franklin, B. M., & McCulloch, G. (Eds.). (2007). *The Death of the Comprehensive High School?* London: Palgrave Macmillan.

Geertz, C. (1973). *Description: Toward and Interpretive Theory of Culture. The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.

Halstead, M., & Haydon, G. (Eds.). (2008). *The Common School and the Comprehensive Ideal.* London: Wiley-Blackwell.

Hart, S.; Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits.* London: Open University Press.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: Ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paton, G. (2011, 9 de Mayo). Schoolchildren being failed by comprehensive education. *The Telegraph.* Disponible en http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/8493158/Schoolchildren-being-failed-by-comprehensive-education.html Acceso 1º de octubre de 2012.

Plencovich, M. C. (1998). *Agropaideia. Cuadernos de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires: CEABA.

Plencovich, M. C., Costantini, A. O., & Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura.* Buenos Aires: Ciccus.

Reynoso, C. (1995). El lado oscuro de la descripción densa. Diez años después. *Revista de Antropología*, 16, 136-193. Disponible en http://carlosreynoso.com.ar/archivos/carlos-reynoso-el-lado-oscuro-de-la-descripcion-densa-version-2007.pdf

Shankman, P. (1984). The Thick and the Thin: On the Interpretive Theoretical Program of Clifford Geertz. *Current Anthropology*, 25(3),261-279.

Ryle, G. (1968). *The Thinking of thoughts. What is «Le Penseur» doing?* (Conferencias universitarias, Nº 18). University of Saskatchewan, Saskatchewan. Disponible en http://lucy.ukc.ac.uk/CSACSIA/Vol14/Papers/ryle_1.htmlSchwandt¡

CAPÍTULO II

CONTEXTO TEÓRICO Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo II

Contexto teórico y antecedentes de la investigación

2.1 Introducción

Este capítulo está estructurado en dos apartados; el primero trata los lineamientos teóricos que iluminaron y dieron sostén a la tesis y el segundo presenta una reseña de investigaciones que en forma directa o indirecta se relacionan con su objeto de estudio. Estas investigaciones constituyen el estado del arte relativo al trabajo. Tanto el contexto teórico como los antecedentes integraron el diálogo intelectual entre los hallazgos del trabajo de campo, y el análisis bibliográfico y documental. Asimismo, a partir de esos componentes se construyeron algunas categorías *ad hoc* para una mejor comprensión e interpretación del tema tratado.

2.2 Contexto teórico

El contexto teórico[7] general expresa una perspectiva metateórica (Morrow & Torres, 2006) y plantea la postura ontológica —cómo se concibe la realidad— y epistemológica —cómo se construye conocimiento— que se asumieron en la tesis. Dado que toda investigación científica es un proceso de generación de conocimiento, estas concepciones sostuvieron el núcleo del estudio y guiaron su metodología, el análisis y la sistematización de los hallazgos.

El contexto teórico específico se refiere a los aspectos sustantivos de la investigación (Morrow & Torres, 2006); es decir, a algunas teorías y conjuntos de nociones que ayudaron a interpretar aspectos de la realidad que se pusieron en juego en el trabajo: tensión entre estructura y margen de libertad de los actores, sistema

[7]Se prefirió el uso del concepto «contexto teórico» al acostumbrado de marco teórico o conceptual porque este último parece sugerir para algunas líneas de investigación cualitativa, un proceso de acomodación de teorías (o conceptos) predeterminados al objeto de estudio, que obturan la posibilidad de comprender la realidad más allá de dichos marcos (Vasilachis de Gialdino, 2009). Esto no ocurrió en el proceso de investigación de esta tesis. Antes bien, a partir del diseño flexible que la caracterizó (*cfr*. capítulo III) y en virtud de un ir y venir constante entre teoría y realidad bajo estudio, no se interpretó dicha realidad desde una serie de conceptos elaborados *ex ante.* Por el contrario, los resultados no implicaron la aplicación mecánica de teorías previas al campo de la educación agropecuaria, sino que fueron construidos por la interacción crítica entre algunas concepciones y el campo de lo real. Incluso muchos de los conceptos utilizados fueron resignificados en virtud de emergentes que se plantearon en el trabajo de campo.

educativo, institución, identidad institucional, ruralidad, valoraciones sobre lo rural, nociones de agricultura y territorio, principalmente. Asimismo, en cada capítulo se precisan teorías auxiliares y autores que contribuyeron a una mejor comprensión de los hallazgos de esta investigación. Se los presenta junto con los resultados a través de una descripción densa (Geertz, 1973). Tanto el contexto general como el específico operaron como amplios miradores a partir de los cuales se consideró lo real, lo concreto, lo intangible, lo interpretado y lo posible en el ámbito de la investigación.

2.2.1 Contexto general: Schütz y la fenomenología social.

A continuación, se presentarán algunos principios de la fenomenología que constituyeron los fundamentos de esta investigación (concepción de lo real), así como la construcción epistemológica del sujeto y el objeto de investigación a partir de los postulados fenomenológicos de Alfred Schütz (1982, 1992). En cuanto a la fenomenología hermenéutica como metodología de investigación (van Manen, 1998; 1999; 2002; 2003; 2006; Ayala Carabajo, 2008), sus líneas principales se expondrán en el capítulo III, *Metodología*.

Cuando este estudio menciona la fenomenología, lo hace desde el punto de vista del análisis fenomenológico y de sus derivaciones en una metodología de investigación cualitativa. En tal dirección, busca capturar y elucidar el sentido de lo que un fenómeno representa para una persona o un colectivo social.

La fenomenología reúne ciertos significados y formas, y comprende distintas tradiciones que incluyen la fenomenología trascendental, la existencial y la hermenéutica. Para Alfred Schütz (1899-1959),[8] discípulo directo del filósofo alemán Edmund Husserl,[9] la realidad no es única ni monolítica, sino que existen realidades

[8]Según Schütz, el sujeto que vive en el mundo social está determinado por su biografía y su experiencia inmediata. Cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo pues toda su experiencia es única. Esta experiencia personal inmediata del mundo tiene relación con la perspectiva desde la cual el sujeto aprehende la realidad. Para Schütz, la comprensión se realiza en relación con la posición del sujeto en el mundo, cuya vivencia —*Erlebnis*— está determinada por el espacio y el tiempo en que transcurre su vida. En este último sentido, Schütz también es tributario de Wilhelm Dilthey y su metodología comprensiva, en la que a través de la vivencia, el sujeto intenta conferir «nexos teleológicos de sentido» [1900] (1976) a las situaciones vividas.

[9]Husserl (1859-1938) aspiraba a establecer una filosofía y una ciencia sobre la base de lo real y tenía la certeza de que el verdadero conocimiento no podía ser alcanzado sólo a través de la observación de las manifestaciones empíricas. Para Husserl, el conocimiento debía estar implicado en las experiencias de los individuos por lo cual la alternativa que restaba era volver a las cosas mismas (*zu den Sachen selbst*); es decir, centrarse en la experiencia real de los individuos y comprender los fenómenos en la vida cotidiana. Esta posición se apoyaba en una comprensión intuitiva y no sesgada de los fenómenos según ellos se

múltiples a las que el sujeto les confiere sentido, e incluso articula, a través de un acto de interpretación. En la misma dirección, para Merleau-Ponty (2000, p. xxii) «las personas están condenadas al sentido». Lo que realmente afecta a nuestros pensamientos y conductas y se vuelve relevante para las investigaciones, son sólo los significados que atribuimos a las cosas, no las cosas en sí. El propósito de la metodología fenomenológica es aprehender el sentido de los fenómenos y las experiencias humanas en situaciones específicas, tratar de capturar su significado y comunicarlo en forma comprensible y lúcida.

Schütz[10] se basa en supuestos metasociales que subyacen en la realidad social, que es múltiple y heterogénea. Su análisis se centra en los actores sociales, quienes poseen volición y capacidad de interpretar sus acciones y experiencias.

En su ensayo «Sobre las realidades múltiples» (2003) —título que proviene de una de las obras tempranas de William James[11]— Schütz se refiere a distintos órdenes del

---

presentan a la conciencia humana. Al centrarse en la conciencia y no en el mundo empírico, Husserl sostiene que la apreciación debía ser holística y debía comprender todos los aspectos posibles de un fenómeno experimentado. Las bases del conocimiento verdadero de un fenómeno o de una cosa había que encontrarlas en todo el arco de experiencias que se posee cuando se experimenta en lo cotidiano. Por lo tanto, se debían analizar los fenómenos tal como estos aparecían, en forma intuitiva y directa. Husserl buscó establecer marcos sólidos y universalmente válidos para el conocimiento sobre los fenómenos. Con este fin, desarrolló un proceso que consistía en una serie de pasos para eliminar todos los preconceptos y reducir los fenómenos experimentados a sus esencias (Husserl, 1982a y b, 1999). Este método fenomenológico se lleva a cabo según una sucesión de pasos. Los más importantes son los siguientes:
Reducción fenomenológica: consiste en poner entre paréntesis, a modo de una suspensión del juicio (*epoché*), lo que el autor denomina la actitud natural, creencia en la realidad del mundo, cuestionamiento de si lo percibido es real, supuestos teóricos que lo justifican, afirmaciones de las ciencias de la naturaleza. Después de esta reducción sólo queda el residuo fenomenológico, las vivencias o fenómenos de la conciencia, cuya estructura intencional presenta dos aspectos fundamentales: el contenido de conciencia, *noema*, y el acto con que se expresa este contenido, *noesis.*
Reducción eidética: la realidad fenoménica, a través de la consideración de todas las posibilidades que la razón descubre en ella, pierde las características individuales y concretas y revela una esencia constante e invariable. La razón pone entre paréntesis todo lo que no es fenómeno y, del fenómeno, todo lo que no constituye su esencia y su sentido, su forma o su idea (*eidos*).
Reducción trascendental: resultado de ella no es sólo la aparición de lo que se da a conocer a la conciencia (*noema*), sino también el que todo es conciencia *(noesis*). La unidad de *noema* y *noesis* configura la unidad de conciencia o la subjetividad; esto es, el sujeto trascendental. De esta conciencia trascendental, surge el mundo conocido.

[10] Tomó como pieza fundamental la V Meditación Cartesiana de su maestro, que fundamenta desde la fenomenología las relaciones sociales a partir del método de las reducciones. La segunda reducción es la que permite la posibilidad de la empatía como acceso al otro en tanto extraño. Esta será después la base del concepto de validación intersubjetiva que sostendrá Schütz.

[11] Our normal waking consciousness, rational consciousness as we call it, is but one special type of consciousness, whilst all about it, parted from it by the flimsiest of screens; there lie potential forms of consciousness entirely different. We may go through life without suspecting their existence; but apply the requisite stimulus, and at a touch they are there in their completeness, definite types of mentality which probably somewhere have their field of application and adaptation. No account of the universe in its totality can be final which leaves these other forms of consciousness quite disregarded. How to regard them is the question —for they are so discontinuous with ordinary consciousness. Yet they may determine attitudes though they cannot furnish formulas, and open a region though they fail to give a map. At any rate, they forbid a premature closing with our accounts with reality (James, 1980 [1902], p. 349). [Nuestra conciencia

universo, entre otros: el mundo de los sentidos o de las cosas físicas, el de la ciencias o de las relaciones ideales, el de los ídolos de la tribu, y de la ensoñación y la imaginación. Asimismo, compara y contrasta cuatro actitudes mentales. Cuando uno está en una, cree en un conjunto de objetos y suspende su creencia en los objetos de las otras tres. Y cuando cree en algo, esto se convierte en una realidad para uno mismo. Así, cuando se cree en el mundo del trabajo práctico cotidiano, las creencias en los objetos de la imaginación, el ensueño y la teoría se suspenden. Y cuando uno cree en objetos imaginarios, por ejemplo, al observar una representación teatral, el mundo del trabajo queda temporalmente suspendido, como también los mundos del ensueño y la teoría. Es la intersubjetividad —es decir, el sentido compartido con los demás personas— lo que construye la realidad social y articula potencialmente sus mundos. Para Schütz,

> (…) llamar real a una cosa significa que esta se encuentra en cierta relación con nosotros. La palabra real, en resumen, es una orla. Nuestro impulso primitivo tiende a afirmar inmediatamente la realidad de todo lo concebido, mientras no sea contradicho. Pero existen varios órdenes de realidades, tal vez un número infinito de ellos, cada uno de los cuales tiene su propio estilo especial y separado de existencia. James los llama subuniversos y menciona como ejemplos el mundo de los sentidos o de las cosas físicas (como realidad eminente), el mundo de la ciencia, el mundo de las relaciones ideales, el mundo de los ídolos de la tribu, los diversos mundos sobrenaturales de la mitología y la religión, los diversos mundos de la opinión individual y los mundos de la mera locura y divagación (2003, p. 197).

En verdad, la postura de Schütz se encuentra *in media res* entre el realismo y el subjetivismo. Si bien prioriza al sujeto sobre una verdad en sí, independiente de la interpretación, deja el lugar para la duda y realiza una puesta entre paréntesis, una suspensión del juicio —*epoché*— sobre su existencia.

Para Schütz, el «mundo cotidiano» es el ámbito donde se aplica la teoría de la acción. El científico se preocupa de la «vida cotidiana» y, al hacerlo, procede a investigar sociológicamente la conciencia del actor que vive en ese mundo.

Según el autor, el «mundo cotidiano»

---

normal en estado de vigilia, la que llamamos conciencia racional, solo es un tipo especial de conciencia, mientras que a su alrededor, separadas por los velos más sutiles; subyacen formas potenciales de conciencia totalmente distintas. Podemos ir por la vida sin sospechar su existencia; pero si aplicáramos el estímulo correcto de inmediato aparecerían en su totalidad como tipos definidos de mentalidades que quizá en algún lugar tienen su campo de aplicación y adaptación. Ninguna experiencia de la totalidad del universo puede considerarse final si soslaya estas otras formas de conciencia. La cuestión estriba en cómo considerarlas ya que presentan discontinuidad con la conciencia ordinaria. Sin embargo, pueden determinar actitudes aunque no puedan proveer formulas y abren regiones aunque no puedan brindar un mapa. En todo caso, impiden la temprana clausura de nuestras experiencias sobre la realidad.

> (…) nos es común a todos y, en él, cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que se concibe como el campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de sus planes y las significatividades que derivan de ellos (…) Este mundo siempre me está dado desde el comienzo como un mundo organizado (1974, p. 22).

La tarea del investigador es descriptiva, comprensiva e interpretativa del significado subjetivo de la acción del actor. Según Schütz, la conciencia es una capacidad mediante la cual es posible conocer la conciencia del otro. Esto se da en un doble sentido: en primer lugar, como una conciencia que puede conocer la conciencia de otra persona y, en segundo término, como una conciencia a la cual le es posible conocerse a sí misma. No basta sólo conocer la existencia de los objetos; se los debe comprender, lo que indica que se los debe poder interpretar como elementos significativos respecto de actos o reacciones posibles dentro del ámbito de las experiencias de vida.

> Pero este orientarse mediante la comprensión tiene lugar, desde el comienzo, en cooperación con otros seres humanos: este mundo tiene sentido no sólo para mí, sino también para usted y para todos. Mi experiencia del mundo es en modo alguno un asunto privado del actor o del observador natural. La *Verstehen*, además, no es en modo alguno un asunto privado del observador, imposible de controlar por las experiencias de otros observadores. Es controlable, al menos en la misma medida en que las percepciones sensoriales privadas de un individuo son controlables, por cualquier otro individuo colocado en ciertas condiciones (Schütz, 2003, p. 75).

El mundo de la «vida cotidiana» es el ámbito donde los actores sociales realizan sus diversas interrelaciones. Tiene un carácter social en virtud del cual el observador encuentra significados y símbolos y, si fuera necesario, atribuye sentido a las interrelaciones de los actores.

Los actores pueden intervenir en la realidad social cognoscitivamente. Esa construcción afecta a los proyectos de acción, a los actos y a sus propias acciones. Por otro lado, el mundo natural también adopta un carácter social, ya que es compartido, interpretado y vivenciado de modo similar por todos los semejantes (presentes y predecesores).

En esta investigación, se procuró reconstruir e reinterpretar los «nexos teleológicos de sentido» (Dilthey, 1944, 1945) que los actores de la educación agropecuaria atribuían a distintos fenómenos de la vida diaria de sus escuelas, en un sentido semejante al que Heller (1984) concede a lo cotidiano —*vis-à-vis* de la

concepción de Schütz—,[12] así como a la historicidad de las escuelas como instituciones. De esta manera, se indagó en los diversos tipos de establecimientos agropecuarios las marcas que lo social, lo histórico y lo político habían dejado en sus tramas. En todo este proceso primó la reflexividad, como herramienta cualitativa que analizó cómo la subjetividad y la intersubjetividad influían en el proceso de investigación en una dialéctica de compromiso y distanciamiento de la investigadora con la realidad estudiada (Elias, 2002; Willis, 1991). Estos aspectos metodológicos serán profundizados en el capítulo III.

2.2.2 Contexto específico.

Este contexto se refiere al conjunto de teorías, principios y conceptos que se manejaron operativamente para interrogar al objeto de estudio y analizarlo críticamente. Como las escuelas agropecuarias se encuentran en la intersección entre el sistema educativo y el socio-productivo de base agropecuaria, el contexto específico de esta tesis se refiere tanto a concepciones socio-educativas (concepto de estructura, teoría de la agencia, sistema e institución educativa), como a otras relativas a lo agropecuario (noción de ruralidad y territorio).

2.2.3 ¿Estructura ausente?

Según lo señalado, la investigación estuvo guiada por un interés hermenéutico de generar conocimiento sobre el significado que los actores atribuyen a sus acciones y a las de los demás. De todos modos, no se descartó la importancia de la estructura y su capacidad de modular el margen de libertad de los actores y de sus acciones, aunque acordamos con Morrow & Torres (2006) en que

> Los significados subjetivos de los individuos y los grupos —acción humana— se consideran más importantes que las estructuras determinantes, y asimismo, se considera la capacidad humana capaz de crear las posibilidades para la resistencia

[12] En Schütz el mundo cotidiano (*life world*) es una actitud (la actitud natural) de la acción y el pensamiento que se contrasta con la acción institucionalizada y el pensamiento científico. Para Heller lo cotidiano (everyday life), no es una actitud, sino que abarca diferente actitudes, incluyendo las teórico- reflexivas. Es el fundamento objetivo de toda acción social, institucional o de la vida social humana en general. En nuestras vidas cotidianas, dice Heller, se puede recurrir a las objetivaciones más elevadas así como corroborar y cuestionar normas y procedimientos que se dan por descontado (*taken for granted*) (Heller, 1984, p. xii). En este mismo sentido Rockwell (1995) reformula lo cotidano desde la etnografía.

> frente a esas relaciones objetivas obligadas y para su potencial trascendencia (p. 61).

A partir de la idea rectora de que existen alternativas que pueden trascender los dispositivos hegemónicos (Torres, 2002),[13] se integró al abordaje hermenéutico constructivista de la tesis algunos principios de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (1987, 1995a, 1995b) en la que el autor plantea la interacción entre la agencia y la estructura, lo subjetivo y lo objetivo y las perspectivas micro y macro-sociales. Para Giddens, si bien la vida social no puede explicarse como la suma de actividades que se dan en un nivel micro o como forma de interacción diádica, tampoco puede comprenderse desde el punto de vista macro-estructural solamente. Giddens intenta no caer en el dilema presentado tanto por el estructuralismo como el subjetivismo; es decir, el determinismo de las estructuras o la libertad incondicionada de la agencia.

> En la teoría de la estructuración sostengo que ningún sujeto (agente humano) ni objeto («sociedad» o instituciones sociales) se puede considerar primando sobre el otro. Cada uno de ellos está constituido en, y a través de, prácticas recurrentes. La noción de «acción» humana presupone a la institución y viceversa (Giddens, 1995b, p. 86).

Giddens utiliza el término estructura en dos sentidos. *Stricto sensu* se refiere a reglas que están implícitas en forma recursiva en la reproducción de los sistemas sociales. En un sentido más amplio, lo emplea para referirse a los aspectos institucionalizados de las sociedades. También agrega una tercera forma —que no define con claridad— que propone como categoría genérica implícita en cada concepto estructural y establece que las estructuras existen en las prácticas recurrentes.

Otra cuestión que resulta de interés para este trabajo es que el autor cree que

> (…) la fijeza de las formas institucionales no existe a despecho de los encuentros de la vida cotidiana, ni fuera de estos, sino que está envuelta en esos encuentros mismos (1995a, p. 103).

> Cuando menciono las propiedades estructurales de sistemas sociales, me refiero a sus aspectos institucionalizados, que ofrecen «solidez» por un tiempo y un espacio (1995a, p. 60).

[13] Carlos Alberto Torres realiza una aguda crítica a las teorías de la reproducción más radicales. Sostiene que obturarían la transformación real «dos contextos socioeducativos na sua versão mais radical. Como se pode pensar, frente ao poder absoluto dos aparelhos de hegemonia, que existe alguma possibilidade de transcendê-los, que há alguma possibilidade de rebeldia e alguma possibilidade de obter alternativas frente a esses aparelhos hegemônicos? » (Torres, 2002, p.100, *passim*; véase también Agnes Heller, 2000).

Giddens entiende que las estructuras son las reglas que guían las acciones y los procedimientos metodológicos que dirigen las prácticas. De allí que el sujeto tenga capacidad de transformar las estructuras. Sin embargo, la subjetividad —a través de sus distintas manifestaciones, como conciencia discursiva posterior a las prácticas, racionalización, motivación consciente e inconsciente— tiene para el autor una importancia marginal. El centro de su teoría no es el sujeto sino las prácticas.

Frente a la posición de Giddens, Archer (2000) despliega la perspectiva temporal y advierte que las personas encuentran el mundo ya estructurado antes de entrar en acción en él, como sedimento de las prácticas de generaciones anteriores. La estructura no desaparece automáticamente al finalizar las prácticas, porque no sólo está contenida en las interacciones inmediatas, sino que está cristalizada en instituciones más amplias que nuestras interacciones, en artefactos, en objetos, en monumentos y en una cultura.

En esta tesis, estos principios cobraron importancia a la hora de analizar las prácticas de los actores dentro de las instituciones educativas y las trayectorias de los establecimientos. Tanto en la perspectiva histórica (capítulo IV), política (capítulo V) o en la vida cotidiana de las instituciones (capítulos VI-VII, Anexo y Apéndice), el margen de libertad de los actores revistió un significado particular, ya que en la trayectoria institucional de las escuelas agropecuarias, sus actores fueron capaces de esgrimir estrategias de resistencia e innovación que sostuvieron la educación agropecuaria y el fortalecimiento de su autonomía, más allá de la deriva que les impuso el sistema educativo. Esto impidió que desaparecieran y si bien existió una estructura que condicionó el poder de agencia de sus actores y los sometió a una invisibilidad histórica, las escuelas pudieron prevalecer según se verá en el desarrollo de esta tesis.

En síntesis, se afirma con Schütz y sus seguidores que son los actores sociales los que producen el sentido de sus actos. Sin embargo, estas interacciones no se dan en un vacío, sino que acaecen en contextos de referencia amplios que están condicionados, aunque no necesariamente determinados, por las estructuras así como por las fuerzas de su historicidad y sus territorios. Se pone el énfasis en la acción humana (Morrow & Torres, 2006) y en su capacidad de crear espacios para el ejercicio de la libertad, la resistencia y el cambio social en los procesos educativos situados en el medio rural.

2.2.4 Concepto de sistema educativo e institución.

El discurso para iluminar la compleja realidad de la educación agropecuaria argentina se mueve necesariamente en las fronteras difusas entre la historia, la política educativa y agropecuaria, la organización de las instituciones y las teorías sobre el cambio en educación. De este modo se puede comprender la continuidad y discontinuidad de las propuestas que dieron forma al sistema escolar heredado y las que hoy se aplican en reformas que quieren imprimirle direcciones distintas.

En el interjuego entre los actores y la estructura de la educación agropecuaria fue importante analizar el papel que se le atribuye al propio sistema educativo y a las instituciones que actúan en él, tanto como a las acciones de los actores. A diferencia del funcionalismo clásico que considera el sistema como un conjunto de elementos funcionalmente interdependientes (Parsons, 1966) —que parece quedar fuera de la historia y de las acciones humanas— en esta tesis se incluye la historicidad en la perspectiva de análisis y el margen de libertad de los actores para concebir diferentes rumbos de acción.

Se entiende por sistema educativo «un conjunto, a escala nacional, de instituciones diferenciadas de educación formal, cuyo control y supervisión general es al menos en parte de la incumbencia del Estado, y cuyas partes y procesos integrantes están relacionados entre sí» (Archer, 1979, p. 54). Los sistemas educativos se encuentran atravesados por fuerzas históricas que se suman y se contradicen; de proyectos, conflictos y resistencias que conducen a circunstancias que podrían o no haberse dado.

La naturalización de la escolaridad suele hacer perder de vista los períodos de constitución del sistema educativo y la trama implícita o explícita que le ha conferido poder en la regulación de quiénes entran a él, quiénes no, qué escuelas se prevén para distintos tipos de alumnos o qué se espera de ellos. Más allá de la aparente naturalidad de su existencia y de la solidez de su estructura, el sistema educativo tiene una historia de progresivo beneficio e inclusión social, aunque, al mismo tiempo, también ha segmentado, jerarquizado e impuesto normas que resultaron en derivas, exclusiones y clausura social.

La resignificación socio-histórica y política del itinerario de las escuelas agropecuarias y su relación con el sistema educativo hacen necesario ahondar en la naturaleza de dicho sistema. Según Viñao (2006):

> Un sistema, en principio, no es más que «un todo constituido por partes y por las relaciones entre las partes». A ello habría que añadir el hecho de que en un sistema «las experiencias y acciones» de quienes lo integran se entienden y explican a partir de un marco común de referencias, una «red de significados» propios (Schriewer & Harney, 1992, p. 295) que, al disociar al sistema del mundo exterior, le confiere una cierta autonomía y una relativa capacidad para generar productos específicos. Todo ello, además, hace que los individuos que componen el sistema vean el mundo exterior de una forma sesgada o simplificada, a partir de las referencias y significados que comparten. En este sentido, el sistema, en cuanto articulación de subsistemas e intereses de los individuos y grupos que lo integran, se convierte en una forma de ver el entorno del sistema y el sistema mismo, de entender la realidad y de reaccionar ante las demandas y requerimientos que proceden del exterior (Viñao, 2006, p. 8).

Para el autor, la construcción de un sistema

> No es, además, un proceso anónimo e inevitable, sino más o menos intencional, buscado, pero en el que se producen efectos no queridos e imprevistos de tal modo que los resultados, en un momento determinado, no suelen coincidir —e incluso a veces se oponen— a los propósitos de quienes los promovieron (Viñao, 2006, p. 8).

Las escuelas agropecuarias se establecieron en la Argentina antes de la organización del estado nacional y presenciaron, *desde afuera,* todo el proceso de constitución, fortalecimiento y perfeccionamiento del sistema educativo (capítulo V); por esta razón, la educación agropecuaria resulta la piedra de toque para poner a prueba las tensiones del sistema, su naturaleza y su capacidad de conferir identidad a sus componentes.

2.2.4.1 Las instituciones.

Los sistemas poseen diversidad de partes constitutivas. En este estudio cobran especial interés las instituciones que componen el sistema educativo.

La escuela es una institución construida social, política e históricamente. En esta tesis, se utiliza el término institución a partir de la concepción de Lidia Fernández (1994), que alude a ciertas normas y valores a los que los actores se adhieren en una realidad social determinada. En general, tiene que ver con comportamientos que llegan a formalizarse en leyes escritas, aunque esta no sea una condición para que las instituciones tengan vigencia en la vida cotidiana. En este sentido, este concepto se refuerza con las contribuciones de North (1990). Según el autor, las instituciones son las

reglas del juego de la sociedad o, más formalmente, son límites diseñados por aquellos que conforman la interacción humana.[14]

Los actores actúan dentro de grupos e instituciones que tienen diversos tipos de regulaciones. Unas provienen de instituciones externas vigentes en un sistema mayor y entran en el grupo o en la organización moldeando sus condiciones reales. Otras, se derivan de instituciones internas que son acuerdos consolidados en la vida cotidiana y pueden modificar el modo en que operan las instituciones externas dentro del grupo u organización, así como introducir modificaciones en el sistema.

Cuando en este estudio se considera la escuela como institución, se diferencia este concepto del de organización. Según Pesqueux (2009), las instituciones se caracterizan por ser objeto de estudio de la Sociología, Ciencias Políticas o Filosofía Política; su naturaleza es universal y tienen voluntad de participación en el logro del «bien común» y en la producción de «bienes públicos». En general, se basan en contratos sociales.[15] En cambio, las organizaciones son objeto de las ciencias de las organizaciones y apuntan más a lo general que a lo universal. Asimismo, tienen como objeto la realización de objetivos específicos en el contexto de la eficiencia a través de la producción y venta de «bienes privados», regidos por contratos privados. Por otro lado, la autora se refiere a la territorialidad «radical» en las fronteras del Estado soberano de las instituciones, mientras que en el caso de las organizaciones se está frente a una territorialidad relativa, traducida en localización/deslocalización. Por último, las instituciones se focalizan sobre la resolución de conflictos**,** esencia de la institución; mientras que las organizaciones se mueven en el campo de la resolución de problemas (problem-solving) y en ellas el conflicto es un accidente de su vida organizacional (con un principio y un fin).

Según lo mencionado, las escuelas agropecuarias son instituciones *sui generis* que se encuentran en la interfaz entre dos sistemas complejos.[16] Resulta difícil definir unívocamente su naturaleza, dado que la educación agropecuaria no constituye un espacio plano u homogéneo. Esto fue observado ya por Grignon (1975), quien atribuía a esta forma educativa una naturaleza dúplice, ya que es al mismo tiempo educación agrícola —enseña contenidos propios del área agronómica— y educación para los

[14] Se vuelve al concepto de institución de North y su diferencia con el término organización en el capítulo V de esta tesis.
[15] La autora contrapone las instituciones de la esfera pública a las organizaciones.
[16] De allí que este contexto incorpore nociones que provienen tanto de los sistemas simbólicos como de los naturales y productivos.

agricultores, en cuanto a que incorpora una categoría especial, la de los pobladores rurales (Grignon, 1975; Schiavoni, Baranger, Fogeler, & Niño, 2000). Asimismo, estas escuelas tienen funciones explícitas que obedecen a tres grandes finalidades: formación general, formación para el mundo del trabajo y preparación para los estudios superiores, lo que les agrega aún más heterogeneidad.

Por último, aunque pueda resultar obvia su referencia, la escuela es una institución que además de ser social es sustantivamente educativa. Lo educativo es su principio y horizonte constitutivo. En cuanto a la educación, se afirma en esta tesis que es el objeto epistemológico de una ciencia, la Pedagogía, que estudia específicamente la educación como objeto complejo (Geneyro, 1996). A su vez, la Pedagogía, más que una derivación de conocimientos elaborados por otras ciencias, llámense estas ciencias sociales o ciencias de la educación, tiene sustantividad propia.[17]

Ahora bien, desde una perspectiva crítica, se considera la educación como fenómeno profundamente humano, que pone en juego el despliegue de todas las dimensiones constitutivas de la persona —lo biofísico, lo psicológico, lo social, lo político, lo espiritual, lo ético— (Stefanini, 1950; Mounier, 1965, 1995; Arendt, 1985) e implica, más allá del punto efímero de la convergencia social, las prácticas de la libertad (Freire, 1969; Torres, 2001, 2007). Es menester también acentuar la incompletitud del proceso educativo, que a pesar de tender hacia la plenitud humana arraiga en el carácter inacabado de la persona, que es siempre *homo viator* (Marcel, 2005 [1944]). Para Freire,

> Esto significa que el ser humano, en cuanto histórico, es un ser finito, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión. Y por eso un ser constantemente en búsqueda; naturalmente en proceso. Un ser que teniendo por vocación la humanización se enfrenta sin embargo con el incesante desafío de la deshumanización, como distorsión de su vocación (Freire, 1997, pp. 21-22).

A través de la praxis especialísima de la educación la persona sale a la luz e intenta tomar posesión de sí misma. Por ello, a la par de reconocer a las escuelas agropecuarias sus funciones de promover el arraigo al territorio local y de formar para el mundo del trabajo, en el marco de esta tesis se las considera instituciones profundamente educativas, diferentes en su naturaleza de las agencias de desarrollo, de extensión o de capacitación laboral.

[17] *Cfr*. Geneyro, 1996, pp. 78-97, en especial la reserva que plantea el autor ante la postura *deweyana* de la Pedagogía como *ciencia* (en singular) de la educación.

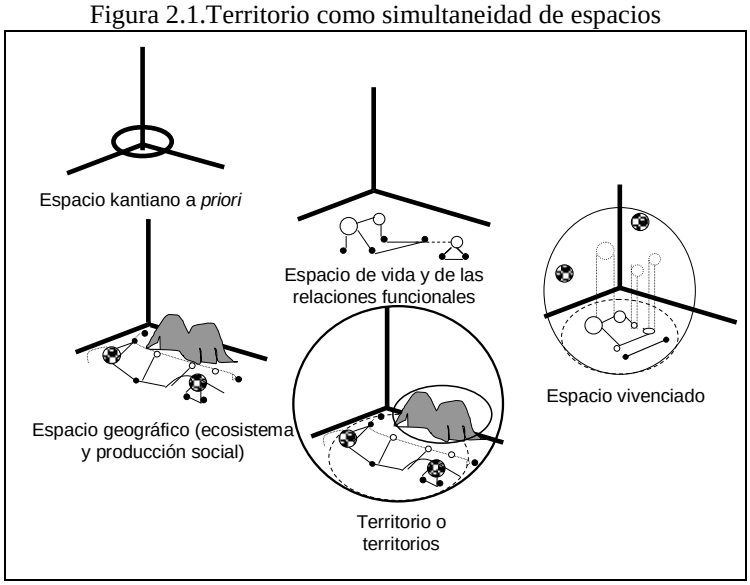
2.2.5 Noción de Territorio.

Las instituciones —entre otras las educativas— no se dan en un vacío temporal o espacial. Acontecen en el tiempo y en un territorio de arraigo. El concepto de territorio —una noción de viejo cuño en la historia del pensamiento— se remonta a la tradición romana. Su etimología, del latín *territorium*, describía tanto los estados extranjeros como el área que circundaba un pueblo bajo su jurisdicción. Esta última idea completa el significado de ejercicio de poder sobre un espacio determinado que selló en forma definitiva el uso político de la palabra territorio. Incluso uno de los componentes del término estado en la modernidad es el territorio.

Con el tiempo el concepto generó otras interpretaciones. En las últimas décadas la Geografía y las ciencias culturales lo han dotado de matices de interés. Así como su pariente próximo, el término región (re-gea), palabra que según Picco (1992) significa asumir doblemente la tierra, primero como espacio y después como cultura; el territorio es asumido, vivido y transformado por sus actores como espacio vital y de producción de cultura e identidad.

Según el geógrafo francés, Guy Di Méo (1998), el territorio implica la simultaneidad de distintas concepciones ligadas a la noción de espacio. Así territorio significa tanto la idea *kantiana* de espacio como forma *a priori*, independiente de la experiencia, que es la condición de conocimiento, como *espacio de vida* —o aquel en donde se desarrollan habitual y cotidianamente las actividades de las personas— *espacio geográfico* o equivalente al espacio de las formas naturales y sociales y, finalmente, *espacio vivido o de la experiencia*, de la historia de los lugares y de las significaciones (Figura 2.1).

Figura 2.1.Territorio como simultaneidad de espacios



Fuente: Adaptado de Di Méo (1998, p. 47).

Di Méo (1998) señala que el territorio testimonia una apropiación económica, ideológica, política y por lo tanto social del espacio por parte de grupos que tienen una representación de sí mismos, de sus historias y de su singularidad. El autor sostiene la hipótesis de que el territorio multidimensional participa de tres órdenes distintos: uno basado en su materialidad, en la realidad concreta, palpable, desde donde el concepto adquiere su sentido; el segundo, referido a una acción psíquica e individual, en donde la territorialidad se identifica por una parte con una relación *a priori*, emocional y pre–social desde lo humano hacia la tierra; y, en tercer lugar, una referida al orden de las representaciones colectivas, sociales y culturales, que le otorgan sentido y carga simbólica. En su planteo, Di Méo estudia las relaciones espaciales y las comprende como «los enlaces afectivos, funcionales y económicos, políticos y jurídicos o puramente imaginarios que los individuos y grupos tejen con los espacios geográficos adonde viven, atraviesan o se representan» (p. 56) y el papel que juegan los actores como productores de espacio. También se refiere al concepto de identidad, como enlace entre los seres humanos, sus sociedades y el espacio. Así advierte que «la identidad es una construcción social y geográfica, que se produce ligada a los espacios sociales donde las personas viven y se mueven. El proceso de construcción de la identidad transforma el espacio geográfico en espacio social» (p. 56).

Además, el territorio incorpora la perspectiva del tiempo. La temporalidad atraviesa la acción de los colectivos sociales y de las personas que configuran el territorio. No existen territorios ahistóricos, así como no hay territorios no humanos. En

todo territorio se proyecta el tiempo en sus dimensiones de pasado y futuro. El presente se construye como interjuego individual y social entre el pasado y el devenir. De la construcción de la identidad no quedan ajenas las trayectorias sociales ni las biografías individuales. Ellas van dejando marcas y vínculos que se actualizan en la acción de los actores.

2.2.5.1 Escuelas y territorio.

En los territorios las escuelas representan la vida social y política, y son, en definitiva, la trama de la *res* pública. Desde esta perspectiva, la educación señala la presencia de políticas públicas en los lugares y los constituye como territorios.

Las escuelas agropecuarias son instituciones de territorio. No sólo porque ocupan un espacio en el medio físico rural, sino porque representan el espacio social donde las personas se desplazan, viven y laboran. En este espacio social convergen la esfera de lo público y de lo privado, esferas que sólo pueden darse mediante la coexistencia. Ahora bien, lo privado alude a privación, a estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una relación con los otros y de realizar algo más permanente que la propia vida (Arendt, 1985). Para esta autora, la privación de lo privado radica en la ausencia de los demás.[18]

> Hasta donde concierne a los otros, el hombre privado no aparece, por lo tanto, es como si no existiera. Cualquier cosa que realiza carece de significado y consecuencia para otros, y lo que importa a él no interesa a los demás (Arendt, 1985, p. 67).

A continuación, se profundizará en la noción de territorio y se destacará su importancia en relación con el arraigo y con las prácticas cotidianas que anudan los seres humanos al espacio y a la historia.

2.2.5.2 Cuando los territorios son rurales.

A pesar de que la ruralidad no constituye un concepto monolítico y admite una variedad de expresiones, actores e instituciones, existen algunas notas comunes que esbozan unas diferencias; entre otras, las que se refieren a características demográficas de poblaciones

[18] Para Arendt (1985), la forma más extrema lo constituye el fenómeno de masas, donde la ausencia de los demás no sólo destruye la esfera pública, sino también la privada.

dispersas o ubicadas en pequeñas localidades de hasta 2000 habitantes —según el criterio en uso del país— localizadas en lugares a menudo remotos, de accesibilidad limitada y con pocos servicios, si algunos, distantes de las concentraciones poblacionales y con dependencia económica de las industrias agropecuarias y, a veces, del turismo. Una de las características de las comunidades rurales es que su base económica tiende a estar ligada al lugar. Existen otros atributos que a menudo se dan en las comunidades rurales, aunque no estén intrínsecamente asociados a ellas. Muchas regiones rurales son pobres,[19] tienen población envejecida y escasa. También existen rasgos positivos, tales como la belleza y serenidad del entorno, la seguridad, solidaridad y colaboración en el trabajo; aunque no siempre se los pueda constatar empíricamente.

2.2.6 Territorio y deseo de urbanidad.

A fines del siglo XIX y durante el XX, el territorio rural de la Argentina tenía la esperanza de la urbanidad. Ese era el horizonte de su proyecto de vida. Esto se dio especialmente en la Pampa Húmeda y se patentizó en la migración masiva del campo a la ciudad. Se mostraba en las decisiones que tomaban los padres respecto de sus jóvenes hijos. Cuando llegaba el momento de que los hijos «siguieran» el secundario, los chacareros, suficientemente capitalizados (Archetti & Stølen, 1975), se iban a vivir a la ciudad cabecera de la región para que sus hijos pudieran estudiar. Este flujo se dio en la Provincia de Buenos Aires, sur de Santa Fe y de Entre Ríos, masivamente, desde la década de 1960. Sólo menguó cuando el campo quedó prácticamente despoblado de actores que tuvieran algún ingreso para concretar el deseo de urbanidad. Muchas décadas antes se había dado el desplazamiento desde el campo disperso al «pueblo» rural más cercano, que en algunos casos era el lugar de la escuela. Algunos dieron el salto desde el campo a la ciudad cabecera en forma directa, sin pasar por las localidades cercanas. Otros quedaron en el campo y enviaron a sus hijos e hijas a pensiones o al sistema de internado que ofrecían algunas escuelas confesionales de las ciudades (Plencovich & Costantini, 2011), siempre bajo el mandato familiar de realizar estudios medios.

[19] Este dato también se da en los países industrializados. De los 250 condados más pobres de los Estados Unidos de Norteamérica, 244 son rurales. En el mismo país, entre los más de 8 millones de niños que asisten a escuelas rurales públicas, 2,5 millones viven en la pobreza. U.S. Department of Commerce' s Bureau of Economic Analysis, 2006. http://bea.gov/newsreleases/regional/spi/2007/pdf/spi0307.pdf

Quizá los motivos relacionados con la escolaridad sean los que aparecen más expresos en el deseo de urbanidad. Pero también hay otros. Muchos padres aducían la voluntad de que sus hijos no tuvieran una vida tan dura como las propias y además, el mundo agrario de la región se había generado alrededor del mercado y el comercio y era subsidiario de una economía cuyos núcleos fundamentales estaban en las ciudades. También primaba el gregarismo, la necesidad de estar con otros, ver a los demás y ser visto,[20] así como los deseos vitales de formar pareja o de celebración.

2.2.7 Campo y ciudad.

Existe una dicotomía histórica entre campo y ciudad que, incluso, pone en tensión estos términos y los separa en forma irreconciliable (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009a). Como es sabido, el término ciudad deriva del latín *civitas*. De allí también se conforman palabras como ciudadanía, ciudadano. El caso es que el uso lingüístico parece consagrar una forma de vida —la ciudadana— con plenitud de derechos, en contraposición con la cual se encuentra lo rural. Incluso palabras como «rústico» (lo no refinado o cultivado) tienen la misma raíz de *rur–rus* (rural). ¿Significa esto que lo rural no roza la civilidad? ¿No hay ciudadanía en el medio rural? Esta cuestión muestra su gravedad en el análisis educativo, en cuanto a que una de las funciones de la escuela es la construcción de la ciudadanía (Geneyro, 2003; Cullen, 2005) ¿Cómo se podrá concretar esto en el campo, ámbito que se presume contrapuesto a la *civitas*? Sin embargo, si se examina en forma más penetrante el origen de la palabra *civitas,* la paradoja se disuelve.

En los orígenes de la Antigüedad clásica, los conceptos de ciudad y urbe presentan diferencias y no se identifican totalmente. La *ciudad* era la asociación religiosa y política

[20]El sentido del lugar se expresa también en el gregarismo y en la necesidad de «mostrarse» de la llamada «vuelta del perro». Albaladejo (2006) expresa que esta práctica es una verdadera institución en los medios rurales. En la Argentina, en la región pampeana, fue una práctica social propia de las pequeñas poblaciones rurales y de algunas ciudades grandes, aunque seguramente se extendiera a otras regiones del país, en la que con paciencia digna de mejor causa el jefe de familia conducía su *pickup,* «chatita» o coche el sábado o el domingo a la noche, en primera, daba la vuelta a la plaza principal del pueblo y se desplazaba apenas algunas pocas cuadras más, transportando a su mujer e hijas —a veces vecinas y vecinos— para mirar y ser mirado. Esta costumbre reunía más vecinos que la misa dominical —a veces mensuales— matinales o vespertinas. Hourcade (1999) subraya que la costumbre puede ser vista como la consolidación del espacio público en lo local y confirma la identidad a un territorio especial. La hemos observado en Pergamino, en la Provincia de Buenos Aires, por lo menos hasta que la calle San Nicolás, la calle comercial —a la sazón la más importante de la ciudad— se transformó en peatonal. Probablemente haya persistido hasta fines de la década de 1960 (Plencovich & Costantini, 2011).

de las familias y de las tribus; la urbe es «el lugar de reunión, el domicilio, el santuario de esta asociación» y está asociada a un emplazamiento físico (Fustel de Coulanges, 1979). Para la antigüedad, la *civitas* precede a la constitución de las urbes. Una vez que las familias, fratrías y tribus convenían unirse y tener un mismo culto se fundaba la *urbs* para que sirviese de santuario. De allí que se diese una diferencia abismal entre el ciudadano y el extranjero. El mundo romano introduce una segunda manera de entender la vida en comunidad, que alude mucho más directamente al problema espacial del asentamiento y que se designa como urbe. Tito Livio afirma que «la *civitas* aumenta porque se extiende la *urbs*». En el latín clásico nunca se confunden la *civitas* (el conjunto de los ciudadanos) y la *urbs* (urbe), que es el emplazamiento físico.

En el medioevo, la *urbs* se constituye como la sede de la corte y del poder político. La que era una relación de inclusión —*urbs*, parte; *civitas*, todo— se identificó con *civitas* y quedó absorbida por la idea de emplazamiento físico. Según Mumford (1997), el concepto de *civitas* migra al de urbs de la mano de la revolución técnica europea cuando se crean gradualmente sustitutos mecánicos adecuados al crecimiento de la población, mientras las ciudades pierden su base rural.

La modernidad rompe el impedimento de la afluencia del campesinado a la ciudad impuesto por el señor feudal y la Iglesia (Kusch, 1985). Los que permanecen en el campo son los hijos naturalizados, la prehistoria que relata sólo el acontecer puramente humano. Los labradores son los que se quedan en la tierra y deben seguir en la brecha. Kusch diría que son también parte de la masa humana comprometida con su «mísero estar ahí» (p. 142), fuera de la «tela racional e inteligente de la ciudad» (p. 15). Además, la ciudad deviene como

> forjadora de subjetividad, tanto en el plano de los modos de vida como en el de los derechos individuales y ciudadanos, a la vez que es concreción de distintas formas y relaciones de poder (...) de esta manera, la ciudad industrial se convierte en la gran fuerza productiva, garante de condiciones materiales, organizacionales, culturales y políticas, que al reproducirse contradictoriamente agudizan la ambivalencia entre el progreso y el deterioro ambiental y humano (…) (Ángel, 2000, p. 46).

2.2.8 ¿Escuelas agropecuarias o escuelas rurales? Los conceptos de rural y agropecuario en cuestión.

A los inicios del siglo XX, se concebía el término rural como opuesto a lo urbano. Esta concepción anudaba la primitiva historia de la constitución de los burgos frente al campo con la irrupción más tardía de la industrialización. Entrado el siglo XX, un estudio ya

clásico postuló un *continuum* evolutivo entre ciudad-campo, pensándose la ciudad como lo evolucionado y el campo como lo rezagado, lo que se encuentra en un estadio previo (Sorokin, Zimmerman, & Galpin, 1929). Estos autores consideraban lo rural en contraposición a lo urbano a partir de nueve categorías. Ellas son:

- La *ocupación*: «la sociedad rural está compuesta por individuos activamente alistados en una actividad agrícola como explotación y cultivo de plantas y animales» (p. 32).
- Las *diferencias ambientales*: «el habitante rural está mucho más expuesto a las condiciones del medio físico y a las variaciones de esas condiciones y en un contacto mucho más estrecho con la naturaleza» (p. 33).
- Las comunidades agrícolas son de *volumen reducido*. Existe una relación negativa entre población total y cantidad de personas vinculadas con las tareas rurales.
- La *densidad* de población en el medio rural es relativamente más *baja* debido a la ocupación extensiva del territorio que hacen las actividades productivas rurales.
- Las comunidades rurales son más *homogéneas* en sus características psicosociales que las urbanas, característica que se deriva de la escasa división del trabajo.
- La *movilidad social es menor* en el campo que en la ciudad. En el ámbito rural, los hijos continúan las tareas de sus padres.
- Existen diferencias en la dirección de las migraciones: es *unidireccional*, del campo (centro de producción de excedentes) a la ciudad (centro de consumo de los excedentes), salvo en época de siniestros (epidemias, etc.).
- Las *diferencias* entre los *estratos sociales* en el medio rural son *menores* que en el medio urbano.
- La *frecuencia en la interacción social* es menor en el campo que en la ciudad.

Existen diferencias en cuanto a los *sistemas de integración social*. En el ámbito rural hay menos contactos personales, debido a la escasa movilidad y diversidad. Sin embargo, los contactos son más densos, menos efímeros y suele haber mayor solidaridad social que en los urbanos.

Esta idea de lo rural como opuesto a lo urbano creó una dicotomía que hoy se encuentra cuestionada por nuevos fenómenos que vuelven difusos los límites entre ambas nociones. Procesos históricos, demográficos y socioeconómicos tornan borrosas las

fronteras y dificultan la definición de los fenómenos como rurales o urbanos. Por ejemplo, los complejos agroindustriales, las extensas áreas destinadas a urbanizaciones cerradas (barrios, clubes de campo o *countries*, ambientes de esparcimiento, chacras, estancias del turismo rural, hoteles, *spas*, parques temáticos con grupos de familias que viven en ellos) y otros tipos de conglomerados y microrregiones transeúntes o estables aparecen como elementos de transición entre el espacio de la ciudad y el rural. Conceptos como «industrialización de la agricultura» o «agricultura urbana» parecen desafiar la dicotomía rural-urbano y las actividades asociadas a ambos espacios. Asimismo, los nuevos fenómenos de contra-urbanización (vuelta al medio rural o al periurbano de población urbana), en especial alrededor de las grandes ciudades, si bien aún no significativos y lábiles —ya que se advierte en ese flujo un retorno al medio urbano— agregan nuevos actores, nuevas prácticas sociales y nuevas valoraciones económicas de los distritos rurales.

En nuestra tradición educativa, se llaman escuelas rurales aquellos establecimientos —en general de escolaridad primaria— que se encuentran en medios rurales en pequeñas localidades, según la definición de tipo demográfica en uso en la Argentina y que atienden a la población de pequeños conglomerados y a la que está dispersa en el campo. Con propiedad, son establecimientos *en* el medio rural, aunque no tengan una modalidad curricular *para* el medio rural.[21] En el caso de las escuelas agropecuarias, muchas de ellas se encuentran en las zonas rurales o periurbanas y atienden a poblaciones rurales y urbanas, a excepción quizá de las escuelas de alternancia cuyos alumnos provienen del medio rural. Esta situación, sin embargo, varía de zona a zona y de provincia a provincia.

Ahora bien, aunque exista una idea común de lo que es «rural», no existe una definición universal. En la Argentina, para definir el área rural se ha utilizado históricamente el enfoque de localidad de la Oficina de Estadística de las Naciones Unidas. La localidad se define como un área con un uso de suelo con predominio urbano y se clasifica en función del número de habitantes. Las localidades rurales son las que tienen menos de 2000, aunque este límite se encuentre hoy en revisión. También se habla

[21]Para la Ley de Educación Nacional Nº 26 206/2006, la Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se imparte en las escuelas que son definidas como rurales, según criterios consensuados por el Ministerio de Educación en el marco del Consejo Federal de Educación (art.49).

de población rural dispersa. A menudo esta definición no se aplicaría a todo el país, ya que hay localidades con poblaciones inferiores a 2000 habitantes que pueden conformar centros de características urbanas por su dotación de servicios y con más frecuencia, hay otras que tienen más de 2000 y no se las podría denominar urbanas. En algunos casos, la definición estadística no alcanza a captar el fenómeno de lo rural como entidad compleja.

A veces se encuentran localidades que según el censo son rurales pero se hallan bajo la influencia de una metrópoli, casos en los cuales los criterios de ruralidad resultan difusos y apelan al concepto de espacio «periurbano» o «rururbano». Son zonas rurales donde la influencia urbana es más fuerte por su inmediatez física a la ciudad, la cual, en su expansión física y funcional, las invade y fusiona.

El espacio *rururbano* es el espacio rural dedicado a usos industriales o urbanos. Es la porción de territorio ocupada por invernaderos, líneas de conducción eléctrica, silos, canales de riego o instalaciones industriales distintas de las propias de la actividad agropecuaria, como plantas de tratamiento de aguas residuales, carreteras y autopistas, circuitos de carreras y otros. Este tipo de espacio *rururbano* torna difusa incluso la apreciación visual de la dicotomía urbano y rural.

En la literatura sobre el tema, aparece también el término *periurbano.* El periurbano comprende los espacios plurifuncionales en los que coexisten características y usos del suelo tanto urbanos como rurales. Confluyen en él usos agrícolas, industriales, residenciales y naturales. Estos lugares han sido sometidos a profundas transformaciones económicas, sociales y físicas, y poseen una dinámica ligada a un núcleo urbano.

En los estudios de territorio, se utilizan algunas categorías esclarecedoras dentro del continuo que coloca en un extremo el espacio urbano neto y en el otro el espacio netamente rural. García Ramón, Tulla, Pujol y Valdovinos Perdices (1995) manejan seis categorías: el espacio urbano propiamente dicho, el espacio periurbano o áreas urbanas discontinuas, el espacio semiurbano (con usos alternados), el espacio semirural urbanizado, el espacio rural en el que prevalece la actividad agropecuaria pero con algunos indicadores urbanos (por ejemplo, algunas derivaciones de la descentralización industrial) y, por último, el espacio rural neto.

¿Por qué se prolonga un análisis sobre estos conceptos? Se podría aducir que algunos sólo permiten identificar tenues diferencias o que se trata de un grado de análisis que se ajusta a la realidad europea, lejana a los grandes espacios argentinos que permiten hacer una distinción *de visu* e inmediata entre lo rural y urbano. Sin embargo, estas diferenciaciones permiten percibir los matices y cambios que existen entre lo urbano y lo

rural, tienen valor para comprender la dinámica de los actores de las escuelas agropecuarias y los cambios en los territorios de sus prácticas vitales. Los actores de estas instituciones saben que la diferencia entre rural y urbano no resulta menor a la hora de definir políticas educativas, de desarrollo e impositivas. En el caso de los establecimientos educativos, según cómo se haya operacionalizado el concepto de ruralidad a través de indicadores, las jurisdicciones los categorizan. De allí se derivan condiciones de «desfavorabilidad» que se traducen en la percepción de bonificación en los salarios docentes y del personal de apoyo en concepto de gastos extra de transporte y tiempo para acceder a las aulas, etc. También es un criterio para determinar que un establecimiento sea elegible para programas de desarrollo local, de trabajo en redes, de capacitación de su personal en servicio, de mejoras y equipamiento.

Algunos autores (Wiggins & Proctor, 2001; Ashley & Maxwell, 2001) utilizan un enfoque multidimensional[22] de lo rural como:

- espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan sólo una pequeña parte del paisaje;
- entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos;
- asentamiento de baja densidad (entre 5000 y 10 000 personas);
- lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas; disponibilidad de tierra a un costo relativamente bajo;
- lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado con una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura y
- lugar con predominio de pobreza (Plencovich, Dreyfus, & Petit, 2009).

¿Qué relación media entre lo rural y lo agropecuario? Lo *agropecuario* se refiere al sector productivo y tiene a la agricultura —como conjunto de prácticas relacionadas con la producción de agroalimentos, fibras y maderas— como actividad central. Desde un punto de vista lógico, la relación que existe entre lo rural y lo agropecuario es principalmente una relación de inclusión, ya que, en general, la actividad agropecuaria

[22] De todos modos, si bien estos conceptos multidimensionales aseguran un mejor acceso a la comprensión de la ruralidad, pierden eficacia práctica a la hora de tomar decisiones relativas a la asignación de «ruralidad» a los establecimientos educativos, por ejemplo. Quizá en estos casos, las decisiones jurisdiccionales deberían tomarse a partir de estudios que analicen situaciones particulares, más que utilizando categorías generales.

se da en el medio rural o en el *periurbano* (sin desconocer las aportaciones de la agricultura urbana), pero no todo lo rural implica lo agropecuario. Para Demo (1987), el término rural se refiere al contexto ambiental y cultural de vivencia del campo, mientras que lo agrícola y agropecuario se relaciona con aspectos económicos. En esta misma línea de análisis, Demartini (1988) plantea que este concepto puede ser ampliado con la posesión o no posesión por parte de los sujetos campesinos, de los medios de producción y, de manera especial, de la tierra, así como la posición de los trabajos rurales en el sistema de relaciones sociales de producción.

Como fue mencionado, las escuelas agropecuarias son aquellos establecimientos de nivel medio cuyo objeto de estudio es lo agropecuario. En cambio, las escuelas rurales, son mayoritariamente establecimientos de escolaridad primaria emplazados en el medio rural. El foco de esta tesis se concentró en las escuelas medias agropecuarias, las que a veces son también rurales.

2.2.9 El ubicuo concepto de campo.

En los últimos años se ha puesto en la escena de la producción intelectual un término de la lengua cotidiana, retomado ahora desde la perspectiva de los estudios de la ruralidad educativa, en especial en Brasil: tal es la denominación «campo» La educación de campo representa la experiencia educativa del *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras*[23] (MST), quizá su referencia más significativa y conocida. La valoración del sujeto de campo se asocia a la valorización de su territorio y al contexto local. Según Arroyo, Caldart y Molina (2008), respecto de ese *locus* como espacio de democratización, de construcción de movimientos sociales y de proyección de sujetos colectivos, se constituyen los aspectos sociales, culturales, éticos y políticos de la vida rural. Trasciende, para sus seguidores, la divisoria rural y urbana que se centra en aspectos demográficos e implica una reivindicación social de los grupos más

[23] El MST nace de la lucha por la posesión de la tierra y por la presión sobre las categorías vinculadas con el proceso de incorporación al capital emprendida por el estado y por las elites dominantes. Su contexto histórico de surgimiento es la crisis del régimen militar instaurado en Brasil en 1964. Se da como respuesta a la propia contradicción generada por el sistema y revela la fragilidad del modelo capitalista y la autonomía del movimiento. Su fecha de inicio se la suele remontar a 1984, con motivo del primer encuentro celebrado en Cascavel (Paraná) para discutir y movilizar a la población en torno de la concreción de un proyecto de Reforma Agraria. La Educación del Campo se fortaleció con la *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* de 1998. La creación en ese mismo año del *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA) despertó el interés de los investigadores sobre posibles trabajos conjuntos entre movimientos sociales, universidades y gobiernos.

postergados (Leite, 2002; Munarim, 2006; Arroyo, 2007). En este mismo sentido y con proyección en la educación agropecuaria y rural argentina, resulta de interés la experiencia de las escuelas campesinas creadas por el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), cogestionadas con la Universidad Nacional de Córdoba (Cragnolino, 2010).

La educación del campo valora lo pedagógico como un profundo proceso de humanización que se anuda a la concepción educativa freiriana (Freire, 1967, 1969, 1970, 1975, 1997a, 1997b; Torres, 1980, 2002; Arroyo, 2008) y pone su acento en los grupos más desfavorecidos. En esto, el movimiento comprende, más allá de los campesinos, un número significativo de trabajadores excluidos del proceso de escolarización en la educación brasileña, como los indígenas, quilombolas[24] u otros grupos que mantenían vínculos con el campo. Fernandes, Cerioli y Caldart (2008) observan que se vuelve necesario reconocer en la educación del campo las luchas sociales y culturas de los grupos que hoy intentan garantizar la sobrevivencia del trabajo campesino. En este sentido, la valoración del sujeto de campo se asocia con el aprecio de su contexto local (Martins, 2009).

2.2.10 La apropiación del espacio.

La acción de las personas sobre el territorio transforma el espacio, marcándolo con huellas simbólicas y materiales. A la vez, las personas son modificadas por él en un continuo intercambio. A través de sus propias acciones, las personas y los grupos incorporan el entorno en sus procesos cognitivos y afectivos (Pol, 1996, 2002; Vidal Moranta, & Pol Urrútia, 2005). De este modo, el territorio es construido social y culturalmente, y no sólo tiene realidad material, sino que posee significados y memoria en la vida cotidiana de las personas y los grupos sociales. Así los territorios están colmados de sentido. Para Butz y Eyles (1997) no hay lugar sin sentido del lugar.

La construcción del espacio tiene una vertiente individual y otra social que están íntimamente articuladas. Sin embargo, el sentido del lugar no se refiere a lo individual como particularidad ni a lo social como totalidad. Es singular aunque sea compartido por varios individuos (Lindón & Hiemaux, 2006). El sentido del lugar es un nudo

[24] Residentes de los *quilombos*, asentamientos del interior brasileño ocupados por esclavos de origen africano en Brasil, descendientes de los esclavos que se escaparon de las plantaciones que existieron en el país hasta la abolición de la esclavitud en 1888.

constitutivo de la experiencia humana. El lugar es donde uno es conocido y conoce a los otros.

Por otro lado, la apropiación del espacio es una forma de entender la generación de los vínculos con los «lugares», lo que facilita la implicación y participación en el propio entorno, el cuidado del ambiente y la promoción de los actores locales. También genera fuertes sentimientos de apego al lugar o arraigo.[25] Lo opuesto a este significado profundo del lugar es la ausencia de sentido del lugar, que hasta niega entidad propia a lo espacial, algo descrito con maestría por Marc Augé (2000) desde lo urbano como los «no-lugares» propios de la postmodernidad. Así denominó el autor a los espacios sin marcas, que tampoco marcan a quienes los habitan.

2.2.11 Valoraciones sociales sobre lo rural.

Las valoraciones sobre lo rural y sus actores tienen viejas raíces culturales y configuran representaciones sociales predominantes. Las más corrientes son expresiones polarizadas, como el concepto idílico de naturaleza —que implica una sinécdoque entre naturaleza y ruralidad— o el estigma de lo rural (Plencovich, Costantini, & Bocchicchio, 2009). En la mayoría de los casos son valoraciones que surgen de cómo la ruralidad y sus actores son percibidos por los sujetos urbanos.

2.2.11.1 Concepto idílico de naturaleza o Arcadia.[26]

Concibe la naturaleza como lo externo a lo social. En el mundo idílico rural, las prácticas rurales estaban «naturalizadas», representadas como procesos naturales, en vez de ser concebidas también como resultados de la acción social. Los propios habitantes

[25] La vinculación con el lugar ha generado una serie de conceptos relacionados. Para Gustafson (2001a, 2001b), la pertenencia al lugar involucra dimensiones sociales, culturales, mentales y ecológicas. Por otro lado, se han originado distinciones dentro de este concepto. Entre otros, *topophilia* (Tuan, 1974); arraigo (Del Acebo Ibáñez, 1996), identidad de lugar (Proshansky, Fabian, & Kaminoff, 1983; Gupta & Ferguson, 1992; Di Masso, Vidal, & Pol, 2004; Giorgi, Padiglione, & Pontecorvo, 2007; Kivisto, 2003); apropiación del espacio (Korosec-Serfaty, 1976; Giorgi, Padiglione, & Pontecorvo, 2007); dependencia y sentido del lugar (Stokols & Shumaker, 1981; Hay, 1998); satisfacción residencial (Amérigo, 1995; Canter, 1976); satisfacción y sentido de comunidad (Hummon, 1992); identidad de asentamiento (Feldman 1990); apego al lugar (Altman & Low, 1992; Hidalgo & Hernández, 2001). Asimismo, es de interés el concepto de *affordance* de James J. Gibson (1979), que pone de relieve la percepción del entorno en cuanto a su posibilidad de uso, de oportunidad ambiental. Esto implica percibir directamente lo que se puede hacer con él o en él.

[26] Se refiere a la Arcadia, ciudad griega del Peloponeso, considerada míticamente como un paraíso terrestre, reflejo idealizado de la vida de los pastores.

rurales se incluyen en la vida rural como componentes «naturales», fenómeno advertido en estudios sobre aborígenes y pueblos nómades (Peluso, 1996). Ellos se vuelven invisibles como actores y prácticas sociales, a diferencia de las prácticas tecnológicas.

En la Modernidad, esta postura se abonó en dos fuentes principales: el naturalismo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y el movimiento estético del Romanticismo. Rousseau, autor prerrevolucionario, realiza una aguda crítica política y social a la sociedad cortesana de su época y comienza su libro *El Emilio*, con una frase célebre: «Todo sale perfecto de manos del autor de la Naturaleza; en las del hombre todo degenera» (Rousseau, I, 1). El programa pedagógico que concibe Rousseau para Emilio es criarse y desarrollarse en el ambiente natural, fuera del influjo social que lo corrompe. El autor consagra el ambiente natural como bueno, bondad que extiende a la naturaleza humana. Es la sociedad urbana la que tiene un efecto corrosivo. En realidad, subyace en su postura una mordaz crítica política a la corrompida sociedad cortesana de la época, a la que no podía enfrentar en forma directa y a la que pulveriza a través de su alegórico Emilio.[27]

En cuanto a la otra fuente, en el Romanticismo sobrevuela el sentimiento de exaltación de la naturaleza, de lo rural, de las ciudades desaparecidas y lejanas, y de lo exótico ante la pompa y decadencia de la vida cortesana. En forma simultánea, se da en estos movimientos una crítica a la razón y a sus productos tecnológicos, considerados artificiales y una desvaloración de lo urbano.

2.2.11.2 El estigma de lo rural.

El deseo de urbanidad se encuentra reforzado por un fenómeno que hemos descrito en otro lugar (Plencovich, Costantini, & Bocchicchio, 2009) con el nombre de *estigma de lo rural*. Es la contraparte del arcadismo.

El estigma es un atributo o una relación profundamente descalificadora sobre cierta cualidad de un poseedor (Goffman, 2001; Sinisi, 1999; Ferguson & Cramer, 2007). A veces se manifiesta con claridad en el lenguaje diario. En la lengua castellana (también en la inglesa y francesa), se suele usar la palabra rústico como sinónimo de grosero. Este

[27] El naturalismo reaparece en los siglos siguientes. En el siglo XIX surge la idea de naturaleza sustentada por Henry Thoreau, quien la concibe como un principio vital y multiforme que los hombres mantienen a raya, más allá de los límites a los que llega el arado. Repite el argumento r*oussoniano*: los problemas son sociales y políticos, nunca naturales. Leo Marx (1964) va a buscar un paisaje intermedio en una tierra común en la que la civilización, la agricultura, la naturaleza y la tecnología se funden en armonía.

término proviene del latín *rustĭcus*, de *rus*, campo y expresa lo perteneciente o relativo al campo. Sin embargo, con los siglos se cargó de una connotación peyorativa (*cfr*. entrada en el DRAE, 2001) y se lo usó como denominación de lo que no tiene refinamiento alguno. Por el contrario, la palabra cortesía, cuya raíz se refiere a la vida de la corte, se impregnó de los atributos de lo afable, lo comedido y lo urbano, y se enlazó con *civitas*, palabra que se suele identificar, sin más, con la ciudad. Según lo visto, se consagró de este modo la ciudad-urbe como horizonte de expectativas de la cultura y de la construcción posible de la ciudadanía y se consideró el campo como lugar de exclusión.

El estigma surge de la contraposición de lo rural con lo urbano. Subyace en este conjunto de creencias, sentimientos e ideas una escala de valoración en la que se concibe en un extremo un *minus* de desarrollo (lo rural) y en el otro un máximo de plenitud (lo urbano), como forma de realización de la vida de las personas y de los territorios. La percepción de lo rural se concibe como un factor residual definido por una delimitación negativa (lo no urbano) y no por la vía positiva, a partir de sus propiedades.

Este estigma no quedó relegado sólo al inicio de la modernidad, sino que se aviva cada vez que un país transita por los procesos de éxodo rural y urbanización. Desde la antropología, Martin Schoenhals (2007) analiza el mismo fenómeno en la China contemporánea central, región en pleno proceso de migración de varones rurales hacia fábricas y sitios de construcción costeros. En su investigación, encuentra que si bien los funcionarios explicaban el fenómeno como parte del proceso normal de desarrollo y consideraban esta urbanización como deseable para el crecimiento de la región, los labradores más viejos de las zonas rurales lo interpretaban como el deseo de los jóvenes de escapar del prejuicio en contra de la vida rural. Querían quitarse el sayo de ser campesinos. Asimismo, los labradores expresaban su preocupación sobre los efectos de la migración en la producción agrícola en el futuro, ya que creían que sus propios hijos nunca volverían a los fundos de los ancestros. Los jóvenes podían aprender las prácticas agrícolas de sus mayores pero no querían hacerlo porque tenían vergüenza de ser agricultores. Aun los estudiantes hijos de labradores, consideraban estas labores «estúpidas» y para ellos la única tarea digna de aprecio era el trabajo intelectual que se encontraba en las ciudades.

Este estigma alcanza también a aquellos que ejercen sus profesiones en el medio rural. A pesar de que la sociedad considera loables la abnegación y entrega del médico o de la maestra rural, a la hora de calificar sus prácticas, se extiende un manto de sospecha

sobre su competencia. Un médico de la zona rural del estado de Carolina del Sur, Estados Unidos, expresa:

> Tenemos muchas cosas maravillosas aquí, cosas que son regalos de la vida rural. Tenemos buena gente, que son la sal de la tierra, gente que se preocupa por la moralidad y cortesía sureña. Gente que te acerca un café cuando el coche se descompone. Vivimos con una tasa de criminalidad baja y con un uso mínimo de drogas ilegales, si nos comparamos con las zonas más pobladas. Es un buen lugar para educar chicos (…) Pero como médicos de una región rural, pagamos un precio. Tenemos que sufrir un cierto estigma. El estigma es este: si trabajas en un pequeño hospital rural, debes de ser poco competente. Porque si fueras competente, trabajarías en un hospital universitario, grande y urbano. A menudo enfrento esto cuando hablo con padres de estudiantes universitarios de otros estados. Se ve que están dubitativos. Muchos pertenecen al noreste urbanizado y tienen resquemores contra cualquier médico que quiera acampar en un sitio alejado de la senda trillada. Quieren conocer el hospital, a los consultores, saber mi formación… Por supuesto, esto es bueno. Comprendo que cualquiera querría conocer los antecedentes de quien tiene a cargo a su hijo enfermo o herido. Pero como médicos de emergencia, creo que deberíamos tratar de desterrar este desafortunado estereotipo de entre los pacientes. Y la mejor forma de disiparlo es entre nuestros colegas (Leap, 2009) [La traducción es nuestra]. [28]

El estigma de lo rural y la percepción de la subjetividad.

En cuanto a la construcción de la subjetividad de los que viven en el medio rural, en especial de personas cuyas tareas están ligadas al trabajo rural, es clásico el pensamiento de Pierre Bourdieu en su crítica a la Sociología Rural. Si bien se refiere a otro momento —década de 1970— y a la Francia rural, los puntos esenciales de su postura no han perdido validez. Bourdieu advierte que de todos los grupos dominados la clase de los campesinos nunca se ha otorgado a sí misma, o nunca le han otorgado, la posibilidad de un contradiscurso que los hiciera sujetos de su propia identidad. Para el autor han sido forzados a construir su subjetividad a partir de su objetivación. Se trata de un grupo desposeído del poder de definir su propia identidad, «no puede ni siquiera decir lo que son porque la palabra más común de referencia puede sonar, aún en sus propios oídos, como

[28] We have a lot of wonderful things here, things that are gifts of the rural life. We have good people, the salt of the earth types who care about personal morality and Southern courtesy. People who bring you a glass of sweet tea when your car breaks down. We live with a low crime rate, and minimal illicit drug use compared with more populated areas. It is a good place to raise children (…).But, as physicians in a rural area, we pay a price. Because we have to endure a certain stigma. The stigma is this: if you practice in a small, rural hospital, you must be less than competent. Because if you were competent, you'd practice in a large, urban teaching/trauma center. I frequently face this when I speak to the out of state parents of local university students. You can tell that they are hesitant. Many are from the urban northeast, and they exude a discomfort with any physician willing to put out a shingle in a place so far off the beaten path. They want to know about the hospital, the consultants, my training, etc. And of course, this is fine. I understand that anyone might want to know the credentials of the person caring for their sick or injured child. But, as emergency physicians, I think we should try to dispel this unfortunate stereotype among patients. And the best place to start is to dispel it among our colleagues.

un insulto» (Bourdieu, 1977, p. 4).[29] En este mismo sentido se expresan otros autores, entre ellos, el francés Claude Grignon (1975) y en la Argentina, Rodolfo Kusch (1958, 1985).

La historia de las representaciones sociales de lo rural y sus actores parte de las oposiciones entre comunidad/sociedad; rural/urbano. Bourdieu se refiere a los méritos de la obra de Raymond Williams (1973), cuando el galés plantea que la percepción del mundo natural no tiene nada de natural, sino que no se la puede disociar de su relación con el mundo social. Para Bourdieu (1977), el punto de vista sobre el mundo natural y, *a fortiori*, sobre el mundo social depende de la posición social —altura— desde la cual se construye la mirada:

> Es así como la representación burguesa del mundo, ya se trate del paisaje natural, del diseño del paisaje o de la psicología aparentemente ahistórica de las novelas de Jane Austen y de George Eliot, tal como las analiza Raymond Williams, pone en manifiesto en forma objetiva la verdadera relación burguesa con el mundo natural y social que, como la mirada distante del viandante o el turista, produce un paisaje como paisaje, es decir como decorado, paisaje sin paisanos, cultivos sin cultivadores, estructura estructurada sin trabajo estructurante, finalidad sin fin, obra de arte (Bourdieu, 1977, pp. 3-4) [La traducción es nuestra].[30]

Para el autor, los campesinos no hablan, sino que se habla de ellos. Se trata de una clase dominada y los dominadores poseen el privilegio, entre otros, de controlar su propia objetivación y la producción de su imagen. Incluso, imponen las normas de su propia percepción y se apropian de su propia objetivación al reducir su verdad objetiva a su intención subjetiva (Bourdieu, 1977). Asimismo, una de las dimensiones

[29] «on ne peut même pas dire qui´ls sont ce qu´ils sont puisque le mot le plus ordinaire pour les désigner peut fonctionner, à leurs yeux même, comme une injure». Más adelante, Bourdieu siguió con su crítica contra la sociología rural «progresista». Planteaba que los sociólogos rurales les decían a los campesinos lo que eran o lo que debían ser (empresarios agropecuarios modernos) y a los campesinos no les quedaba otra alternativa que tomar como propia una definición impuesta o definirse como reacción a ese rótulo. También Bourdieu atacaba la perspectiva etnológica del momento, planteando que se trataba de una folklorización que ponía al campesinado en el museo y convertía a los últimos campesinos que quedaban en guardianes de una naturaleza que había sido convertida en paisaje por los urbanos, como acompañamiento necesario al despojo y la expulsión. Se regían por la acumulación de las ganancias y por la distinción –concepto que usaba Bourdieu para relacionar los estratos sociales con las disposiciones del gusto específicas a cada clase y los estilos de vida que se manifiestan en estrategias de distinción simbólica que sirven para aumentar reconocimiento, influencia, honor e importancia (Bourdieu, 1979). Esto los confinaba a sus reservas, «lugares en los que podrían libremente danzar y cantar sus *bourrées* y gavotas para la satisfacción de los etnólogos y los turistas urbanos, siempre que su existencia fuera económica y simbólicamente rentable» (*p.* 4).

[30] C'est ainsi que la représentation bourgeoise du monde, qu'il s'agisse du «paysage naturel» du landscape gardening ou de la psychologie apparemment anhistorique des romans de Jane Austen et de George Eliot tels que les analyse Raymond Williams, livre sous une forme objectivée la vérité du rapport bourgeois au monde naturel et social qui, comme le regard distant du promeneur ou du touriste, produit le paysage comme paysage, c'est-à-dire comme décor, paysage sans paysans, culture sans cultivateurs, structure structurée sans travail structurant, finalité sans fin, oeuvre d'art (Bourdieu, 1977, pp. 3-4).

fundamentales de la alienación reside en el hecho de que los dominados deben contar con una verdad objetiva de su clase que no tienen, con una clase-para-los-otros que se les impone como esencia, destino, *fatum*, es decir, con la fuerza de aquello que es dicho con autoridad. De ese modo, en forma incesante, se encuentran conminados a adoptar sobre sí mismos el punto de vista de los otros, a llevar sobre sí la mirada y el juicio de los extraños, siempre expuestos a volverse extranjeros.

Doble vía de estigmatización.

Las escuelas agropecuarias reciben a veces una doble estigmatización por tratarse de escuelas ligadas a lo rural, por un lado, y por otro, por incorporar los trabajos manuales a las actividades curriculares. Este último aspecto ha sido advertido por pedagogos y hombres de estado, por lo menos desde el siglo XVIII hasta la actualidad: Feijoo, Campomanes, Jovellanos, Belgrano, Vieytes, Sarmiento, Krause, Magnasco y otros. En esta dirección, en los inicios del siglo XX, el primer Ministro de Agricultura de la Nación, Emilio Frers (1916), decía

> [existe] cierto dejo aristocrático y cierta preocupación social que nos llevan involuntariamente a afectar por las cosas rurales un menosprecio que por regla general no tenemos y a ocultar las manos tostadas por el sol, como temerosos que se nos vea el pelo de la dehesa (Frers, 1916, p. 25).

Frers pensaba que si se deponía esta actitud se abrirían a los jóvenes oportunidades de carreras y puestos de trabajo en franca contrapartida con el «tortuoso camino de la intriga política en donde, si no se tuestan las manos y el rostro, suelen quemarse las conciencias, pervertirse las ideas y acabarse los ideales» (p. *26*).

En el mismo sentido, en 1928, Ricardo Rojas, Rector de la Universidad de Buenos Aires, en su discurso de inauguración de los cursos en la Facultad de Agronomía y Veterinaria, planteaba la singularidad de los estudios agronómicos dentro de las carreras «tradicionales» de la UBA (para ese entonces la universidad repetía el modelo clásico de los estudios filosóficos, legales, literarios y médicos) y al hacerlo ilustra el «mapa» del pensamiento universitario de la época. Según Rojas, fue tradición de la conciencia argentina el rango aristocrático que confería a ciertas profesiones. Las carreras llamadas liberales habían logrado una preferencia sobre aquellas que atraían en forma directa a una intervención transformadora de la naturaleza. Para Rojas, el prejuicio databa de la España del siglo XIII o de las universidades coloniales y llevaba al

desconocimiento de carreras con futuro, que convenían al engrandecimiento del país. Rojas se declaraba libre de ese sesgo, pero admitía su existencia, aun dentro de la universidad (Vilella, Plencovich, Ayala Torales, & Bogosián, 2003).

Estas características estigmatizadoras parecen alcanzar la naturaleza misma del conocimiento científico y tecnológico agropecuario. Nacidas de las demandas de ciertos grupos económicos, las ciencias aplicadas a la agricultura se caracterizan, en tanto campo específico del conocimiento, por dos peculiaridades: su carácter históricamente reciente y su rasgo de «saber aplicado» (de Mendonça, 2004). Este hecho llevaría, en el pasaje del siglo XIX al XX, a la discusión sobre las relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, confiriendo a esta nueva categoría profesional la marca de una ambigüedad profunda, sólo superable al asumirse el sentido simbólico de la educación técnica (Grignon, 1971). Se da una desconfianza respecto de la técnica y un descrédito asociado a lo que se considera utilitario y material, y desprecio hacia el trabajo manual y la clase obrera. Grignon (1989), refiriéndose a las ramas (filiales) de la educación técnica, señalaba:

> Sería preciso intentar luchar contra la fatalidad de los «destinos escolares», atenuando lo más posible el aspecto irreversible de los procesos de relegación. Sería necesario prever no tanto pasadizos, cuanto verdaderos puentes, suficientemente amplios entre la enseñanza corta y la larga, entre las modalidades de recuperación y las normales, entre la enseñanza técnica y la enseñanza general. Tendría que existir la posibilidad, tras obtener un CAP[31] de tornero o de electricista, de poder optar directamente por una licenciatura de historia o preparar un concurso-oposición de física para ser profesor de Instituto. Esta redefinición del currículum y de los recorridos escolares, que implica una reforma completa del espacio social del sistema de enseñanza y de sus jerarquías internas, sería sin duda más eficaz que medidas administrativas externas tales como la instauración de la «carta escolar» que los medios privilegiados manejan a su aire en beneficio propio (Grignon, 1989, p. 280).

Conciencia agropecuaria y rural de la Argentina.

Según Scobie (1968), la expansión agrícola entre 1860 y 1910, vinculada al desarrollo y economía de cultivo del trigo, multiplicó las exportaciones 17 veces. Este crecimiento tan extraordinario caracterizó la economía argentina por mucho tiempo y le imprimió rasgos especiales que perduran hasta hoy. Sin embargo, las consecuencias no fueron las más convenientes para el desarrollo del potencial disponible, ya que no llevó al cuidado

[31] Se refiere al *Certificat d'aptitude professionnelle*, Certificado de aptitud profesional o CAP.

de esa fuente de riqueza y de sus actores, sino a un exagerado desarrollo urbano que generó una apatía general del gobierno y de la ciudadanía (urbana) por todo lo relativo a la actividad rural. A esto se le unieron representaciones de lo rural como un *minus* hacia el camino de la urbanización. Como consecuencia de ese proceso, la Argentina careció y aún padece de la falta de una conciencia agraria.

Lo que sucedió hasta 1910 no sufrió mayores alteraciones con posterioridad. Scobie señala que «más que una frontera, la Argentina tenía una ciudad, en lugar de volcar el país a sus áreas rurales, la agricultura enfatizó el desarrollo urbano» (p. 134). Al promediar el siglo XX, Walter Kugler (1968) resumía la indiferencia de la gestión pública a la falta de una conciencia agraria en la dirigencia: «la expansión agrícola no dio lugar a una fuerza política o económica paralela como para contrarrestar la apropiación del sector urbano de los factores de poder en el gobierno y la economía» (p. 55). La Argentina aún no tiene asumido por completo el medio rural, a veces le avergüenza reconocer las raíces rurales que también han constituido su gesta. Esta conciencia difusa y escasa se reprodujo también en las estructuras educativas, a pesar del esfuerzo de los actores locales que defendían su cultura territorial como espacio de acción y de construcción de lo social. Y es una de las constantes que ha atravesado la enseñanza media agropecuaria en su larga marcha silenciosa.

2.2.12 El asedio a la ruralidad.

Sin embargo, esa ruralidad que se exilia, persiste en recorrer en forma directa o indirecta las manifestaciones de la Argentina. Lo rural es un campo de disputa de distintas ciencias, actividades e instituciones. Desde un punto de vista epistemológico, confluyen en su estudio la sociología, la economía, la geografía, la agronomía, la política, la pedagogía, la demografía, la historia. Es el foco de estudios y diseños de políticas de desarrollo (desarrollo rural), es materia de estudios geográficos, antropológicos y económicos (estudios territoriales), es objeto de las ciencias agropecuarias (investigación, docencia y extensión), de informes socioeconómicos, demográficos y productivos (censos de población, censos rurales, informes socioeconómicos), es contenido material de expresiones estéticas (literatura épica, gauchesca, expresiones folclóricas diversas), también de distintas representaciones sociales (arcadia o idilio de la naturaleza, estigma de rural) y de cosmovisiones (naturalismo *rousseauniano*, misticismo). Estos campos de tensiones afectan en forma

directa a las escuelas rurales y agropecuarias. Lo rural anima la vida de estas instituciones a través de diversas vías, algunas que les atañen en cuanto al tipo de escuela y modalidad, y otras que se derivan de las prácticas sociales que en ella se realizan (docencia, producción, orientación) o por estar inmersas en el medio rural y atender a la formación técnica en una comunidad rural o periurbana.

Nuevas concepciones de lo rural y lo agropecuario.

El movimiento ambientalista ha afectado a la percepción, usos, representaciones sociales y conocimientos sobre lo agrícola y lo rural. Surgen de este modo abordajes más sistémicos, tanto de la producción agropecuaria como de lo rural. Intervienen en estas concepciones conocimientos, ciencias y tecnologías *duras* (biología, edafología, química, geología, topografía, etc.) y ciencias y saberes *blandos* (sociología, ética, historia, economía, etc.). El concepto de sustentabilidad, por ejemplo, no podría comprenderse sin referirse a la interfaz entre ambos tipos de saberes. Asimismo, se podría observar una nueva reconceptualización de lo rural, que valora la modernidad rural frente a lo urbanístico.

Las nuevas concepciones de lo rural también presentan el agro como lugar de los bienes naturales. Se abren así a cuestiones relacionadas con la calidad del agua, la lucha contra la erosión, conservación y calidad de los suelos, el uso de agroquímicos y la gestión de los recursos forestales, entre otras. Los problemas que entrañan estos temas no son en sí exclusivamente rurales, ya que se encuentran activamente vinculados a los espacios urbanos y con las políticas públicas, tanto de las jurisdicciones regionales como nacionales y con otros actores privados, como las empresas agropecuarias. Aparecen así varias lógicas en disputa y a veces en conflicto.

Estas consideraciones sobre lo rural y lo agropecuario asumen características distintas según los territorios, las regiones y los ámbitos locales, regionales y nacionales. Resulta difícil comparar las regiones de agricultura extensiva, dedicadas a la comercialización de granos (*commodities*) o de semillas, que poseen actores relacionados con la exportación, con territorios dedicados a cultivos intensivos, que tienen diferentes canales de comercialización, otros actores y otro tipo de mercados de trabajo. Se genera de este modo un interjuego heterogéneo entre los componentes del espacio rural, sus actividades, sus actores y las instituciones que gestionan esos espacios, al que no quedan ajenos los establecimientos educativos.

Si se identifica lo rural con lo meramente agropecuario se vacía el espacio agrario de lo humano. El territorio rural significa vivir en un espacio con todas las dimensiones de la *vita* humana (Arendt, 1985; Albaladejo, 2005) y ese espacio requiere escuelas, rutas, electricidad, conectividad y servicios: en suma, indicadores de la vida cultural, organizaciones sociales y políticas que den sustento a la construcción de la ciudadanía. Un medio rural convertido en *ghetto* agropecuario torna invisible a sus propios actores, los masifica y limita su soporte espacial a una mera manifestación física, a un simple cultivo que se expande, un taller al aire libre de la fábrica de la producción agropecuaria (Albaladejo, 2005). Lo rural reclama lo agropecuario, lo agropecuario necesita de lo rural y de sus actores para echar raíces y ser parte del territorio.

2.2.13 ¿Cómo juega lo agropecuario en las escuelas?

En primer lugar, se plantea en este apartado a qué concepción de agricultura se adhiere en esta tesis —más allá de la clásica definición que la considera como la producción de alimentos, biomasa, fibras y madera— y después qué lugar tiene esta noción en el campo de la educación agropecuaria como ámbito de inserción de sus actores y fuerza impulsora de cambios institucionales.

La agricultura es el objeto de estudio de la educación agropecuaria y reviste extrema complejidad. La agricultura ha adquirido caracteres distintivos a lo largo de su milenaria historia y presenta características que se irradian a las instituciones formadoras y las diferencia de cualquier otro tipo de producción. Ahora bien, ¿qué representa hoy la agricultura? Existe un abanico de respuestas ante esta pregunta y muchas obedecen a la ubicación territorial, social, económica, cultural, política y hasta filosófica de quien realice la pregunta. A continuación, se presentan algunas notas del concepto de agricultura desde la perspectiva de los actores territoriales:

(a) La agricultura es una actividad *situada* en un espacio determinado y está condicionada por una combinación especial de factores bioclimáticos, sociales y económicos locales (territorio). Sin embargo, según Allaire (1996), los abordajes científicos posteriores a la Segunda Guerra Mundial soslayaron esta perspectiva local y llevaron a la búsqueda de recetas agropecuarias que se aplicaran casi universalmente, a un mayor control de los factores de producción y a la homogeneización y artificialización de las situaciones productivas. Si bien se logró un aumento notable de la producción, por ejemplo, a través de revoluciones productivas como la encarnada por la Revolución Verde

en las décadas de 1950 y 1960, muy pronto estas prácticas mostraron su debilidad y perdieron eficacia, en particular ante los reclamos de la sociedad civil que abogaba por una concepción más ecológica, sustentable y situada de las prácticas agrícolas (Fresco, 2002). De allí que sea necesario conocer lo específico de la localidad, en sus aspectos más idiosincrásicos, para llevar a cabo actividades agroproductivas que no pueden ceñirse a la mera aplicación de una serie de prescripciones para todo tiempo y lugar.

(b) Según Chiffoleau & Dreyfus (2004), como consecuencia de esta especificidad, la agricultura tiene la misma *heterogeneidad* que presentan las condiciones bioclimáticas, los recursos y los actores locales, en especial en un país como la Argentina, que cuenta con un amplio repertorio de condiciones climáticas, suelos, sistemas de producción, tipos de productores, etc.

(c) La agricultura es una actividad compleja que se encuentra inmersa en una red de interrelaciones que actúan en distintas escalas: locales, regionales, nacionales e internacionales. Según en qué escala se realice el análisis, se pueden enfocar nudos de interrelaciones de distinta naturaleza: *clusters* agroindustriales, cadenas agroalimentarias, territorios, regiones productivas, cultivos en particular, áreas de manejo de recursos naturales, divisiones políticas o administrativas, etc. Frente a las oportunidades y restricciones locales, los productores actúan según el capital humano, material, social y simbólico que poseen. En estas relaciones ponen en juego distintas estrategias asociativas, diversas cuotas de poder, identidad y culturas diferentes y aspectos éticos, que conforman el tejido de la acción colectiva. Por este motivo, se puede decir que la agricultura implica la *acción colectiva* de diversos actores, aunque no siempre se logre su construcción.

(d) Para estos autores (Chiffoleau & Dreyfus, 2004), la agricultura es una actividad *desfavorecida* y *frágil*, ya que debido a su complejidad y diversidad local es sustentada en general por pequeños productores y trabajadores rurales que históricamente han sido excluidos de la educación, la ciencia y la tecnología. En las regiones rurales, la tasa de escolaridad es menor que la urbana, la de analfabetismo adulto es mayor y la calidad de la oferta educativa es menor y más restringida. Por otro lado, aunque la mayor parte de las tareas rurales esté en manos de las mujeres (40% en América Latina y entre 60% y 80% en Asia y África), ellas suelen estar excluidas de las organizaciones rurales, de los establecimientos en redes y del sistema educativo mismo, incluso en las modalidades agropecuarias.

(e) La agricultura es una actividad económica que emplea a más de la mitad de la población mundial y brinda beneficios a la sociedad. Además de los más evidentes,

muchas actividades agrícolas tienen un impacto positivo directo sobre el medio, por ejemplo, en el ciclo de nutrientes, en la protección del suelo, en el control de las inundaciones y en la provisión de *hábitats* para aves, insectos y microorganismos. Asimismo, la agricultura ofrece beneficios no ambientales relativos a la seguridad y soberanías alimentarias, al bienestar animal y a la guarda de los valores históricos. Sin embargo, es importante apuntar las externalidades negativas de este tipo de producción en términos de contaminación del ambiente y daños a la salud humana. Por otro lado, muchos de sus actores —los más débiles, los más vulnerados— quedan fuera de la cornucopia que contribuyen a crear. Por este motivo, esta actividad tiene que ser cuidadosamente planificada, atendiendo a políticas no sólo de desarrollo económico, sino territoriales, ambientales y de promoción de las personas.

Desde el punto de vista de los sistemas de conocimiento e información agropecuaria, el abordaje de la agricultura no es sólo una cuestión tecnológica «de semillas milagrosas, fertilizantes químicos, maquinarias, enemigos naturales, modos de mejorar la *mycorriza*, etc.» (Röling, 2004, s/p.). Implica además otras cuestiones, éticas, sociales, económicas y políticas. En algunas partes del mundo, por ejemplo, el problema de la agricultura es que ha llegado a ser tan productiva que los alimentos son relativamente baratos. Los productores encuentran difícil vivir de ella y tienen que ser subsidiados. En la Argentina, en cambio, los posibles beneficios de la agricultura llegan en forma muy dispar a los productores, según su ubicación y su tamaño. No están subsidiados y tropiezan a menudo con dificultades para la comercialización de sus productos.

Ahora bien, las escuelas agropecuarias tienen una triple vinculación con la agricultura, su objeto de estudio:

> (i) como objeto epistemológico que configura la estructura curricular de sus planes de estudio en contenidos que son apropiados por los estudiantes, tanto en los entornos didáctico-productivos de las escuelas, como en los demás espacios curriculares,
>
> (ii) como modo concreto de producción local, ya que la escuela es *también* un establecimiento productivo *sui generis* y
>
> (iii) como proceso configurador del mercado de trabajo porque la escuela posee la finalidad de formar técnicos medios que se insertan en él.

Esta triple vinculación es compleja y demanda a los actores esfuerzos de interpretación, conciliación de intereses y difíciles mecanismos de adaptación y de innovación. Incluso ha generado conflictos entre el discurso del aula sobre cómo debieran ser las prácticas culturales relacionadas con la producción y cómo efectivamente lo son**,** conflictos que en algunos casos permean las decisiones productivas de las escuelas. Asimismo, este objeto de estudio se refiere a una forma de producción —la agropecuaria— que si bien es objeto de una modalidad técnica, difiere de las producciones abordadas por otras ramas de la enseñanza técnico-profesional, como la producción metalmecánica, textil, química, de energía eléctrica, ya que se encuentra profundamente envuelta en la vida, en lo humano y en lo social. La producción agropecuaria tiene una matriz diferente de otras producciones e incorpora una necesaria valoración del tiempo y el espacio como potentes condicionantes del objeto de producción, generando una forma de vida *sui generis* en los territorios en los que se sitúa. Los tipos de producciones regionales, estructura agraria, actores y mercado de trabajo son condicionamientos territoriales que atraviesan el *curriculum* de las escuelas y dotan al conjunto de estas escuelas de heterogeneidad y de una formidable diferenciación.

En síntesis, este apartado —contexto teórico— procuró transparentar la postura epistemológica general asumida en esta investigación y algunas teorías que han iluminado la trama de la tesis. Dada la interfaz en la que se encuentra su unidad de análisis —las instituciones educativas agropecuarias— incorporó concepciones relativas a lo educativo y a lo socio-productivo. Entre ellas, la noción de territorio como lugar de las prácticas vitales de los actores resulta un nexo que vincula las diversas perspectivas de análisis, la capacidad de agencia de los actores, las instituciones educativas, el concepto de ruralidad, las prácticas culturales y el dinamismo de la educación como práctica de la libertad y conquista de lo humano.

2.3 Antecedentes de la investigación

Dentro de la tradición educativa argentina existe una vacancia de investigaciones sobre el tema general de este estudio; esto es, una reflexión de tipo cualitativa y crítica sobre la modalidad de la educación media agropecuaria, su historicidad y sus relaciones con el sistema educativo formal y el de base agropecuaria. Se desconocen, asimismo, investigaciones que tomen en forma específica la situación de deriva de esta modalidad en el sistema educativo, aunque existen estudios que se refieren al estado de desamparo

de la educación rural —dentro de la educación primaria— que analizaron la segmentación educativa y marginación de las poblaciones rurales en el sistema escolar.

La escasez de investigaciones también se repite en otros países americanos, aún en aquellos con tradición agrícola como Brasil, México, Estados Unidos o países de otros continentes, como España, Nueva Zelanda, Australia o Francia. Reflexionando sobre una situación semejante en este último país —que ha tenido una preocupación especial por la educación agropecuaria en el nivel medio y liderado su desarrollo— Claude Grignon (1989) planteaba que no conocía la existencia de trabajos de conjunto sobre la educación técnica agropecuaria en Francia porque se trataba de un objeto de estudio difícil, ya que no se podía aplicar a la escuela y a la cultura profesional agropecuaria esquemas explicativos y conceptos forjados para el estudio de las instituciones y las culturas escolares «nobles», que eran las que los sociólogos conocían mejor, en la medida en que ellos mismos habían sido socializados en estas instituciones y culturas (Facultades de Letras, Escuela Normal Superior, etc.).[32] Además, señalaba que era un «objeto de estudio ingrato, poco rentable y escasamente reconocido» (p. 275).

Hay que destacar que existen pocas publicaciones[33] (*journals* o revistas científicas especializadas) destinadas a dar a conocer a la comunidad científica la producción intelectual de este campo del saber, la que se encuentra dispersa en publicaciones sociológicas, económicas, antropológicas e históricas. Menos frecuencia tienen las investigaciones referidas a este objeto en la literatura pedagógica.

Dentro de los estudios clásicos sobre educación agropecuaria del nivel medio, son de interés los del mencionado Grignon (1971, 1975, 1991), quien abona la tesis funcionalista de que la educación agrícola francesa representaba la dominación simbólica de la clase campesina y el estudio de Reboul (1981) sobre el aprendizaje familiar de las labores agronómicas y la jerarquía de los saberes; en este sentido, la tesis de Bonniel (1985), los trabajos de Boulet (1986), Boulet y Mabit (1991) y de Sanselme (2001, 2003) sobre las escuelas de alternancia, control estatal y espacio privado de

[32] En el mismo sentido, su entrevistadora, la española Julia Varela, planteaba que «en España los estudios sociológicos en este campo son prácticamente inexistentes, ya que los sociólogos no parecen especialmente interesados en él» (En Grignon, 1989, p. 279).

[33] Entre las escasas publicaciones se encuentra la *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas* (*RETTA*), que es una publicación semestral editada por el Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) de la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) creada en 2010, http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/Retta/RETTA-on-line.pdf. En la lengua inglesa, se publica el Journal of Agricultural Education (JAE), editado por la American Association for Agricultural Education, http://www.jae-online.org/; una importante publicación de los Países Bajos, Journal of Agricultural Education and Extension y el *Journal of Southern Agricultural Education Research*, *www.jsaer.org/.*

gestión fueron seminales. En la línea anglosajona, se desarrolló una abundante bibliografía sobre los *land-grant colleges* norteamericanos, como diversificación de la organización curricular clásica del *Trivium* y el *Quadrivium*, pero se trata en general de trabajos históricos relacionados con el nivel superior de los estudios agronómicos.

En la producción intelectual brasileña, se destaca por su amplitud y rigor la investigación del argentino Manuel Argumedo y su Tesis de Maestría «Relação Educação e Trabalho. O caso dos técnicos agrícolas no Estado do Ceará» (Universidade Federal do Ceará, Facultade de Educação, 1985). En ella, Argumedo reflexiona sobre el sentido de la inserción de los técnicos agrícolas en el mundo del trabajo —la situación agropecuaria en Ceará— y confronta la imagen del técnico agrícola que orienta la acción de las instituciones educativas y su realidad en tal mercado. En cuanto a la enseñanza agrícola y su relación con lo socio-productivo, en la base de cualquier política de enseñanza agrícola se encuentra una definición de los objetivos de las acciones educativas específicas que moldean una estructura institucional coherente con los objetivos que se pretende lograr (Argumedo, 1985).

Entre las contribuciones sobre el nivel medio agropecuario y su historicidad, aparecen algunas aportaciones de interés en el estudio de Machado (1993), quien describe para el Estado de San Pablo la incidencia de la educación agropecuaria en el mundo del trabajo. Para la década de 1990,[34] privilegia tres instancias de análisis: el sistema de *Escola-Fazenda*; el Modelo de *Projetos Agropecuários* y la propuesta de Reorganización Curricular del inicio de la década de 1990 (Reforma Fleury). Existen estudios que aportan datos generales de interés (Werle, 2005) y otros, sobre casos específicos, como el del Instituto João Pinheiro en Minas Gerais (Almeida, 2009) y sobre la escolarización de la infancia pobre en los discursos educativos del siglo XIX sobre ese mismo estado, que señalan marcas identitarias de las escuelas iniciales en el medio rural (Jinzenji, 2002).

Resulta muy completa y detallada la recensión bibliográfica de investigaciones realizada por Alicia Civera (2011) sobre la llamada «escuela del campo» en México y otros países de América Latina. Ayuda a comprender qué ha sido la escuela en el campo latinoamericano, a quién ha beneficiado y a quién ha dejado fuera, dónde y cómo ha actuado y por qué o para qué lo ha hecho. En especial, analiza dentro de ese país los

[34] Hoy el subsistema educativo de modalidad agropecuaria brasileño registra cambios considerables. El sistema de escola-fazenda (SEF) -cuyas primeras experiencias de implantación parten de la década de 1960 en San Pablo (de Oliveira Campos, 2005)- fue reemplazado por otros modelos de escuelas adecuados a concepciones educativas más inclusivas.

estudios realizados en esas escuelas (equivalentes a las escuelas primarias rurales argentinas). En un análisis macro de la problemática de investigación, la autora sostiene que se ha dado un giro más sociológico en el debate para repensar la estructuración, centralización y jerarquización del sistema educativo y las relaciones entre la economía y la educación, mientras se analiza en mayor profundidad el trabajo cotidiano de las escuelas, las maestras y los maestros.

Si bien son trabajos que toman sólo en forma parcial algunos aspectos de interés para esta investigación, son importantes las investigaciones realizadas desde la etnografía sobre el tránsito entre el nivel primario y el secundario de jóvenes rurales. En este sentido, Uanini (2000) ha investigado desde 1995 en tres parajes rurales del noroeste cordobés argentino cómo se construye ese paso en contextos de producción extensiva. Los hallazgos de su línea de investigación ponen el foco sobre la complejidad de ese proceso como cambio de entorno, aislamiento y de separación del hijo de la familia y a veces del trabajo rural. Esto abre encrucijadas en las trayectorias de los jóvenes y del grupo familiar.

Sin embargo, existe un acervo importante de investigaciones sobre la estructura del sistema educativo que es el trasfondo sobre el cual gira la presente tesis. En tal dirección, resultan insoslayables las investigaciones realizadas por Guillermo Ruiz (Ruiz, G., Muiños, Ruiz, M. & Schoo, 2009; Ruiz, 2012), quien sostiene la hipótesis de que en el sistema educativo la estructura académica constituye un indicador clave para la distribución de los saberes socialmente significativos en la sociedad. En una dirección semejante, son relevantes las aportaciones de Puiggrós (1992), Dussel y Pineau (1995), Dussel (1997), Somoza Rodríguez (2005) y las contribuciones de Tedesco (1986), Oszlak (1997) y Filmus (1997), entre otras.

En la Argentina, además de las contribuciones del equipo de investigación que conduzco —que se detallarán más abajo— se destacan los estudios de Forni, Neiman, Roldan y Sabatino (1998) sobre escuelas de alternancia y una década después los de Barsky (2009) sobre los Centros para la Producción Total (CEPT) y los de Baranger, Fogeler, Niño y Schiavoni (1998) y Schiavoni, Baranger, Fogeler y Niño (2000) sobre escuelas agropecuarias misioneras y desarrollo rural, llevados a cabo en el marco del proyecto «Alternativas de desarrollo rural y organización social» (ALDER). Estos autores estudian la heterogeneidad de la educación agropecuaria en el campo conformado por la oferta de educación agropecuaria del distrito de San Vicente, Misiones, y las demandas principales de preparar como bachilleres a hijos de

agricultores que se insertarían fuera de la agricultura y formar en agricultura a hijos de productores que retornarán al fundo familiar. Esto se manifiesta en la constitución del campo de la educación agropecuaria en sus territorios. En este sentido, Schiavoni, Baranger, Fogeler y Niño (2000) encuentran en la provincia de Misiones que

> (…) los estudiantes más pobres y más rurales orientan sus preferencias educativas concibiendo el bachillerato agrícola como un secundario más, que los habilita para proseguir estudios terciarios, lo que en el contexto significa desvincularse de la agricultura (Schiavoni, Baranger, Fogeler, & Niño, 2000, p. 15).

Varias décadas atrás, Ana Tobin (1977) realizó algunos estudios sobre escuelas agropecuarias en el ámbito de un trabajo sobre escuelas rurales productivas, donde presentó algunos casos del nivel medio y primario. También existen estudios que indirectamente están relacionados con algunos temas de la educación agropecuaria del nivel medio, como los referidos a los jóvenes rurales en la Argentina (Benencia & Flood, 1999; Román, 2003; Bruniard, 2007).

Manuel Argumedo (1995) realizó una investigación en la Argentina sobre las expectativas de inserción laboral de los alumnos y egresados de Educación Técnica Agropecuaria a partir de la Unidad Ejecutora Central de Programa EMETA.[35] A través de la administración de un cuestionario, el autor indagó sobre la continuidad de los estudios agropecuarios de los alumnos de escuelas técnicas agrícolas del nivel secundario. En la población bajo análisis, casi la mitad de los egresados seguía estudios en el nivel superior (44,3%), pero sólo una tercera parte optaba por carreras afines a la agronomía. Las carreras preferidas fueron la Ingeniería Agronómica y Veterinaria. Por otro lado, el mismo autor detectó que sólo un 20% de los que provenían de una familia de agricultores se habían decidido por una carrera directamente vinculada con el sector. El autor explica este dato por

> la necesidad de que algunos hijos busquen otra actividad para no inmovilizar, parcelándola, la pequeña o mediana empresa familiar, la crisis por la que atraviesa el sector, la incapacidad para imaginar la actividad agropecuaria como algo que requiera estudios universitarios (Argumedo, 1995, p. 12).

En un estudio reciente, Guillermo Bayo (cit. en Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009), realizó un análisis de las cohortes 2001-2007 de una escuela

[35] La muestra alcanzó a 462 alumnos de 13 jurisdicciones que se encontraban cursando el último año de la carrera de Agronomía, Veterinaria, Licenciatura en Economía Agropecuaria, Técnico en Agroalimentos y otras.

agrícola media bonaerense y encontró que un promedio de 65% de estudiantes manifestaba que seguiría carreras vinculadas con lo agronómico.

Resulta de interés la investigación realizada por Elisa Cragnolino sobre la implementación del Programa EMETA en un instituto provincial de educación agropecuaria en San José de la Dormida, Departamento Tulumba, Córdoba. En ella, la autora plantea la distancia existente entre las formulaciones de un programa de innovación y la realidad institucional de un establecimiento educativo, sus actores sus prácticas y su territorio, y las lógicas productivas que se pusieron en tensión durante su ejecución (Cragnolino, 1997, 2000).

Asimismo, se destacan la tesis de Maestría de Zumer (2004) que describe la relación entre educación agropecuaria y estado a través de un conjunto de escuelas de la Provincia de Mendoza y el estudio realizado por Álamo y Pérez (2009) sobre el caso de una escuela agropecuaria del sudeste bonaerense a partir de la perspectiva del desarrollo rural.

La escolaridad rural primaria (escuelas en el medio rural) quizá sea el nivel educativo en el cual se han realizado más investigaciones. Si bien no se trata del mismo nivel de escolaridad que el estudiado en esta tesis, algunas cuestiones referidas a la ruralidad resultaron insumos importantes para esta investigación. En tal sentido, existen en la Argentina contribuciones desde la etnografía, como los trabajos de María Rosa Neufeld (1991,1992) en las escuelas de las islas del Delta del Paraná o en parajes rurales de Córdoba (Carli, 2002; Cragnolino, 2006, 2008, 2009). Estas investigaciones analizan la actitud de padres de comunidades rurales frente a la educación. Estos padres —pequeños productores rurales o jornaleros— en los inicios del siglo XX contrataban maestros, les pagaban y proporcionaban alojamiento, preocupados en que sus hijos aprendieran lo que correspondía a su edad. No todos pensaban que se trataba sólo de leer y escribir y de las operaciones elementales, sino que opinaban que debían recibir una «educación universal» que les permitiera trascender los límites del paraje en el que habían nacido; o, todo lo contrario, que se les enseñara sólo lo básico (para que no quisieran migrar, dejando vacantes las explotaciones rurales que ellos habían iniciado).[36] Cragnolino llega a la conclusión de que en su lugar de estudio —zonas rurales del Departamento de Tulumba— no se dio simplemente un Estado Educador, sino que los

[36] Se ilustra así el dilema de la educación agropecuaria advertido por Malassis hace unos años:

> De esta forma surge una contradicción fundamental: el desenvolvimiento de la educación es necesario para asegurar el desarrollo rural, pero implica el riesgo de facilitar el acceso a carreras no agrícolas y de acelerar el éxodo de los más aptos y más instruidos (Malassis, 1979, p. 34).

vecinos fueron agentes activos en la construcción y sostenimiento de las escuelas en el paraje. Asimismo, la autora advierte un desfase entre la proporción de población que presenta necesidades educativas que la convierten en «demanda potencial» de educación para jóvenes y adultos y la «demanda efectiva» para el nivel primario, es decir, la cantidad de personas que se inscriben en una institución educativa que ofrece la modalidad de adultos. Para dar cuenta de esta situación, parte de considerar que

> los factores y procesos que permiten aproximar algunas respuestas están asociados a condiciones del contexto (político, económico y social) y a las características de la oferta educativa, pero no mirados sólo en el presente sino recuperando su historia (Cragnolino, 2006, p. 1).

Afirma que una perspectiva apoyada en el entrecruzamiento de la historia del contexto, la historia de la oferta educativa y la de los sujetos permite

> advertir la complejidad de la realidad socioeducativa y comprender, además, cómo frente a orígenes sociales y herencias similares, y a pesar de cierta homogeneidad estructural, existen recorridos educativos diferentes y utilización distinta de las mismas oportunidades objetivamente disponibles (p. 102).

Adrián Ascolani (1991, 2000, 2011) ha relacionado la escuela rural y la enseñanza agrícola con las expectativas y la actividad política y social de las agrupaciones de agricultores, el desarrollo económico y la formación del Estado. Existe además un trabajo de recensión realizado por Mundt y Tommasi (1995) sobre algunas características de las escuelas agropecuarias argentinas.

Desde las ciencias de la educación, se ha generado interés en los procesos de escolarización y la formación de maestros rurales y han surgido trabajos internacionales de gran escala como los de Atchoarena y Gasperini (2004), cuyo objetivo fue evaluar el estado de la cuestión sobre educación y desarrollo rural desde el punto de vista de las políticas públicas y los marcos conceptuales sobre los que esas políticas se basan. También presentan «prácticas idóneas» como puntos de referencia para quienes buscan maneras de desenvolver la educación en las áreas rurales y contribuir al desarrollo rural.

A partir de la perspectiva histórica, Josefina Di Filippo (1984) realizó un agudo análisis de la etapa fundacional de las ciencias agronómicas y veterinarias de la educación superior agropecuaria. El historiador Néstor Auza estudió las escuelas agropecuarias creadas por iniciativa de Sarmiento y, en un trabajo posterior, analizó la evolución de la enseñanza agropecuaria desde 1900 a 1930, como un subsistema

paralelo al del ministerio de instrucción pública (Auza, 1995; 1996). Talía Gutiérrez ha investigado la educación agraria especializada (educación agropecuaria) y la orientación agrícola en la escuela rural de la Región Pampeana, como ámbito geográfico de referencia. La autora enfoca su trabajo dentro de los estudios rurales y analiza la relación entre Estado, educación y sociedad rural en dicha región entre fines del siglo XIX y 1955 (Gutiérrez, 2005; 2007a, 2007b). Para Gutiérrez, el estado ha sido el articulador de los aspectos económicos y sociales, en general y en relación al agro pampeano «tanto por acción como por omisión» (Gutiérrez, 2007a, p. 268). La autora centra el objeto de análisis a las actividades de enseñanza elemental y media, y a las de extensión, dirigidas a la población radicada en el campo.

Si bien no están estrictamente vinculados con esta tesis, existen trabajos de interés sobre el papel desempeñado en la producción vegetal intensiva por las escuelas agrícolas regionales. En tal sentido, un artículo reciente (Rodríguez Vázquez, 2011) se refiere a las aportaciones de la Escuela Nacional de Vitivinicultura en la región vitivinícola argentina (Mendoza y San Juan) y existen algunas referencias en otro estudio (Moyano, Campi & Lenis, 2011) sobre el papel desempeñado por la educación formal en la investigación y producción de caña de azúcar de la Escuela Práctica de Agricultura de Tucumán, fundada por Sarmiento en 1871 y transformada en la Escuela de Arboricultura y Sacarotécnia de Tucumán en 1907. Según estos autores, un año después la escuela poseía más de 80 variedades de caña, habiendo determinando que algunas de ellas eran superiores en diferentes aspectos a las criollas. El número de variedades conservadas se incrementó a doscientas en 1912, destacándose las de Java. De esta manera, la Escuela cobró visibilidad a través de la transmisión de sus resultados, lo que llevó a un sector de la opinión pública a considerar conveniente la confluencia de sus esfuerzos con los de la Estación Experimental. Además de las explícitas aportaciones a la labor de las escuelas en su relación con las economías regionales, estas investigaciones manifiestan una constante que subraya la heterogeneidad de estos estudios: cada producción vegetal o animal es distintiva y trae consigo una constelación de prácticas, de saberes, de actores y de tipos de trabajo que exceden los aspectos técnicos de la profesión y se entrelazan con la vida humana.

En la última década, en el marco de la Maestría en Enseñanza Agropecuaria[37] que se desarrolla en forma conjunta entre la Argentina, Brasil y Francia, se celebraron convenios interinstitucionales de asistencia mutua que propulsaron la creación de líneas de investigación sobre educación agropecuaria. A raíz de esos convenios se impulsaron en la región algunas investigaciones y actividades académicas sobre educación agropecuaria, así como tesis de posgrado. En el Brasil, fue seminal la tesis de postdoctorado presentada a la ENFA de Toulouse, Francia (2000) por Gabriel de Araujo Santos y su iniciativa de fundar el posgrado de enseñanza profesional agropecuaria en Brasil; la tesis de maestría y después la disertación de doctorado de Barros Sánchez (1998, 2002) sobre los obstáculos que enfrentan los profesores de escuelas agropecuarias en los estados del Sur de Brasil. Años después surgió la investigación de Rehem Mattos (2005) sobre competencias de los docentes de las escuelas agropecuarias de Brasil. A estos trabajos le siguieron numerosos casos de estudio de establecimientos. En la Argentina, a partir de la línea de investigación sobre educación agropecuaria que generé con Alejandro Costantini (2005a; 2006a, 2006b) y con otros colegas de la Universidad de Buenos Aires se realizaron investigaciones sobre la inserción social de las escuelas agropecuarias en la región pampeana (2005b y 2009a) y sobre la relación educación, ruralidad y territorio (2011).[38] Los estudios de González (2006) sobre escuelas de alternancia, pequeños productores y adopción de nuevas tecnologías en el departamento de Lavalle de la Provincia de Corrientes, los de Roza (en Plencovich, 2009a) sobre las escuelas agrotécnicas de Miramar, partido de General Alvarado, los de Gómez (2006) sobre género y educación agroforestal y los de Weisz (2008) sobre el caso de la Escuela Hicken del Jardín Botánico de la Ciudad de Buenos Aires fueron las primeras investigaciones surgidas en este contexto.

Por último —aunque con propiedad no constituyen investigaciones— se han publicado algunos trabajos censales sobre el tránsito de los estudiantes por el sistema de esta modalidad en países en los que las agroindustrias son una fortaleza en sus economías, tales como Francia, Nueva Zelanda, Australia, Estados Unidos y Brasil.[39] En

[37] Se desarrolla en la Argentina en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Agronomía, y en el Brasil, en la Universidad Rural Federal de Río de Janeiro y contó con la colaboración de L'Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA) de Toulouse, Francia.

[38] La mayoría de ellos inscriptos en la Programación UBACYT 2004-2007 y 2008-2010, y en el PICTO Agencia, MINCYT, Nº 36 404. 2008-2009 que hemos dirigido y codirigido, respectivamente.

[39] En la Argentina, aunque no se trató de un documento oficial, el Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina (Llach, 2006) realizó una recensión sobre la educación rural y la agropecuaria del país.

tal sentido, debe destacarse la información provista por los *Rapports annuels* publicados por el Observatoire National de L´Enseignement Agricole del Ministerio de Agricultura de Francia, donde se registran las orientaciones seguidas por los estudiantes de los establecimientos medios (Rapport, 2006-2012), el Informe realizado por la Inspección de Enseñanza Agrícola para el periodo 2007-2008 (Abel-Coindoz, 2009) y otros trabajos censales. Estos estudios están muy atentos al caudal de estudiantes de nivel medio que siguen la orientación agropecuaria y su trayectoria en el sistema. Los Estados Unidos han elaborado un informe sobre el estado de la educación agropecuaria y los cambios necesarios para su nivel superior, encomendado por el National Research Council (2009). Estos documentos parten desde el principio de que existe articulación entre el nivel medio y el nivel superior en los estudios agronómicos formales porque consideran el subsistema público de educación agropecuaria como un *continuum* institucional que involucra específicamente a las poblaciones, actores y territorios locales y porque su estructura educativa tiene una trayectoria prescrita para los estudiantes que va desde la escuela primaria hasta el nivel superior, sin posibilidades de «desvíos» La idea fuerza que subyace en las relaciones entre el sistema educativo y la ruralidad, es que los hijos de agricultores siguen trayectos agropecuarios. En Francia, por caso, la profesión de agricultor se transmite como un bien de familia. La tierra se considera un medio de producción que crea lazos entre las generaciones dentro de la misma familia y, en consecuencia, la profesión circula en la familia. La designación del hijo que hereda sigue una lógica de reproducción familiar y se inscribe dentro de las estrategias microfamiliares. La libertad de ser o no ser productor parece más aparente que real (Jacques-Jouvenot & Gillet, 2005) y la escuela acompaña estas decisiones que se toman muy prematuramente en la vida escolar. Se trata de una reproducción social y profesional de base familiar (Bertaux-Wiame, 1982; AAVV, 2009; Plencovich, Costantini, & Bocchicchio, 2009). También en los países de habla germana, que tienen una larga tradición del sistema de aprendices, a los niños se los separa en forma temprana en su carrera escolar en trayectos técnicos diferenciados que no se solapan y que implican incluso escuelas distintas. En tal sentido, la experiencia brasileña en materia de educación agropecuaria es más cercana a la argentina, es decir, menos segmentada y con mayor grado de libertad en sus niveles.

2.4. Conclusiones

Tanto el contexto teórico general como el específico de la tesis aportaron un conjunto de teorías, principios y conceptos que se manejaron operativamente para interrogar al objeto de estudio y analizarlo críticamente. Los conceptos presentados en este capítulo se resignificaron en función de la matriz histórica y política de la educación agropecuaria y entraron en un profundo diálogo con los hallazgos de la vida cotidiana de las escuelas, provistos por el trabajo de campo. Se los encontrará entretejidos con los resultados de la investigación en los siguientes capítulos.

En cuanto a las investigaciones referidas al tema, si bien escasas y no todas directamente vinculadas con él, permitieron el desarrollo de nuevas perspectivas de análisis de la educación media agropecuaria que enriquecieron la tesis y subrayaron la unicidad, peculiaridad y riqueza expresiva de esta orientación de los estudios en el conjunto del sistema educativo argentino.

Referencias

AAVV. (2009). *L'enseignement supérieur agronomique: héritages, actualités et perspectives*. París: Educagri éditions/GREP.

Abel-Coindoz, C. (2009). *Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole 2007-2008.* Dijon: Educagri-Ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche.

Álamo, M. & Pérez, M. (2009). Transformaciones territoriales en centros de servicio rural. El caso de Bajo Hondo en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Actas del 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina,* Universidad de La República, Montevideo.

Albaladejo, C. (2005). Trasformaciones de los territorios rurales e intervención de desarrollo, *Jornada Maestría en Enseñanza Agropecuaria y Biológica*, Facultad de Agronomía, UBA, Buenos Aires.

Albaladejo, C. (2006). De la pampa agraria a la pampa rural: la desconstrucción de las «localidades» y la invención del «desarrollo rural local». *Párrafos Geográficos,* 5(1), 27-53.

Allaire, G. (1996). Transformation des systèmes d'innovation: Réflexions à partir des nouvelles fonctions de l'agriculture. En Allaire, G., Hubert B., & Langlet, A. (Eds.), *Nouvelles fonctions de l'Agriculture et de l'Espace Rural; Enjeux et défis identifiés par la Recherche* (pp. 1-29). Toulouse: INRA Editions.

Almeida, K. T. (2009). *O ensino primário agrícola: o caso do instituto João Pinheiro em Minas Gerais (1909-1942)* (Tesis de Maestría no publicada). Centro Federal de Educação Tecnológica.

Altman, I., & Low, S. M. (1992). *Place attachment*. New York: Plenum Press.

Amérigo, M. (1995). *Satisfacción residencial. Un análisis psicológico de la vivienda y su entorno*. Madrid: Alianza.

Ángel, M. A. (2000). La ciudad. En L. Baca Olamendi, J. Bokser-Liwerant, F. Castañeda, I. H. Cisneros, & G. Pérez Fernández del Castillo (Comps.), *Léxico de la política* (p. 46). México: Fondo de Cultura Económica.

Arendt, H. (1985). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Argumedo, M. (1985). *Relação Educação e Trabalho. O caso dos técnicos agrícolas no Estado do Ceará* (Tesis de Maestría no publicada). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Argumedo, M. (1995). *Alumnos y egresados de la Educación Técnica Agropecuaria. Expectativas e Inserción Laboral*. Buenos Aires: INET.

Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems.* Beverly Hills: Sage.

Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archetti, E. & Stølen, K.A. (1975). *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, M. (2008) (Orgs.). *Por uma educação do campo.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2009). Políticas de Formação do campo de educadores (as) de campo. *Caderno Cedes*, 27(72), 157-176.

Ascolani, A. (1999). *La Educación en Argentina. Estudios de Historia.* Buenos Aires: Ediciones del Arca.

Ascolani A. (2000). La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945). *Mundo Agrario. Revista de estudios rurales* (p. 1-3). La Plata: Centro de Estudios Histórico Rurales, Universidad Nacional de La Plata.

Ascolani, A. (2011). Los agricultores y la educación para la modernización e integración social, durante el apogeo y crisis de la Argentina agroexportadora (1899-1936). En A. Civera, J. Alfonseca & C. Escalante (Coord.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (pp. 264-298). México: Miguel Ángel Porrúa- El Colegio Mexiquense.

Ashley, C., & Maxwell, S. (Ed.) (2001). Rethinking Rural Development. *Development Policy Review*, 19(4), 395-425.

Atchoarena, D., & Gasperini, L. (Coord.) (2004). *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política*. Roma: FAO-UNESCO.

Augé, M. (2000). *Los No Lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona: Gedisa.

Auza, N. T. (1985). Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del setenta. Las escuelas agronómicas. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 11(52), 21-42.

Auza, N. T. (1996). La enseñanza agraria y el modelo de país. *Revista Historia*, 16(62), 85-106.

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológica hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa.* Barcelona: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 26(2), 409-430.

Baranger, D., Fogeler M. R., Niño F., & Schiavoni G. (1998). Agricultura familiar y educación rural en Misiones. Análisis de datos de dos establecimientos secundarios. *Documento de Trabajo del PISPAD*, 17. Posadas: FHCS–UNaM.

Barros Sánchez, S. (1998). *Ensino e pesquisa nas escolas agrícolas* (Tesis de Maestría no publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.

Barros Sánchez, S. (2002). *Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da educação profissional* (Tesis de doctorado no publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.

Barsky, O. (2009). *Educación y desarrollo rural: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. Buenos Aires: Ciccus.

Benencia R., & Flood C. (1999). Nuevas formas de intervención social entre pobres rurales. *Jornada Nuevas Estrategias en Políticas Sociales.* Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Bertaux-Wiame, Y. (1982). The life-history approach to the study of internal migration. En D. Bertaux, *Biography and Society* (pp. 249-265). Beverly Hills: Sage.

Bonniel, J. (1985). *La réussite scolaire dans le cadre d'une institution privée de formation: le cas de l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation.* Paris: Économie et Humanisme, 5.

Boulet, M. (1986). L'enseignement agricole entre l'État, l'Église et la profession. *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, 1,188-189.

Boulet, M., & Mabit, R. (1991). *De l'enseignement agricole au savoir vert*. Paris: Éditions L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1977). Une classe objet. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1, 2-5.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction –critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (1995). La práctica de la antropología reflexiva. En P. Bourdieu & L. Wacquant, *Respuestas para una antropología reflexiva. Double bind y conversión* (pp. 287-294). México: Grijalbo.

Bruniard, R. (Coord.) (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE.

Butz, D., & Eyles, J. (1997). Reconceptualizing senses of place: Social relations, ideology and ecology. *Geografiska Annaler*, 79, 1-25.

Canter, D. (1976). A procedure for the exploration of place appropriation. En P. Korosec-Serfaty (Ed.), *Appropriation of space. Proceedings of the Strasbourg conference.3rd IAPC* (pp. 100-110). Lovain-la-Neuve: CIACO.

Carli, S. (1990). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En A. Puiggrós, *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina II* (pp. 13-46). Buenos Aires: Galerna.

Carli, S. (2002). El imperativo es enseñar. *Educar en Córdoba*, 2(2), 13-17.

Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds. Constructivist grounded theory methods. En J. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (p. 127-91). Walnut Creek: Left Coast Press.

Chiffoleau Y., & Dreyfus, F. (2004). Cognitive styles and networks patterns; a combined approach of learning processes in sustainable agriculture, *European Farming and Society in search of a new social contract, Learning to manage Change* (pp. 757-772), 6th IFSA European Symposium on Farming and Rural Systems Research and Extension. Vila Real, Portugal: IFSA.

Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). *Cuadernos de Historia*, 34, 7-30.

Cragnolino, E. (2000). La modernización de la Escuela Agrotécnica. Cuadernos de Educación, 1,1, 179-190.

Cragnolino, E. (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 101-121.

Cragnolino, E. (2008). La incorporación de escuelas y maestros en políticas de desarrollo rural. Desafíos para hacer frente a la resignación. En J. Almeida, & J. A. Dessimon (Orgs.), *Políticas públicas e desenvolvimento rural no Cone Sul* (pp. 132-151). Porto Alegre: Editora de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Cragnolino, E. (2009). Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas. En M. Manzanal & G. Neiman (Comps.), *La agricultura familiar y el desarrollo rural en los países del Cono Sur: situación y perspectivas* (pp. 189-297). Buenos Aires: Ciccus.

Cragnolino, E. (2010). Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina). *Realineamientos políticos y proyectos en disputa*. Ponencia presentada al VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU). Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil.

Cullen, C. (2005). *Autonomía Moral. Participación democrática y cuidado del Otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

De Certeau, M. (1986). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México, DF: Universidad Iberoamericana.

Di Filippo, J. (1984). *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la República Argentina*. Buenos Aires: FECIC.

De Mendonça, S. R. (2004). Agronomía, agrónomos y estado en Brasil: organizaciones y disputas (1930-1961). *Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales*, 9. Disponible en http://www.scielo.org.ar/pdf/magr/v5n9/v5n9a01.pdf

De Oliveira Campos, J. (2005). *Análise comparativa dos modelos curriculares da educação profissional agrícola: sistema escola-fazenda e formação por competência no CEFET do Uratai/GO.* (Tesis de Maestría), Postgrado de Enseñanza Agrícola Profesional, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Disponible en http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/dissertacao/Jos%E9%20de%20Oliveira%20Campos.pdf . Acceso 23 de mayo de 2011.

Del Acebo Ibáñez, E. (1996). *Sociología del arraigo. Una lectura crítica de la teoría de la ciudad.* Buenos Aires: Editorial Claridad.

Demartini, Z. de B. F. (1988). Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 24-37.

Demo, P. (1987). Uma dúvida, quase uma perplexidade: algumas dificultades de educação rural. *Cadernos de Pesquisa*, s/n, 56-60.

Di Masso, A., Vidal, T., & Pol, E. (2008). La construcción desplazada de los vínculos persona lugar: una revisión teórica. *Anuario de Psicología*, 39, (3), 371-385.

Dilthey.W. [1900] (1976). *The rise of hermeneutics.* En P. Connerton (Ed.), *Critical sociology* (pp. 106-114). New York: Penguin Books.

Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dilthey, W. (1945). *Teoría de la concepción del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Di Méo, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. París: Nathan.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la Enseñanza Media (1863-1920).* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.

Dussel, I., & Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En Puiggrós, A. (Comp.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo* (pp. 107-177). Buenos Aires: Galerna.

Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento.* Barcelona: Península.

Feldman, R. M. (1990). Settlement-identity: Psychological bonds with home places in a mobile Society. *Environment and Behavior*, 22, 183-229.

Ferguson, G. M., & Cramer, P. (2007). Self-esteem among Jamaican children: Exploring the impact of skin color and rural/urban residence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 345-359.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2008). Primeira Conferência Nacional. Por uma Educação Básica do Campo, texto preparatório. En M. Arroyo, C. Caldart, S. Roseli & M. C. Molina, *Por uma educação do campo* (pp. 19-63). Petrópolis, RJ.

Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Filmus, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.

Forni, F., Neiman, G., Roldan, L., & Sabatino, J. P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ciccus.

Freire, P. (1969) *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad* .Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roque.

Freire, P. (1997a). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Frers, E. (1916). *El progreso agrícola de la nación y la Sociedad Rural Argentina.* Buenos Aires: Gadola.

Fresco, L. (2002). *The future of agriculture: Challenges for environment, health and safety regulation of pesticidas*. Disponible en www.fao.org/ag/magazine/oecd.pdf

Fustel de Coulanges, N. D. (1979). *La ciudad antigua* (3ª ed.). Madrid: Iberia.

García Ramón, M., Tulla, I., Pujol, A., & Valdovinos Perdices, N. (1995). *Geografía Rural, Espacios y Sociedades*. Madrid: Síntesis.

Geertz, C. (1973). *Description: Toward and Interpretive Theory of Culture, the Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.

Geneyro, J. C. (2003). La tensión irresuelta de la modernidad: entre la individualidad y la ciudadanía. *Revista Litorales*, 2 (3), s/p.

Gibson, J. J. (1979). *An ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin. Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giddens, A. (1995a). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Amorrortu: Buenos Aires.

Giddens, A. (1995b). La teoría de la estructuración. En P. Aronson, & H. Conrado (Comps.), La Teoría social de Anthony Giddens. *Cuadernos de Sociología*, 6, 156-160.

Giorgi, S., Padiglione, V., & Pontecorvo, C. (2007). Appropriations: Dynamic of domestic space negotiations in Italian middle-class working families. *Culture & Psychology, 13*, 147-178.

Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, I. (2006). *La inserción laboral de las técnicas forestales de nivel superior egresadas del Instituto Agrotécnico Víctor Navajas Centeno-IVNC*. (Proyecto de Tesis de Maestría). EPG. FA-UBA, Buenos Aires.

González, I. (2006). *Los pequeños productores y la adopción de nuevas tecnologías: el caso de los productores del departamento Lavalle de la Provincia de Corrientes (*Proyecto de Tesis de Maestría). EPG. FA-UBA, Buenos Aires.

Grignon, C. (1971). *L'ordre de choses, Les fonctions sociales de l'enseignement technique.* París: Minuit.

Grignon, C. (1975). Le paysan inclassable. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4, 82-88. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_03355322_1975_num_1_4_3422

Grignon, C. (1991). La escuela y las culturas populares. En *Archipiélago*, 6, 15-19.

Grignon, C. (1989). Más allá de la reproducción. Entrevista con Julia Varela. *Revista de Educación*, 289, 275-285.

Gupta, A., & Ferguson, J. (1992). Beyond «culture»: Space, identity, and the politics of difference. *Cultural Anthropology, 7*, 6-23.

Gustafson, P. (2001a). Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology, 21*, 5-16.

Gustafson, P. (2001b). Roots and routes. Exploring the relationship between place-attachment and mobility. *Environment and Behavior, 33*, 667-686.

Gutiérrez, T. (2005). *Estado, educación y sociedad rural en la Región Pampeana, 1897-1955* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Gutiérrez, T. (2007a). Agro, sociedad y enseñanza en la región pampeana, 1897-1955. Problemas, fuentes y metodología de investigación. En O. Graciano, & S. Lázaro (Comps.), *La Argentina rural del siglo XX. Fuentes, problemas y métodos*. Buenos Aires: La colmena.

Gutiérrez, T. (2007b). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Hay, R. (1998). Sense of place in developmental context. *Journal of Environmental Psychology, 18*, 5-29.

Heller, A. (1984). *Everyday Life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Heller, A. (2000). *The Three Logics of Modernity and the Double Bind of the Modern Imagination*. Collegium Budapest, Institute for Advanced Study, Public Lecture Series Nº 22. Séd Nyomda, Szekszárd: Collegium Budapest.

Hidalgo, M. C., & Hernández, B. (2001). Place attachment: conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology, 21*, 273-281.

Hourcade, E. (1999). La pampa gringa, invención de una sociabilidad europea en el desierto. En F. Devoto & M. Madero (Eds.), *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo II. La Argentina plural: 1870-1930* (pp. 163-187). Buenos Aires: Taurus.

Hummon, D. M. (1992). Community attachment: Local sentiment and sense of place. En I. Altman, & S. M. Low (Eds.), Place Attachment (pp. 253-278), *Colección Human Behavior and Environment: Advances in Theory and Research.* New York: Plenum Press.

Husserl, E. (1982a). *La idea de la fenomenología*. México: FCE.

Husserl, E. (1982b). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Ediciones Paulinas.

Husserl, E. (1999). *Investigaciones lógicas* (T. I y II). Madrid: Alianza Editorial.

Inzenji, M. Y. (2002). *A Escolarização da Infância Pobre nos Discursos Educacionais em Circulação em Minas Gerais (1825-1846)* (Tesis de Maestría no publicada). Belo Horizonte, Facultade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Jacques-Jouvenot, D., & Gillet, M. (2005). L'agriculture en Franche-Comté. Un métier patrimonial rediscuté. *Études rurales*, 159-160,111-128.

James, W. (1987) [1902]. *Writings 1902-1910*. New York: Literary Classics of the United States.

Kivisto, P. (2003). Social spaces, transnational immigrant communities, and the politics of incorporation. *Ethnicities, 3*, 5-28.

Korosec-Serfaty, P. (1976). *Appropriation of space. Proceedings of the Strasbourg conference. IAPC-3.* Strasbourg-Lovaine La Neuve: CIACO.

Kugler, W. F. (1968). *Meridiano Agrícola Argentino.* Buenos Aires: Amigos de la Sociedad Argentina de Agronomía.

Kusch, R. (1958). *La seducción de la barbarie. Análisis herético del continente mestizo.* Buenos Aires: Fundación Ross.

Kusch, R. (1975). *América Profunda*. Buenos Aires: Bonum.

Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2004). Effects of place attachment on users' perceptions of social and environmental conditions in a natural. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 213–225

Leap, E. (2009, 25 de Noviembre). The joys of practicing rural emergency medicine. *MedPage today*. Disponible en http://www.kevinmd.com/blog/2009/11/joys-practicing-rural-emergency-medicine.html

Leite, S. (2002*). Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Lindón, A., & Hiemaux, D. (Dirs.) (2006). *Tratado de Geografía Humana.* Barcelona: Anthropos.

Llach, J. J. (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*. Buenos Aires: Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina.

Machado Marcelino, L. (1993). Ensino Agrícola no Estado de São Paulo: Introdução ao Estudo da Relação Trabalho-Educação. *Revista Brasileira de Estúdios pedagógicos*, 74, 85-250.

Malassis, L. (1979). Educação o desenvolvimento rural. En T. Szmrecsányi, & O. Queda (Orgs.), *Vida Rural e Mudança social* (p. 99-115). São Paulo: Editora Nacional.

Marcel, G. (2005) [1944]. *Homo viator*. Salamanca: Sígueme.

Martins, F. J. (2009). A Educação do campo no Brasil e a contribução do MST Movimento dos Trabalhadores sem terra. En T. González Pérez, & O. López (Coords.), *Educación Rural en Iberoamérica. Experiencia Histórica y Construcción de Sentido* (pp. 43-59). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.

Marx, L. (1964). *The machine in the garden*. Oxford: Oxford University Press.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-10). Barcelona: Gedisa.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Molinari, A., & Ruiz, G. (2009). Las definiciones en torno al rango de obligatoriedad en las reformas educativas: debates pedagógicos y cuestiones problemáticas para su implementación. XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos *LASA2009 Repensando las desigualdades*. Pittsburgh: LASA.

Morrow, R., & Torres, C. A. (2006). *Teoría Social y Educación: Crítica de las Teorías de la Reproducción Social y Cultural*. Madrid: Ediciones Popular.

Moscovici, S. (1981). On social representation En J. P. Forgas (Comp.), *Social cognition. Perspectives in everyday life* (181-209). London: Academic Press.

Mounier, E. (1965). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.

Mounier, E. (1995). *Le personalisme*. París: Que sais-je?, 35.

Moyano, D., Campi, D., & Lenis, M. (2011). La formación de un complejo científico-experimental en el norte argentino. La estación experimental agrícola de Tucumán (1909-1922). *Prohistoria*, 16, 1-18. Disponible en http://www.scielo.org.ar/pdf/prohist/v16/v16a03.pdf

Mumford, L. (1997). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Editorial.

Munarim, A. (2006). Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. En M. C. Molina, *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflex*ão. Brasilia: MDA.

Mundt, C. A., & Tommasi, C. (1995). *Educación de la población agraria para mejorar la productividad y la calidad de vida.* Buenos Aires: Fundación Bemberg.

National Research Council (2009).Transforming Agricultural Education for a Changing World. *Committee on a Leadership Summit to Effect Change in Teaching and Learning National Academies of Science*. Washington: NRC. Disponible en http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=12602&page=R)

Neufeld, M. R. (1992). Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas. *Revista Etnía*, 36-37, 29-41.

Neufeld, M. R. (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Revista Etnía*, 36-37.

North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Melbourne, Australia: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Observatoire National de L´Enseignement Agricole del Ministerio de Agricultura y Pesca de Francia (2009-2011). *Rapports annuels.*

Oszlak, O. (1997). *La formación del estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Panofsky, E. (1999*). La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Editorial Tusquets.

Parsons, T. (1966). *El sistema Social.* Madrid: Revista de Occidente.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Peluso, N. (1996). Fruit trees and family trees in an anthropogenic forest: Ethics of access, property zones, and environmental change in Indonesia. *Comparative Studies in Society and History*, 38, 510-548.

Pesqueux, Y. (2009). Institución y organización. *Cuadernos de Administración*. Colombia: Universidad del Valle, 41, 7-25.Disponible en http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=225014901002

Picco, H. (1992). *Del asumir la tierra. La Norpampa como región*. Centro Regional Buenos Aires Norte, Estación Experimental Agropecuaria de Pergamino: INTA.

Plencovich, M. C. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local: reflexiones en torno al libro de Roberto García-Marirrodriga y Pedro Puig Calvó. Revista CONSUDEC,* Buenos Aires, 1058:40-44.

Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2005). *Informe UBACyT G080*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2006a). Competências das escolas agropecuárias: são as que requerem os cidadãos e o meio produtivo? Harmonização de intereses. *III Seminario Internacional sobre Educación Agrícola: La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR.* RJ. Brasil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2006b). Realidad de la Formación Docente en la Enseñanza Agropecuaria en los países del MERCOSUR. *III, Seminario Internacional sobre Educación Agrícola: La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR*. RJ.Brasil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2011). *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M. C., Costantini, A. O., Bocchicchio, A., & Fraschina, A. A. (2005). Território e identidade nas escolas agropecuárias argentinas. *VII Encontro, Cone sul: fronteiras, democracias, cidadanias, identidades, Corredor das Idéias do Cone Sul*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo: Estado do Rio Grande do Sul.

Plencovich, M. C., Costantini, A. O., & Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M. C., Dreyfus, F., & Petit, M. (Coords.) (2009). Chapter II: Historical Analysis of the Effectiveness of AKST Systems in Promoting Innovation. En AAVV, *Agriculture at a Crossroads* (pp. 57-143). Washington D.C.: Island Press.

Plencovich, M. C. (2010). Análisis Educativo de los Institutos de Educación Técnica Superior de la Provincia de Buenos Aires. En C. Marquís, M.C. Plencovich & F. Groisman, *Estudio sobre el Fortalecimiento de los Institutos Técnicos Superiores de la Provincia de Buenos Aires* (pp. 14-88). Buenos Aires: CIC-BM-PBA.

Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. En L. Íñiguez, & E. Pol (Eds.), *Cognición, representación y apropiación del espacio*, Collecció Monografies Psico-Socio-Ambientals, 9, 45-62.

Pol, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En R. García Mira, J. M. Sabucedo, & J. Romay (Eds.), *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (pp. 123-132). La Coruña: Asociación galega de estudios e investigación psicosocial.

Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-Identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology, 3*, 57-83.

Puiggrós A. (1990) (Dir.). *Historia de la Educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Reboul, C. (1981). L'apprentissage familial des métiers de l'agriculture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, 113-120. doi:10.3406/arss.1981.2127. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335322_1981_num_39_1_2127

Rehem Mattos, C. (2005). *Estudo sobre o perfil do Profesor de Educação Técnica e contribuições para um Projeto Contemporâneo de Formação Docente no Brasil, numa Perspectiva do Trabalho e da Educação no Início do Século XXI* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

Rockwell, E. (1995) (Comp.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Vázquez, F. (2011). La educación agrícola en la economía regional. El aporte de la Escuela Nacional de Vitivinicultura a la consolidación de la industria vitivinícola argentina (1900-1920). *Prohistoria*, 16. Disponible en http://www.scielo.org.ar/pdf/prohist/v16/v16a02.pdf

Röling, N. (2004). La comunicación para el desarrollo en la investigación, la extensión y la educación. *IX Mesa Redonda de las Naciones Unidas sobre Comunicación para el Desarrollo*. Roma: FAO.

Román, M. (2003). *Los jóvenes rurales en Argentina. Elementos para una estrategia de desarrollo rural*. Buenos Aires: PROINDER.

Rousseau, J. J. (1984) [1762]. *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

Ruiz, G. (2012). (Comp. y Coord.). *La estructura académica argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M., & Schoo, S. (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 16, 265-276.

Sanselme, F. (1999). *La construction sociale d'une identité institutionnelle ou l'ordre symbolique d'un collectif scolaire (Le cas d'un enseignement agricole: les Maisons familiales rurales)* (Tesis de doctorado no publicada).Université Rennes 2.

Sanselme, F. (2000). Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire. *Collection le Sens social.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sanselme, F. (2003). L'identité de l'enseignement agricole à l'épreuve de l'État et du «service Public»: le cas des Maisons familiales rurales. *Ruralia*, 4, 2-16.

Scobie, J. (1968). *Revolución en Las Pampas. Historia Social del Trigo Argentino-1860/1910. B*uenos Aires: Solar.

Schoenhals, M. (2007, 30 de mayo). Time for China to challenge its rural stigma. *China Daily*, p. 3. Disponible en http://www.chinadaily.com.cn/cndy/2007-5/30/content_883043.htm

Schiavoni, G., Baranger, D., Fogeler, M. R., & Niño, F. (2000). Escuelas agropecuarias y desarrollo rural. El campo de la enseñanza agrícola en San Vicente (Misiones). *Estudios Regionales*, 11(1), 15-46.

Schriewer, J., & Harney, K. (1992). Los «sistemas» de educación y su comparabilidad: comentarios metodológicos y alternativas teóricas. En D. K. Müller, F. Ringer, & B. Simon (Comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-192* (pp. 283-299). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schütz, A. (1982). *Life forms and meaning structure*. London: Routledge and Kegan Paul.

Schütz, A. (1992). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Barcelona: Paidós.

Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otro en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En M .R. Neufeld & J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla* (pp. 199-230). Buenos Aires: Eudeba.

Somoza Rodríguez, M. (2005). *Estado y política en Argentina (1946 -1955).* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sorokin, P. A., Zimmerman, C. C., & Galpin, C. (1929). *Principles of Rural Urban Sociology.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Stefanini, L. (1996). *La mia prospettiva filosofica*. Treviso: Canova.

Stokols, D., & Shumaker, S. (1981). People in places: A transactional view of settings. En J. H. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior and the environment* (pp. 441-488). Hillsdale: Erlbaum.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Siglo XXI.

Tobin, A. (1977). Escuela rural productiva. Descripción de experiencias. *Cuadernos del Centro de Investigaciones Educativas*, 24. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Educativas.

Torres, C. A. (Ed.) (1980). *Paulo Freire: educación y concientización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Torres, C. A. (1998). *Education, Power and Personal Biography.* New York: Routledge.

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.

Torres, C. A. (2002). *Sociologia politica da educação*. São Paulo: Cortez.

Torres, C. A. (2007). El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación. *Revista Portuguesa de Educação*, CIED-Universidade do Minho, 20(1),7-45.

Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes and values*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.

Uanini, M. (2000). Perspectivas de futuro y mundos escolares en la construcción social del pasaje de jóvenes de zonas rurales. En *Cuadernos de Educación*, CIFFYH, FFYH, UNC, Córdoba, 1(1), s/p.

Valera, S., Guàrdia, J., & Pol, E. (1998). A study of the symbolic aspects of space using nonquantitative techniques of analysis. *Quality and Quantity, 32*, 367-381.

Valera, S., & Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de Psicología, 62*, 5-24

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (1999). The practice of practice. En M. Lange, J. Olson, H. Hansen, & W. Bÿnder (Eds.), *Changing Schools/Changing practices. Perspectives on educational* reform *and teacher professionalism* (pp. 18-35). Lovaina: Garant.

Van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or «don't worry, be happy». *Qualitative Health Research*, 12(2), 262-278.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. *Qualitative Health Research*, 16(5), 713-722.

Van Manen, M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education, 18(2)*, 215-224.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Presentación realizada en el ámbito del Doctorado en Educación*, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires: PIDE.

Veiga, J. E. (2002). *Cidades imaginárias*: *o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados.

Vidal Moranta, T., & Pol Urrútia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36, (3), 281-297, Universitat de Barcelona, Barcelona.

Vilella, F., Plencovich, M. C., Ayala Torales, A., & Bogosián, C. (2003). *La Facultad de Agronomía ante el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires: Editorial Facultad de Agronomía.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Madrid: Morata.

Wallace, A., & Boylan, C. (2006). *Places, schools and communities: new beginnings in rural NSW Tasmania*. 22nd Annual Conference, Society for the Provision of Education in Rural Australia, Hobbart.

Weisz, M. (2008). *Procesos identitarios y representaciones sociales de la Escuela de Jardinería* «*Cristobal M. Hicken*» *en la metrópolis de Buenos Aires* (Tesis de Maestría no publicada). Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.

Werle, F. (2005). Contextualizando a escola rural: Rio Grande do Sul final do século XIX e início do século XX, *Série Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande*, 20, 97-110.

Wiggins, S., & Proctor, S. (2001). How special are rural areas? Implications of location for Rural Development. *Development Policy Review*, 19(4), 427–436.

Willis, P. (1991) [1980]. Notes on Method. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972–79* (pp. 78-83). London: Routledge.

Williams, R. (1973). *The Country and the city*. Oxford: Oxford University Press.

Zumer, M. S. (2004). *Estado, Sociedad y Educación. El caso de las escuelas técnico agropecuarias de la Provincia de Mendoza* (Tesis de Maestría no publicada). FLACSO, Buenos Aires.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Capítulo III

Metodología

3.1 Introducción

La perspectiva cualitativa —abordaje principal de este trabajo— no constituye en sí un acceso monolítico, sino que tiene distintas formas de acercamiento a la realidad bajo estudio. Tanto la fenomenología como la hermenéutica representan importantes tradiciones filosóficas cuyas concepciones ontológicas y epistemológicas han resultado fecundas a la hora de construir conocimiento científico. En las últimas décadas, originaron en el ámbito de las ciencias de la educación una metodología de investigación cualitativa —la fenomenología hermenéutica— con capacidad para acceder a la comprensión profunda del sentido de las acciones humanas en ámbitos complejos (van Manen, 2003; Ayala Carabajo, 2008).[40]

Este capítulo tiene como objetivo presentar la metodología de este estudio que se enlaza con el contexto teórico general y se sustenta tanto en la fenomenología como en el constructivismo y en sus derivaciones científicas.

En primer lugar, se presenta el abordaje hermenéutico, su postura metodológica como forma de acceso idóneo y crítico al objeto de estudio y algunos temas clave relacionados con él, como el llamado «círculo hermenéutico». Además se plantea cómo el diseño de la investigación queda afectado por esta perspectiva, así como el papel del investigador, sus preguntas e interpretación en el proceso de construcción de conocimiento. Se detallan las estrategias utilizadas, las etapas del trabajo, las técnicas asociadas a la metodología y otros aspectos técnicos del diseño de la tesis.

3.2 La construcción del objeto y la constitución del sujeto en la investigación

La postura constructivista (capítulo II) implica la construcción de conocimiento en interacción con la realidad, proceso que queda legitimado por la intersubjetividad

[40] La aplicación de la fenomenología a las ciencias humanas se debe principalmente a la Escuela de Utrecht (ca. 1940-1970) que se inspiró en Husserl y en los primeros fenomenólogos existencialistas (van Manen, 2002). En cuanto a la formulación de la fenomenología hermenéutica como metodología de investigación educativa, es fundamental la labor pionera del pedagogo neerlandés Max van Manen, radicado en Canadá. Su aportación clave consiste en haber traducido la fenomenología y la hermenéutica desde la filosofía a la investigación educativa.

(Schütz, 1992). Esta investigación partió de una serie de interrogantes sobre las dimensiones del objeto de estudio. Las preguntas iniciales orientaron la selección de las técnicas apropiadas a la naturaleza de las preguntas. Si bien tenían un carácter configurador de aquello que se estudiaría y de lo que se dejaría de lado, no se dieron en el vacío, sino que en realidad se reformularon de un modo continuo (Argumedo, 1984, p. 140).

Mi postura como investigadora fue poner en sospecha la capacidad explicativa de interpretaciones anteriores —incluso las propias— sobre el sistema educativo, el subsistema de educación agropecuaria y la acción de los actores, a la luz de nuevos indicios. Argumedo (1984) describe este proceso metafóricamente: [41]

> el permanente ir y venir de los postulados teóricos a la información, como el movimiento del brazo en el telar, va construyendo el cuadro interpretativo. Las abstracciones iniciales, sólo un delineamiento, un esbozo de diseño, ganan complejidad y aparecen detalles, se proyectan los contrastes y se evidencian las relaciones (p. 141).

Sin embargo, advierte el autor, la teoría no se origina naturalmente de las informaciones: «así como el tejedor va construyendo el tejido sobre la urdimbre, el investigador construye un cuadro interpretativo sobre las preguntas iniciales, transformadas en un conjunto de categorías» (p. 141).

Según se vio en el capítulo anterior, en esta investigación se evitó «acomodar» la realidad a teorías elegidas *ex ante*; por el contrario, se buscó una interacción crítica entre dicho contexto y los datos provistos por las situaciones reales. En el ámbito metodológico, las categorías sociales y culturales operaron como principios ordenadores de la realidad que se estudiaba e implicaron un movimiento desde lo específico —los acontecimientos concretos— a formas de análisis más comprehensivas. Sin embargo, en la construcción final del cuadro interpretativo se volvió desde la categoría a la información para «afinar» el instrumento conceptual y comprobar su potencial explicativo.

Los procesos acontecen en un contexto que permite interpretar su sentido. En esto se dio una articulación entre un análisis macro con un acontecer específico de la vida cotidiana de las instituciones y las personas. Los acontecimientos se encuadraron entonces en una visión de conjunto. Guba y Lincoln (1990) sintetizan la perspectiva

[41] En portugués en el original. La traducción es nuestra.

constructivista como «ontológicamente relativista, epistemológicamente subjetivista y metodológicamente hermenéutica y dialéctica» (p. 148).

En forma tradicional, la hermenéutica opera con un texto u obra de arte, pero en el contexto de la investigación cualitativa también incluye la interpretación de entrevistas, observaciones e información generada por distintos instrumentos. En este estudio, orientó el trabajo de investigación realizado con los textos: escritos (documentos históricos e institucionales relativos a proyectos educativos, piezas legales, debates parlamentarios, artículos científicos, etc.), orales (materiales de entrevistas, historias de vida) e incluso con la realidad misma que se presentó como un texto para ser interpretado (material de visitas a escuelas, observaciones *in situ*, configuración de las acciones de los actores, etc.).

3.3 Fundamentos del abordaje hermenéutico en la investigación

A lo largo de la historia, distintos filósofos han abordado la cuestión del método hermenéutico de manera diferente. Friedrich Schleiermacher (1768-1834) —considerado el creador de la hermenéutica moderna— desarrolló la hermenéutica como filosofía y Wilhelm Dilthey (1833-1911) la aplicó a la investigación en las ciencias humanas (en especial, a la historia). Algunos arguyen que no existe un método de interpretación *per se*, porque la interpretación es un concepto blando en cuanto a que cualquier actividad humana, desde la investigación hasta las cuestiones de simple trato cotidiano, implican interpretación. No es este el concepto de hermenéutica —ni de interpretación— que esgrime la investigación cualitativa contemporánea, sino que la interpretación *stricto sensu* es la vía a partir de la cual se construye conocimiento.

Ahora bien, la fenomenología hermenéutica admite la existencia de realidades múltiples y socialmente construidas. Analiza los significados individuales que los actores otorgan a los objetos de estudio (Bogdan & Biklen, 1992; Eichelberger, 1989) y considera a los investigadores y actores como co-constructores de las descripciones e interrelaciones de sus estudios.

En esta investigación, se utilizó la fenomenología hermenéutica en el análisis de fuentes y documentos (dimensión histórica y política del estudio) y en el trabajo de campo (dimensión institucional). Se dio de este modo, con el objeto de conocimiento, un movimiento dialéctico de interpretación y resignificación de lo real, en el que se articuló la normatividad y la facticidad, lo cualitativo y lo cuantitativo, lo universal y lo

particular, lo general con lo específico (Argumedo, 1984; Bogdan & Bliken, 1992), lo que permitió comprender mejor el objeto de estudio.

3.3.1 Precomprensión y «círculo hermenéutico».

El hecho de que no sólo los objetos de conocimiento son históricos, sino que el propio sujeto también lo es, impide valorar en forma neutra la realidad. No existe un saber objetivo, trasparente ni desinteresado sobre el mundo. Tampoco el ser humano es un espectador imparcial de los fenómenos. Por el contrario, cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición que modulan, orientan y limitan la comprensión.

Los seres humanos están arrojados a un mundo que les provee una cultura y un lenguaje determinados que delimitan su conocimiento de la realidad. Esta no surge de la subjetividad de un sujeto concreto solamente, no es original de cada persona particular, sino que está condicionada históricamente y se anuda en la articulación entre pasado y futuro; es decir, en el diálogo entre distintas tradiciones.

Esto significa que cualquier pregunta en parte prevé su respuesta y se presagia o anticipa de antemano lo que se quiere conocer, por lo que se crea cierta circularidad en la comprensión denominada «círculo hermenéutico», criticada por el cientificismo y la lógica clásica, y etiquetada como un error o petición de principio. Se debe advertir también que en el trabajo de campo la perspectiva hermenéutica propone la inmersión del investigador en la realidad en un movimiento dialógico de compromiso y distanciamiento (Elias, 2002) continuo y de puesta en duda de sus propias posibilidades de interpretación.

Círculo hermenéutico.

Schleiermacher introdujo en el campo intelectual la noción de «círculo hermenéutico» para reflexionar sobre la circularidad de la interpretación.[42] Para el autor, este círculo se da entre texto y contexto ya sea próximo o remoto; o, en términos sincrónicos, entre un texto y sus lugares paralelos, pertenezcan ellos al mismo autor o a uno distinto. De este modo, existe un círculo hermenéutico entre la precomprensión y la comprensión

[42] Fue retomado años después en el campo de la historia por Wilhelm Dilthey (1986) [1900] y antecedido, según Agamben (2009), por el filólogo G. A. F. Ast.

científica de un texto. Toda comprensión supone una precomprensión que está a su vez sometida a condicionamientos externos al texto (intertextualidad); lo importante es que el intérprete —el investigador en este caso— sea consciente de ello y que no cierre su precomprensión como si fuera la única posible.

En el círculo hermenéutico la comprensión del texto se convierte en una mejor comprensión de la propia precomprensión del investigador, es decir, de aquellas condiciones concretas que mueven a una «lectura» determinada del texto. Al comprender el texto, el investigador se comprende mejor, comprende su itinerario intelectual y comprende cómo comprende el texto. Todo esto, en definitiva, facilita una mejor comprensión del texto en sí, cuyo sentido se «negocia» entre una comunidad de intérpretes.

Según Kneller (1984), existen cuatro principios de indagación hermenéutica y de análisis de cualquier «texto». Ellos son:

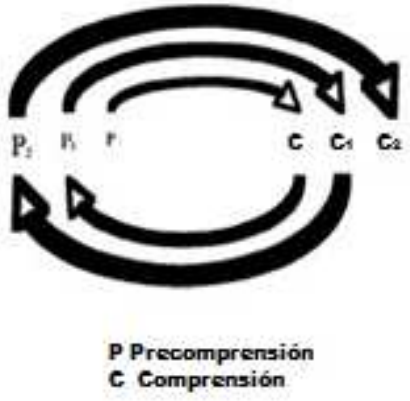
(1) comprender un acto o producto humano es como interpretar un texto,
(2) toda interpretación se da dentro de una tradición,
(3) la interpretación implica abrirse a un texto y cuestionarlo,
(4) se debe interpretar un texto a la luz de la propia situación.

Si se traduce a la metodología de la investigación los principios de la hermenéutica, se puede afirmar que (i) existe ciertamente un *sensus auctoris* en el sentido común del término y es lo que clásicamente se llama «sentido literal propio»; (ii) la precomprensión no pierde rigor científico por partir de los supuestos que maneja el investigador, por el contrario, estos se ponen también como objeto de investigación; (iii) sólo estos supuestos permiten llegar al sentido profundo del texto y (iv) es siempre necesario confrontar lo que el investigador comprende de un texto con el contexto más amplio en el cual ese texto se inserta y con su historicidad.

¿Cómo surge la formulación del círculo hermenéutico? Frente al desconcierto de los métodos histórico-críticos por la pérdida de la referencia al acontecimiento, Gadamer (1993) tuvo el mérito de señalar que todo texto sólo puede ser interpretado a partir de su tradición histórica. Gadamer entendía por tradición histórica el *Sitz im Leben* (posición ante la vida) de un texto o documento, pero no en el sentido del determinismo socio-cultural, ni del mito romántico de la «comunidad creadora», sino en la «continuidad» ideológica entre un texto y su entorno. Desarrolla la idea de que el

autor de un texto es «hijo de su tiempo». Dentro del círculo hermenéutico, la parte, el todo, el preconocimiento y el aprendizaje sobre el tema de investigación, la teoría y la práctica se ponen en juego para iluminar recíprocamente el conocimiento.

Figura 3.1 Círculo hermenéutico



Fuente: Adaptado de Dümmer, Brodwolf y Erath (2005).

Existe un círculo hermenéutico entre la precomprensión y la comprensión científica de un texto. De nuevo se aclara que en la investigación hermenéutica la palabra texto comprende una vasta gama de formatos verbales (orales o escritos), icónicos y simbólicos, que se producen a través de una serie de técnicas y soportes: entrevistas, cuestionarios, materiales icónicos, registros de investigaciones y protocolos, documentos, observaciones de la realidad. También se refiere a la «lectura» de las acciones que realizan los actores.

El círculo hermenéutico es un proceso analítico que busca profundizar la comprensión y ofrece un énfasis particular en el análisis cualitativo. «La comprensión del sentido del todo implica atribuirle significado a las partes y capturar el sentido de las partes depende de encontrarle sentido al todo» (Schwandt, 2007, p. 133).[43] La circularidad y universalidad de la hermenéutica, en la que cada interpretación depende de otras interpretaciones como una serie de muñecas rusas que se encajan una dentro de la otra y luego otra y otra más, implican un desafío para el analista cualitativo acerca de dónde comenzar. ¿Cuándo y dónde comienza el ciclo interpretativo? La comprensión práctica no es el origen del conocimiento en el sentido de una fundamentación; en cambio es el lugar que da comienzo a la interpretación. La indagación interpretativa no

[43] Construing the meaning of the whole meant making sense of the parts, and grasping the meaning of the parts depended on having some sense of the whole (Schwandt, 2007, p. 133) [La traducción es nuestra].

comienza a partir de un origen absoluto. Se comienza con la conciencia precisa de que esta comprensión es provisional y que es parcial en tanto es incompleta y obedece a una perspectiva. La comprensión siempre prosigue. La actividad práctica se proyecta sobre el mundo a partir de ese comienzo y muestra las entidades que nos rodean.[44]

La circularidad de la comprensión, entonces, es en parte lo que se comprende en términos de lo que ya se sabe. Opera en la base de la comprensión hermenéutica pero no se reduce sólo a ella. La circularidad no es, como argumentaba Heidegger, una circularidad viciosa, una en la que simplemente se confirman los prejuicios; sino que se trata de una circularidad esencial, sin la cual no habría comprensión en absoluto. El círculo se completa cuando implica una acomodación así como una asimilación. Y allí el círculo se abre de nuevo.[45] Si se persevera en el proceso de conocimiento y se está cauteloso y abierto, la atención se dirigirá al carácter prospectivo del entendimiento y en el arco retroactivo —a través de los movimientos de retorno— se gana una apreciación aumentada. Según Gadamer (1993),

> También aquí se plantea el problema de cómo hallar la salida del círculo de las propias posiciones preconcebidas. No se puede en modo alguno presuponer como dato general que lo que se nos dice del texto tiene que poder integrarse sin problemas en las propias opiniones y expectativas. Por el contrario, lo que nos es dicho por alguien, en conversación, por carta, a través de un libro o por cualquier otro canal, se encuentra por principio bajo la presuposición opuesta de que ella es su opinión y no la mía, y que se trata de que yo tome conocimiento de la misma pero no necesariamente de que la comparta. Sin embargo, esta presuposición no representa una condición que facilite la comprensión, sino más bien una nueva dificultad, ya que las opiniones previas que determinan mi comprensión pueden continuar completamente inadvertidas. Y si motivan malentendidos, ¿cómo sería posible llegar siquiera a percibir estos en relación con un texto que no está capacitado para responder ni objetar? ¿Cómo puede protegerse a un texto previamente respecto a los malentendidos? (…)
> La tarea hermenéutica se convierte por sí misma en un planteamiento objetivo, y está siempre determinada en parte por este. Con ello, la empresa hermenéutica gana un suelo firme bajo sus pies. El que quiere comprender no puede entregarse desde el principio al azar de las propias opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente posible la opinión del texto... hasta que éste finalmente ya no pueda ser ignorado y dé al traste con su supuesta comprensión. El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni «neutralidad» frente a las cosas, ni tampoco autocancelación, sino

[44] Estas consideraciones fueron particularmente fecundas para este trabajo, en particular en el análisis de la historicidad de la educación agropecuaria, cuando se construyeron periodizaciones históricas (capítulo IV) e histórico-políticas (capítulo V).

[45] Se toma debida nota de la crítica que realiza Ágnes Heller (1990) a lo que llama la escalada hermenéutica y a la sobre-reflexividad que termina paralizando el conocimiento y convirtiéndose en su aparente opuesto, una especie de candidez apodíctica (p.7).

> que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas (Gadamer, 1993, pp. 335-336)

Desde una visión general, la hermenéutica refleja el núcleo interpretativo de la pesquisa cualitativa, la importancia del contexto y de la dinámica interrelación entre el todo y las partes desde una perspectiva holística. En un nivel específico y particular, el círculo hermenéutico ofrece un proceso para comprometerse formalmente en la interpretación.

En suma, en el círculo hermenéutico, la comprensión del texto se convierte en una mejor comprensión de la propia precomprensión del investigador; es decir, de aquellas condiciones concretas que mueven a una «lectura» determinada del texto. Al comprender el texto, el investigador se comprende mejor, comprende su itinerario intelectual y comprende cómo comprende el texto. Todo esto, en definitiva, facilita una mejor comprensión de lo real (Agamben, 2009).

3.4 ¿Qué hay en juego en el campo de la investigación hermenéutica?

Para Patton (2002), como abordaje científico la hermenéutica tiene una pregunta fundacional: ¿cuáles son las condiciones bajo las cuales se dieron ciertas acciones humanas o se produjeron ciertos procesos que permiten interpretar los sentidos? Esto lleva a establecer que el significado de algo depende del contexto cultural en el que se originó inicialmente, así como en el contexto cultural en el que fue interpretado después. En el mismo sentido, van Manen (1990) planteó unas recomendaciones críticas que son la base de toda investigación hermenéutica:

(i) dirigir la atención el fenómeno que profundamente interesa y compromete al investigador,

(ii) indagar en la experiencia[46] de los actores, más como ellos la viven o han vivido que cómo la conceptualizan,

[46] Y diferenciar la experiencia (Erlebnis) del conocimiento en términos de la investigación (Bruner, 1986; Denzin, 1991; Holstein & Gubrium, 2008; Risser, 1997; van Manen, 1988).

(iii) reflexionar sobre los temas esenciales que caracterizan el fenómeno que se estudia,

(iv) describir el fenómeno a través de la escritura y la reescritura,

(v) mantener una relación profunda y pedagógica con el fenómeno,

(vi) guardar un equilibrio con el contexto de investigación, considerando las partes y el todo (pp. 30-31).

Se presenta a continuación (Tabla 3.1) una síntesis del papel que desempeñan los investigadores, la naturaleza de sus preguntas y su proceso interpretativo en la perspectiva hermenéutica.

Tabla 3.1. Papel del investigador, preguntas y función de la interpretación en el proceso de investigación hermenéutica

Investigador	Observador comprometido. Es una forma esencial de acceso al objeto de estudio, porque requiere estar con los actores, compartiendo los significados y las prácticas, e inmersión en el mundo de los participantes. Las notas de campo capturan la actividad reflexiva y no reflexiva de los otros y de uno mismo, tanto en lo que se dice como en lo que no se menciona, las formas de manejarse con el mundo y de apropiarse de su significado.
Papel de la pregunta	Durante las entrevistas y conversaciones informales, las preguntas alientan a que los participantes cuenten sus historias en un lenguaje común, más que en un encuadre reflexivo o teorizador. Las preguntas no se dirigen a incentivar la reflexión sobre la experiencia, sino a ayudar a que los participantes se centren en las historias que tienen sentido y son valiosas para ellos, a fin de acceder a aquello que sea significativo para el participante. Invitan a que los participantes expresen el significado de los significados de la práctica cotidiana, a través de múltiples medios.
Interpretación	Los investigadores utilizan sus conocimientos, sentidos, intuiciones e imaginación para comprender los matices, sutilezas y significados que se encuentran anidados en los textos. Interpretan los significados de los significados en los textos. Convocan sus propias interpretaciones y horizontes a los diálogos, en un movimiento dialéctico dentro de un círculo hermenéutico. La interpretación es la síntesis o fusión de los horizontes de los participantes y de los investigadores.

Fuente: Adaptado de Tichten, 2000.

En esta investigación, la hermenéutica implicó en primer lugar la búsqueda y análisis de documentos históricos para conocer e interpretar en el nivel del sistema educativo, en las instituciones y en las perspectivas de los actores, las marcas de historicidad de la educación agropecuaria y su identidad. Estas marcas permanecían en gran parte escondidas, aún para los propios actores. A pesar de la exhaustiva historiografía económica sobre el agro argentino, en especial sobre el pampeano, la

orientación educativa agropecuaria tiene escasas referencias en documentos y testimonios. Por este motivo, resultó difícil sacar este objeto de conocimiento de su invisibilidad e interpretar sus sentidos y la acción de sus actores. A tal efecto, se propusieron y fundamentaron cronologías y reinterpretaron pensamientos, acontecimientos y prácticas de los actores. Sin embargo, el abordaje no se agotó en la construcción y reconstrucción de la historicidad de la educación agropecuaria a través de documentos, sino que orientó la indagación sobre las dimensiones políticas e institucionales de esta modalidad educativa. Por último, también se manifestó en la búsqueda e interpretación realizada en el trabajo de campo, a través de las entrevistas en profundidad y observaciones de las prácticas de los actores; es decir, en otra dimensión de lo textual: la trama densa de lo cotidiano.

3.5 Diseño de investigación

El diseño es un arreglo de los elementos del proceso de investigación que rige su funcionamiento, desarrollo y despliegue (Maxwell, 1996). Es la estructura que subyace e interconecta los componentes de un estudio.

La tesis utilizó un diseño a la vez interactivo y flexible. Cada componente influyó sobre los demás, superándose un esquema de trabajo lineal y unidireccional. Más que constituirse como una pieza fija, el diseño describió un movimiento espiralado que se asemejó al círculo hermenéutico de la interpretación textual. Fue un diseño flexible que en parte recuperó elementos emergentes (Valles, 1997; Piovani, 2007) de la dialéctica contexto teórico-campo empírico de lo real.

Como fue mencionado, esta investigación no contó con una hipótesis *strictu senso*. Sin embargo, un supuesto orientó la investigación (hipótesis de trabajo): la creencia de que la situación de deriva respecto del sistema educativo dejó al conjunto de las escuelas agropecuarias libres del impulso homogeneizador del sistema educativo argentino y le confirió rasgos propios y una autonomía que se manifestó en atributos peculiares.

3.5.1 Diseño de la investigación: flexibilidad.

Según Mendizábal (2006), la flexibilidad es un atributo de algunos diseños, ya que existen diseños estructurados y otros flexibles. Esta flexibilidad atraviesa diversas

tradiciones cualitativas e implica cambio, interacción y diálogo en todo el proceso de generación de conocimiento.

Los diseños planteados desde una perspectiva constructivista y hermenéutica no pueden ser rígidos. De la mano del abordaje hermenéutico, la flexibilidad le permite al investigador advertir situaciones nuevas e inesperadas que se vinculan con el tema de estudio, «que pueden implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; (que aluden) a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación» (Mendizábal, 2006, p. 65). La investigación se torna de este modo un proceso recurrente, circular, más que lineal, y no posee una secuencia fija y estructurada. La flexibilidad supone investir a los distintos componentes del diseño de cierta provisionalidad, que opera en las preguntas de investigación, en las unidades de análisis, en las categorías de interpretación e incluso recorre los formatos escritos. Para la autora, se trata de un «equilibrio móvil» (p. 67) que pone a los distintos componentes en una relación dialéctica e interactiva. De este modo, se habla, por caso, de contexto conceptual más que de marco teórico rígido del cual se derivan mecánicamente categorías de análisis predeterminadas para analizar lo real. Estas características del diseño flexible se aplican en las ciencias sociales y humanas tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa y se manifiestan en la miríada de tradiciones intelectuales que expresan el fresco de la investigación cualitativa.

En esta línea de pensamiento, las aportaciones más importantes las brinda el modelo interactivo con el que Joseph Maxwell (1996) caracteriza el diseño de investigación cualitativa. Para el autor, es interactivo, en cuanto se trata de una serie de componentes que están interconectados en una estructura flexible. El diseño supone un proceso iterativo que implica virajes hacia atrás y adelante. Mendizábal (2006) encuentra que esta flexibilidad involucra una paradoja o dilema, ya que es necesario que el diseño sea a la vez explícito y comunique en forma clara y por escrito las ideas principales que lo articulan. Esta idea de diseño móvil, flexible, guía a los investigadores y es la espina dorsal de la investigación. Como ésta, permite movimientos de idas y venidas, vueltas a posiciones anteriores o la emergencia de nuevas posibilidades en la generación de conocimiento. Ha sido ilustrada con la poderosa metáfora de la danza por Valerie J. Janesick (1994):

> Así como el bailarín depende de su columna para brindar poder y coherencia a su danza, el investigador cualitativo depende del diseño de su estudio. Ambos son elásticos. Como el bailarín que encuentra el centro en la base de su columna y en la conexión entre la columna y el cuerpo, el investigador cualitativo se centra en una serie de decisiones sobre el diseño. Un danzarín que tiene su peso centrado puede inclinarse hacia atrás y adelante, de costado a costado. Sin embargo, siempre puede retornar al centro, al corazón de la fuerza de la danza. Si consideramos el diseño de un estudio como la columna y la base de la columna como el inicio del calentamiento de la danza, las decisiones iniciales de un estudio son muy similares al calentamiento lumbar, al inicio del calentamiento del bailarín (p. 35).[47]

En esta tesis, a pesar de haberse utilizado un diseño flexible —según la concepción de diseño planteada por Piovani (2007, p. 74)— se asumió *ex ante* un conjunto de decisiones relativas a la construcción del objeto de investigación, al problema de investigación (*cfr*. Capítulo I), a la selección de la unidad de análisis, situaciones, referentes, etc., a la recolección y al análisis de la información.

3.5.2 Unidad de análisis.

La unidad de análisis principal de esta tesis estuvo constituida por las escuelas argentinas de orientación media agropecuaria (dimensión institucional) en su interacción con el sistema educativo y el sistema de base agroproductivo (dimensión histórica, políticoeducativo y socioproductiva). El foco del estudio se centró en la educación media agropecuaria argentina. No se realizó un análisis de la educación rural (denominación que en general cubre a los establecimientos de enseñanza primaria) ni de los estudios agropecuarios superiores.

Los servicios de educación media agropecuaria argentina se encuentran dentro de las dependencias de las carteras educativas provinciales mayoritariamente y están asimilados a la Educación Técnico-Profesional del nivel secundario de la cual es una de sus orientaciones. A fines de 2012, existían unas 570 escuelas agropecuarias

[47] Just as the dancer relies on the spine for the power and coherence of the dance, so the qualitative researcher relies on the design of the study. Both are elastic. Like the dancer who finds her center from the base of the spine and the connection between the spine and the body, the qualitative researcher is centered by a series of design decisions. A dancer who is centered may tilt forward and backward and from side to side, yet always returns to the center, the core of the dancer's strength. If one thinks of the design of the study as the spine and the base of the spine as the beginning of the warm-up in dance, the beginning decisions in a study are very much like the lower-spine warm-up, the beginning warm-up for the dancer» (Janesick, 1994, p. 35). [La traducción es nuestra].

distribuidas en todo el país (*cfr.* Anexo sobre las particularidades de la modalidad de educación agropecuaria media en la Argentina).

Los objetivos de la educación agropecuaria son (i) formar técnicos agropecuarios para el mundo del trabajo, (ii) preparar para los estudios superiores agropecuarios o no agropecuarios y (iii) brindar una formación integral que permita la inserción de los jóvenes en el medio local, regional o nacional como personas responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente el entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio. Estos fines quedan expresos en las piezas legislativas y algunos se manifiestan en forma latente, según se verá más adelante.

3.5.3 Etapas de la investigación.

El estudio tuvo un abordaje predominantemente cualitativo. Contó con una fase crítico-hermenéutica de análisis documental y de testimonios, y una empírica de trabajo de campo. Se reconoce el carácter irreductiblemente hermenéutico de la experiencia humana que busca comprender tanto la intencionalidad que atraviesa la comunicación humana, como las interacciones que ligan sus proyectos con el mundo. Estos principios guiaron la construcción e interpretación de la información recabada.

3.5.3.1 Primera etapa (2007-2009).

A partir del abordaje constructivista e interpretativo, de los marcos teóricos descritos y de los hallazgos de investigaciones históricas anteriores (Plencovich, 1998; Plencovich & Costantini, 2004; 2006a, 2006b), se efectuó una recensión de documentos y se sistematizó información primaria y secundaria sobre las escuelas a fin de reconstruir sus trayectorias históricas y sus relaciones con el Ministerio de Agricultura y el Ministerio de Educación (sistema educativo formal y subsistema educativo en la cartera de agricultura). En esta fase también se realizó el primer acceso al trabajo de campo. Se hicieron visitas y observaciones en distintas escuelas, entrevistas en profundidad a informantes clave y se registraron historias orales. Se generó conocimiento sobre las prácticas institucionales y las perspectivas de los actores; y sobre hechos y procesos ligados a esta orientación. También se accedió a documentos históricos. Todo este

material constituyó el primer *corpus* de la investigación, que fue analizado y contextualizado para otorgarle sentido al papel que desempeña la educación agropecuaria en la Argentina. Asimismo, se construyó una tipología *ad hoc* de escuelas agropecuarias de acuerdo con su historicidad y algunos criterios distintivos (*cfr*. capítulo VI).

3.5.3.2 Segunda etapa (trabajo de campo stricto sensu) (2009-2012).

A partir de las trayectorias históricas diferenciadas de las escuelas (exescuelas públicas nacionales, escuelas públicas originalmente provinciales, escuelas universitarias, escuelas EMETA, escuelas de alternancia, escuelas de gestión privada confesionales, escuelas de gestión privada no confesionales) que emergieron como tipos de escuelas (tipología), se seleccionaron algunos establecimientos con muestreo intencionado (Burgess, 1985; Shipman, 1988; Burgess, 1995) según tres criterios: (i) disponibilidad de los actores —en general de las autoridades— de la escuela para cooperar en la investigación (Varela, s/f); (ii) conveniencia de la selección de la escuela para los fines de la investigación y (iii) contactos previos (Burgess, 1995).

Del mismo modo se procedió a seleccionar a los actores (docentes, alumnos, directores, supervisores, padres, otros actores), las situaciones, las interacciones que se iban a analizar, las clases y otros momentos institucionales. Las visitas a las escuelas fueron los recortes utilizados para esta etapa del trabajo de campo. Se hicieron nueve estudios en profundidad de los establecimientos a partir de visitas, recorridas, observaciones y entrevistas. Se analizaron las prácticas y representaciones sociales en las unidades de estudio seleccionadas, así como la cultura institucional, las estrategias desplegadas por los actores, los aspectos curriculares y la inserción de las escuelas en el medio. Las entrevistas en la mayor parte de los casos fueron no estructuradas y en profundidad. Cuando se utilizaron entrevistas semiestructuradas y se administraron cuestionarios con ítems abiertos, se intentó generar conocimiento a partir de algunos núcleos de interés de este estudio, tales como: gobernancia, relación con el medio, legitimación del poder, percepción sobre la institución y lo rural, etc.

Por último, a través de un cuestionario semiestructurado administrado por e-mail a docentes y directivos de gestión estatal y privada de diversos tipos de establecimientos, se indagó específicamente sobre la situación de deriva institucional a través de ciertos indicadores empíricos (capítulo VII).

El proceso de construcción del conocimiento describió la forma de un reloj de arena; desde la amplitud del trabajo de campo en la primera etapa del trabajo al afinamiento en la identificación de algunos patrones y categorías explicativas de la deriva y diferenciación institucional; para expandir el conocimiento ganando en profundidad comprensiva de los fenómenos estudiados en la segunda etapa.

3.5.4. Procedimientos cualitativos y técnicas asociadas.

3.5.4.1. Indagación histórico-política.

Se realizó una exploración de fuentes primarias y secundarias relacionadas con el objeto de investigación. En especial, la detección de fuentes primarias fue una tarea difícil, ya que estas se hallaban dispersas en instituciones locales y en distintos repositorios, algunos catalogados a partir de indexaciones correspondientes a otros temas históricos.[48] En el caso de historias recientes, se apeló al testimonio de actores que participaron en acontecimientos significativos para comprenderlos de acuerdo con sus perspectivas y valoraciones.

Los hallazgos históricos y políticos se organizaron en periodizaciones *ad hoc*. La periodización constituye una lectura crítica del pasado desde el presente y supone una hipótesis interpretativa de dicho pasado. En esta tesis, las periodizaciones se elaboraron para detectar líneas de continuidad y de ruptura, observar lo que persistía y lo que se modificaba dentro de la educación agropecuaria del país; es decir, captar el sentido histórico de las trayectorias institucionales.

3.5.4.2 Trabajo de campo.

El trabajo de campo se dio en las dos etapas de la investigación. En la primera (2007-2009) se efectuaron visitas y observaciones a establecimientos de educación agropecuaria media. Se realizaron entrevistas a informantes clave y a distintos actores institucionales. Se visitaron catorce establecimientos de gestión estatal y privada, ubicados en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba, Misiones y Corrientes.

[48] Por ejemplo, en el caso del primer proyecto de escuela agropecuaria, las fuentes se encontraron en Legajos catalogados como *Universidad* en el Archivo General de la Nación, según referenciamos en el capítulo IV de esta tesis.

Se reunió información sobre hechos, procesos y documentos históricos que fueron analizados y resignificados para otorgarle sentido al papel que desempeña la educación agropecuaria en la Argentina. El conocimiento sobre el sistema obtenido a través del trabajo de campo, así como la información provista por el estudio de documentos institucionales e información secundaria sobre la enseñanza agropecuaria permitió configurar un panorama general de esta modalidad que se encuentra en el Anexo de esta tesis. Se concluyó esta primera etapa con la construcción de una tipología *ad hoc* de escuelas agropecuarias a partir de su historicidad, los rasgos construidos en el trabajo de campo y de algunos otros criterios distintivos.

En la segunda etapa (2009-2012), trabajo de campo *stricto sensu*, se realizaron estudios en profundidad de establecimientos correspondientes a los tipos descriptos por la tipología. Se elaboraron nueve casos, que fueron funcionales a los propósitos de la investigación (Neiman & Quaranta, 2006) y que ilustraron los tipos de instituciones identificadas. Los casos permitieron comprender la trama cotidiana de las escuelas sobre el bastidor político, cultural, educativo y socioeconómico que las contextualiza. Algunos de ellos requirieron varias visitas y un prolongado lapso de inmersión en la vida institucional

El estudio de casos implica la investigación de las interacciones sociales y de los actores y el contexto. Este abordaje (Yin, 1994; Bickman & Rog, 1997; Neiman & Quaranta, 2006) consiste en una forma de investigación empírica que accede a fenómenos contemporáneos, en términos políticos y significativos. En esta investigación se orientaron a generar conocimiento desde la perspectiva de los actores sobre la dinámica institucional, los papeles que desempeñan los actores, sus estrategias y sus grados de libertad. Según Yin (1994), los casos se adaptan especialmente cuando los límites entre el objeto de estudio y su contexto resultan difusos. Recurren, además, a la utilización de múltiples fuentes de información y procedimientos de análisis (Yin, 1994). El estudio de casos admite la aplicación de formas múltiples de recolección y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos: cuestionarios, análisis de contenido, análisis estadístico de datos secundarios, observación, análisis de protocolos y de incidentes críticos, entrevistas en profundidad (Bickman & Rog, 1997), que en esta investigación procuraron ilustrar las prácticas educativas de las instituciones y de sus actores, a través de observaciones *in situ*, entrevistas en profundidad y análisis de documentos de la institución sobre inserción de los graduados (*tracer studies*) y otras estrategias.

Para Stake, el semantema «case study» está sujeto a debate. Implica tanto el conocimiento sobre el caso como la metodología. Si bien admite la existencia de casos como estudios cuantitativos, se concentra en aquellos en los que «domina la indagación cualitativa, con fuertes intereses naturalistas, holísticos, culturales y fenomenológicos»[49] (Stake, 1994, p. 236). Sostiene que la elección del estudio de casos está más anclada en la naturaleza del objeto que en la metodología. Según el autor, el estudio de casos es el «estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (p. 11), en interacción con su contexto.[50]

Los estudios de casos son de «enfoque progresivo», los conceptos organizadores cambian de algún modo a medida que avanza el estudio (Stake, 1994, 152). El autor plantea la necesidad de reducir al mínimo la intrusión y no olvidar de «que el estudio de casos es subjetivo, que se apoya mucho en nuestra experiencia previa y en el valor que para nosotros tienen las cosas» (pp. 152-153). Su interés se centra en la comprensión del caso, en su especificidad más que en su potencial generalización. Retomando las palabras de Louis Smith, para Stake (1994), el caso es un sistema delimitado (bounded system), situado en interacción con un contexto.

Stake identifica tres tipos de casos —con líneas difusas entre ellos— a los que define a partir del criterio de interés del investigador. Ellos son: (i) casos que reflejan el interés intrínseco del investigador, alejados del propósito de generalizar, en los que se impone su singularidad, por ejemplo, el de los argonautas del Pacífico Occidental de Malinowski [1932] (2001); (ii) casos cuya elección reflejan el interés instrumental del investigador y dan soporte a conceptos, ideas, conjeturas, etc., por ejemplo, Middletown, Hammertown en el estudio de Paul Willis (1977) y (iii) casos colectivos, para indagar sobre un fenómeno, población o condición general. Estos casos pueden ser similares o distintos. Pueden llevar a una comprensión o teorización más ajustada, por ejemplo, en la serie de trabajos de investigación social, *Children of Crisis*, de Coles [1950] (2003).

[49](…) qualitative inquiry dominates, with strong naturalistic, holistic, cultural, phenomenological interests. [La traducción es nuestra].

[50] Para Neiman y Quaranta (2006), «la elección del caso es resultado del recorte temático, y el estudio de caso es definido por el interés en el mismo, mientras que el diseño metodológico del estudio o investigación es secundario» (p. 219).

De las perspectivas generales de los autores analizados, esta investigación compartió muchos puntos de la concepción de Stake, dado el carácter cualitativo de la naturaleza de estudio, que se alejó del propósito de generalizar a través del «caso tipo» y se concibió el caso (escuelas concretas dentro de un tipo específico) como un sistema delimitado, situado en interacción con un contexto. Se utilizaron casos colectivos y casos singulares. Se apeló a la elección de casos porque se reconoció *a priori* la heterogeneidad del conjunto de escuelas de modalidad agropecuaria. Se seleccionaron los casos como recortes del trabajo de campo y, como se mencionó, dentro de una tipología de escuelas construida *ad hoc*. Los casos brindaron un potencial heurístico e interpretativo importante (Ragin & Becker, 1992) y dieron la oportunidad de generar conocimiento sobre estas instituciones, en especial en lo relativo a la posición de las escuelas dentro de la deriva del sistema.

El procedimiento del caso condujo a la inmersión en el campo y al continuo uso de la reflexividad —reflexión sobre los supuestos e hipótesis interpretativas— que se adecuó al tipo de metodología general utilizada (abordaje hermenéutico) y a las técnicas derivadas: observación, entrevistas en profundidad y otras.

Se hicieron estudios en profundidad de nueve instituciones de educación agropecuaria que representan los nueve tipos de escuelas agropecuarios estudiados (*cfr.* capítulo IV y Apéndice), a saber: (a) una escuela agropecuaria pública provincial (ex nacional) de la Provincia de Buenos Aires; (b) una escuela agropecuaria pública provincial histórica de la Provincia de Buenos Aires; (c) el colectivo de escuelas del Programa EMETA; (d) una escuela agropecuaria asociada a la universidad en la Provincia de Misiones; (e y f) una escuela pública de gestión privada confesional de la Provincia de Buenos Aires y otra privada (sin subvención) no confesional; (g) escuelas EFA (se trató de un colectivo de 18 escuelas) de la Provincia de Corrientes; (h) el colectivo de los Centros de Producción Total (CEPT) de la Provincia de Buenos Aires y (i) un Centro de formación rural de la Provincia de Neuquén. En algunas instancias, se realizaron hasta tres visitas a los establecimientos. Se concibieron los casos como nueve ventanas abiertas a la deriva y a la diversidad propia de la educación agropecuaria.

En cuanto a la observación —procedimiento utilizado en ambas etapas— según la tipología clásica presentada por Gold (1958) sobre los distintos papeles que puede desempeñar el observador en una investigación, mi papel varió de *participante como observador* a *observador como participante*. En el primer caso,

> Aunque sea en lo básico similar al papel del observador total, el del participante como observador difiere significativamente en cuanto a que tanto el sujeto investigador y el informante están conscientes de que su observación es una relación de campo. Esta conciencia mutua tiende a minimizar los problemas de simulación de roles; sin embargo, el papel conlleva numerosas posibilidades de compartimentar los errores y dilemas que típicamente aquejan a la participación total (Gold, 1958, p. 220).[51][La traducción es nuestra].

En el segundo,

> También implica correr menos riesgo de «convertirse en nativo» que en el caso del papel de participante completo o del participante como observador. Sin embargo, dado que el contacto del observador como participante con el informante es tan breve y quizá superficial, es más probable que malinterprete al informante que los otros dos y a la vez que sea malinterpretado por él (Gold, 1958, p. 220) [La traducción es nuestra]. [52]

La observación se dirigió al clima de la institución, actividades realizadas, instalaciones, equipamiento, etc. También permitió capturar el *ethos* de las escuelas agropecuarias, una experiencia casi inefable que se vincula con un cierto aire de libertad y alegría que impregna la vida cotidiana de estas instituciones, con actividades de aula que se prolongan en el trabajo a cielo abierto, en las actividades del comedor y las residencias, así como la vocación de futuro que trasuntan alumnos, docentes, directivos, padres y personal de apoyo, rasgos difíciles de encontrar en otras escuelas medias.

En cuanto a las entrevistas, se seleccionaron los sujetos a partir de algunos criterios como: posición del actor en la institución/sistema educativo/comunidad; género, edad, antigüedad en la institución, asignatura que dicta —para los docentes—, etc. a fin de lograr perspectivas que permitieron reconstruir las intencionalidades y el sentido de las situaciones (Crozier & Friedberg, 1977; Burgess, 1995). La mayor parte de las entrevistas fueron en profundidad, sin un guion previo, aunque se exploraron algunos nodos que resultaban fundamentales para la tesis: percepción de los actores sobre la deriva institucional, prácticas pedagógicas cotidianas, inserción de las escuelas en el territorio, representaciones sobre lo agropecuario y lo rural, entre otros. Sus hallazgos conformaron la primera etapa de la investigación (*cfr.* Anexo). En la segunda

[51] Although basically similar to the complete observer role, the participant-as-observer role differs significantly in that both field worker and informant are aware that theirs is a field relationship. This mutual awareness tends to minimize problems of role-pretending; yet, the role carries with it numerous opportunities for compartmentalizing mistakes and dilemmas which typically bedevil the complete participant.

etapa, las entrevistas enmarcadas en los tipos de escuelas también se refirieron a los nodos mencionados, sin embargo, se centraron específicamente en las posibles diferencias y particularidades del tipo de institución en el cual se realizaban tanto las visitas como las entrevistas y observaciones. El registro de las entrevistas se efectuó conforme a la autorización dada por los entrevistados y a la garantía de anonimato, excepto en entrevistas realizadas a referentes de la educación agropecuaria del país cuando se contó con su autorización. Se grabaron o realizaron anotaciones de las entrevistas y se tomaron las debidas precauciones para no comprometer el flujo espontáneo de las comunicaciones.

Se construyó una tipología de escuelas agropecuarias a partir de indicadores empíricos relevados en el trabajo de campo realizado en la primera etapa y del análisis documental e histórico de las instituciones educativas de modalidad agropecuaria (*cfr.* capítulo IV y Apéndice). Los criterios utilizados para la construcción de la tipología respondieron a un abordaje multidimensional de las instituciones que permitieron categorizarlas en distintos aspectos. La construcción no fue jerárquica y las diferencias y similitudes se basaron en mi interpretación sobre la relevancia del rasgo, potencialidad de análisis y el concepto de parsimonia. Se confeccionó un listado de posibles criterios que se ajustaron después de validar su poder heurístico con cuatro investigadores del tema de educación agropecuaria —tres brasileños y un argentino— y un referente argentino,[53] así como un conjunto de descriptores que definieron dichos criterios (*cfr.* capítulo IV). Se definieron lo criterios y sus dimensiones (definición teórica y real) y se los operacionalizó a través de indicadores.

También se realizaron dos grupos focales (Kitzinger, 1994; Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001) en el contexto del «caso de las EFA de Corrientes» (18 escuelas). En el primero, se analizaron aspectos contextuales de la educación agropecuaria en el territorio correntino. En el segundo, se trabajó con las fortalezas y debilidades de las EFA correntinas, según la percepción de los actores, a través de la estrategia llamada *La ventana de los actores,* que utiliza cuatro preguntas abiertas sobre la percepción de los actores de la realidad de sus instituciones (*cfr.* Apéndice documental), seguidas de discusión grupal.

[53] Como investigadores: Dr. Alejandro O. Costantini (UBA); Dra. Sandra Barros Sánchez (UFRRJ, Brasil); Dr. Gabriel Araujo Santos (UFRRJ, Brasil) y Mag. Cleunice Rehem Mattos (MEC, Brasilia, Brasil) y como referente, Lic. Juan Carlos Bregy, Director Ejecutivo de FEDIAP.

En el caso de las escuelas EMETA, dado que el Programa sobre el cual se gestaron o conformaron no se encuentra hoy en vigencia, se realizó una reconstrucción histórico-social de sus características a través de entrevistas a referentes clave y a padres de exalumnos, exalumnos y docentes; así como entrevistas realizadas a un establecimiento en el que funcionó una escuela EMETA y el análisis de documentos.

Por último, en los meses de abril y mayo de 2012, se administró un cuestionario semiestructurado a actores de escuelas agropecuarias vía e-mail, a directores o regentes y a algunos docentes de los establecimientos. El cuestionario giró en torno a la percepción de los actores de la situación de deriva de las escuelas, a través de indicadores empíricos. Se utilizó el cuestionario porque (a) no era posible observar directamente la deriva sino a través de indicadores *proxies* o indirectos, ya que se trataba de un fenómeno complejo y abstracto. En este sentido, el cuestionario resulta un instrumento adecuado a tal fin (Sierra Bravo, 1985) en cuanto a (a) que pregunta directamente a los actores su percepción sobre algunos fenómenos de interés y (b) la dispersión geográfica de las escuelas. Se recupera la valoración positiva de este instrumento aún en estudios de abordaje cualitativo (Havelock & Huberman, 1980; Martínez Bonafé, 1989; Estebaranz García, 1991).

Se utilizó el correo electrónico para administrarlo. Sus ventajas sobre el medio postal, por ejemplo, son evidentes en cuanto a la rapidez de su completamiento, envío, potencial envío y eliminación de costos de impresión del instrumento (Cobanoglu, Warde & Moreo, 2001), así como el ahorro en costo y tiempo para el procesamiento de la información que se encuentra ya en formato electrónico. Según la literatura (Couper, Traugott, & Lamias, 2001; Sills & Song 2002), para aquellas poblaciones que utilizan regularmente los servicios de Internet ha constituido un auxiliar útil en la conducción de investigaciones.

El cuestionario incluyó cinco preguntas abiertas. Se realizó un pequeño piloto de administración oral para corregir posibles imprecisiones en su construcción. Se enviaron 120 mails. Hubo 35 *bouncings* o rebotes de mails (por errores en las direcciones electrónicas o caducidad de las cuentas). Contestó aproximadamente un 33% (28) de los encuestados, un porcentaje dentro del rango superior de 30-35% que cita la literatura (Kaplowitz, Hadlock, & Levine, 2004; Hoonakker & Carayon, 2009) para este tipo de consulta (*cfr*. resultados en el capítulo VIII). El medio que se utilizó no sesgó a la población, ya que todos los directores y docentes de escuelas agropecuarias poseen

acceso a INTERNET y son titulares de cuentas de correo electrónico de los establecimientos o del dominio privado.

Los cuestionarios fueron computados como respondidos cuando se los reenvió en forma completa. La tasa de respuesta se computó como el número de cuestionarios devueltos dividido por el número de enviados y no devueltos.

Por último, la Tabla 3.2 presenta una síntesis de la correspondencia entre objetivos, dimensiones, metodología, técnicas asociadas al diseño, etapas y lugar de la tesis en donde se encuentran los resultados del proceso de investigación.

Tabla 3.2 Correspondencia entre objetivos, dimensiones, metodología, técnicas, etapas y ubicación de los hallazgos en la tesis

Objetivos específicos	**Dimensiones del estudio**	**Metodología**	**Técnicas asociadas**	**Etapa**	**Cap. tesis**
1.3.2.1 1.3.2.2.	Histórica	Análisis crítico-hermenéutico	Análisis de fuentes (documentos, entrevistas, registros), historias orales, diarios, expedientes escolares, planes de estudio, minutas de reuniones, historias de vida, otras. Construcción de periodizaciones. Análisis de fuentes secundarias (material censal, estadísticas, etc.).	1ª Etapa	Cap. IV Anexo
1.3.2.2.	Político-educativa	Análisis crítico-hermenéutico Análisis comparativo de ciertos atributos en relación con constructos teóricos	Análisis de fuentes (documentos, registros), expedientes escolares, planes de estudio, minutas de reuniones, listas, relatos, registros. Análisis comparativo. Construcción de periodizaciones. Trabajo de campo: observación, entrevistas. Análisis de fuentes secundarias	1ª Etapa	Cap. V Anexo
1.3.2.3 1.3.3.4	Histórica, política, institucional y metodológica	Construcción de categorías teóricas a partir de evidencia histórica e empírica	Trabajo de campo. Construcción de tipología.	1ª y 2ª Etapa	Cap. VI Anexo
1.3.2.3 1.3.2.5 1.3.2.6	Institucional	Fenomenológica. Esquemas de interpretación (frame analysis) (Goffman, 1986) Trabajo de campo. Estudio de casos	Trabajo de campo: Estudios de escuelas en profundidad. Observación (participante como observador) y visitas. Entrevistas en profundidad, grupos focales, historias de vida. Entrevistas semiestructuradas. Administración de cuestionario semiestructurado por e-mail. Elaboración de casos.	2ª Etapa	Cap. VII Anexo Apéndice

Fuente: Elaboración propia.

3.6 De la información al conocimiento: estrategias de análisis

Se seleccionaron técnicas de análisis a fin de «darle voz a los actores en los relatos formalizados del investigador» (Piovani, 2007, p. 287), mediados a través de la interpretación (interpretación de segundo orden), concepto al que Schütz (1974) denominara doble hermenéutica y que fuera después retomado y profundizado por Giddens (1987). En cuanto a las fuentes primarias, se realizó un análisis de contenido a partir de la construcción de un esquema de codificación (coding frames) que orientó el análisis de la información. Este esquema se elaboró *ex post* a partir de una exploración preliminar de los textos (Piovani, 2007). La gestión del *corpus* cualitativo se realizó en los trabajos de casos a través del análisis de unidades hermenéuticas que otorgaron sentido a los hallazgos del trabajo de campo y dieron fundamento a la sistematización teórica del discurso de la tesis.

En la escritura y el análisis se apeló a la descripción densa (Geertz, 1973), a través de la cual las conductas humanas son mejor comprendidas si no solo se explicitan las acciones sino su contexto, a fin de que tales conductas tengan sentido para alguien externo. Este tipo de análisis se suele encontrar principalmente en los estudios etnográficos, donde se manifiesta el esfuerzo intelectual de pensar reflexionando, pensar «pensamientos» para acceder a estructuras significativas que se deben interpretar a través de inferencias, implicaciones y continuas resignificaciones. De allí, que a menudo se privilegie el *estar ahí* del investigador y las fuentes múltiples de registro, en la esperanza de captar la realidad desde tantos ángulos como sea posible, lo que evoca cierta nostalgia metodológica de recuperar la unidad del todo ante los afanes analíticos de la racionalidad.

3.7 Análisis de contenido

El *corpus* generado por las entrevistas en profundidad a los actores en los distintos períodos del trabajo de campo fue tratado desde una perspectiva hermenéutica. En algunos de los casos, se realizó un análisis de contenido con el auxilio del software para análisis de metodología cualitativa, Atlas.ti (Chernobilsky, 2006).

El análisis del contenido es un conjunto de procedimientos hermenéuticos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos registrados y que, basados en técnicas a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el

recuento de unidades) y otras cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías), tienen como propósito elaborar y procesar datos sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos y el pensamiento de los actores que los produjeron.

Según Piñuel Raigada (2002),

> Su propia denominación de análisis de «contenido», lleva a suponer que el «contenido» está encerrado, guardado —e incluso a veces oculto— dentro de un «continente» (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando «por dentro» ese «continente», se puede desvelar su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva «interpretación» tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento (*gnoscere* «conocer») a través de su penetración intelectual (día, en griego es un prefijo que significa «a través de» en el sentido de «atravesar»). Pero una tal suposición, semejante, de hecho, a la acostumbrada cuando los análisis químicos y biológicos exploran componentes de la materia y facilitan diagnósticos, lleva a una visión falsa. El análisis de contenido, aplicado a «continentes» materiales, busca fuera, no dentro, pues las dimensiones de los datos extraídos del análisis sólo existen fuera de los «continentes», es decir, en la mente de los sujetos productores o usuarios de los mensajes, textos, discursos, o documentos que se analizan, es decir, en la mente de los participantes de los procesos singulares de comunicación en los que se han producido los documentos analizados (pp. 2-3).

La selección de la comunicación que se estudia permite enmarcar fenomenológicamente el objeto de análisis y las fuentes del material que configurarán el *corpus* de estudio, pero la construcción de las categorías parte de la «mirada» que se tiene del objeto. Las categorías siempre derivan de las representaciones de los actores que permiten la perspectiva sobre el objeto de análisis.

3.8 Fuentes primarias y secundarias

El trabajo de campo realizado durante el período 2007-2012 sobre las perspectivas de los actores y observaciones efectuadas *in situ* generó información primaria sobre el problema de investigación. Asimismo, se utilizaron fuentes secundarias bibliográficas, libros, monografías y artículos relacionados con el tema de investigación, consultados en diferentes centros de documentación y bibliotecas (*cfr*. Bibliografía general, *in fine*). También se emplearon fuentes hemerográficas e informes de investigación para realizar el seguimiento de los acontecimientos —en el caso de la historia de las escuelas— y efectuar un análisis de los discursos.

Se consultaron archivos oficiales (documentos legislativos, judiciales o ejecutivos), compilados por el gobierno nacional, provincial o municipal, tales como leyes, resoluciones ministeriales, disposiciones, actas; estadísticas; censos de población, censos agropecuarios, información registrada por los departamentos nacionales y provinciales de educación, comisiones y foros especiales, consejos escolares o autoridades administrativas e instrumentos, tales como minutas de las reuniones, informes de comisiones, órdenes o directivas administrativas, estudios de escuelas, informes anuales, presupuestos de escuelas nacionales, planes de estudio, regímenes de escuelas, horarios de clase, planos, plantas orgánicas funcionales, registros de asistencia, archivos personales (autobiografías, cartas, convenios), comunicaciones personales, conferencias y discursos, artículos y libros, archivos pictóricos (fotografías, películas, videos), material hemerográfico (artículos de diarios, folletos y publicaciones periódicas) y archivos mecánicos (grabaciones de entrevistas y reuniones), restos físicos (de edificios, instalaciones, equipamientos), material impreso (libros, formularios de archivos, contratos, formularios de asistencia, boletines de calificaciones y avisos de diarios) y material manuscrito.

Para acceder a estos documentos y a fuentes hemerográficas, se utilizaron, en forma complementaria, los recursos electrónicos, que facilitaron la consulta de las páginas oficiales de diferentes organismos, instituciones públicas, centros de investigación y documentación, nacionales e internacionales, ONG y otras instituciones.
Para algunos aspectos históricos se consultó el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires y otros repositorios señalados en el texto. También se realizaron consultas en la Hemeroteca Digital «Fray Francisco de Paula Castañeda», Archivo General de la Provincia de Santa Fe. Se accedió a la biblioteca personal del Dr. Manuel Argumedo para la consulta de documentos relacionados con las escuelas del Proyecto EMETA, de otros materiales y libros relativos a la educación agropecuaria. En la sección bibliográfica final se citan los archivos y documentos tratados.

3.9 Articulación entre teoría y prácticas de investigación

A continuación, un cuadro da cuenta de la articulación entre el contexto teórico de la investigación, los fundamentos de la metodología, sus aspectos operativos y las estrategias de análisis esgrimidas en la agenda de la investigación que se llevó a cabo.

Tabla 3.3 Agenda de la investigación y algunos aspectos cualitativos

Agenda	Aspectos cualitativos
Estrategias del diseño	Se trató de un *diseño flexible* que tuvo en cuenta fenómenos emergentes. Se contó con la suficiente apertura para adaptar la indagación y la gestión de su agenda cuando las circunstancias cambiaban o la necesidad de una compresión más profunda lo requería. *Muestreo intencionado*: se seleccionaron los casos (sujetos, instituciones, comunidades, incidentes críticos, acontecimientos históricos y políticos) en un primer momento a través de conocimientos previos sobre su posible capacidad heurística y después en la medida en que enriquecían la pesquisa y resultaban críticos para la comprensión de los fenómenos estudiados.
Compilación de la información y estrategias de campo	*Comprensión empática*: en las entrevistas se buscó una comprensión vicaria (ponerse en el lugar del otro), sin emitir juicios, mostrando apertura, toma de conciencia de la situación y capacidad de respuesta (estar presente). Constitución de un *corpus* sobre el trabajo de campo.
Estrategias de análisis	*Sistemas dinámicos*: se prestó atención al proceso, al sistema y a su dinámica y se asumió que el cambio se da en forma continua, ya se trate de cambios que se centran en los actores, en las escuelas, en las comunidades o en la jurisdicción.
Orientación hacia lo singular	El primer nivel de análisis supuso la *singularidad* de lo tratado y se respetaron los detalles de las cuestiones individuales.
Análisis y síntesis creativa	A través de la *inmersión* en los detalles y en la trama compleja de lo brindado por las entrevistas y observaciones, se identificaron *patrones, temas, nodos e interrelaciones* que se exploraron y validaron. Se concluyó con una *síntesis creativa*.
Perspectiva holística	Todos los fenómenos estudiados se comprendieron como un *sistema complejo* que es mucho más que la suma de sus partes. Se focalizó sobre interrelaciones complejas y en el contexto de sistemas que no pueden ser reducidos sin perder significatividad a unas pocas variables discretas y a relaciones lineales causales.
Sensibilidad hacia el contexto	Los hallazgos se situaron en un *contexto socio-histórico y político*, advirtiendo los riesgos de generalizaciones espaciales y temporales.
Voz, perspectiva y reflexividad	Se tuvo en cuenta y reflexionó sobre la propia *voz y perspectiva*. Una voz creíble comunica autenticidad y confianza; si bien es imposible lograr una objetividad total, que sacaría a los investigadores del ámbito de lo humano, la pura subjetividad socava la credibilidad y legitimación de la investigación (Heller, 2000). El foco del investigador representa un equilibrio móvil entre el *compromiso y el distanciamiento* (Elias, 2002), en una auténtica descripción y comprensión del mundo y su complejidad y una crítica consciente de la dimensión política *y reflexiva* de la toma de conciencia.
Estrategias de construcción del texto. Del campo al texto	En el desplazamiento del campo y del *corpus* al texto final se atendieron a una serie de cuestiones que Denzin (2009) califica como «candentes» y que en sus palabras se retroalimentan, como el ciclo hermenéutico desde la perspectiva diltheyana (p. 90). Ellas son (i) *interpretación* o construcción del sentido, en la que el investigador-escritor escudriña sus notas de campo (registros, memos, diarios, etc.) una vez más y toma decisiones sobre qué incluir, cómo representarlo y cómo otorgarle sentido en un texto unitario, (ii) la *representación*, que implica afrontar temas como voz, audiencia, lugar del autor en la producción de los textos reflexivos y la alteridad (el Otro), que es siempre una versión de nosotros mismos (Geertz, l973; van Maanen, 1988; Krieger, l99l),[54] (iv) *legitimación*, que se centra en cuestiones epistemológicas. Más allá de temas que resultan tradicionales en la investigación científica, como la confiabilidad, la validez y la generalización; para Denzin (2009) la sensibilidad posmoderna arroja sospechas sobre los argumentos fundacionales de las ciencias humanas y sociales que anclaban la legitimidad de los textos a estas nociones y agrega aspectos políticos, locales y personales al planteo y (v) *deseo*, el que alimenta a los investigadores, de que eventualmente la investigación resulte de relevante y beneficiosa para el campo de estudio. Estas fases interactúan mientras el autor labora con ellas en el campo de la investigación, en las primeras interpretaciones y en las etapas públicas de la construcción textual. La *interpretación* es un proceso productivo que expone los múltiples significados de un hecho, objeto, experiencia o texto. La interpretación es transformadora. Ilumina la experiencia. El sentido, la interpretación y la representación están profundamente entretejidos en el texto. En esto, la descripción densa muestra esta trama y desvela la experiencia como proceso (Geertz, 1973).

Fuente: Elaboración propia a partir de Patton (2000), Denzin (2009) y autores citados en la tabla.

[54] Para Krieger, «When we discuss others, we are always talking about ourselves. Our images of 'them' are images of 'us'». Cuando discutimos a los otros, siempre hablamos de nosotros mismos. Nuestras imágenes de «ellos», son siempre imágenes de «nosotros» (Krieger, 1991, p. 5). [La traducción es nuestra].

3.10 Conclusiones

Esta tesis se basó en una investigación cualitativa que utilizó un diseño complejo con dos fases metodológicas. El atributo que definió su diseño fue la flexibilidad. Dentro del abordaje cualitativo —como forma de generación de conocimiento— se utilizó la fenomenología hermenéutica en el análisis de fuentes y documentos (dimensión histórica y política de este estudio) y en el trabajo de campo (dimensión institucional y agroproductiva).

Se sostuvo en este trabajo que la hermenéutica es una forma idónea de comprensión de la realidad, de las prácticas de los actores y de la complejidad de las interacciones. Asimismo, este abordaje puso en constante juego la propia subjetividad del investigador y el cariz de sus interpretaciones a la luz de una continua reflexividad. Se impuso así una continua vigilancia epistemológica sobre los conocimientos, los actores y sus interpretaciones.

En esta investigación, la hermenéutica implicó en primer lugar la búsqueda y análisis de documentos históricos para conocer e interpretar en el nivel del sistema educativo, en las instituciones y en las perspectivas de los actores, las marcas de historicidad de la educación agropecuaria y su identidad. Estas marcas permanecían en gran parte escondidas, aún para los propios actores.

Sin embargo, el abordaje hermenéutico de esta investigación no se agotó en la construcción y reconstrucción de la historicidad de la educación agropecuaria a través de documentos, sino que orientó la indagación sobre las dimensiones políticas e institucionales de esta modalidad educativa. Por último, también se manifestó en la búsqueda e interpretación realizada en el trabajo de campo, a través de las entrevistas en profundidad y observaciones de las prácticas de los actores; es decir, en otra dimensión de lo textual: la trama densa de lo cotidiano.

Referencias

Agamben, G. (2009). *The signature of all things: the method*. New York: Zone Books.

Argumedo, M. (1984). *Relação Educação e Trabalho. O caso dos técnicos agrícolas no Estado do Ceará* (Tesis de Maestría no publicada). Universidade Federal do Ceará, Facultad de Educación, Fortaleza.

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2),409-430.

Benner, P. (1994). *Interpretive phenomenology: Embodiment, caring, and ethics in health and illness.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bickman, L., & Rog, D. J. (2009). *Handbook of applied social research*. California: Sage.
Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Bogdan, R., & Bliken, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and method*. Toronto: Allyn & Bacon.
Bruner, E. M (1986). Experience and its expressions. En V. M. Turner & E. M. Bruner (Eds.). *The Anthropology of* Experience (pp. 3-30). Urbana: University of Illinois Press.
Burgess, R. G. (1995). *In the field: an introduction to field research*. London: Routledge.
Burgess, R. G. (Ed.) (1985). *Field methods in the study of education*. London: Palmer Press.
Cobanoglu, C., Warde, B., & Moreo, P. J. (2001). A Comparison of Mail, Fax, and Web Survey Methods. *International Journal of Market Research*, 43, 441–52.
Coles, R. (2003) [1950]. *Children in crisis*. Boston: Little, Brown and Company.
Cohen, M. Z., & Ornery, A. (1994). Schools of phenomenology: Implications for research. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research* (pp. 136-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
Couper, M. P. (2000). Web Surveys: A Review of Issues and Approaches. *Public Opinion Quarterly*, 64, 464–94.
Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Le Seuil.
Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-271). Buenos Aires: Gedisa.
Denzin, N. K. (1991). Representing lived experience in ethnographic texts. *Studies in symbolic Interaction* (Vol.12). Greenwich, CT: JAI Press.
Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialogue*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
Dümmer, B., Brodwolf, R., & Erath, P. (2005). Social Work Theories and Risk: A German Perspective. *Journal of Social Work Theory & Practice*, 9. Disponible en http://www.bemidjistate.edu/academics/publications/social_work_journal/issue09/articles/8_SocialWork.htm.
Dilthey, W. L. (1986) [1900]. *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
Eichelberger, R. T. (1989). *Disciplined Inquiry; Understanding and doing Educational Research*. New York: Longman.
Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
Estebaranz García, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. *Revista Enseñanza*, 8, 165-185.
Gadamer, H.G. (1981). *Reason in the Age of Science*. London: MIT Press.
Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método. I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
Geertz, C. (1973). *Description: Toward and Interpretive Theory of Culture. The Interpretation of Culture*, New York: Basic Books.
Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
Goffman, E. (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS.
Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
Holstein, J., & Gubrium, J. (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford Press.
Havelock, R. G., & Huberman, A.M. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. París: UNESCO.
Heller, A. (1990). *Can Modernity survive*? Berkeley and Los Angeles, Ca : University of California Press.

Hoonakker, P., & Carayon, P. (2009). Questionnaire survey nonresponse: A comparison of postalmail and Internet surveys. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25, 348–73.

Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodology, and meaning. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 209-219). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D., & Levine, R. (2004). A comparison of web and mail survey response rates. *Public Opinion Quarterly*, 68, 94–101.

Kitzinger J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health*, 16(1), 103-21.

Kneller, G. F. (1984). *Movements of thought in modern education*. New York: John Wiley.

Krieger, S. (1991). *Social science & the self: Personal essays as an art form.* New Brunswick, N.J: Rutgers University Press.

Malinowski, B. (2001) [1932]. *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.

Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universitat.

Maxwell, J. (1996). A model for qualitative research design. En J. A. Maxwell, *Qualitative research design* (pp. 1-13). California: Sage Publications.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.

Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación* (pp. 236-247). Barcelona: Gedisa.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* California: Sage.

Piovani, J. (2007). El diseño de la investigación. En A. Marradi, N. Archenti & J. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71-86). Buenos Aires: Emecé.

Piñuel Raigada, J. I. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
Disponible en http://www.ucm.es/info/mdcs/A.Contenido.pdf

Plencovich, M. C. (1998). *Agropaideia. Cuadernos de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires: CEABA.

Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2004). *Informe UBACyT, G080*. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

Plencovich, M. C. & Costantini, A. O. (2006a). Competências das escolas agropecuárias: são as que requerem os cidadãos e o meio produtivo? Harmonização de intereses. *III Seminario Internacional sobre Educación Agrícola: La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2006b). Realidad de la Formación Docente en la enseñanza Agropecuaria en los países del MERCOSUR. *III Seminario Internacional sobre Educación Agrícola, La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Risser, J. (1997). *Hermeneutics and the voice of the Other: Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. Albany: Suny Press.

Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schütz, A. (1992). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Barcelona: Paidós.

Schreiber, R. S., & Noerager Stern, P. (Eds.) (2001). *Using grounded theory in nursing*. New York: Springer.

Schwandt, T. A. (2007). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (3ª Ed.).Thousand Oaks, CA: Sage.

Shipman, M. D. (1988). *The limitations of social research.* London: Longman.

Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social* (4ª ed.). Madrid: Paraninfo.

Sills, S., & Song, Ch. (2002). Innovations in Survey Research. *Social Science Computer Review*, 20(1), 22-30.

Stake, R. E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tice, T. N. (1995). Schleiermacher. En R. Audi (Ed.), *The Cambridge dictionary of philosophy* (pp. 716-717). New York: Cambridge University Press.

Titchen, A. & McIntyre, D. (1993). A phenomenological approach to qualitative data analysis in nursing research. En A. Titchen (Ed.), *Changing Nursing Practice through Action Research (pp. 29-86).* Report No. 6, Oxford.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field.* Chicago: University of Chicago Press.

Van Manen, M. (1990). *Research lived experience*. Ontario, Canada: Althouse.

Van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or «don't worry, be happy». *Qualitative Health Research*, 12(2), 262-278.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Varela, C. (s/f). *El Trabajo de campo en instituciones. La entrada al terreno institucional* Disponible en http://www.uai.edu.ar/facultades/psicologia-y-relaciones-humanas/articulos/fac-psico-einst.pdf

Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Yin, R. E. (1984). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. E. (1994). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.

CAPÍTULO IV

DIMENSIONES HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA

Capítulo IV

Dimensiones históricas de la educación agropecuaria

4.1 Introducción

Este capítulo presenta los resultados de la investigación sobre las dimensiones históricas de la educación agropecuaria en la Argentina, sus actores, trayectorias e instituciones educativas. El lapso investigado abarca desde el período independista —cuando aún no había escuelas medias en el territorio nacional— y finaliza en el año 2000.

La pesquisa se realizó a partir del análisis hermenéutico de documentos y de otras fuentes de información primaria y algunas entrevistas a referentes clave. Se basó, además, parcialmente, en investigaciones que he efectuado sobre la historia de la educación agropecuaria y en diversas fuentes secundarias citadas en el texto.[55]

En el Prefacio de su obra, *Institutions, institutional change and economic performance*, el Premio Nobel de Economía, Douglass North planteaba

> La historia importa. Y no solo porque podemos aprender del pasado, sino porque el presente y el futuro se hallan vinculados al pasado por la continuidad de las instituciones de la sociedad. Las elecciones de hoy y de mañana se encuentran moduladas por el pasado. Y el pasado solo puede tornarse inteligible como historia de la evolución institucional (North, 1990, p. vii).

Para North (1990), las instituciones son las reglas del juego de la sociedad, o más formalmente, son límites diseñados por las personas que conforman la interacción humana. El cambio institucional modula la evolución de las sociedades en el tiempo y es un elemento clave para comprender su constitución actual.[56]

[55] Proyecto G04 UBACYT 2004-2008, Directora María Cristina Plencovich, codirector, Alejandro O. Costantini. El Proyecto recibió aportes de un proyecto PICTO, Agencia, MINCYT, Nº 36 404, 2008-2009, dirigido por Alejandro O. Costantini en el que participé como Investigadora Principal. Las fuentes primarias y secundarias se encuentran citadas en el *corpus* del texto y en las referencias generales al final del capítulo y de la tesis.

[56] North subraya la distinción que existe entre instituciones y organizaciones. Como las instituciones, las organizaciones otorgan una estructura a la interacción humana. Las instituciones son las reglas y las organizaciones un tipo de jugador. El propósito de las reglas es definir cómo se juega el juego. Las organizaciones incluyen cuerpos políticos (partidos políticos, Senado, Municipio), económicos (sindicatos, firmas, cooperativas), sociales (iglesias, clubes) y educativos (escuelas, universidades, centros de formación técnica). Se trata de sujetos unidos por propósitos comunes con el fin de lograr ciertos objetivos.

Ahora bien, pese a que las instituciones de cualquier naturaleza condicionan las reglas de juego de sus actores e influyen sobre su comportamiento, se considera que sus prácticas y margen de libertad refuerzan o modifican a la vez tales mecanismos institucionales. También Michel de Certeau (1990) ilustra este hecho mediante una analogía con los juegos de sociedad en los que los participantes experimentan nuevas formas de intervención, a pesar de estar restringidos por un abanico de modos de hacer ya comprobados.

La perspectiva que se desarrolla en este capítulo se detiene en la historicidad de las instituciones y sus actores. No soslaya lo organizacional, pero se centra más en la construcción institucional y en su dinámica.

El objeto del análisis histórico no se encuentra cristalizado, sino que consiste en relaciones fluidas de poder que han estructurado y estructuran el espacio posible de la acción de las instituciones educativas de educación agropecuaria. En esta tesis, el modo en que los diversos actores han construido históricamente esas instituciones condiciona su presente y genera trayectorias y marcas de identidad. También modula su futuro. Si bien este principio es válido para todas las instituciones, en el caso de estas escuelas, el conocimiento de su historia es el umbral necesario que hay que traspasar para comprenderlas en profundidad. Sólo así cobran sentido sus claroscuros actuales y en parte la heterogeneidad que se encuentra en ellas. Además, en este estudio, la reconstrucción del recorrido histórico de esta modalidad sirvió de base para originar una tipología de instituciones de educación agropecuaria de la Argentina (capítulo VI).

La historia de la educación agropecuaria argentina es elusiva. Rememora lo que señalaba Fernand Braudel a propósito de la figura de Felipe II, su tema de investigación por más de 40 años: «Nos recibe, como a los embajadores, con la más exquisita de la cortesías, nos escucha, pero responde en voz baja, apenas inteligible y sin hablar jamás de sí mismo» (1989, pp. 785-786). Este no hablar de sí misma es una de las características de la educación agropecuaria: tiene pocos registros, hay escasas investigaciones históricas que la traten, es discreta y recóndita. Este hecho tornó difícil la reconstrucción de su historicidad y la formulación de hipótesis interpretativas de su recorrido y significado. Asimismo, para llegar a constituirse como instituciones, estas escuelas debieron recorrer un largo camino que se enlazó —muy débilmente en un comienzo— con la educación secundaria de la Argentina y, en particular, con la modalidad técnico-profesional. Por esta razón, tienen como contexto general el sistema educativo y no la educación media general o la técnica en especial. Además, como

escuelas que forman para el mundo del trabajo agropecuario, su derrotero también recibió los vaivenes del desarrollo del sector agropecuario del país y de las políticas agrícolas; de allí la densidad de su recorrido.

Este estudio abordó específicamente la complejidad de casi doscientos años de historia a partir del decreto *rivadaviano* de 1823, que creó una fugaz institución dentro de la Universidad de Buenos Aires. Esa escuela tenía el objetivo específico de impartir estudios relativos al agro en un nivel que se podría hoy denominar primario. Cuando se seleccionó esta fecha como punto de inicio del recorrido, se advirtió el peligro de las periodizaciones que a veces sugieren hacer tabla rasa con los períodos anteriores a los hitos que dan comienzo a su relato. Sin duda, no existe el cero en la historia de las realizaciones humanas. En este caso, se reconoce la presencia de estudios prácticos agronómicos, previos a la creación del Virreinato del Río de la Plata, en la obra de los jesuitas y de otras órdenes, así como en iniciativas de particulares. Estas acciones se prolongaron también durante el período independentista.

4.2 Periodización de la educación agropecuaria argentina

A poco de reflexionar sobre el recorrido histórico de la educación agropecuaria, surgió el problema de construir y validar los criterios de una periodización. En este caso, se estaba frente a dos posibilidades epistemológicas: periodizar desde lo agronómico o desde lo educativo. También se admitía la posibilidad de combinar ambos criterios. Se podía partir de lo agro-productivo, pero no siempre los hilos conductores de la dinámica educativa se enlazaron con lo que acaecía en el mundo agrícola. Se podía además solicitar préstamos a la historia política educativa para señalar hitos de demarcación. Pero en ese caso, se clausuraba la originalidad de un tipo de educación que siguió un rumbo distinto de las otras ramas de la enseñanza media.

La periodización que se presenta en esta tesis contempla lapsos largos puntuados por hechos sustantivos de la educación agropecuaria:[57]

[57] Desde los supuestos constructivistas, no me adhiero a una historia cíclica y cerrada ni a un determinismo que marque la historia de las personas e instituciones. Más bien, comparto el principio de que las personas y actores colectivos construyen la realidad social e histórica. Esta no se halla prescrita, sino que es el resultado complejo de una serie de factores que se ponen en juego junto a las voluntades dóciles o tenaces de estas personas y esos grupos.

(i) *Proto período*: antecedentes borbónicos españoles y rioplatenses en el siglo XVIII y principios del XIX;

(ii) *Primer período (1823-1898)*, desde la creación de la primera escuela agropecuaria en la Universidad de Buenos Aires hasta la fundación del Ministerio de Agricultura de la Nación;

(iii) *Segundo período (1898-1930)*, desde la creación del Ministerio de Agricultura y su programa de educación agraria hasta 1930, con la caída del modelo agroexportador;

(iv) *Tercer período (1930-1967)*, desde 1930, cuando se desplaza la atención política del sector agropecuario al urbano y las escuelas comienzan a trajinar por distintas dependencias hasta recalar finalmente en el Ministerio de Educación;

(v) *Cuarto período (1967-2000)*, desde la incorporación de la Educación agropecuaria al Ministerio de Educación hasta fines de la década de 1990, con la transferencia de las escuelas nacionales al ámbito de las jurisdicciones provinciales y la sanción de la Ley Federal de Educación.

Estas etapas buscan comprender a partir de las trayectorias institucionales y de la acción o inacción del estado las diversas identidades que coexisten hoy en el conjunto de establecimientos que se denomina escuelas medias agropecuarias. Se quiso interpretar mejor su realidad actual y comprenderla en el marco de los proyectos nacionales y en la dialéctica que crea el campo de fuerzas que se constituye al interior de esta modalidad educativa. En este campo, se analizó cómo sus actores —docentes, alumnos y padres, productores agropecuarios, funcionarios ministeriales, cooperadoras, gremios, etc.— se desplegaron y esgrimieron sus fines y cosmovisiones, sistemas de valores y creencias diferenciadas, según su posición en la estructura socio-cultural, productiva y educativa; y cómo contribuyeron a conservar o transformar su estructura (Bourdieu, 1997). Asimismo, se rescatan en el siglo XIX hitos de escuelas prácticas agropecuarias destinadas a jóvenes, ya que no existieron con propiedad escuelas *medias* agropecuarias en la centuria. Se siguió la trayectoria de las escuelas agropecuarias nacionales, hasta la década de 1990, ante la imposibilidad de relevar el rumbo de las escuelas de cada jurisdicción. De todos modos, se reconoce la existencia de historias regionales y locales de interés. Por último, se intentó comprender el recorrido de instituciones públicas tanto de gestión estatal o privada; ya que todas ellas obedecieron explícita o implícitamente a proyectos de país, dado que en toda voluntad educativa se pone en juego una construcción de futuro.

4.2.1 Protoperíodo: antecedentes borbónicos españoles y rioplatenses.

4.2.1.1 Antecedentes borbónicos españoles.

Así como se suele sostener que las ideas agrarias de Belgrano y Vieytes tienen su origen en la fisiocracia francesa de igual modo se sugiere un origen galo para la educación agropecuaria. Sin embargo, sus raíces se encuentran en el Iluminismo hispano del siglo XVIII.

El reinado español de Carlos III (1759-1788) introdujo reformas en todos los ámbitos de gobierno. También en el educativo. En ese siglo comienza el lento tránsito desde una educación administrada por particulares a otra tutelada por el estado. Sin embargo, esto no significó el inmediato surgimiento de un proceso pleno de democratización de la instrucción, lo que va a llevar muchos años. Este cambio fue de la mano de la secularización y profundización de las funciones políticas, sociales y económicas de la educación.

Con los Borbones se aplicó una orientación económica *colbertista* a España, a través de la creación de fábricas financiadas por el gobierno, que tenían un monopolio en su ramo para producir, por ejemplo, artículos suntuarios que hasta el momento se importaban. En medio de esta política económica, Pedro Rodríguez de Campomanes (1723-1802), fiscal del Consejo de Castilla, encabezó el movimiento de promoción a la industria y perfiló la educación técnica. Campomanes advertía que era necesario abolir las leyes hispánicas que consideraban el trabajo como deshonroso y a la industria como degradante. En cambio, alentaba la fundación de escuelas industriales e instó a los sacerdotes de los pueblos a que exhortaran a sus fieles a trabajar. Estos cambios valoraron lo manual, que hasta el momento quedaba ajeno a la vida de la cultura y permanecía dentro de las artes menores. Tanto es así, que sólo avanzado el siglo XVIII, el 8 de marzo de 1783, Carlos III derogó un mandamiento de Juan II de 1417 que prohibía a los caballeros el ejercicio de oficios bajos o viles.[58] Se citaban como tales una

[58] Se trataba de una antigua denostación de las artes mecánicas y del trabajo manual ante el trabajo intelectual y los saberes especulativos. Ilustra la tradición helenística, pero no la antigüedad griega como se suele suponer. Dentro de la época caballeresca griega, se apreciaba el trabajo rural y manual y sus ideales fueron popularizados en los *Erga* (Los trabajos y los días) del beocio Hesíodo. El prejuicio parece haber surgido centurias después. De todos modos, se prolonga en el orden medieval que penalizaba lo mecánico como servil. El noble no debía trabajar con sus manos porque corría el riesgo de perder de ese modo su nobleza.

serie de oficios: sastres, peluqueros, carpinteros, herreros, curtidores. Se abrían —o entreabrían— las puertas a la educación técnica.

En realidad, lo que estaba en juego era la necesidad de mejorar el sistema educativo español para que el pueblo saliera del atraso y se preparara para los oficios que reclamaba la revolución industrial. Asimismo, era importante también incorporar a las mujeres al mundo del trabajo en la naciente industria textil.

En 1764, el conde de Peñaflorida —secundado por quince vascos— fundó la Sociedad Vascongada de Amigos del País con la misión de fomentar la agricultura, la industria, el comercio, las artes y las ciencias. Más tarde, la sociedad también se convirtió en un centro de enseñanza y acometió diversas empresas para favorecer las economías regionales.

En junio de 1773, se creó la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, en la que participó como miembro fundador el propio Campomanes. Además de tener las mismas misiones que la vascongada, se agregó el establecimiento de escuelas de artes y oficios industriales. En esta sociedad fraguó su ideario político, económico y educativo el joven Manuel Belgrano.

La sociedad matritense tuvo destacada actuación en el campo educativo. El lema utilizado indica su espíritu: «Socorrer enseñando». Se apoyó en los principios de obligatoriedad del estado de difundir la instrucción, enseñanza gratuita y uniforme y control estatal. Las escuelas patrióticas fundadas por la Matritense son un primer ensayo de «formación profesional» dentro de la tradición hispánica. Supuso el comienzo de una enseñanza más artesanal que industrial, pero que pronosticaba buenos resultados. En ellas se plasmaba la política educativa emprendida por Campomanes y los ilustrados del reinado de Carlos III: utilitarismo y dirigismo estatal.

En la orientación de una educación para todos —urbanos y rurales, nobles o clases llanas, ricos y pobres— y en el énfasis concedido a la educación profesional agraria, el asturiano Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) se destaca como una figura precursora. Manuel Belgrano admiraba a Jovellanos y lo citaba con frecuencia. Para el asturiano, la enseñanza nacional debía ser universal, a diferencia de cómo la concebían La Chalotais, Diderot o Voltaire, partidarios de una educación *extendida* nacional, lo que no quería decir exactamente *universal.* Se trataba aún de una

educación pública nacional y no *pública, nacional y universal*.[59] Y en esto estriban algunas diferencias no menores sobre las que se asienta la originalidad jovellanista.

En una simplificación, se podría decir que los estados modernos consideraban la educación como base de la prosperidad nacional y también como medio para perpetuarse políticamente a través de la «educación del soberano». De allí que se buscara una doble vía para este logro. Por un lado se atendía a la formación de la dirigencia, como grupo de elite y por otro, a la instrucción de las clases trabajadoras en artes y oficios para asegurar al estado una fuerza de trabajo más calificada. La Revolución industrial comenzaba a sacudir a Europa. Se estaba en el umbral del golpe de timón que darían los estados nacionales a la organización de los estudios para permitir la inserción más plena de los trabajadores.

La Chalotais dice:

> Es el estado, es la mayor parte de la nación, lo que se debe tener en cuenta principalmente, hay que tener en vista a la educación; porque veinte millones de hombres son más que un millón y los paisanos que todavía no constituyen un orden como en Suecia, no deben ser olvidados en esta institución; ella tiene como objetivo tanto que se cultiven las letras como que se cultiven las tierras; que se perfeccionen las artes útiles; que la justicia se imparta y que se enseñe la religión; que haya generales, magistrados, eclesiásticos instruidos y capaces, artistas y artesanos hábiles, todos en una proporción conveniente. Es tarea del gobierno que cada ciudadano sea feliz en su estado, del que no debe ser forzado a salir (La Chalotais, *Essai d'éducation nationale*, 1763, p. 31)

Se está ante una concepción educativa que ahora llamaríamos segmentada. Todos debían perfeccionarse a través de distintos tipos de instrucción para contribuir a la prosperidad de la nación, según su estado o condición que es una suerte de estamento del que no se aconseja salir. También plantea un reparto de tipos de conocimientos para cada «estado» o estrato social. La enseñanza reproduciría y profundizaría las diferencias entre los grupos sociales, base para la división de las tareas. Sin duda, se trata de un fijismo que no concibe la movilidad social.

En cambio, para Jovellanos, la educación es un derecho inalienable de las personas. De los nobles, de la gente de pueblo, de las mujeres, de los desposeídos, de los que gozan de holgura, del clero, de los hombres de estado. Esta afirmación puede sonar obvia en nuestros días. No lo era en el siglo XVIII, en el que Europa aún renovaba

[59] El logro de la universalidad plena será un largo camino, que adopta relieves singulares en el siglo XX, llamado por Carlos Alberto Torres (2001), el siglo de la educación (Cfr. los claroscuros de las últimas décadas en su obra *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte*. *V.q. in fine*, cita completa).

la vieja disputa entre la concepción aristocrática educativa de Píndaro (518 A.C.), para quien la *areté* o virtud es innata y no puede ser ni enseñada ni aprendida y la de los sofistas, quienes creían que se podía aprender, especialmente las virtudes relacionadas con el ejercicio político, como la capacidad de gobierno y la oratoria.[60] Al borde mismo de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, aún no se arraigaban las manifestaciones de la Asamblea Nacional Constituyente francesa. Traían consecuencias demasiado inquietantes, demasiado perturbadoras, demasiado revolucionarias.

En este contexto, se destaca con fuerza el pensamiento de Jovellanos y la posterior influencia que tuvo en los patriotas Belgrano y Vieytes. En cuanto a los saberes, cuando Jovellanos expresa su preocupación por la educación para todos, no establece un reparto, según la afluencia de las personas, asignando lo técnico, lo artesanal y lo manual a los pobres; las letras y humanidades, a los nobles. En cambio, extiende su concepto de educabilidad como connatural al género humano: para él no había distinciones sociales. El autor valora la educación técnica y el trabajo manual, y en esto coincide con la posición de John Locke (1632-1704), quien había anunciado una «recuperación» cultural de la mano de origen *baconiano* en *Some thoughts concerning education*.[61]

---

[60] En el ámbito pedagógico, habían existido intentos de extensión de la educación. La educación cristiana, tanto católica como protestante, había abogado por allanar las diferencias y extender el derecho educativo. A todo esto debe sumarse la obra exhortativa de pedagogos humanistas como Vives y Pestalozzi, quienes estaban a favor de la inclusión de los grupos sociales más vulnerables. Vives (1492-1540) fue un infatigable defensor de la educación para los desprotegidos, las mujeres, los menos dotados, los pobres; es decir, los eternos excluidos del banquete del conocimiento. En *De subventione pauperum* (1525), trata el problema de la mendicidad y busca soluciones en las instituciones públicas, que a su juicio, deben socorrer a los pobres y otorgarles instrucción. Por otro lado, conmueve Pestalozzi (1746-1827) en plena modernidad con la confesión que hace en «Cómo enseña Gertrudis a sus hijos» [1801]:

> años enteros viví juntamente con más de cincuenta niños pobres; yo mismo viví como un mendigo para enseñar a los mendigos a vivir como hombres. A través de la propagación del hilado y el tejido del algodón en los campos procuraba a las familias campesinas un medio de subsistencia estable que no podían obtener de la agricultura.

[61] En especial, esta reivindicación de lo manual aparece en los artículos 189, 190 y 192.

§ 189. I have one thing more to add (…) I would have him *learn a trade, a manual trade;* nay two or three, but one more particularly.

Me queda una cosa más que agregar (…) buscaría que *aprendiera un oficio, un oficio manual*; mejor dos o tres, pero en particular uno más. [La traducción es nuestra. Cursiva agregada en ambas versiones].

§ 190. The busy inclination of children being always to be directed to something that may be useful to them, the advantages proposed from what they are set about may be considered of two kinds: 1.Where the skill itself that is got by exercise is worth the having. Thus, skill not only in languages and learned sciences, but in painting, turning, gardening, tempering and working in iron, and all other useful arts is worth the having (…) *Other manual arts,* which are both got and exercised by labour, do many of them by that exercise not only increase our dexterity and skill, but contribute to our health too, especially such as employ us in the open air (…).

La inclinación diligente de los niños debe estar orientada a algo que les resulte de utilidad. Las ventajas propuestas pueden ser de dos tipos: habilidades cuya ejercitación en sí valga la pena realizar. Es decir, habilidades no sólo en lenguas y ciencias eruditas sino en pintura, jardinería, en el trabajo del hierro y todas aquellas artes útiles que sea valioso poseer (…) *Otras artes manuales*, que se obtienen y ejercitan a través

Hacia fines del siglo XVIII, España necesitaba incorporar tierras al sistema productivo, como el resto de los países europeos. Era menester que se apropiara de unas prácticas agronómicas más efectivas que incorporaran más tecnología y apuntaran a mejorar la productividad y la rentabilidad.

Por muchas centurias se había dado una opinión generalizada que suponía erróneamente que las prácticas agrícolas se adquirían a través de la simple observación e imitación. Sin embargo, la agronomía implica actividades complejas, a veces contrafácticas, como las de selección y guarda de semillas, que trascienden la mera observación empírica y deben ser aprendidas a la par de enseñadas. Los nuevos principios de una agricultura más tecnológica, fuertemente apoyados en las ciencias de base: biología, química y física, y en nuevas tecnologías debían conocerse y aplicarse. Estas cuestiones fueron advertidas en España en el siglo XVIII por vivaces intelectos como el de Feijóo, Campomanes y Jovellanos.[62] También aparecen citadas en los escritos de Belgrano.[63]

---

de la labor, muchas de las cuales no sólo aumentan través de la ejercitación la destreza y habilidad sino que contribuyen también a la salud, especialmente las que se desarrollan al aire libre [La traducción es nuestra. Cursiva agregada en ambas versiones].

§ 192. In the next place, for a country gentleman I should propose one, or rather both these, *viz. Gardening* or *husbandry* in general, and working in wood, as a *carpenter, joiner,* or *turner,* these being fit and healthy recreations for a man of study or business. For since the mind endures not to be constantly employed in the same thing or way, and sedentary or studious men should have some exercise, that at the same time might divert their minds and employ their bodies, I know none that could do it better for a country gentleman than these two; the one of them affording him exercise when the weather or season keeps him from the other. Besides that, by being skill'd in the one of them, he will be able to govern and teach his gardener; by the other, contrive and make a great many things both of delight and use (…) John Locke, *Some thoughts concerning education*, Artículos 201, 202 y 204.

A continuación, para un hacendado propondría una, o mejor dos, de las siguientes, *viz*. Horticultura o ganadería en general y trabajo en madera, como *carpintero*, *ensamblado*r o *tornero*. Se trata de entretenimientos apropiados y saludables para un estudioso u hombre de negocios. Porque la mente no soporta estar constantemente concentrada en lo mismo y porque los hombres sedentarios o intelectuales debieran hacer algún ejercicio que a la vez los distrajera y los hiciera utilizar sus cuerpos. No conozco otros que puedan resultar más apropiados a un hacendado que estos dos; uno porque provee ejercicio cuando el clima o la estación lo alejan del otro. Además, al ser hábil en uno de ellos, podrá darle órdenes y enseñanzas a su jardinero; con el otro, contribuirá y hará muchas cosas, tanto para el deleite como para el uso (…) [La traducción es nuestra. Cursiva agregada en ambas versiones].

[62] A mediados de ese siglo, en busca de nuevos principios que sacudiesen a la España agrícola de su postración, Miguel José de Aoiz tradujo la adaptación realizada por Du Hamel de Monceau de la obra de Jethro Tull (1674-1741), *Principios de Agricultura con cultivo a caballo* (1731). La traducción se editó junto con una cartilla para las prácticas agrícolas, según las reglas de la nueva agricultura. Esta adaptación abarcaba el estudio de nuevas especies (papa, raygras), enfatizaba las rotaciones y las labores aunque soslayaba el tema del abono, que era el foco del trabajo de Tull (Argemí, 1988). La obra de Tull fue una pieza clave que exponía metodológicamente los principios de una agronomía sistematizada como tecnología.

[63] Entre los nuevos principios se encuentran: (i) introducción del laboreo y la fertilización agrícola (aportación de nitro) para evitar la fatiga del suelo y minimizar la práctica del barbecho; (escarda), nabos (para la alimentación adicional del ganado durante el invierno); (ii) introducción del caballo como fuerza de tiro y aperos distintos para suelos y cultivos diferentes (arados, escardadoras, sembradoras); (iii) incorporación de la siembra en bandas y laboreo entre líneas, (iv) innovaciones en maquinaria agrícola,

La aplicación de estos principios en España fue relativa,[64] ya que no se adaptaban totalmente a las tierras de la meseta. Tampoco se introdujeron en las vastas tierras argentinas, en las que se fueron gestando o perfeccionando, según el caso, la ganadería, algunos fitocultivos extensivos y producción vegetal intensiva[65] en las regiones en el período pre y post revolucionario.

La educación agropecuaria en Jovellanos.

Para Jovellanos, la agricultura no necesitaba discípulos sentados en los bancos de las aulas ni doctores que enseñaran desde las cátedras. Precisaba personas prácticas y pacientes que supieran realizar las actividades de estercolar, arar, sembrar, recoger y limpiar las mieses, conservar y beneficiar los frutos; cosas que a su juicio distaban demasiado del espíritu que imperaba en las escuelas. Advierte un abandono de lo práctico en el sistema de instrucción pública. Los españoles, opina, «nos hemos empeñado tanto en descuidar los conocimientos útiles como en multiplicar los institutos de inútil enseñanza» (Jovellanos, Ley Agraria, p.123). Buscaba recuperar la antigua estima concedida en la antigüedad a las ciencias útiles.[66] Asimismo, reflexiona

entre otras, la sembradora mecánica de Jethro Tull. Con ella, aparecieron prácticas culturales asociadas, como dejar pasillos en los que se labraba más continuadamente en bandas y relacionaba la capacidad de alimentación de las plantas con el contacto físico entre las raíces y las partículas del suelo (Argemí, 1988; Sattini, 1984; Maroto, 1998).

[64] Algunos de los principios ya habían sido utilizados en otros países (Maroto, 1998*)*. En cuanto al más novedoso de ellos, el del manejo del suelo, Tull estaba en ello parcialmente equivocado.

[65] Para el desarrollo de la agricultura en el virreinato del Río de la Plata, resultan esclarecedoras algunas obras de historia económica agraria y política, a partir de diversos abordajes que incluso arriban a conclusiones diversas. Entre otras, las de Giberti, *Historia Económica de la Ganadería Argentina* (1985); Halperin Donghi, (1975, 2007); *La formación de la clase terrateniente bonaerense*; la *summa* dirigida por Osvaldo Barsky, Barsky, O. y Djenderedjian, J. (2003), *Historia del capitalismo agrario pampeano* (en especial, el Tomo 1).

[66] Recuerda al apasionado Joaquín Costa (1912), cuando en *La fórmula de la agricultura en España* decía:

> Yo no prohíjo en absoluto la máxima de Xenofonte: «que en agricultura, no es la ignorancia lo que arruina, sino la pereza y la negligencia»: yo no apruebo el riguroso dictamen del sabio benedictino Sarmiento, quien devolvió con burlas el título de socio honorario que atenta le expidió la Academia de Agricultura de Galicia, porque, a su juicio, con academias de gabinete no se forman cultivadores prácticos, y es perdido el dinero que se invierte en sostenerlas; pero sí creo que se otorga relativamente demasiada importancia al saber teórico, y que se yerra la manera de divulgarlo. Con perdón sea dicho de los respetables profesores de ciencia agraria, cuyo saber respeto y envidio: nuestra agricultura necesita menos consejos y más medios naturales; no son escuelas lo que ha menester con más urgencia, es agua y capital, son Bancos agrícolas, canales, pantanos y pozos artesianos. Allí donde se ha dispuesto de esos elementos, no le ha hecho falta el saber científico para crear las maravillas de cultivo que contemplamos con admiración en cien distintos puntos de la Península: donde esos elementos se le proporcionen, surgirán esas mismas maravillas, siempre que se encomiende su ejecución a los órganos del mismo saber común que creó las primeras, desconfiando prudentemente del saber teórico.

sobre la naturaleza epistemológica de los saberes agronómicos. Para él, la agricultura es un arte (una forma de la praxis) y como tal encuentra sus principios teóricos en alguna ciencia. En este sentido, las teorías en las que se basa el cultivo de la tierra deben ser las más extendidas y multiplicadas, ya que la agricultura, más que un arte (en singular) es «una admirable reunión de muchas y muy sublimes artes» (p. 123).

Jovellanos reconcilia la divisoria de aguas entre lo teórico que implica el trabajo intelectual o estudio y lo práctico, que supone el mundo del trabajo manual, aunque también toda otra modificación de lo real, que no necesariamente implica la motricidad manual. Se trata de una vieja contienda entre las humanidades y las artes, entre ciencia teórica y ciencias prácticas, cuyas primeras manifestaciones datan de los albores del pensamiento griego.

Propone dos medios para remover estos obstáculos: difundir los conocimientos útiles para la clase propietaria e instruir a los labradores. Jovellanos encuentra que los dueños de la tierra no deben quedar ajenos al mundo de la ciencia. Incluso, parece ver en estos propietarios posibles réplicas de la trayectoria de Jethro Tull (1674-1741),[67] quien a la par de ser un tecnólogo y plantear nuevos desarrollos de las ciencias agropecuarias, era también un pequeño productor inglés que realizaba pruebas y ensayos en sus tierras y aplicaba en ellas los nuevos descubrimientos y métodos adoptados ya en otros países. Piensa en el poder de convicción que pueden tener estos estudios experimentales y la difusión de estos conocimientos —la nueva agricultura— entre sus colonos, los que participarían de los adelantos de las ciencias agropecuarias. Sin embargo, no cree que esta educación agropecuaria deba impartirse a través de seminarios porque esto sería muy costoso y de dudosa utilidad. No quiere separar a los hijos de sus padres, quienes tienen el inalienable derecho de educarlos física y moralmente. También descarta a las universidades como agentes de este tipo de estudio. En su lugar, Jovellanos propone al rey la creación de institutos de «útil» enseñanza, que los multiplique en todas las ciudades y villas en los que sea numerosa la clase propietaria.[68]

De todos modos, Jovellanos disiente de Costa en cuanto a que cree que se deben crear escuelas agropecuarias, algo que Costa no recomendaba.

[67] *V.q.* Nota al pie Nº 62.

[68] El financiamiento podría ser mixto, con capitales públicos y privados. Y por tratarse de instituciones cuyo objeto es la utilidad pública y general, deberían estar dotados sobre los fondos concejiles. En cambio, el salario de los maestros saldría, como en otros países, de las contribuciones de los alumnos. El gobierno sólo tendría que encargarse de edificios, instrumentos, máquinas, bibliotecas, etc.

Jovellanos también recomienda la difusión de los conocimientos útiles para los labradores y para ello postula articular las funciones de alfabetización funcional con los principios inherentes a lo agropecuario a través de arreglos institucionales (escuelas, unidades concejiles, juzgados, etc.) para impartir «las primeras letras y las primeras verdades» (Jovellanos, Ley Agraria, p.123) y un sistema articulado de divulgación de los saberes agrotécnicos en el que las sociedades patrióticas cumplieran un importante papel. Recomienda que los labradores se apropien de las habilidades de lectura, escritura y cálculo, como primer paso para introducir al mundo del conocimiento a una población ágrafa, que había quedado apartada de ese mundo por siglos. El sentido de esta instrucción en las primeras letras es propedéutico, ya que a través de ellas los labradores perfeccionarían las facultades racionales y espirituales y les sería provechoso para conducir los negocios de la vida civil y doméstica. Estos conocimientos no sólo les permitirían llegar a mundos más abstractos —como los de la religión y la moral— sino también a otros más tangibles (y útiles), como los de la física y la biología que los conduciría al mejoramiento agronómico.

4.2.1.2 Antecedentes rioplatenses.

El pensamiento de Jovellanos influyó en el movimiento de la emancipación argentina, en especial en lo relativo a cuestiones socioeconómicas —comercio, agricultura, industria, régimen de la propiedad, sistema fiscal— y propuestas educativas. En esto, su *Informe sobre la Ley Agraria* y la *Memoria sobre la Instrucción Pública* proveyeron un repertorio de ideas a la gesta emancipadora. De todo este abanico de principios, la *agropaideia* jovellanista moduló el pensamiento educativo de Belgrano. Así como el asturiano fue precursor de esta especie de educación técnica en España, también lo fue el prócer Manuel Belgrano en la Argentina, hecho poco reconocido por la historiografía pedagógica.

La ley Agraria fue analizada en el Río de la Plata y arrojó luz nueva sobre las viejas reclamaciones de los hacendados criollos, vulnerados por el régimen monopolista que ejercía la Metrópoli. Los postulados de Jovellanos sobre la libertad de los hombres para hacer rendir los frutos de la tierra y traficar con ellos, tanto en el interior como en la exportación, desterraban el monopolio. Lamentablemente, el pensamiento económico de Jovellanos no era conocido aún en 1793, 1794, 1798 y 1803, cuando los hacendados

criollos elevaron sus representaciones ya que a esa altura el informe de Jovellanos (1796) no se había difundido.

Años más tarde, Mariano Moreno diría:

> Si V. E. desea obrar nuestro bien es muy sencilla la ruta que conduce a él; la razón y el célebre Adam Smith, que según el sabio español que antes cité [Jovellanos] es sin disputa el apóstol de la economía política, hacen ver que los gobiernos en las providencias dirigidas al bien general, deben limitarse a remover los obstáculos: éste es el eje principal sobre que el señor Jovellanos fundó el luminoso edificio de su discurso económico sobre la ley agraria, y los principios de estos grandes hombres nunca serán desmentidos; rómpase las cadenas de nuestro giro, y póngase franca la carrera, que entonces el interés que sabe más que el celo, producirá una circulación que haga florecer la agricultura, de que únicamente debe esperarse nuestra prosperidad (Mariano Moreno, Representación que el apoderado de los hacendados de las campañas del Río de la Plata dirigió al Excelentísimo Señor Virrey Don Baltasar Hidalgo de Cisneros, en el expediente promovido sobre proporcionar ingresos al erario por medio de un franco comercio con la nación inglesa, 1809).

En la historiografía argentina, según Rodolfo Pastore (2002), las referencias a la ilustración española fueron escasas. Este autor plantea como hipótesis que esto se debe a la necesidad de mostrar una ruptura ideológica tajante entre la «generación de Mayo» y el mundo cultural hispánico. De esta forma, aun reconociendo las influencias de autores como Jovellanos o Campomanes, se minimizó su importancia y se estableció un puente de encuentro principalmente entre el pensamiento argentino y el iluminismo francés.[69]

El joven Belgrano.

Manuel Belgrano (1770-1820) nació en Buenos Aires y cursó estudios superiores en España.

> Confieso que mi aplicación no la contraje tanto a la carrera que había ido a emprender, como el estudio de los idiomas vivos, de la economía política y al derecho público, y que en los primeros momentos en que tuve la suerte de encontrar hombres amantes al bien público que me manifestaron sus útiles ideas, se apoderó de mí el deseo de propender cuanto pudiese al provecho general, y

[69] Para Chiaramonte (1982), la cultura tardo colonial en el Río de la Plata se asocia a la ilustración española. Asimismo, vincula estos dos mundos Fernández López (1976), quien considera que existen lazos privilegiados entre el pensamiento local y la tradición hispana (Pastore, 2005). En este mismo sentido, para Julio V. González (1945) queda patente la filiación de Belgrano con la tradición hispana y no con la fisiocracia francesa, cuando coloca como encabezado de su Memoria dos leyes de los viejos códigos españoles que recomendaban «conocer la tierra é saber para que será más provechosa é labrarla, é deriscarla, por maestría».

> adquirir renombre con mis trabajos hacia tan importante objeto, dirigiéndolos particularmente a favor de la patria (Manuel Belgrano, *Memorias*).

En 1794 se fundó en Buenos Aires el Consulado. Estas instituciones, creadas en España y América, se ubicaban en los puertos y ciudades importantes para el comercio. Su finalidad era mantener el control de los vínculos económicos entre la metrópoli y los territorios ultramarinos.

El artículo xxx de la Real Cédula que creó el Consulado de Buenos Aires establecía que (el secretario) «escribirá una memoria sobre algunos de los objetos propios del instituto del Consulado, con cuya lectura se abrirán anualmente las sesiones».

Las *Memorias anuales* fueron instrumentos de divulgación de las nuevas ideas económicas orientadas al desarrollo de lo local. Por este motivo, era crucial que el secretario tuviera un profundo conocimiento de las ideas económicas y que las reinterpretase en función de los intereses metropolitanos. Huelga decir que el secretario debía ser alguien confiable para la Corona. Belgrano se ajustaba al primer requisito. Había sido miembro destacado de la matritense durante el apogeo de la sociedad. Pero todo lo que en él cuadraba en el primer punto, le faltaba en el otro.

Según el prócer argentino:

> Cuando supe que tales cuerpos en sus juntas, no tenían otro objeto que suplir a las sociedades económicas, tratando de agricultura, industria y comercio, se abrió un vasto campo a mi imaginación, como que ignoraba el manejo de la España respecto a sus colonias, y sólo había oído el rumor sordo a los americanos de quejas, disgustos, que atribuía yo a no haber conseguido sus pretensiones (…) (Manuel Belgrano. Memorias).

Belgrano leyó todos los meses de junio una memoria sobre temas de interés económico desde 1794 hasta 1809.[70] Esta lectura comenzó a adquirir importancia local en Buenos Aires y a través de una Real Orden se invitó a asistir a ella al Virrey, a los

[70] En 1794 y 1796 Belgrano publicó las traducciones de las obras de los fisiócratas. Se han extraviado muchas de sus memorias (1799; 1800-1801; 1803-1808) aunque se conocen sus temas. La de 1795 versa sobre los *Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agricultor;* la de 1797 trata sobre las *Utilidades que resultarían a esta provincia y a la Península del cultivo de lino y cáñamo;* la de 1798 sobre la *dependencia mutua entre agricultura y comercio*; la de 1802, sin título, sobre el establecimiento de fábricas de curtiembres y la de 1809, sin título, sobre la liberalización del comercio exterior.

tribunales y todos los «sujetos que quieran». Se establecieron de este modo las bases de una genuina cátedra de Economía Política que terminaría impulsando la emancipación del Río de la Plata.

> Escribí varias memorias sobre la planificación de escuelas (…) Ello es que ni éstas ni otras propuestas a la Corte, con el objeto de fomentar los tres importantes ramos de agricultura, industria y comercio, de que estaba encargada la corporación consular, merecieron la aprobación; no se quería más que el dinero que produjese el ramo destinado a ella; se decía que todos estos establecimientos eran de lujo y que Buenos Aires todavía no se hallaba en estado de sostenerlos (Belgrano, *Memorias*).

En el «Correo de Comercio» plantea que los males del campo y la causa de la pobreza de sus trabajadores

> es la falta de propiedades de los terrenos que ocupan los labradores (que) trae consigo el abandono, la aversión a todo trabajo, que el labrador se contenta, si se dedica a algún cultivo con que le satisfaga sus primeras necesidades, no trata de adelantar un paso, nada de mejoras porque teme que el propietario se le quede con ellas; por el contrario, más bien tira a destruir y aniquilar cuanto encuentra, sírvale o no de provecho, por la natural propensión que hay en el hombre de acabar con lo que no es suyo (Belgrano, *Correo de Comercio*, 23 de junio de 1810).

Belgrano hace resonar la voz del reformador asturiano en las vastas tierras argentinas sin cultivos y casi baldías, denunciando los regímenes de propiedades antieconómicas y antisociales y las contribuciones excesivas —estorbos políticos o derivados de la legislación— que lesionaban la libertad económica de las personas. En el Río de la Plata se «leían» como una referencia al almojarifazgo, la alcabala, etc. que pesaban sobre la agricultura, la ganadería y el comercio.

En la Memoria de 1795, Manuel Belgrano —imbuido en el espíritu de Jovellanos— sugiere crear el establecimiento de una Escuela Práctica de Agricultura, en la que se dicten cursos sobre la materia y se estimule la aplicación a través de premios. De ese modo se iba a impulsar la felicidad general que quedaría asociada a la riqueza y al aumento de los productos agrícolas. Una escuela

> donde los jóvenes labradores aprendieran los principios generales de la vegetación y desenvoltura de las siembras y a distinguir cada especie de tierra por sus producciones naturales, y el cultivo conveniente de cada una, los diferentes arados que hay y las razones de preferencia de algunos según la naturaleza del terreno, los abonos y el tiempo y razón para aplicarlos, el modo de formar sangrías en los terrenos pantanosos; la calidad y cantidad de simientes que convengan a ésta o aquella tierra. el modo y la necesidad de prepararlas para

> darlas en la tierra; el verdadero tiempo de sembrar, el cuidado que se debe poner en las tierras sembradas; el modo de hacer y recoger una cosecha; los medios de conservar sin riesgos y sin gastos los granos; las causas y el origen de todos los insectos y sabandijas, y los medios de preservar los campos y graneros de ellas; los medios de hacer los desmontes; los de mejorar los prados; los de aniquilar en la tierra los ratones y otros animales perjudiciales, tal como la hormiga, etc., y por último, donde pudiera recibir lecciones prácticas de este arte tan excelente (Manuel Belgrano, Memoria de 1795).

Consideraba importante que los labradores tuvieran un conocimiento técnico y agronómico actualizado, a fin de modificar las prácticas productivas tradicionales arraigadas por la costumbre. Si bien existían nuevos conocimientos agronómicos, ellos no llegaban «jamás al conocimiento del labrador y otras gentes del campo». Para saldar esta brecha, ofrece presentar a la escuela cartillas traducidas del alemán. Con esto, muy tempranamente en la historia de la educación agropecuaria, Belgrano abogó por la incorporación de los estudios agropecuarios a la educación del país.

Años más tarde, Juan Hipólito Vieytes también alentó la enseñanza agropecuaria a través de las publicaciones realizadas en julio y agosto de 1803 en el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio.*[71] Allí presentó unas *Lecciones elementales de agricultura* por preguntas y respuestas, para uso de los jóvenes de estas campañas. El periódico tenía como fin tratar

> la agricultura en general y los ramos que le son anexos, como son cultivo de huertas, plantío de árboles, riego, etc. De todos los ramos de industria que sean fácilmente acomodables a nuestra presente situación, del comercio interior y exterior de estas provincias, de la educación moral, de la economía doméstica, de los oficios y las artes, de las providencias del gobierno para el fomento de los

[71] El Semanario se publicó entre el 1º de setiembre de 1802 y el 11 de febrero de 1807, cuando Vieytes deja su trabajo de editor e ingresa al Regimiento de Patricios debido a las invasiones inglesas. Para Martínez (2009), «A través de esta ficción [consejos que impartía a un sacerdote imaginario, Anselmo] Vieytes exhibía a un párroco ejemplar, que instruía sobre cómo y cuándo sembrar, cuándo cosechar, qué hacer con la cosecha, qué ayuda debían prestar las mujeres y los niños, por qué poner cercados. Y constantemente aparecía también el deseo del remitente de que otros curas lo imitaran y pusieran en marcha cambios similares en cada pueblo de la campaña. Pero el contenido mismo de las cartas, los consejos (…) estaban lejos del vocabulario y las precisiones técnicas de los primeros tomos del *Semanario...;* ahora las instrucciones estaban dadas en términos más generales, poniendo el énfasis en los aspectos morales y económicos de la agricultura; es decir, (…) hablaba más de evitar la holgazanería, de pagar jornales altos y de garantizar la propiedad de la tierra a los labradores que de qué tipo de semilla usar o de cómo cuidarla del gorgojo. Porque en el fondo, en tanto se trata de una situación ficcional que se pretende ejemplar (y de ahí la imprecisión espacial de Anselmo), esos consejos están planteados en términos aplicables a cualquier situación. Justamente por eso evitaba las precisiones, sabiendo que todo conocimiento teórico de la ciencia extranjera exigía la adaptación a las condiciones locales y que en realidad el lector que le interesaba no es el imaginario Anselmo sino todos los curas reales desperdigados por la campaña rioplatense» (Martínez, 2009, s/p).
Cfr. en especial Félix Weinberg (1956) y Pedro D. Weinberg (2010, 2011).

> labradores y artistas, de los elementos de química más acomodados a los descubrimientos útiles, a la economía del campo y a la mejor expedición de los oficios y las artes (Juan Hipólito Vieytes, *Lecciones elementales de agricultura).*

Las afirmaciones de los patriotas resultaron revolucionarias en un tiempo en el que se sostenía que lo agropecuario no era digno de ser enseñado y que consistía solamente en viejas prácticas que se transmitían por imitación a través de las distintas generaciones. Sin embargo, tanto Belgrano como Vieytes conocían la modernización del agro y las técnicas que se venían aplicando en Europa con transformaciones importantes.

Infelizmente, como ocurrió antes en el ámbito español con Jovellanos, las escuelas de agricultura soñadas por Belgrano aunque implantadas no prosperaron, a pesar de que resultaban vitales para un país de la extensión del argentino, con diferentes regiones que necesitaban un desarrollo agrícola local.[72]

4.2.2 Primer período (1823-1898).

Dentro del plan de institucionalización de la provincia de Buenos Aires del Gobernador Martín Rodríguez, se creó la primera escuela agropecuaria por un decreto del 7 de agosto de 1823[73]de Bernardino Rivadavia, Ministro de Gobierno y de Relaciones Exteriores, en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. A la sazón, la nueva

[72] La idea de una educación agropecuaria en el período independista se encuentra también en otras publicaciones, tales como el *Correo de Comercio*[72] (publicado entre el 3 de marzo de 1810 y el 23 de febrero de 1811) —periódico que para Bartolomé Mitre «era la revolución misma»— y en la *Abeja Argentina*, publicada durante la gobernación de Martín Rodríguez. Este último era una hoja que brindaba información sobre lo que acontecía en la ciudad y el campo. En un artículo de autor anónimo publicado el 15 de noviembre de 1822, se habla del atraso de la agricultura: «Entre tanto, no cesaremos de recomendar la educación de la clase agrícola, de cuya falta proviene precisamente la escasez de su industria. Se nota entre los labradores que los que una vez aprendieron a leer y a escribir tienen un juicio más recto que aquellos que no recibieron la misma educación: ellos escuchan con más docilidad que éstos las lecciones que se les dan sobre el cultivo, y se hallan en aptitud de ser más útiles al Estado en llegando a ser padres de familia. El amor a la lectura bien dirigido por el gobierno debe producir los más grandes y felices resultados. Así sería de mayor utilidad que se estableciesen escuelas de primeras letras en todos los partidos de la campaña. Es además de grande importancia la formación de una Sociedad de Agricultura que, encargada de recoger los mejores datos promueva y proponga los medios de acelerar sus progresos, ya sea removiendo los obstáculos que provienen de la ignorancia (...) El convencimiento de que la clase agricultora debe ser ilustrada en sus útiles tareas produjo en Europa varias escuelas que pudieron servir de modelos a las que con el tiempo se establezcan en el país. Una escuela de tal naturaleza contribuiría mucho más a la agricultura que cuantos discursos brillantes se pronunciasen sobre ella en una cátedra. Los labradores vecinos al lugar en que se enseñase la agricultura no podrían menos de confesar sus errores por los resultados que pasaban a su vista. Muchas veces el adelanto de la agricultura se ha debido a algunas personas instruidas, que dedicándose al cultivo de sus propiedades bajo un buen sistema, han servido de ejemplo eficaz a los labradores vecinos (La Abeja Argentina, Economía Rural, Nº 8, 15 de noviembre de 1822).

[73] Pedro de Ángelis. Recopilación de las leyes y decretos, etc. Primera Parte, p. 512 o Registro oficial de la provincia de Buenos Aires, libro 3.

universidad —creada en 1821— concentraba las dos ramas de instrucción pública del momento en el Río de La Plata: los estudios básicos y los superiores. Con la creación de la escuela se uniría la diversificación de la oferta educativa en estudios agropecuarios a esa especie de protoministerio educativo.[74]

La escuela se relaciona con la prédica de la línea de pensamiento de la ilustración española y la de Belgrano y Vieytes, y tiene un actor que une las ideas modernas de los patriotas con el brazo ejecutor de Rivadavia: Domingo Olivera.[75] El establecimiento tenía como fin impartir rudimentos de ganadería y una organización racional de la granja. Se buscaba de ese modo «perfeccionar los trabajos y aumentar los conocimientos del arte que multiplica y mejora los vegetales». Estaba destinada a los labradores. Recibió el nombre de Escuela de Agricultura y Jardín de Aclimatación de la Recoleta. La escasa e incompleta documentación sobre la escuela no permite afirmar si se emprendieron tareas para construirla. La fundación estuvo signada por las dificultades propias de una hacienda empobrecida por las erogaciones que demandaba la guerra con el Brasil. La constante falta de recursos parece ser el sino que marcó la trayectoria de la educación agropecuaria en la Argentina desde sus inicios: un deseo que no se compadece con una realidad indócil. El decreto justifica la creación de este modo:

[74] La fundación de esta escuela es muchas veces olvidada y «si se la menciona, no es precisamente con el propósito de resolver la incógnita que supone» (Salvadores, 1940, p. 67). La escasa información sobre ella a veces lleva a pensar que se materializó de la nada, algo que fortalece nuestra hipótesis de la invisibilidad histórica de la educación agropecuaria y sus instituciones.

[75] Domingo Olivera (1789-1866) nació en Ambato, Ecuador, en la Audiencia de Quito, Virreinato de la Nueva Granada. Su padre fue Domingo de Olivera y Borja, partidario de la independencia contra el Virrey Abascal. Poco después, la familia tuvo que exiliarse y se radicó en Buenos Aires, donde el joven Domingo comenzó a trabajar en la Oficina de Suertes con Hipólito Vieytes. Cumple más tarde funciones con Rivadavia, como oficial mayor del Ministerio de Gobierno. En 1821 se casa con Dolores Piriz Feliú. De esta unión nace su hijo, Eduardo, quien se convierte en un dirigente de nota en el medio agropecuario argentino. En 1822, Rivadavia, Ministro de Gobierno del General Martín Rodríguez, lo nombra secretario de la legación que se enviaría a Chile y Perú, bajo el mando del coronel Félix de Álzaga. Al retornar a Buenos Aires, Rivadavia lo designa responsable del área y de aspectos financieros necesarios para concretar la fundación de la «Sociedad de Beneficencia». En Junio de ese año (1823) proyecta el «Reglamento para la Economía y Orden Interior de los Colegios de la Capital». Hipólito Vieytes le transmite su amor a las tareas rurales y le hace conocer sus propias ideas agrarias y las de Belgrano. Cuando Rivadavia proyecta la creación de la primera escuela de agricultura, le encarga la redacción del decreto a Olivera. Esta escuela es su obra y ella prolonga la ilustración agraria propuesta en su tiempo por Jovellanos y Belgrano. En 1827 presenta al gobierno el «Reglamento para Orden y Estudio de la Universidad de Buenos Aires». Olivera reprobó la revolución contra Dorrego y su posterior fusilamiento, y decidió abandonar la política y dedicarse a las tareas rurales. Arrienda la chacra «Los Remedios», donde establece un tambo y molino de trigo. Adquiere, además, un campo en la Cañada de las Piedras, cerca de Chascomús, en donde emprende el mejoramiento del ganado ovino, que originó al famoso Rambouillet Argentino, uno de los principales antecedentes del Merino Argentino (Ravelio, 1908; Pozzo Ardizzi, 1955).

> Nada es de mayor importancia para un país cuya población dista tanto de corresponder a la extensión de su territorio y cuyos productos están mucho menos en proporción con la feracidad del suelo, que el perfeccionar y aumentar los conocimientos del arte de multiplicar los vegetales (Decreto de 7 de agosto de 1823).

En la escuela se inscribieron seis alumnos, hijos de labradores. Los alumnos serían designados anualmente, pero el plan era admitir en los años siguientes jóvenes de todas las provincias. Al culminar el primer semestre, a partir de un examen se seleccionarían dos alumnos para desempeñar la función de segundo profesor y ayudante. Percibirían sueldo, tendrían casa y mantenimiento. Se asimilaba de ese modo la escuela a una organización universitaria, con una carrera docente y el nombramiento de docentes auxiliares.

De todos modos se dio una diferencia entre el proyecto de esta escuela y la pensada por Belgrano. La escuela del proyecto Olivera-Rivadavia tenía un foco más práctico. El plan duraba dos años. Según el decreto, el profesor a cargo de la escuela enseñaría agricultura teórica y práctica: hacer plantaciones de árboles para paseos, parques, combustible y construcciones; plantas florales, frutales e industriales. El sistema didáctico que tendría la escuela —como el resto de las creadas en Buenos Aires y la campaña— era el de Lancaster o modo mutuo.[76]

A través del decreto del 11 de febrero de 1824, se eximió del servicio militar a los jóvenes durante el tiempo de sus estudios en las escuelas. Las franquicias que establecía el decreto no acababan allí: los alumnos que hubieran cursado los dos años tendrían derecho de preferencia a las tierras del estado y podían adquirir una chacra en tierras de pan llevar, sin el pago del canon enfitéutico por ocho años.[77] Los decretos se sucedieron. Por el Decreto 1998 del 6 de junio de 1826 se designa a Alejandro Pablo Sack como jardinero botánico de las Provincias Unidas y «se (le) solicita dirijir la escuela de Agricultura Práctica y un Jardín de Aclimatación». En el artículo 12 se provee que el

> Rector de la Universidad de Buenos Aires propusiera de entre los catedráticos de ciencias físicas y naturales, dos individuos que ejerzan el cargo de inspectores de

[76] Se trata del sistema de Lancaster (1778-1838) en el que los alumnos avanzados (monitores) enseñan a sus compañeros los conocimientos adquiridos. Sólo los monitores se comunicaban con el maestro. Se configuraba de este modo una pirámide con muchos alumnos en la base y sólo un docente en la cúspide. Se difundió en el marco de la revolución industrial porque permitía alfabetizar a muchos en forma simultánea con un número pequeño de maestros, que escaseaban en la época.

[77] Deben considerarse estas provisiones a la luz de otras creaciones de Rivadavia, como la Ley de Enfiteusis, sus planes de colonización y la actuación de la *River Plate Agricultural Association*.

> la escuela, por cuyo conducto se impartirán todas las órdenes que ocurran al jardinero botánico (Registro Nacional de la República Argentina Tomo II, Período 1822-1852, Decretos codificados).

En realidad, Sack dirigió sólo el jardín, junto con su asistente Simon Atwell. Para el cargo de director de la escuela, Rivadavia trajo de Francia al profesor Pierre Beranger, quien se estableció en Buenos Aires. Pero el proyecto fue el parto del monte, ya que la escuela no convocó alumnos y dos años después Las Heras la cerró. No corrió igual suerte el Jardín de Aclimatación que pervivió durante un lustro,[78] hasta que Dorrego decidió ampliar el perímetro del cementerio del Norte (Recoleta), que estaba en el mismo predio del Jardín y encontró que «ningún local era más indicado para cementerio que el terreno contiguo a él» y lo suprimió por el decreto del 14 de febrero de 1828.

Desde el punto de vista pedagógico, la fugaz creación del proyecto Olivera-Rivadavia en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires es el primer intento oficial posrevolucionario de diversificación de la enseñanza en la Argentina. Desde lo agronómico, se trata de la primera iniciativa de una ilustración agraria, con fuerte base en la agropaideia jovellanista, que busca la modernización del campo a través de la educación. Intenta traer al Río de la Plata principios de una agricultura racional y tecnológica, como los que aplicaba Jethro Tull en su propia hacienda y en las comarcas inglesas y la sistematización de los estudios agropecuarios de los países europeos, en especial de Francia.

Las décadas siguientes están marcadas por procesos complejos e intentos de organización nacional en medio de luchas intestinas. Si bien existen indicios de antecedentes regionales que buscaban el fomento de la producción y de la enseñanza agrícola, hay una vacancia de fuentes primarias que los documenten. Este período se caracteriza por creaciones institucionales efímeras o planes sistematizados que sin embargo no logran acoplarse al modelo productivo o pedagógico del país.

Resalta en este lapso la figura de Sarmiento, genuino creador de este tipo de enseñanza en la Argentina. Impulsó la fundación regional de estas escuelas en forma temprana, a la par que lo hacían como asunto de estado Francia, los Estados Unidos y Australia. Bregó por ellas desde el llano, como parlamentario y como presidente. El

[78] Rivadavia había traído de Inglaterra un botánico y jardinero especializado, Alexander Paul Sack, para dirigirlo. Se compraron 14 cajones de plantas y semillas varias a la firma Hullet Hnos. Cía. El jardín llegó a producir miles de frutales hasta entonces desconocidos (El mensajero argentino, 27 de diciembre de 1825).

sanjuanino diversificó la enseñanza secundaria ante la oferta generalista y preparatoria para los estudios universitarios de los colegios nacionales. Sus creaciones —las escuelas de minería de San Juan y Catamarca, la escuela normal de Paraná y las quintas agronómicas— dan testimonio de su apasionado interés por la diversidad profesional y la generación de recursos humanos para el desarrollo agroindustrial de las distintas regiones del país.

En forma simultánea, con la creación regional de escuelas, se da también un proyecto bonaerense encarado por Eduardo Olivera, que se verá más adelante. Pero la provincia de Buenos Aires, pródiga en proyectos de escuelas medias agropecuarias pero indigente en realizaciones, debió esperar décadas para interesar al gobierno nacional en escuelas de esta modalidad.

En realidad, dominaba en la campaña bonaerense el modelo de la gran explotación, la estructura socioeconómica del sistema de la estancia. Había algunas pequeñas explotaciones cercanas a Buenos Aires y algunos manchones de zonas productivas en Baradero, San Nicolás y Chivilcoy, pero la estancia prevalecía. Esta estructura acentuaba la explotación ganadera sobre las demás actividades agrícolas, con escasa diversificación y exigua mano de obra. En 1850, el valor de las exportaciones de Buenos Aires duplicó las de todo el exvirreinato y decuplicó las pecuarias del este (Halperín Donghi, 1975). Sin embargo, esta economía agrícola no parecía necesitar mano de obra con calificación en las tareas pecuarias, que pudiera formarse en escuelas del ramo. Por otro lado, la clase terrateniente tenía su origen en la gran ciudad que era el centro comercial y político del país y no buscaba cortar los lazos con la metrópoli ni con el poder que ella emanaba, por lo cual dejaba en la mayoría de los casos la gestión de los establecimientos en manos de mayordomos y capataces. Es decir, tampoco los dueños de la tierra buscaron mejorar sus propios conocimientos agrícolas.

Hacia el final de este período, con la organización política del territorio nacional y la conquista y distribución de tierras se perfecciona la organización de la estancia y el disciplinamiento (Sesto, 2005) de los otrora *guachisoldados* (Franco, 2008), transformados ahora en puesteros y peones. Entre 1875 y 1895 se impuso una reorganización de las tareas dentro de la estancia basada en el principio de división del trabajo. Sin embargo, tampoco se consideró entonces que una educación sistematizada del trabajo agrícola fuera necesaria. La *mesta* necesitaba ahora cierta calificación: la producción de animales de *pedigree* exigía mayor tecnología pecuaria. La

capacitación de la mano de obra para un abanico de tareas que incluía el registro de rodeos en los lotes, cultivo y cuidado de la alfalfa, preparación y raciones de manutención, limpieza y mantenimiento de los bebederos, instalación y reparación de alambrados, edificios y maquinarias se impartía en forma directa con conocimientos abonados en la experiencia, sujetos a la transmisión oral. Para los conocimientos de zootecnia se acudía a técnicos y profesionales veterinarios formados en los noveles estudios superiores de Santa Catalina o en el extranjero. Además, el mercado laboral de la época tenía baja calificación y alta movilidad de la oferta. Según Sesto (2005), para contrarrestar estas falencias y a fin de optimizar la calidad de la producción exigida por las nuevas reglas del juego de la exportación y mejorar la productividad del trabajo se organizó un sistema que buscó atraer a los trabajadores con la provisión de vivienda, manutención y estabilidad, y un nivel de salarios que superaba la mera subsistencia. También se intentó frenar la influencia de la pulpería como factor de disgregación social, lugar de juegos de naipes, carreras, alcohol, comercialización de cueros robados y usura.[79]

Más que a los gauchos, los ganaderos intentaron captar a inmigrantes de origen europeo para el trabajo. Si bien no tenían experiencia de producción extensiva, poseían un capital cultural de trabajo disciplinado y parecían más aptos para aprender las tareas de mejoramiento del ganado.[80]

---

[79] Existieron algunos libros moralizadores que circulaban en la estancia criolla. Los leía algún letrado en las materas, lugares de esparcimiento que buscaban contrarrestar las pulperías del pueblo o las «esquinas». Entre otros, se encuentra la obra de Godofredo Daireaux *Las veladas del tropero, Tipos y paisajes criollos, Recuerdos de un hacendado* y otras. En la primera, Daireaux desgrana su crítica social al sistema de la gran explotación. En el cuento *El sobrante*, escribe:

> (...) el Ministro no decía nada, pero miraba todo con atención profunda, maravillado, como si hubiera entrado en un mundo desconocido. Quiso visitarlo todo, cultivos y casas, pesebres y galpones, animales y tambos, montes y praderas, y al ver el resultado de abundancia, de felicidad y de progreso, conseguido en un miserable sobrante de 200 ha, por el lento esfuerzo de un pobre gaucho, antes andariego, hoy jefe de una familia numerosa de ciudadanos y de productores, tuvo la atormentada visión de lo que sería la República Argentina, si sus antecesores... y él mismo, hubiesen repartido entre miles de criollos pobres los millones de hectáreas regaladas a un centenar de parásitos. Llamó a Ciriaco y le dijo:
>
> - Hace 30 años, amigo, que ocupa esta tierra; es suya, por la ley, no solamente vivirá usted en paz en ella, sino que el gobierno quiere que cada uno de sus hijos y sus nietos tengan en propiedad 200 ha de las tierras incultas que rodean su chacra, para que cada cual haga en ellas lo que usted también ha sabido hacer en las suyas.
>
> Y mientras Ciriaco y toda su familia se confundían en manifestaciones de agradecimiento, el ministro dio orden de que fueran en busca de los actuales dueños de las 50 000 ha incultas que pensaba expropiar en parte, a cualquier precio que fuese, para cumplir su promesa. Se proponía aprovechar la ocasión para avergonzarlos de su antipatriótica dejadez; pero el juez de paz detuvo el chasque, diciendo:
>
> -Están en París, Señor (Daireaux, 1905, p.17).

[80] En las estancias pampeanas las *materas* fueron lugares de socialización y esparcimiento, donde los peones descansaban, intercambiaban las novedades del día y oían historias alrededor del fogón. La

La capacitación a través de la transmisión directa y empírica de conocimientos expertos estuvo acompañada desde la época de Rosas por un formato didáctico como el de los manuales con instrucciones a mayordomos o capataces, escritos desde la perspectiva del dueño de la tierra. Entre los que se han conservado se destaca, *Instrucciones a los mayordomos de estancia*, escrito por Juan Manuel de Rosas hacia 1825. Surgieron como papeles sueltos, sin intención de publicarse, y abarcan la operatoria de las tareas de la estancia: las «poblaciones», manejo de las caballadas, vacunos y lanares y principios de administración.[81]

Ahora bien, para que estas instrucciones llegaran a sus destinatarios, era menester que los dueños, mayordomos o capataces supieran leer. Este hecho denota una diferencia socio-cultural entre mayordomos, escribientes y cabañeros del resto del personal rural (peones de campo, de las aguadas o de patio, reseros, domadores, boyeros, acarreadores, galponeros, puesteros) que se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX. Como se mencionó, los dueños de las estancias prefirieron para los cargos de mando a los inmigrantes —aunque estos no conocieran las tareas rurales— y después a los hijos de inmigrantes antes que a los gauchos. Era frecuente hallar irlandeses, italianos, croatas, franceses, suizos, alemanes o sus descendientes en los puestos de mayordomos, cabañeros y «escribientes». En cambio, los capataces en general eran hijos de criollos.[82]

También circularon algunos manuales de uso didáctico para los propios productores, como el *Manual del Agricultor Argentino* o el texto de *Cría del ganado en la República Argentina* y el *Almanaque para el campo* y *Trabajo agrícola*, todas obras de Godofredo Daireaux. Estas instrucciones y la observación directa fue la

matera era una construcción modular que se hallaba en el propio casco de la estancia. Los dueños de las estancias buscaban sustituir el atractivo socializador de las pulperías a través de ellas. También existía en los cascos una vivienda común —para los peones solteros— una despensa y cocina atendida por un cocinero a cargo de la preparación de las comidas, y un comedor común. En general, los mayordomos, el cabañero y los capataces tenían vivienda propia. Las tareas eran múltiples. Más adelante, con la adopción del uso de potreros se añadieron los trabajos de limpieza y cuidado de los bebederos, pasaje de la hacienda a distintos potreros según el estado de las pasturas y las rotaciones.

[81] El de José Hernández, senador y estanciero, se llamó «Instrucción del Estanciero» (1881) y estaba dirigido al capataz, resero o acarreador. Cubría toda la gama de tareas rurales referidas al cuidado del vacuno, cría, engorde, marcación y cura de enfermedades, y mantenimiento de instalaciones rurales. Incluso, el autor del Martín Fierro, cuando se refiere al personal de la estancia, reclama para el *hijo del país* un trato semejante al dispensado a los inmigrantes en las colonias, evitando las desviaciones de un ocio forzado de quienes eran aptos y diligentes para las labores ganaderas, condenados a la milicia en las fronteras o a ser matrero entre los pajonales.

[82] He visto la pervivencia de estas distinciones sociales en el oeste bonaerense, avanzado ya el siglo XX hasta la década de 1960.

forma privilegiada de transmisión de los saberes agronómicos en la pampa húmeda. No había lugar para escuelas agropecuarias y su calificación de mandos medios.

Sarmiento y la educación agropecuaria.

Sarmiento crea la Quinta Normal de Mendoza (1853) para la enseñanza agrícola y técnica con un modelo semejante al de la Quinta Normal de Santiago (1841), a cuya fundación había contribuido.[83] La concibió como una estación experimental, para introducir nuevas especias y variedades de plantas europeas, adaptarlas a los suelos y climas americanos y después difundirlas en la región para mejorar la producción agrícola y agroindustrial.

Lo que nunca imaginó el sanjuanino fue la férrea oposición que tendría en la región. Le cuenta a su amigo Posse la hostilidad recibida:

> ¿Sabes que he fundado en Mendoza, contra la voluntad de todo el mundo, una quinta Normal que cuenta ya con millares de plantas de todas las variedades de bosques de las de Europa y las principales de Tucumán? Si lo ignoras es porque los mendocinos no lo saben tampoco. No he puesto en ello sino la voluntad que tú me conoces y el cuidado de remitirles plantas y semillas (...) (Sarmiento, Carta a José Posse, Yungai 15 de noviembre de 1854).

Asimismo, rememora en un discurso en el Senado de la Nación en 1876:

> Tengo muchos amigos en Mendoza, amigos del partido que me estimaban mucho; y, sin embargo, ellos, los urquicistas, los partidarios de Buenos Aires, los provincialistas ¡estuvieron en contra de la Quinta Normal, diciendo que era un establecimiento de lujo, un absurdo, etc.! (Sarmiento, Discurso en el Senado de la Nación, 1876).

[83] La iniciativa de Sarmiento antecedió en pocos años la introducción de la enseñanza de la agronomía en las escuelas normales francesas a partir de los años 1856-1857, que tuvo desigual recepción en Francia. Los rectores de las escuelas normales de Rennes, Besançon, Clermont y Montpellier consideraron «indispensable el desarrollo de una enseñanza práctica de la agricultura y la horticultura para inspirar en los alumnos el amor al campo, cultivar en ellos los hábitos de la vida rural, combatir el abandono de las tareas rurales por las industrias urbanas (Rennes) y sacar el arte agrícola del descrédito en el que ha caído injustamente» (Montpellier) (Respuesta a la circular del 18 abril de 1855, Ministerio de Instrucción Pública de Francia). Otros seis rectores consideraron que se trataba de una empresa difícil, para la cual los directores de las escuelas normales no tenían competencias y juzgaban que su enseñanza era incompatible con las misiones de la escuela primaria. El rector de Grenoble, si bien estaba de acuerdo en enseñar arboricultura y horticultura, rechazaba la enseñanza de la agricultura, porque no podía ser objeto de trabajos prácticos. Señala, sobre todo, que esta enseñanza novel no tendría por parte de los alumnos-maestros una recepción favorable y escribe «en efecto, como todos pertenecen a familias que habitan en el campo y precisamente han entrado en la enseñanza para no ocuparse de los trabajos agrícolas» (Respuesta a la circular del 18 abril de 1855, Ministerio de Instrucción Pública de Francia).

La quinta tenía como meta formar técnicos agrícolas para la región cuyana[84] y desarrollar experiencias que pudieran transferirse a la actividad privada. A instancias de Sarmiento, se designó como primer director a Michel Aimé Pouget, nacido en Tours, Francia.[85] Sin embargo, ante la falta de apoyo oficial, Pouget tuvo que dejar la institución y adquirió un terreno contiguo al de la quinta, donde continuó con emprendimientos vitícolas, vinícolas y avícolas de carácter privado. También desarrolló el sistema apícola de Mendoza con la introducción de las abejas italianas. El terremoto de Mendoza en 1861 acabó con la vida de la institución.

El impulso de creación de establecimientos agropecuarios de Sarmiento no menguó y resurgió durante su gobernación de San Juan (1862-1864), con la creación de la Quinta Normal de San Juan (1862). El proyecto ahora estaba claramente formulado como escuela agronómica.

Esta quinta se instaló el 18 de mayo de 1862 y es la primera escuela agropecuaria del país.[86] Para su organización, Sarmiento convocó al agrónomo Pouget, al técnico italiano Schieroni y al profesor alemán Enrique Röveder, quien dirigía la enseñanza agronómica en San Juan.

La quinta tenía tres manzanas y media de extensión. Se dieron en ella toda clase de legumbres, árboles frutales, flores y se cultivó el algodón, el tabaco, la caña de azúcar, el anís, el cáñamo. También se industrializó la fruta y se elaboraron distintos tipos de vino.

El plan de estudios abarcaba 12 asignaturas específicamente referidas a lo agronómico y otras generales. Los estudios comprendían tres horas diarias de enseñanza, una de ellas práctica. Los exámenes eran semestrales y las clases duraban

[84] La región cuyana tenía producción vitícola desde hacía varios siglos. Las primeras cepas europeas llegaron a Cuyo desde Chile, con la conquista y población española del Valle de Huantata desde 1561. La hacienda mendocina de los siglos XVI al XIX, con sus instalaciones y bodega, configura una tipología arquitectónico-espacial con características propias. El desarrollo de las actividades agrícolas europeas insertas por el español en el oasis, implicó un cambio fundamental en el uso del territorio, la conformación del paisaje rural y el emplazamiento de los establecimientos agroindustriales que, en muchos casos, superaban las ambiciones y los límites de lo meramente doméstico. En tal sentido, se dieron en ese período un gran número de bodegas, que recibieron innovaciones periódicas en su tecnología (Premat, 2007).

[85] Pouget se había diplomado en Horticultura en la *Société d'Horticulture* de Paris en 1850 y después de una breve estancia en Amiens, se trasladó a Chile, país al cual viajó con una colección de semillas. Durante un año prestó servicios en ese país y ante el requerimiento argentino, se radicó en Mendoza en 1852. Allí junto con Justo Castro plantaron numerosas variedades de uva originarias de Francia, entre otras el Malbec, cepa que tenía alto rendimiento, buenas condiciones sanitarias y excelente color en sus vinos. Pouget trajo de Chile y reprodujo las primeras cepas de variedad francesa que formaban parte de su colección. Los vinos fueron tan buenos, que se decidió exponerlos en Francia.

[86] Actual Escuela de Fruticultura y Enología de Desamparados, San Juan.

todo el año «porque la naturaleza no descansaba» y las vacaciones sólo se extendían durante una quincena.

La escuela de San Juan prevaleció a pesar de las adversidades y acompañó el desarrollo industrial de la región. Su fundación debe comprenderse dentro de la estructura agraria de la provincia. La subdivisión de la tierra en pequeñas fincas caracterizó la región cuyana y no queda ajeno a este hecho el que las escuelas agropecuarias hayan encontrado allí una cuna natural. Hacia final del siglo XIX, el número de propietarios rurales con derecho a agua de riego en San Juan era 8136, casi un 10 por ciento de la población total. Esto indica una excepcional división de la tierra (Maurín Navarro, 1967). Las fincas no pasaban de 170 hectáreas. Sarmiento estaba atento a este fraccionamiento de la tierra y en un discurso pronunciado como gobernador establece una comparación entre el territorio cuyano y el área cultivable de los Estados Unidos e insiste en la necesidad de crear escuelas agropecuarias.

> Y permitidme que os haga un cumplido, yo que tan pocas veces, en mi deseo de progreso tengo que aplaudir lo que existe. No he visto pueblos de agricultores que más se asemejen en su índole y hábitos a los norteamericanos, que los mendocinos y sanjuaninos. La misma tenacidad para el trabajo, aunque con menos provecho, la misma división de la tierra… La misma distribución de la propiedad, pues los dos tercios de los habitantes son propietarios. La misma aptitud para el trabajo personal; sin embargo, los resultados no eran los mismos. ¿Por qué? Poseemos tierra más feraz que la de Estados Unidos: tenemos labradores inteligentes; no nos son desconocidas las maquinas en instrumentos aratorios ¿En qué está, pues la dificultad? En la falta nuestra —y esto sí que es nuestro— de artes accesorias a la labranza (Sarmiento, *Obras Completas*, Tomo XXI).

La acción decisiva de Sarmiento respecto de la educación agropecuaria retoma iniciativas en este sentido porque advierte en la modalidad técnica la clave del desarrollo agropecuario del país. Durante su presidencia, con Nicolás Avellaneda como Ministro de Instrucción Pública y Justicia, el sanjuanino creó tres departamentos de enseñanza profesional o secciones de agricultura anexados a los colegios nacionales de Mendoza, Salta y Tucumán. De esta manera, vinculaba los conocimientos agronómicos a las ciencias básicas (Graziano, 2004).

Este emplazamiento tenía una posición estratégica, ya que congregaba a todas las producciones del norte del país. La fundación se realizó a través de la ley Nacional Nº 432 de 1870, que también originó el Departamento de Enseñanza Profesional de Agronomía. Esta fue única ley nacional de enseñanza agrícola que se dio en la Argentina a pesar de los cientos de proyectos que se presentaron ante el Congreso de la Nación y que abortaron, y de los infinitos que se sometieron al debate en las provincias.

Pero la ley no pudo aplicarse en toda su extensión. En los *consideranda* del proyecto, Sarmiento expresa:

> El H. Congreso sabe que no es arbitraria la designación de estas tres provincias para establecer las enseñanzas indicadas, puesto que la industria primordial que da ocupación a sus habitantes es la industria agrícola, que continuará siempre contenida en su desarrollo por prácticas rutinarias hasta que no se divulguen los conocimientos que deben servirle de base. Un país no puede entrar en la vía de los progresos agrícolas, sino cuando se han estudiado científicamente las propiedades del suelo en sus relaciones con las condiciones atmosféricas. Son al mismo tiempo conocidos los poderosos auxilios que las artes modernas ayudan al trabajo del hombre, cuando se aplica al cultivo de la tierra. Los departamentos de estudios agronómicos que se proponen en este Proyecto, no sólo servirán para difundir esta clase de conocimientos, sino que recibirán una organización adecuada, a fin de formar hombres que sean capaces de dirigir las explotaciones agrícolas, porque habrán adquirido la instrucción necesaria (Sarmiento, Proyecto de Ley del PE, agosto 10 de 1870. Nicolás Avellaneda. Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Año 1871).

De todos los planes de estudio, el de las escuelas agronómicas fue el único que tuvo aprobación del Congreso. En nombre de la Comisión legislativa, el diputado Ocantos expresó que

> (…) Tenemos universidades, escuelas pagadas por el tesoro de la nación, pero hemos descuidado la enseñanza de las industrias, de las ciencias y de las artes de aplicación, no figuraron en nuestras leyes, y no tenemos un solo maestro de agricultura; de esa industria que es lo único que tenemos y que está llamada a cambiar la índole de nuestros pueblos (…) La República Argentina no es un país fabril; llegará a serlo cuando venga mucha inmigración y capitales fuertes y cuando demos leyes de estímulo para la introducción de materias primas y para su elaboración. Mientras tanto, no debemos descuidar nuestra condición agrícola ni dejar de aprovechar los ejemplos que nos presentan Naciones más adelantadas que nosotros, aconsejando dar todo el impulso posible a esta fuente inagotable de riqueza y de poder. Desde los primeros días del primer siglo la Alemania en primera línea, la Inglaterra, la Francia y los Estados Unidos han creado en todo el territorio escuelas de agricultura, llevando su interés a tal punto, que han creado rentas especiales para sostener esa institución. El Congreso de los Estados Unidos ha dado varias leyes a favor de las escuelas de Agricultura. En presencia de todo esto yo creo que nadie puede dudar de la conveniencia que hay en adoptar el procedimiento aconsejado por la Comisión **(**José A. Ocantos, Congreso Nacional, sesión del 21 de Setiembre de 1870).

El plan de estudios[87] para las dos primeras escuelas agropecuarias de Tucumán y Salta se alejaba de la misión de generar estudios agropecuarios prácticos solamente y

[87] La ley se basó en un proyecto del general Mitre, que elaboró una comisión integrada por Juan María Gutiérrez, José Benjamín Gorostiaga y Alberto Larroque, con el propósito de que formulara un plan de educación general. La comisión también proyectó la organización de la enseñanza profesional en la que se incluía la agricultura. El gobierno nacional disponía fundar escuelas profesionales para educar profesores subalternos para las industrias locales en algunos puntos del territorio convenientes para proteger ciertas

desplegó una ley orgánica de enseñanza agropecuaria que estructuraba el nivel medio y superior dentro de los Departamentos.[88]

Tabla 4.1 Plan de estudios de las escuelas prácticas

Curso	Asignatura/Actividades	Institución
Primero	Prácticas de cultivos generales, horticultura y fruticultura	Departamento de Agronomía adscriptos a los Colegios Nacionales, Escuelas Prácticas
Segundo	Prácticas de arboricultura, cultivos de plantas industriales y cría de animales domésticos	
Tercero	Prácticas de cría de ganados e Industrias agrícolas	

Fuente: Elaboración propia.

Para ingresar a las escuelas prácticas, los alumnos debían saber leer y escribir correctamente y tener conocimientos de gramática y cálculo acreditados por un certificado del director de un colegio nacional o provincial de enseñanza primaria. Los aspirantes que procedían de escuelas particulares debían rendir un examen del nivel alcanzado en estas competencias. Se trataba de un diseño flexible que permitía realizar cualquiera de los estudios en forma separada, siempre que el aspirante tuviera los conocimientos indispensables (Sección III, Disposiciones generales, Artículo 10); además, el alumno podía repetir una misma asignatura si quería perfeccionarse.

Los departamentos agronómicos de Salta y Tucumán se instalaron en 1871. El de Mendoza lo hizo en 1874 con la dirección provisional de Roca Sanz. La Escuela de Mendoza matriculó 15 alumnos para el curso de ingenieros en su primer año,[89] la de Salta —que había comenzado con 22 alumnos en 1872— mermó la inscripción hasta llegar a cuatro en 1875. La escuela agronómica de Tucumán no tuvo inscripción en los primeros años, ya que desde su creación sólo había desarrollado actividades de granja modelo. En 1875 recibió sus primeros 16 alumnos becados por el gobierno nacional.

A Sarmiento le preocupó buscar los mejores hombres y mujeres para la gestión de estas instituciones. La provisión de los cargos de directores departamentales fue también esmerada y a pesar de que los establecimientos estaban en la cartera educativa, en el ámbito de los Colegios Nacionales, procuró especialistas agropecuarios para su gestión.

El esfuerzo de poner la escuela en funcionamiento fue grande, así como escaso el número de inscriptos. Si bien el edificio podía albergar hasta 60 alumnos y contaba

industrias. En el Litoral, se crearía escuelas de comercio, en Catamarca una de minería y en Córdoba y Tucumán, escuelas profesionales de agronomía. La enseñanza se organizó de acuerdo con el plan francés de 1848. No pudo ser llevado a la práctica (Marotta, 1915).

[88] La ley presentó el primer plan de estudios de la carrera de Ingeniero Agrónomo de la Argentina, vinculada con los estudios medios que se impartían en las escuelas prácticas.

[89] Según Roig (2004), egresaron de ella siete jóvenes mendocinos que obtuvieron en 1879 los primeros diplomas de agrónomos del país.

con aulas, laboratorios, depósitos, talleres para elaboración de azúcar, de manipulación de licores, fragua, carpintería, lechería, aserradero, curtiembre, trapiche, centrífuga, motor de vapor e hidráulico, se sobrevaloró la demanda real de interesados en estas carreras o, quizá, persistía socialmente el prestigio de los estudios canónicos (los propios de los colegios nacionales) y no se apreciaba la importancia de los estudios agronómicos y la modernización del agro.

Las misiones que cumplían las secciones denominadas granja o quinta modelo fueron tanto de enseñanza como de extensión, a través de los sitios demostrativos de la modernización del agro dirigido a los agricultores de las provincias. Sin embargo, las creaciones de estas escuelas fueron endebles y a pesar de la diligencia y solidez del impulso sarmientino no pervivieron, en parte por la falta de recursos financieros, de docentes y de alumnos. A estas causas, habría que agregar los duros enfrentamientos entre el Rector del Colegio Nacional de Tucumán con el Director del Departamento Agronómico que mellaron la endeble situación de la escuela, en el momento que iba a comenzar su labor académica propiamente dicha.

Juan Francisco Castro resume la situación de la escuela en la Memoria del Departamento Agronómico de Salta de 1874:

> (…) ninguno de los que han seguido los estudios del Colegio desea contraerse a las ciencias agronómicas, no presentándose aún a los profesores de esta ciencia un porvenir halagüeño e inmediato, no se despierta en esta juventud el gusto por ella (en Pérez, 1999).

Las instituciones no tuvieron el apoyo de las autoridades provinciales ni contaron con una suficiente divulgación de la prensa. En verdad, despertaron escaso interés en los grupos sociales que eran sus posibles destinatarios: los hijos de propietarios o trabajadores rurales (Auza, 1996). La sección de Salta fue pronto suprimida. Las de Tucumán y Mendoza se fueron apagando hasta separase de los colegios y aparecer refundadas como «Quintas agronómicas» —de nuevo un palimpsesto que recorre las quintas normales, los departamentos agronómicos y las escuelas prácticas— sobre las que se crearon más tarde las escuelas de Sacarotecnia y Vitivinicultura, respectivamente. Por último, el presidente Avellaneda y Onésimo Leguizamón, su Ministro de Instrucción Pública, cerraron las escuelas de Salta y Tucumán porque «aún no habían producido resultados satisfactorios» (Decreto de 15 de mayo de 1876) y porque no cumplían las finalidades que habían motivado su

creación. A esto se añadía la crisis económica de 1875-1876.[90]

La enseñanza de la agricultura en el Ministerio del Interior.

Resulta de interés analizar la concepción sistémica que tenía Sarmiento de los estudios agropecuarios. Prueba de ello es que desde todas las carteras intentaba implantarlos, apuntando a la diversificación de la enseñanza. Por intermedio del Ministerio del Interior, a partir del Departamento Nacional de Agronomía (DNA), se empeñó sin resultados en conceder autonomía financiera a la gestión de las escuelas agronómicas, ya que para él estos establecimientos podían manejar un presupuesto propio a partir de sus rentas, sin depender del presupuesto nacional como sus pares, los colegios nacionales o las escuelas normales. Concibió así escuelas teórico-prácticas agrícolas para las que elaboró proyectos. Los establecimientos tenían plantas funcionales con planteles de 200 empleados de apoyo para el desarrollo de las tareas agrícolas.[91] No se discutieron en las cámaras, quizá en vistas del fracaso que había signado las experiencias de Salta y Tucumán. En 1896, el DNA planeó la creación de estaciones agrícolas (que después se transformaron en escuelas agrícolas) y seis estaciones experimentales que tuvieron una matrícula de 90 alumnos.

Educación agropecuaria bonaerense y la acción de Olivera.

Mientras Sarmiento dedicaba sus esfuerzos a las economías regionales y casi obsesivamente a crear estructuras organizativas alrededor de la educación agropecuaria, los hacendados bonaerenses empezaban a buscar nuevas instituciones agropecuarias. El más destacado fue Eduardo Olivera.[92]

---

[90] Sólo sobrevivió la Quinta de Mendoza, transferida a la jurisdicción provincial en 1887 (y en 1896, al Ministerio de Instrucción Pública). Más adelante dependió por un corto lapso del Departamento Nacional de Agronomía del Ministerio de Agricultura de la Nación y se convirtió en una escuela especializada de la formación técnica en vitivinicultura, cuyos técnicos fueron muy demandados por la región. La escuela siguió adelante en gran parte por el apoyo de la producción de los viñedos locales y las inversiones del gobierno provincial.

[91] El Ministerio redactó tres proyectos de escuelas teórico prácticas: dos granjas modelo, una en tierras fiscales de Caroya (Córdoba), otra cerca de la colonia de Coronda (Santa Fe) y una escuela de horticultura anexa al jardín de aclimatación en la ciudad de Buenos Aires.

[92]Eduardo Olivera pertenecía a una familia que se podría denominar de la ilustración agraria. Su padre, Domingo Olivera, había impulsado la creación de la primera escuela agropecuaria «pública» en la Universidad de Buenos Aires (*cfr*. p.143 y ss.). Otros autores los llaman estancieros ilustrados (Hora, 2002; Sesto, 2002). En realidad, los Olivera no tenían latifundios, aunque sí una pronunciada vocación por lo agrícola. Eduardo había estudiado agronomía en Francia y era a la sazón un referente de la

Olivera había realizado estudios en Grignon, una de las tres[93] escuelas imperiales de Agricultura de Francia, concebida en 1826 por un exgeneral de Napoleón, Joseph-Marie-Auguste Bella. Era a la sazón una escuela-granja (*ferme-école*) de formación de

> (…) buenos encargados de cultivos, contramaestres rurales, obreros especiales, pequeños productores, agentes inteligentes, propensos a acelerar el progreso de la agricultura local (Circular del Ministerio de Agricultura, Comercio y Trabajos Públicos de Francia, 22 de marzo de 1869

Olivera tenía un trato frecuente con Sarmiento y compartía sus ideas sobre la colonización de las tierras a través de los pequeños productores como propietarios. Ambos mantenían intercambios epistolares y Sarmiento respetaba a este hombre que poseía formación científica y traía las últimas aportaciones de la ciencia y la tecnología al agro. Según Halperín Donghi (2007, p. 115), Olivera guardaba «devoción» por Sarmiento. Sin embargo, no lo había apoyado en su proyecto de fraccionamiento de la tierra de Chivilcoy. Olivera sugería seguir en Bragado con el modelo de la gran propiedad que prevalecía en la economía bonaerense, apta para la actividad ganadera. Para él convenía radicar la agricultura sobre los partidos en los que la propiedad ya estaba subdividida, como en San José de Flores, Moreno y San Isidro. Pensaba que era peligroso destruir en las fronteras los fuertes capitales destinados al pastoreo en nombre de la agricultura, «cuando los cargos y el abandono más completo existe en todos los partidos vecinos a la ciudad a donde la propiedad está dividida y subdividida hasta el infinito» (Eduardo Olivera. Informe de la Comisión de Hacienda de la Cámara de Diputados sobre el Proyecto de Tierras del Partido de Bragado, 29 de Mayo de 1869: 484, 480-481).

En 1867, con el diputado José A. Ocantos, Olivera presentó un proyecto a la legislatura bonaerense para la creación de un instituto agrícola en Chivilcoy. El proyecto de ley que cristalizaba la formación especial fue sancionado en 1868, pero dio lugar a encendidas disputas respecto de la ubicación que se le debía dar. A la original de

agronomía en la Argentina porque tenía ideas progresistas y una formación técnica sistemática que no poseían los demás propietarios.

[93] Las otras dos eran las escuelas de Grand-Jouan y la de Saulsaie, trasladada a Montpellier en 1870. Estas escuelas eran originalmente regionales y constituyeron un nivel inferior de enseñanza agropecuaria. Se convirtieron en escuelas imperiales en 1852 con la supresión del Instituto Nacional Agronómico de Versalles por problemas presupuestarios. A partir de ese año, Grignon emitió un diploma de ingeniero agrícola a aquellos alumnos que redactaban una memoria —*aggregation*— sobre un dominio, una industria o una localidad. La memoria se defendía ante un tribunal formado por profesores y agricultores y presidido por un inspector general de agricultura (Charmasson, Duvigneau, & Le Naou, 1999).

Chivilcoy propuesta por sus autores, se opusieron aquellos que querían tener el instituto más cerca de la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo en San Isidro.[94]

El 8 de junio de 1870 se decretó la creación de la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería en Llavallol, partido de Lomas de Zamora, uno de los campos ofrecidos para su instalación. A partir del esquema de Ernesto Oldendorff,[95] Eduardo Olivera presentó un plan de acción que se llevaría a cabo en Santa Catalina.[96]

En el decreto se registra la alianza que se celebró en la provincia de Buenos Aires entre las funciones asistenciales y las propias de las escuelas agropecuarias. Esta vinculación a veces se dio por largos lapsos y restó visibilidad social a la función propia de los establecimientos agropecuarios. La Comisión Directiva advierte los devaneos de la existencia de la escuela y expresa:

> Es de esperar, sin embargo, que nuestros gobiernos se harán cargo de la importancia de dar todo el desarrollo posible a esa institución y que arbitrarán los medios de realizar el gran plan primitivo, cuyo presupuesto fue calculado en unos diez millones de pesos, pues dadas las condiciones del país, el aumento de la inmigración y el fomento de la industria y el ejemplo que nos ofrecen otros países en materia de enseñanza agrícola, sería vergonzoso limitarse a lo que recientemente se ha instalado (Anales de Agricultura de la República Argentina. Año II. Nº XIX, octubre de 1874).

La vida de esta institución[97] fue fugaz y se extinguió ocho años después. La escuela representa el primer proyecto bonaerense «oficial» a partir del período de organización nacional y parece conjurar —aunque fugazmente— el sino de que no habría escuelas agropecuarias bonaerenses durante este período (descontando la inicial de la Universidad de Buenos Aires y las que surgieron por iniciativas privadas).[98]

---

[94] Téngase presente que hasta mediados del siglo XIX la actividad de la agricultura bonaerense no traspasaba la zona del ejido y se limitaba a la chacra periurbana (Di Filippo, 1984).

[95] Fue el primer director del Departamento Nacional de Agricultura, a partir del cual se creará a fines de siglo el Ministerio de Agricultura de la Nación. El proyecto estaba inspirado en la organización de establecimientos análogos de Hohenheim, Würtenberg (Alemania) y Grignon (Francia).

[96] El proyecto giraba en torno de un instituto conformado por tres instituciones: la *Academia*, en la que se estudiarían las ciencias agropecuarias en forma práctica y teórica, la *Escuela Práctica de Agricultura*, con estudios de dos años de duración y gratuita «adonde los alumnos harán todos los diversos trabajos de campo y recibirán una educación que los hará conocer elementalmente las ciencias que se relacionan con la agricultura» y una *Escuela de Horticultura*. El proyecto sufrió modificaciones y en 1872, se decretó sólo la fundación de la Escuela Práctica de Agricultura en Santa Catalina y en vez de estar dirigida a la formación de los campesinos o de sus hijos, nació unida a una función humanitaria y asistencial.

[97] La comisión directiva dirigió una nota a Aristóbulo del Valle en 1875 en la que decía que las asignaturas se impartirían en ellas del modo más elemental posible, a fin de darle a los alumnos las nociones generales para formarlos como buenos capataces o mayordomos de establecimientos rurales (citado por Di Filippo, 1984, p. 20).

[98] Por una ley provincial de setiembre de 1892 se vuelve a crear en su predio a través de un decreto del Ministerio de Obras Públicas provincial una Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería, que no pudo funcionar de inmediato debido a la restricción de los recursos por la que pasaba la provincia. Se abrió

En síntesis, la llamada conquista del desierto prevaleció como proyecto en la región, se basó en la concentración del factor tierra y afectó a grandes extensiones que quedaron en manos de pocos hacendados. No hubo escuelas prácticas agropecuarias en la zona ganadera bonaerense porque tampoco existieron allí los pequeños y medianos productores. Sólo peones y puesteros para atender a las miles de leguas y la producción extensiva de ganado y de agricultura en los campos más fértiles.

Sarmiento vislumbró en el modelo de Chivilcoy la posibilidad de evitar la fragmentación de las economías regionales y superar la insularidad de los manchones de tierras improductivas. Postuló una política sobre tres ejes básicos, que eran respuestas a los interrogantes que le plateaba su tiempo: una agricultura integrada al desarrollo de la manufactura, un plan de colonización que actuara como palanca del desarrollo del país y habilitara el mercado interno y un sistema de educación común que permitiera la formación del ciudadano y escuelas prácticas que prepararan la fuerza de trabajo futura para el engrandecimiento de la nación. De estos tres ejes, prevaleció la educación como estructuradora del país, pero no fue tan omnipotente como hubiera deseado el sanjuanino (Plencovich, 2012).

Nuevos actores: el ingreso de los salesianos.

Por último, en este período también se da la llegada de nuevos actores al campo de la educación agropecuaria. Se trata de la congregación salesiana,[99] la que se dedicó a la educación agropecuaria en el país, a pesar de que ese no era el carisma original de la comunidad religiosa en Europa. La entrada de los salesianos en la Patagonia coincide con la integración de este territorio a la nación. Para ese entonces, las tierras habitadas

finalmente en 1897, dirigida por Adolfo C. Tonnelier ante la solicitud de los productores de la zona. Después fue cedida al Gobierno Nacional juntamente con los institutos que conformaron la Universidad de La Plata.

[99] Los salesianos de Don Bosco (SDB) son los hijos espirituales de San Juan Bosco, original de Piamonte, Italia, miembro de una familia de labradores humildes. La palabra «salesiano» invoca la figura de Francisco de Sales *(François* de Sales, 1567-1622) de quien Don Bosco tomó sus características más destacadas: serenidad, amabilidad y mansedumbre. Huérfano de padre a los dos años, Juan Bosco realizó grandes esfuerzos para poder estudiar y trabajar simultáneamente. Ya establecido en Turín y ordenado sacerdote de la iglesia católica, acompañaba en forma asidua a su confesor, San José Cafasso, capellán de cárceles, a visitar a los presos (Rico & Rico, 1975).

> En aquellas ocasiones me convencí de que algunos volvían a la prisión (después de haber salido ya de ella) porque quedaban abandonados a sí mismos ¿Quién sabe —decía para mí— si estos muchachos tuvieran fuera un amigo que cuidase de ellos, los asistiese e instruyese en la religión los días festivos, no se lograría alejarlos de la ruina, o al menos, disminuir el número de los que vuelven a la cárcel? (Lemoyne & Fierro, 1957, p. 151).

Su trato frecuente con los jóvenes más humildes y su experiencia en el mundo de las cárceles estimularon a Don Bosco a trabajar en un esquema basado en la prevención, lo que hará que su sistema educativo reciba el nombre de «preventivo» (Braido, 1955).

por pueblos originarios situados al sur del río Colorado eran un espacio que no pertenecía al mapa político del país. Ahora bien, la existencia de una frontera interna comprometía la organización territorial y social de la nación, así como su expansión económica, por lo cual en muy corto tiempo se dieron dos proyectos de distinto signo para correr las fronteras. Los planes estaban sustentados por los ministros de guerra del momento: el de Adolfo Alsina (1836-1837), en la presidencia de Nicolás Avellaneda, esgrimía una estrategia defensiva[100] ante los indígenas y el del Roca (1878-1879), sucesor de Alsina a su muerte, tuvo un carácter ofensivo. Se lo llamará «campaña del desierto». Con ella Roca buscó extender las fronteras internas y procurar mayor cantidad de tierras. Dio origen a una cruenta fase militar y de exterminio a la que años después (1880-1890) seguiría una etapa científica de relevamiento de los recursos naturales y asentamientos a cargo de naturalistas y antropólogos, quienes describieron a la población indígena y a la naturaleza como seres en vía de extinción (Blengino, 2005; Danieli, 2006).[101] Con todos ellos coincide el asentamiento de los salesianos, pero a diferencia de militares y civiles científicos, brindaron amparo a los indígenas, así como sostén a las colonias extranjeras «seducidas y abandonadas»[102] por la mano oficial.

Los salesianos sirvieron pacíficamente a la estrategia expansiva del país y coprodujeron con los indígenas conocimiento sobre la región y los recursos naturales y lingüísticos. Llevaron la educación agropecuaria a la Patagonia, no sin experimentar los rigores del clima y duros enfrentamientos con los hombres de Roca. Monseñor Cagliero escribiría en 1896: «Algún día hablará la historia y dará a conocer al mundo quiénes son los verdaderos salvajes de la Patagonia» (en Dumrauff, 2005).[103]

---

[100] El proyecto de Alsina consistía en consolidar la frontera sobre el río Colorado para después, con el tiempo, avanzar gradualmente hacia el sur y alcanzar el río Negro. «El plan del Poder Ejecutivo es contra el desierto para poblarlo y no contra los indios para destruirlos,» dijo Alsina en su informe al Congreso en 1877. Su estrategia se basaba en la construcción de una larga zanja, que atravesaría el país de este a oeste como obstáculo disuasorio de las incursiones. La zanja se iniciaba en Bahía Blanca, pasaba por el oeste de la sierra de la Ventana y por las lagunas Guaminí, Carhué y Trenque Lauquen hasta la laguna Amarga, y desembocaba en el río Quinto e incluía Italó y Puán; seguía en la provincia de Santa Fe por Vutaló, en Córdoba por Río Cuarto y llegaba hasta San Rafael, en Mendoza. Esta zanja alcanzó a cubrir en Julio de 1877, 374 kilómetros de largo, aunque estaban previstos 610 kilómetros. En realidad, la zanja no evitaba que los jinetes la salvaran, pero era muy difícil que pudieran arrastrar el ganado vacuno fuera de ella en los casos de abigeato que se quería combatir. Sin embargo, la falta de una planificación adecuada y el no haber honrado en sus tratados los intereses de los indígenas, dio origen a la *Invasión Grande* de Namuncurá, en un último gran esfuerzo por defender sus territorios, en la que 3500 araucanos y ranqueles arrasaron las poblaciones del centro de la provincia de Buenos Aires.

[101] El cuadro del uruguayo Juan Manuel Blanes, *La expedición al desierto*, atrapa en el lienzo esta coincidencia. En el fondo el ejército, más lejos los naturalistas y en el extremo derecho, a pie y en diálogo con los indios, los salesianos (Blengino, 2005).

[102] La preocupación salesiana por la educación de la población aborigen se mantuvo en el tiempo, como lo demuestran las escuelas de Tierra del Fuego de Caleta La Misión, con pueblos onas y seekman.

[103] *Cfr*. también la gesta del Padre Pedro Bonacita (Entraigas, 1946).

Hacia fines del período.

A finales del siglo, el cuadro de la situación de la enseñanza agropecuaria elaborado por el Ministerio de Agricultura da cuenta de que había una facultad (la provincial de La Plata) que necesitaba una urgente reorganización. También existía una escuela práctica (Santa Catalina) en iguales condiciones y quedaban apenas vestigios de las quintas agronómicas de Salta y Tucumán, que habían desaparecido. En Mendoza, dormida entre taperas de adobe, aún pervivía la escuela práctica (Amadeo & Vallejo, 1913).

4.2.3 Segundo período (1898-1930).

En este lapso, aparece el primer intento de sistematización de la educación Agropecuaria con la creación del Ministerio de Agricultura de la Nación en 1898 en el gobierno de Roca. Para Claude Grignon (1971) —refiriéndose a Francia y desde la perspectiva educativa— la subordinación de un gran número de instituciones de enseñanza agrícola al Ministerio de Agricultura y no al de Educación representa un indicador de la escasa importancia otorgada por las autoridades a esta modalidad respecto de la educación dominante.[104]

Joaquín J. Barneda, especialista en educación agropecuaria, sostenía que las crisis económicas eran las grandes aleccionadoras de los pueblos. En medio de las turbulencias, los gobiernos parecían dirigir sus miradas esperanzadas al sector agrícola. Pero observaba olvido durante la bonanza e intenciones no sostenidas en realizaciones cuando se zanjaban los tiempos difíciles.[105]Se daba un movimiento pendular de euforias y desencantos en la república agraria. Advertía, además, que en épocas de holgura, se

[104] Las diferencias entre la estructura agraria, actores sociales y prácticas culturales de ambos países se manifiestan especialmente en cuanto al régimen de tenencia de la tierra, extensión de los predios y tipos de cultivos.

[105] Estas hipótesis también surgieron en Francia, con idéntico sentido. En ese país, de 1860 a 1880, se dio una serie de malas cosechas. Además, la situación del sector agropecuario se agravó con la guerra franco-prusiana liderada por Otto von Bismarck que permitió la unificación de Alemania en 1870. Para Francia esto fue un golpe duro que ocasionó la caída del Segundo Imperio de Napoleón III. Fue necesario sufrir los embates de 1870 para que los poderes públicos se preocuparan seriamente en materia educativa de colocar los estudios secundarios a la altura de las nuevas exigencias, cuyo desconocimiento había contribuido en gran parte a la situación. Una de las salidas al problema fue desarrollar la educación práctica profesional agropecuaria. Francia se ocupó vivamente por esta modalidad de enseñanza, de la que había sido pionera cuando instituyó la primera legislación orgánica sobre enseñanza agrícola profesional el 3 de octubre de 1848 (Charmasson, Duvigneau, & Le Naou, 1999). A partir de la crisis de 1870, le dio impulso a la enseñanza agrícola, creando numerosas escuelas prácticas agropecuarias (1876). También restableció el Instituto Nacional Agronómico para reforzar el nivel superior de la enseñanza profesional agrícola y alentó a la educación agronómica desde el nivel elemental.

desdibujaban los planes, languidecían los recursos y se dejaban los programas librados a una suerte que a menudo les era letal. Parecía que el estado echaba mano a la educación agropecuaria con un supuesto semejante al que muchas décadas después alentó la teoría economicista del capital humano.[106] Se basa en una ecuación simple entre los procesos formativos y de capacitación como requisitos para el crecimiento económico. Impera en esta «apuesta a la educación» un optimismo pedagógico a ultranza que supone una relación lineal entre desarrollo y educación y no tiene en cuenta que la educación *per se* no opera milagros. Sin líneas de créditos, sin maquinarias o herramientas, sin títulos de propiedad sanos, ni condiciones dignas, la educación sola no produce la magia del desarrollo rural, algo que sabían Jovellanos, Vieytes, Belgrano, Sarmiento, Olivera, los salesianos, Francisco Beiró. En el mismo sentido, muchos años después, el Secretario de Agricultura de Arturo U. Illia, Walter Kugler (1968), afirmaba que las instituciones de enseñanza, investigación y promoción agrícola de la Argentina se habían creado en coincidencia con períodos de estrechez económica del país.

La crisis económica que atravesó la Argentina antes de 1890 y que se agravó a consecuencia de las revoluciones de 1890 y de 1893 también se acomoda bajo el paraguas de la hipótesis de Barreda. Llevó la atención de las autoridades a la escuela pública e incluso a proyectar iniciativas en su modalidad agropecuaria. Se pensaba que la escuela no respondía a las necesidades económicas y sociales de la población y que urgía modificar ese estado de cosas. Además de las contiendas políticas del momento, económicamente la Argentina pasaba por un momento sombrío ante la reducción de la inversión extranjera que había insuflado la década anterior con créditos para la producción, obras de infraestructura, etc. Esta crisis general se conjugó con los problemas del agro que, azotado por las sequías de 1893 y 1894, presenció la caída del precio de los granos. Había que producir más y con mayor calidad, mejorar las prácticas culturales, introducir nuevas variedades, mejorar los rodeos, expandir las pasturas. Sin embargo, después de los gestos fundadores de escuelas específicas,[107] cuando los

[106] La expresión capital humana, acuñada por Mincer en 1958, fue desarrollada como teoría por Gary Becker (1964) y recibió las aportaciones de Theodore Schultz (1961) y otros autores de la primera generación de economistas de la educación. En esta teoría interesa el estudio de las relaciones que median ente la educación y el desarrollo y supera la explicación de los incrementos del desarrollo por la incidencia de los tres factores clásicos: capital, tierra y trabajo. Estos economistas plantean que al menos en Estados Unidos, el crecimiento del capital físico y laboral resultaba insuficiente para explicar la totalidad del crecimiento del ingreso y postulan la hipótesis de que la educación tiene un valor económico, ya que contribuye al desarrollo tanto del individuo como de la sociedad. Subyace en esta teoría la noción de que la relación entre las variables desarrollo y educación es causal, siendo el incremento en educación la variable independiente y el desarrollo, la dependiente.

[107] *v.q.* primer período.

vientos parecían de nuevo favorecer a la nación, todo volvía a los carriles de la «normalidad» y por un tiempo la educación, en este caso la agropecuaria, era olvidada. Este cuadro se volvió a presentar a fines de 1910 y cobró distintos rumbos en las décadas siguientes.

La creación del Ministerio de Agricultura de la Nación (1898).

La Convención Reformadora de la Constitución de 1898 aumentó el número de los cinco ministerios (Relaciones Exteriores, Interior, Justicia e Instrucción Pública, Hacienda, Guerra y Marina) que había fijado inicialmente la Constitución Nacional.[108] Se crearon las carteras de Agricultura y de Obras Públicas, a cargo de Emilio Frers[109] y Emilio Civit, respectivamente. El gobierno de Julio Argentino Roca buscaba promover la agricultura y la ganadería con métodos de explotación racional, el progreso de los medios de transporte, así como la realización de grandes obras públicas en el marco de las políticas de «modernización» capitalista de su segunda presidencia. El intercambio comercial había experimentado un incremento considerable en el país. Las exportaciones superaban las importaciones y dejaban saldos favorables a la nación. Las rentas seguían aumentando, aunque el déficit fiscal del presupuesto no cedía, dejando en cada ejercicio financiero un débito que se acumulaba y obligaba a un servicio creciente de la deuda.

El Ministerio surgió como aparato estatal sobre las bases del Departamento Nacional de Agricultura (1871). Su creación implicó profundizar la sectorización de la actividad agropecuaria, concederle *status* político y originar una república agropecuaria que dejaba atrás la sociedad rural del siglo anterior.

[108] A través de la Ley 3727 de Organización de los Ministerios del 25 de octubre de 1898.

[109] Emilio Frers, primer ministro de Agricultura de la Nación, había desempeñado cargos públicos en San Pedro y Baradero, donde presidió la Unión Cívica de San Pedro después de 1890. Fue Director de Tierras y Colonias en 1893, designado por Luis Sáenz Peña. El Gobernador bonaerense Guillermo Udaondo lo nombró Ministro de Obras Públicas, cargo a partir del cual impulsó la construcción de ferrocarriles, telégrafos, puentes y caminos. Renunció al cargo de ministro de agricultura porque no acordaba con el proyecto de unificar la deuda externa (Parker, 1920). Sus iniciativas de fundar escuelas agrícolas, establecimientos experimentales y laboratorios se concretaron en el tiempo. Frers tenía conocimientos agronómicos, ya que había realizado mejoras forrajeras en el campo de su padre y se había dedicado a la cría del ganado. Fue de los primeros en implantar praderas de alfalfa para pastoreo. Esta especie hasta el momento sólo se utilizaba para corte. Para Molina (1967), entre 1880 y 1910 se produjo un milagro argentino, en lo que fue el paso del atraso a la vanguardia a través de la obra de Emilio Frers. Y agregaba, «la alfalfa debería llamarse *Pasto Frers*» (p. 52).

El Ministerio de Agricultura y el primer programa de educación agrícola.

El 21 de agosto de 1899, Frers estableció las bases de la organización de las escuelas de agricultura y de las estaciones agronómicas. A través de un decreto, organizó las escuelas de agricultura práctica y las agrupó en *principales*, para formar administradores o mayordomos de explotaciones rurales y *elementales*, para la capacitación de capataces u otros obreros rurales. Persistía la idea de la estancia argentina como forma de organización del trabajo a la que respondía la administración escolar. El programa se basaba en el régimen de internado, el sistema tutelar y la enseñanza regional y específica.

Programa integral de educación agropecuaria y desarrollo rural.

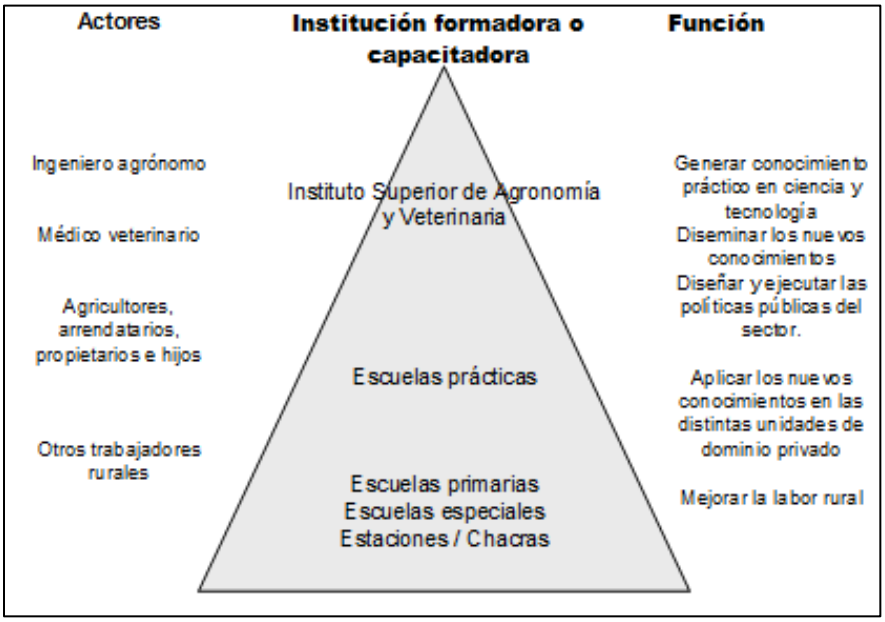
La falta de presupuesto de la cartera fue una debilidad imbatible para el desarrollo de la educación agropecuaria. Esto movió a Wenceslao Escalante (cuarto ministro en cuatro años del segundo gobierno roquista) a elevar al congreso en 1901 un proyecto de ley para crear un fondo especial de fomento a la enseñanza y de experimentación agrícola ganadera.[110] En 1903, el incremento del presupuesto de 2 a 3% permitió ciertas creaciones, aunque los nuevos fondos no llegaron en su totalidad al área educativa y no alcanzaban para poder mantener con vitalidad las escuelas creadas (Tabla 4.2). La verdad urticante era que las llamadas escuelas agrícolas eran terrenos sin edificios, a excepción de Córdoba y Casilda, sin animales para el trabajo ni para la producción, sin laboratorios y sin equipamientos.

Hacia 1904, Escalante maduró la concepción de un programa ambicioso que utilizó distintas funciones y entidades (Figura 4.1). Con esta estructura, el ministerio construía un enclave de política educativa en la Dirección de Enseñanza Agrícola y proyectaba generar un sistema de educación agropecuaria con establecimientos primarios, secundarios, especiales y universitarios (Vilella, Plencovich, Ayala Torales, & Bogosian, 2003; Camarero & González Bollo, 2004). A la vez, unía a estas instituciones estaciones experimentales, cátedras ambulantes y otras instituciones. El modelo vinculaba los principios científicos del «padre fundador» de la agronomía

[110] Esto permitió al año siguiente, la fundación de un campo experimental y criadero de árboles en la colonia educacional agrícola de Claypole (Provincia de Buenos Aires), de la granja y escuela experimental de Posadas (Misiones) y la escuela de agricultura de Bell Ville (Córdoba).

científica, Justus von Liebig,[111] quien había perfeccionado los métodos de análisis químicos e introducido en el campo agronómico principios científicos.

Figura 4.1 Sistema de profesionalización de la agricultura del Ministerio de Agricultura a inicios del siglo XX



Fuente: Elaboración propia

La difusión y aplicación de esos principios —en especial, los relativos al uso de abonos para la fertilidad de los suelos— había hecho imprescindible en Europa la asociación de laboratorios con estaciones experimentales.

En lo esencial, el modelo del ministerio argentino proponía tres instituciones educativas: el instituto superior en la cima; las escuelas prácticas secundarias en su sector medio, con escuelas prácticas primarias y una especial en su base. En cuanto a los aspectos organizativos de la enseñanza, el modelo era semejante al de Sarmiento y se basaba en idénticos principios: era preciso diversificar la enseñanza ante la preponderancia de egresados de los colegios nacionales y de las escuelas normales en un país eminentemente agricultor y ganadero.

Pero no existía articulación en el interior de toda la pirámide. Si bien contaba con segmentos especializados, no presentaba vinculación entre todos los niveles.

El sistema giraba alrededor de diversos actores y arreglos institucionales que se podían agrupar según la función que cumplían respecto de los procesos de conocimiento (Figura 4.1). A través del modelo se ponía en marcha un programa oficial de desarrollo integral, que superaba el modelo de estancia argentina (y

[111] El esquema estaba diseminado por toda Europa: Alemania, Imperio Austro-húngaro, Suiza, Suecia, Holanda, Francia y España (Cartañà i Pinén, 2000).

pampeana) del ideario de Frers. Tenía el objetivo de fomentar la agricultura y ganadería con métodos de explotación racionales.

El Instituto Superior.

En el *nivel superior*, el Ministerio había colocado al Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria recientemente fundado (1904)[112] que suministraba un cuerpo de técnicos de *elite:* los médicos veterinarios y los ingenieros agrónomos, quienes con los años serían los actores principales del proceso de transformación técnica del sector agrario y a través de sus asentamientos regionales influirían en los diferentes territorios. El Ministro Escalante había viajado a Europa para elegir personalmente a los profesores más preparados para ejercer las cátedras de los estudios de Agronomía y Veterinaria. En el ideario de Escalante, expresado en su decreto fundacional, el «Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria debía integrar y presidir el plan de enseñanza agrícola en el país, dado que ya existían escuelas para este fin en el nivel primario y secundario» (Escalante, 1904). Los ingenieros agrónomos y médicos veterinarios fueron los brazos políticos del ministerio. Se los concebía como funcionarios públicos, nombrados por el Ministro y tenían a su cargo las estaciones agrícolas y campos anexos. En especial, los ingenieros agrónomos eran los actores clave del proyecto; no sólo generarían conocimiento a través de las estaciones agrícolas y sus campos anexos, sino que también los diseminarían, proceso en el que intervenía personal idóneo que impartía clases prácticas en las secciones correspondientes de las escuelas.

Escuelas prácticas primarias.

En el *nivel primario*, estaban las escuelas agrícolas de Las Delicias, Bell Ville, Tucumán, San Juan, Bella Vista y Posadas, creadas en 1904, las que más tarde comprenderían estudios medios. Tenían cursos de dos años y sus alumnos realizaban prácticas intensivas en cultivos regionales. La *escuela especial* era la de Vitivinicultura de Mendoza en la que cursaban 40 alumnos después de una severa selección (1904). Poseía una bodega modelo, plantaciones y una estación enológica que realizaba estudios y experiencias de cultivos para mejorar las explotaciones particulares.

[112] El Instituto pasaría a la órbita de la Universidad de Buenos Aires en 1909.

Escuelas prácticas secundarias.

Son el antecedente de las escuelas medias agropecuarias actuales. Eran regionales y tenían como propósito formar personal idóneo en los trabajos rurales. En un principio funcionaron en Mendoza, Córdoba y Casilda (Escalante, 1901-1904). Se basaban en cuatro principios fundamentales: (i) integralidad (las escuelas primarias y las secundarias de la modalidad tenían articulación; (ii) las escuelas eran nacionales, a fin de ponerlas a recaudo de las fluctuaciones de los presupuestos provinciales; (iii) debían estar a cargo de un consejo directivo y (iv) debían contar con recursos especiales y propios (Marotta, 1914; 1915).

La denominación práctica buscaba distinguirlas de las ofertas de escuelas secundarias de la época a las que alcanzaba la crítica del ministerio. Los documentos del momento ponen énfasis en este carácter e incluso subrayan que la única «instrucción» que se impartía (se referían a conocimientos teóricos) se limitaba a dar razón de las prácticas en el momento mismo en las que esas se ejecutaban. Incluso se exaltaba la práctica cuando se exhibía la extensa jornada de trabajo de los alumnos. Como nota marginal se deslizaba que la asistencia a las aulas no debía superar una hora diaria, con el sólo objeto de tomar apuntes y hacer los cálculos y diseños necesarios a la ejecución de las prácticas agrícolas o industriales.

Las escuelas prácticas agronómicas tenían una definida orientación profesional, algo que queda expuesto con claridad en una memoria de la enseñanza agraria, cuando expresa:

> El régimen impuesto en todas las escuelas de agricultura, no sólo para la enseñanza práctica de los alumnos sino también para los cultivos de producción, se ajusta a las condiciones económicas que presiden la explotación agronómica de un dominio privado, con el objeto de que el alumno adquiera desde un principio el hábito de considerar la carrera agrícola como una profesión que tiende a conseguir del suelo el máximo de producción con el mayor beneficio posible (Memoria, Ministerio de Agricultura de la Nación, 1901-04).

Para poder ingresar a estas escuelas se requería tener 15 años de edad, gozar de buena salud y de un desarrollo físico que habilitara para el trabajo en la especialidad respectiva. Los alumnos debían también leer correctamente y manejar las cuatro operaciones fundamentales de aritmética. Por esta razón, se tomaba un examen de ingreso del 1º al 5 de enero en las mismas escuelas o en las localidades que el ministerio

dispusiera. Regía en las escuelas el internado. Los cursos duraban tres años con períodos intensivos de experimentación o aplicación en las granjas y la instrucción. El alojamiento y la indumentaria eran gratuitos. Los alumnos recibían una remuneración que podía ser disminuida por mala conducta o por escasa dedicación a las tareas que se ejecutaban en el establecimiento. Las escuelas expedían un certificado de competencia en la respectiva especialidad que los capacitaba para la explotación de establecimientos agropecuarios. Sin embargo, no habilitaba a los egresados a que solicitaran empleos oficiales.

El calendario de actividad escolar era estacional y se tenía en cuenta las épocas de mayor trabajo agrícola industrial. El receso duraba un mes y los horarios se establecían de acuerdo con el régimen implantado en las explotaciones privadas.

La certificación que otorgaban no les permitía a los egresados seguir estudios superiores. Tampoco existía en el sistema una flexibilidad horizontal que permitiera a sus alumnos un pase a los colegios nacionales. Se trataba de una estructura curricular con *terminalidad* y en forma de túnel: se entraba por la base y se salía por completo del sistema una vez cumplidos los tres años de cursos.

Hacía 1912, de la fiebre fundacional pervivían las siguientes escuelas: la de Cultivos Tropicales de Posadas (Misiones), Forestal y de Cultivos Industriales de Colonia Benítez (Chaco), de Agricultura de Las Delicias (Entre Ríos), de Mecánica Agrícola de Bahía Blanca (Buenos Aires), de Lechería y Fruticultura de Bell Ville (Córdoba), de Agricultura de Puerta de Díaz (Salta), de Fruticultura y Aprovechamiento de San Juan, de Agricultura de Bella Vista (Corrientes), de Agricultura y Lechería de Olavarría (Buenos Aires), de Agricultura de 25 de Mayo (Buenos Aires) y de Fruticultura de Campana (Buenos Aires). Habían sido fundadas en un período de 10 años (Tabla 4.2).

Las estaciones agronómicas y los campos de ensayos anexos a las escuelas.

La creación de las escuelas prácticas no quedaba completa sin las estaciones agronómicas en las que se iniciaba el ciclo de generación de conocimientos y la retroalimentación de los procesos de enseñanza. Dependían administrativamente de las escuelas y estaban instaladas en sus dependencias. Tenían por objeto

> estudiar las condiciones en que se desarrollaba la agricultura, la ganadería y las industrias rurales, a fin de proporcionar hechos y conocimientos en que debía

> basarse la enseñanza; instruir a los alumnos sobre los métodos experimentales; crear en ellos el espíritu de investigación necesario en el progreso de la agricultura; difundir los resultados obtenidos después de comprobados debidamente bajo diversas condiciones; evacuar consultas a los poderes públicos sobre las medidas oficiales que podrían beneficiar la explotación, etc. (Ministerio de Agricultura de la Nación).

Se localizaban según la producción correspondiente a cada región y contaban con personal propio. Utilizaban sus elementos y tenían plena autonomía en sus investigaciones y en el plan de experimentación.[113]

Los demás arreglos institucionales tenían una finalidad menos sistemática y pedagógica. Estaban más orientados a la extensión, a través de dispositivos variados de capacitación. En 1908, se implantó la acción extensiva agrícola por primera vez en la Argentina y en América del Sur, a través de las agronomías regionales[114], según el plan elaborado por una comisión presidida por Ramón Cárcano a pedido del ministro Ezequiel Ramos Mejía (Marotta, 1914). Además, se crearon cátedras ambulantes, cursos temporarios; se pusieron en marcha cursos de educación agropecuaria en el ejército durante el servicio militar, experiencias cooperativas y se organizaron asociaciones de fomento agrícola y servicios de información.

[113] Hacia 1910 funcionaban la estación enológica de Concordia (Entre Ríos) y la de Mendoza, estaciones agronómicas de Córdoba, Tucumán, Colonia Benítez (Chaco), Casilda (Santa Fe), Las Delicias (Entre Ríos) y Olavarría (Buenos Aires). En las demás escuelas existían campos de ensayos anexos.

[114] La función de la extensión estaba a cargo de sus agrónomos regionales. Para una mejor cobertura, se dividió al país en 20 regiones Buenos Aires (Campana, Mercedes, Olavarría y Bahía Blanca), Santa Fe (Rafaela y Rosario); Entre Ríos (Concepción del Uruguay); Corrientes (Capital); Misiones (Posadas); Chaco y Formosa, en Formosa; Santiago del Estero y Tucumán, en sus capitales; Salta, Jujuy y el territorio de Los Andes, en Jujuy; Catamarca y La Rioja, en Catamarca; Córdoba, en la Capital, al igual que San Juan; Mendoza, en San Rafael; San Luis, en Mercedes; la Pampa, Santa Rosa; Río Negro, en Cipoletti (Plencovich, Costantini, & Bocchicchio, 2009).

Tabla 4.2. Escuelas fundadas por el Ministerio de Agricultura de la Nación desde su creación (1898) hasta el fin de este período (1930)

Establecimiento	Ubicación y extensión [115]	Actividades	Otras características
Escuela de Mecánica Agrícola de Bahía Blanca (1911), desmantelada en 1917. Desde 1926, granja-escuela.	Buenos Aires, Bahía Blanca 250 hectáreas	Manejo de toda la maquinaria de aplicación en las tareas agrícolas.	Los cursos tenían una duración de tres años. Se realizaba anualmente una campaña de tres meses de trabajo práctico en cosecha y trilla. Contaba con ejemplares de todas las maquinarias agrícolas empleadas en el país que habían cedido gratuitamente las casas importadoras. Fue única en su género en la Argentina. Sus egresados tuvieron una buena inserción profesional.
Escuela Práctica de Agricultura de Puerto de Díaz (5 de junio de 1911). Sobre la base de una chacra experimental creada en 1897, funcionó como tal hasta 1917; desde 1919, como chacra experimental y en 1929 se convirtió en estación experimental.	Salta, Valle de Lerma 400 hectáreas	Cultivos de tabaco, algodón, arroz, cebada cervecera, caña de azúcar, etc. Implantación de plantas forestales indígenas. Climatización de plantas exóticas.	Tenía internado y contaba con una porqueriza y un gallinero modelo, una caballeriza, galpón de máquinas, talleres y un galpón de secado y fermentación de tabacos.
Escuela Práctica de Agricultura y Lechería de Olavarría (1911).	Buenos Aires, Olavarría 100 hectáreas	Manejo y explotación de un establecimiento de lechería para la elaboración y producción de materia prima.	Contaba con un plantel de animales de producción y una fábrica industrial para productos lácteos.
Escuela Práctica de Horticultura y de Arboricultura de las Islas del Tigre (1911), desde 1915 fue estación experimental y en 1918 funcionó como vivero.	Delta Argentino, Paraná de las Palmas 400 hectáreas	Explotación y fábrica modelo industrial para la elaboración completa de frutas secas, legumbres conservadas, etc.	Preparaba el personal práctico en las industrias predominantes de la región.
Escuela de Agricultura Práctica de Granja Las Delicias (5 de junio de 1911). Sobre la base de una escuela primaria agronómica nacional creada en 1900.	Entre Ríos, Las Delicias 145 hectáreas	Cultivo de trigo, lino, avena, cebada, topinambur, alfalfa, maíz, etc.	Atrajo alumnos paraguayos a sus aulas. La explotación estaba dividida en dos secciones: chacra y huerta. Enseñanza teórico-práctica, además de ciencias básicas, geografía agrícola, historia, etc. La práctica agrícola comprendía siete horas diarias. Tenía internado. Pasó a funcionar como establecimiento de enseñanza agrícola superior de carácter politécnico por Resolución 3974/45.
Escuela Práctica de Agricultura de Bella Vista (8 de junio de 1911).	Bella Vista, Corrientes	Cultivos regionales, nociones de maquinarias, industrias, etc.	Los cursos tenían una duración de tres años. Tenían diversas secciones: arboricultura, Huerta, parques y jardines, agricultura, caballeriza, porqueriza y administración.
Escuela Práctica de Lechería y Praticultura de Bell Ville (16 de febrero de 1908).	Córdoba, Bell Ville	Industria lechera y cultivo de forrajeras. Elaboración de productos lácteos: manteca y 12 tipos distintos de quesos.	Se explotaban cuatro razas lecheras: Dirham, Holstein, Flamenca y Suiza. Contaba con maquinaria agrícola moderna y una huerta proveedora del internado. El suero se utilizaba para la alimentación de los cerdos.

[115] La extensión se consigna al momento de su creación y no contempla las disminuciones o incrementos posteriores del terreno.

Escuela Práctica de Agricultura Subtropical de Posadas (1908).	Misiones, Posadas 209 hectáreas	Implantación, mantenimiento y explotación de un establecimiento de cultivos subtropicales.	En el campo anexo de la escuela en Saimán existían grandes viveros de plantas indígenas y exóticas, 5000 plantas de yerba mate y una gran represa (Itaipú).
Escuela Práctica Forestal y de Cultivos Industriales de Colonia Benítez (1907). Desaparece en 1916. Fue transformada en estación experimental y en 1918, en vivero.	Chaco, Colonia Benítez 200 hectáreas	Implantación, mantenimiento y explotación de un establecimiento de arboricultura forestal y de cultivos industriales (algodón, caña de azúcar, ricino, maní, mandioca, fibras, etc.).	La escuela contaba con una estación experimental que efectuaba experiencias para la mejor producción de los diferentes cultivos de la región, el perfeccionamiento de las industrias y de todos los ensayos y comprobaciones solicitados por particulares, cuando eran de interés general. Poseía una dotación completa de herramientas, útiles y maquinarias perfeccionadas e instalaciones para la elaboración de algodón, ricino y fibras. Comprendía una biblioteca especializada, un laboratorio para los trabajos de química y microscopia, un museo de semillas de todas plantas forestales y frutales de la región, colecciones de insectos y animales perjudiciales o benéficos etc.
Escuela de Horticultura y Aprovechamiento de San Juan (1908).	San Juan 57 hectáreas	Implantación, mantenimiento y producción de frutales y elaboración y aprovechamiento de los productos.	Instalaciones de caballerizas, gallinero, etc. Dos secciones: de huerta frutal y conservación, y de arboricultura forestal.
Escuela de Agricultura y Ganadería de Córdoba (1903)	Córdoba	Formación de peritos en cultivos, crianza de ganados e industrias derivadas.	Estación experimental, biblioteca con obras de consulta y de publicaciones periódicas, un laboratorio de química general, un gabinete de botánica agrícola y patología vegetal, con un anexo de microscopia, un museo de agricultura e industrias regionales, un parque zoológico.
Escuela de Agricultura y Ganadería de Casilda (1903)	Casilda, Santa Fe 180 hectáreas	Cultivo de cereales, forrajeras, producción de quinta frutal, huerta, gallinero, porqueriza, apiario y lechería.	Cursos de tres años, con título de administrador rural. Instalaciones apropiadas, internado, museo, salas de lectura y de música, talleres de herrería, biblioteca, plaza para juegos atléticos, canchas de tenis, etc.
Escuela Práctica de Tandil (8 de Mayo de 1915). Cerrada durante 1918-1924. Hoy es la Escuela de Educación Agraria Nº 1 Dr. Ramón Santamarina	Buenos Aires, Tandil. 97,5 ha	Producción lechera e industrias de la granja	Desde 1925 a 1933 se dictaron cursos de capacitación de «Competentes Prácticos en Lechería e Industrias de Granja». En 1934 se desarrollaron cursos de tres años de duración y sus alumnos egresaron como «Técnicos en Producción e Industrialización de Leche». Los cursos se dictaron hasta 1966.

Fuente: Elaboración propia a partir de Memorias del Ministerio de Agricultura de la Nación.

El núcleo duro del programa educativo.

La creación de una unidad educativa como la Dirección de Enseñanza Agrícola dentro de un Ministerio de Agricultura con escuelas que dependieran de él puede causar hoy perplejidad a una mirada que naturaliza la hegemonía de un sistema que administra todo el sistema educativo formal. Indica la voluntad de una cartera distinta de la educativa de gestar la profesionalización de los mandos medios y superiores del campo agronómico, tal como ocurrió en Francia y en otros países.

Con la creación coyuntural de la dirección, el Ministerio se constituyó en contralor, impulsor y orientador de la formación de recursos humanos, de las actividades agropecuarias y de las riquezas que devenían de ellas en un país con fortalezas agrarias. Sin embargo, la profesionalización del productor no se dio a través del sistema escolar agropecuario en la nación y mucho menos en los territorios en los que se apoyaba el modelo agroexportador. El rumbo de la vida rural, las aspiraciones de los agricultores, las modalidades educativas elegidas para sus hijos, los modos de apropiación de la tecnología no recibieron una impronta directa del dispositivo de educación y extensión del ministerio agrícola, en particular en el espacio de la Pampa Húmeda. Además, el régimen de la tenencia de la tierra (los pequeños y medianos productores fueron en su inmensa mayoría arrendatarios hasta bien entrado el siglo XX) no facilitó una elección masiva de esta opción educativa por parte de los padres para la formación de sus hijos y ulterior administración de sus campos. Sus hijos no eran los «herederos» de la tierra. La educación de las escuelas prácticas, estanca y con *terminalidad*, no fue un medio de movilidad social. Tampoco la estructura resultó funcional a los terratenientes, relacionados con los hacendados de la Sociedad Rural, por ejemplo, porque sus hijos —si es que seguían estudios superiores— se graduaban en leyes e intermediaban la administración de sus campos a través de mayordomos que no tenían formación agrotécnica formal. Por otro lado, la producción extensiva no necesitaba masivamente un trabajo calificado. Como se verá más adelante, tampoco el ministerio en su impulso inicial creó escuelas en la denominada Pampa Ondulada. Parecía tener en claro los espacios asignados para los establecimientos de enseñanza y sus egresados: los ingenieros agrónomos como agentes multirreferenciales, con conocimientos válidos para constituirse como profesionales liberales e insertarse en

cualquier provincia o como *elite* profesional de la burocracia ministerial, unidos a los grupos de poder, a través del Instituto de Agronomía y Veterinaria de Buenos Aires, que parecía destinado a formar a los cuadros técnicos y profesionales del ministerio. Dentro de este esquema, la concepción de las escuelas prácticas estaba vinculada a las economías regionales.

Modelos como el del Ministerio de Agricultura, aunque adaptados a las conquistas sociales y a una democratización progresiva de la educación, constituyen las estructuras de enseñanza agropecuaria que perviven en Francia y en algunos de los países postcoloniales y, también, en la Confederación Helvética. Si se analiza el modelo original, haciendo abstracción de que en realidad se derribó como un mazo de cartas, dispersándose en forma anárquica sus funciones y actores, se puede apreciar que tiene ciertas bondades y debilidades. Los puntos fuertes son el sólido acoplamiento de sus componentes y las robustas relaciones que entabla con actores del sector productivo. La educación agraria aparece como un bloque sistematizado, subsumida al ministerio que fija las políticas agropecuarias del país. El diálogo que se sustentaba entre la Dirección de Enseñanza Agrícola dentro del ministerio y el ministro de agricultura era fluido porque existía menos distancia en el proceso decisorio entre el estamento técnico y el político. Sin embargo, desde la perspectiva del sistema educativo y del otorgamiento de credenciales para el mercado laboral, el sistema resultaba ineficiente y produjo una gran segmentación ya que no emitía certificaciones educativas para la prosecución de estudios superiores. Además, originaba elecciones tempranas que marcaban trayectorias irreversibles en los jóvenes.

Scobie (1968) plantea que es en el contexto de las políticas agropecuarias nacionales, o —quizá, en la falta de ellas— donde se pueden proyectar las falencias propias del programa:

> Las deficiencias del Departamento de Agricultura o del Ministerio no recaen sobre los agrónomos o los servidores públicos que se esforzaron por despertar a una burocracia sólo interesada en sí misma y a una Nación indiferente, y hacerles adquirir conciencia del potencial rural de la Argentina (...) La conclusión principal que surge de un examen de la política del gobierno respecto de la agricultura es que la Argentina, como Nación, no se preocupó por la situación del campo o de los chacareros. La riqueza que el cultivo del trigo había dado al país era aceptada de la misma manera como se había recibido el ganado salvaje o el rico suelo: como un factor de la economía que no necesitaba ni merecía atención oficial. Unos pocos hombres conscientes, empezando por Oldendorff, Victorica, Alsina y Lahitte, lucharon para mejorar la posición del chacarero en la agricultura

> y en la Nación; en el Departamento y el Ministerio, y en las publicaciones de éstos, fueron los únicos voceros del agricultor. Pero no lograron modificar el pensamiento y las actitudes de la Nación. El espíritu de *laissez-faire*, las industrias pastoriles y los intereses comerciales continuaban dominando en la Argentina (Scobie, 1968, p.11).

A pesar de ser un dispositivo complejo y sistemático, el programa del Ministerio de Agricultura nació herido de muerte. La ambición de sus gestores no estaba a la altura de los recursos con los que el ministerio realmente contaba. Esto se mostraba en la falta de una planificación realista que pudiera sostener las creaciones.

El modelo se fragmentó por tres razones principales: (i) *Falta de recursos económicos*, cada uno de los establecimientos educativos, campos experimentales o agronomía regionales necesitaba inversiones anuales, que si bien se reducían una vez realizadas las mayores erogaciones, demandaban recursos para el mantenimiento, para el pago de cargos de tiempo completo de directores, profesores, técnicos y personal no docente, cargos de manutención de los alumnos, de reposición de elementos y de compra de maquinarias, pagos de gastos de internados y otros; (ii) *Falta de interés en la comunidad*, los establecimientos sufrían una permanente falta de aspirantes.[116] Asimismo, en algunos casos los propios establecimientos ejercen una especie de efecto disuasivo sobre futuros aspirantes; *(iii) Falta de políticas coherentes*, esto se refleja en los distintos escalones del programa. Por ejemplo: por un lustro el ministerio se hizo cargo de la formación de los ingenieros agrónomos y médicos veterinarios a través del Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria. Esto podría considerarse una señal de reconocimiento a los mandos dirigentes dentro del sector agrícola e, incluso, al grupo de los terratenientes. Sin embargo, el instituto sufrió muchas penurias y salió adelante en varios casos a través del tesón y donación de tiempo y esfuerzo de sus decanos, así como de elementos materiales. Además, no atrajo necesariamente a las clases terratenientes, quienes si eventualmente encaraban estudios superiores, lo hacían a menudo en el campo de las leyes. En 1909, el ministerio se desprendió definitivamente del instituto, trasladándolo a la Universidad de Buenos Aires, por lo cual lo sacó del campo de sus miras políticas. Esta política errática estaba muy condicionada por factores económicos, aunque se registran en el periodo alternativas de financiamiento para los establecimientos a través de recursos propios y (iv) *Falta de masa crítica*, las

[116] Esta es una constante que se manifiesta también en la Francia del momento.

escuelas y los institutos tuvieron dificultades para la dotación de personal idóneo en el país, tanto para los cargos de dirección, como para las funciones docentes.

Además de estas razones brindadas por un análisis fenoménico, subyacen en este período de promesas incumplidas algunas cuestiones más profundas que constituyeron marcas identitarias de la educación agropecuaria. Por empezar, coexistieron en el gobierno de Roca dos tendencias respecto del papel del agro que no pudieron ser articuladas debido a que obedecían a distintas lógicas. Una, representada por los primeros ministros y otros funcionarios —la que denominamos *agrarismo ilustrado*— creó las instituciones necesarias para la modernización del agro pero falló en la construcción del sujeto que pondría en marcha las producciones regionales y las intensivas: el pequeño y mediano productor. Faltaron políticas de sostén, como las soñadas por el Proyecto Chivilcoy de Sarmiento, que concedieran tierras a los entonces míseros arrendatarios y que sanearan los contratos leoninos que los ataban al terruño ajeno. Sin líneas crediticias, sin títulos de propiedad y sin futuro, los pequeños productores no consideraron la posibilidad de que sus hijos estudiaran en las escuelas agropecuarias (*cfr*. capítulo siguiente) y repitieran una odisea sin Ítaca. La otra línea consagró a la Argentina como modelo agroexportador, privilegió a los terratenientes y al fisco en desmedro de la pequeña producción e ignoró a estos actores, a sus prácticas e instituciones.

La construcción socio-cultural y económica del pequeño productor, en especial del chacarero en la pampa húmeda,[117] fue autopoiética y se dio a través de su asociatividad con ligas, cooperativas y con la Federación Agraria (1912) —para el caso del agro pampeano—[118] sin colaboración del estado y, en muchos casos, enfrentada con

[117]También se dio en cooperativas que reunieron algodoneros (Margarita Belén, Chaco, 1905) vitivinicultores (General Roca, Río Negro, 1913), frutihorticultores (Concordia, Entre Ríos, 1915) y tamberos (Zaballa, Santa Fe, 1918), yerbateros y tabacaleros, cada una con distinta trayectoria. Todas ellas surgieron de consuno con los congresos cooperativos, las acciones sociales y la legislación que les dio respaldo legal, como la Ley de Cooperativas Bonaerense (1922) y la Ley Nacional de Sociedades Cooperativas (1926) que otorgaron estatuto legal a las asociaciones y al surgimiento de las entidades de segundo grado, como la Asociación de Cooperativas Argentinas (ACA), primer organismo de tal status del país. Es de interés ampliar el análisis del surgimiento del cooperativismo agrario en la Argentina a la visión social y no sólo a una económica, lo que lleva a encontrar tempranos hitos del movimiento en Pigüé en 1898, a través de la acción de colonos franceses y judíos en Basavilbaso y otras localidades de Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires y La Pampa (*Cfr*. Plotinsky, 2009).

[118] Sin embargo, pese a que la Federación Agraria impulsaba la educación rural, no propiciaba la agropecuaria —algo que queda expreso en su órgano de expresión *La Tierra*— talvez porque su principal foco era la región cerealera, porque ahí había escasas escuelas o porque en la época flotaba el mandato de «mi hijo, el dotor», que se entretejía con los deseos de urbanidad de los chacareros (*cfr*. 2.2.6.).

él (Girbal de Blacha, 2006).[119] Desde la perspectiva neoinstitucionalista, esta *autopiesis* es una forma de institucionalización de la acción colectiva (North, 1990).

4.2.4 Tercer período (1930-1967).

Aldo Ferrer (2004) sostiene que la agricultura que había contribuido con el 45% del producto de los sectores generadores de bienes entre 1900 y 1930, cuarenta años después se redujo a 17%.[120] En este período, la modalidad educativa agropecuaria se agostó a la par que la preocupación educativa se concentraba en la educación básica urbana impartida desde la cartera educativa.[121] La urbanización fue el foco general de interés en el país y se da en este lapso el reemplazo del modelo agroexportador por el de industrialización por sustitución de las importaciones (modelo ISI).

Para paliar los efectos de la crisis de 1929, el Estado intervino en la producción agraria y en su comercialización, creando juntas reguladoras para controlar la actividad, equilibrar la oferta y la demanda y establecer precios básicos. En este período se mantuvieron las escuelas existentes en Dolores, Coronel Vidal, Tandil, entre otras; la escuela de Santa Catalina se transformó en el Instituto Fitotécnico de la Universidad de La Plata.[122]

Hacia fines de 1929 el contexto internacional estalló con la caída de la Bolsa de Nueva York que preludió el receso denominado la Gran Depresión (Barsky & Gelman, 2001). El *crack* provocó el descenso de la producción industrial, con gran disminución de la demanda de materia prima, crisis financiera internacional y una severa contracción agrícola. Según estos autores, la crisis agrícola se había iniciado algunos lustros antes y estaba enlazada con el auge agropecuario mundial de la posguerra que hasta alrededor

[119] *Cfr*. Grela, 1975; Plencovich, 2001.

[120] Existen diversas hipótesis de explicación del estancamiento de la producción agropecuaria argentina, en especial desde la perspectiva pampeana. Para una síntesis crítica, *cfr*. Barsky (2005), quien presenta una visión estructuralista, atribuida por el autor a Horacio Giberti y a Aldo Ferrer. Según Barsky (2005), estos autores consideraban como freno al progreso el régimen de arrendamiento que generaba la inestabilidad del productor, así como el gran tamaño de las unidades productivas que resultaban ineficientes y la orientación de los hijos de los terratenientes a actividades extra-agrarias.

[121] En otras jurisdicciones, las escuelas provinciales bonaerenses de Dolores, la Escuela Agropecuaria (1910), hoy Osvaldo Magnasco, y la de Coronel Vidal, también sufrieron condiciones críticas en esta etapa y tuvieron escaso nivel de egresados. Sin embargo, durante este largo período se dieron algunas creaciones. Por ejemplo, la fundación de la Escuela Agropecuaria dependiente de la Universidad de La Plata, pese a que su Consejo Superior pocos años antes había suprimido la histórica de Santa Catalina. Esta nueva escuela se fundó en 25 de Mayo, en los terrenos donados por María Cruz Inchausti.

[122] Bajo su tutela estuvo también la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería *María Cruz y Manuel Inchausti*, de 25 de Mayo (1934).

de 1925 impulsó la producción de productos primarios, en especial de trigo y azúcar. Sin embargo, hacia fines de esa década, Europa había recuperado su lugar, lo que hizo descender los precios internacionales. Los productores intentaron protegerse aumentando la producción para estabilizar sus mercados. Esto empeoró la situación general. En consecuencia, se dio un mercado abarrotado de trigo, favorecido por las situaciones climáticas y con precios en caída libre. Esto afectó principalmente a Estados Unidos, Australia, Canadá y a la Argentina. El panorama generó una serie de medidas gubernamentales que configuró una fuerte presencia estatal.[123]

A partir de la década de 1940, el Ministerio de Agricultura abandonó su guarda educativa. El eje se centraba ahora en cuestiones técnicas del sector, en especial en la erosión de las tierras productivas. Según Casas (2001):

> Hacia 1940 existe una toma de conciencia generalizada sobre el estado de degradación de los suelos, su fragilidad y las consecuencias negativas desde el punto de vista social y económico. Ello se traduce en una serie de acciones concretas que contribuyen a disminuir y controlar el proceso erosivo. En 1940, el Ministerio de Agricultura publica las normas técnicas para corregir la erosión de los suelos, preparadas por agrónomos regionales con participación y asesoramiento de la División de Suelos del Ministerio. En el mismo año y en virtud de un pedido formulado por la Cámara de Diputados se elevó al Congreso de la Nación un informe preparado por la División de Suelos del Ministerio de Agricultura sobre el estado de los suelos y los estudios necesarios para su conservación. Por esta época también se dio a conocer el mensaje y Proyecto de Ley de Conservación del Suelo enviado por el Poder Ejecutivo al Congreso de la Nación (...) (Casas, 2002).

Desde el punto de vista de la educación agropecuaria, surgen en este período iniciativas aisladas, según las miras de los funcionarios del Ministerio de Agricultura. La dirección aparece conducida por cuadros más técnicos que políticos y espeja el perfil que iba adquiriendo el propio Ministerio. También el desplazamiento hacia lo técnico impactaba en los establecimientos educativos: el Ministerio estaba perdiendo unidades.

[123] Se creó la Junta Reguladora de Granos que adquiría los granos al precio mínimo y los vendía a los exportadores al precio de mercado. El aumento de los precios internacionales en 1934 la favoreció, lo que le permitió obtener ganancias que fueron en realidad impuestos al agro y una práctica discriminatoria contra el sector. Se fundó la Junta Nacional de Carnes, que debía clasificar el ganado vacuno, algo que sólo se logró en 1941. Además, se promulgó el decreto 1096, que impuso el control estatal del mercado de grano a término, la construcción de elevadores públicos y la expropiación de los elevadores privados de los puertos de Buenos Aires y Rosario; surgieron numerosas juntas reguladores de productos para proteger las producciones regionales como la vid, yerba mate, algodón, etc. frente a la caída del consumo y se dicta la ley 11 627 de arrendamiento que suprimía el límite de 300 ha de extensión de tierra y aumentaba el plazo de arrendamiento de cuatro a cinco años.

Según sus funcionarios, se podrían sintetizar las falencias de la enseñanza agrícola del período a través de una serie de notas, que profundizan las debilidades de las décadas anteriores y anticipan las venideras: (i) la enseñanza agrícola se había restringido (pérdida de establecimientos y reducción de los predios; por caso, la escuela de Córdoba quedó reducida a 90 hectáreas útiles, la de San Juan a 27 hectáreas; la de Olavarría, 98; Tandil sólo 96; (ii) estaba mal distribuida, ya que no existían escuelas en Chaco, Misiones, Salta o en la Patagonia;[124] (iii) se hallaba estancada; (iv) le faltaba organicidad por la carencia de una ley básica que le asegurara un crecimiento progresivo y racional; (v) su trayectoria era azarosa y dependía de la atención que le dispensaran los ministros de agricultura y de las iniciativas individuales de los legisladores, desconectadas entre sí; (vi) las maquinarias y herramientas agrícolas eran anticuadas (las escuelas carecían de tractores modernos, corta-trillas u otros implementos); (vii) el régimen técnico-administrativo de su organización resultaba impropio para una explotación agrícola y (viii) la capacidad de sus internados era insuficiente para alojar el número creciente de alumnos (Massini Ezcurra & Aubone, 1948).

Los esfuerzos de los funcionarios del ministerio para mejorar la situación se perciben en primer término en el impulso del ingeniero agrónomo Guillermo Aubone.[125] Aubone había transitado la estructura educativa del ministerio y la conocía a fondo. A inicios de 1944, creó una comisión especial para un anteproyecto de nuevos planes de estudios y reglamentos para las Escuelas de Prácticas dependientes de la Dirección. Se aprueba en 1945. A la vez que presentaba nuevas creaciones, las justificaba en razón de las regiones naturales. Realizó un análisis fitogeográfico, de precipitaciones anuales y de los distintos tipos de explotaciones para dar organicidad y sustento agronómico a los emplazamientos. También creó los clubes agrícolas para niños y quiso extender los beneficios de la enseñanza a la totalidad de la población rural. Así promovió la multiplicación de cursos de Hogar Agrícola para mujeres rurales

[124] La referencia se hace a establecimientos de gestión estatal.

[125] Formado en Montpellier, a su regreso de Francia fue designado como profesor y jefe de sección en la Escuela de Agricultura y Ganadería de Córdoba, en la que llegó a ser jefe de cultivos y subdirector. Más tarde pasó a San Juan donde dirigió la jefatura de la Extensión Experimental en Alto de la Sierra. Allí aplicó sus conocimientos especializados en el desarrollo de la viticultura y fruticultura. Asimismo, se interesó por el estudio de los suelos y drenajes, y por los cultivos diversificados: alfalfa, remolacha azucarera y variedades hortícolas.

y la fundación de la Escuela Superior del Hogar Agrícola de Bolívar (Bourdelois, 1969).

Pero Aubone ambicionaba la sanción de una ley orgánica de enseñanza agropecuaria. A tal fin presentó un proyecto de ley en 1946 en el que abogaba por la creación de una entidad colegiada, el Consejo Nacional de Enseñanza Agrícola[126] y un plan de localización de nuevas escuelas agropecuarias, acompañado por un estudio exhaustivo de las distintas regiones a partir de numerosas variables. Proponía incluirlo en el Primer Plan Quinquenal que llevaría adelante el gobierno de Juan Domingo Perón en el período 1947-1951. En el capítulo III del plan de gobierno, agregaba a la Enseñanza Primaria, Secundaria y Técnica una sección específica para la enseñanza agrícola. No logró su objetivo.

El decreto 14 530/44 del 3 de Junio de 1944 creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) en la Secretaría de Trabajo y Previsión (ocupada por el entonces Coronel Perón). Los decretos 6648/45 y 554/45 lo perfeccionaron ya que no sólo regularon la creación de establecimientos educativos sino que definieron temas tales como seguridad y condiciones generales de trabajo, dirigidos a la protección del menor que trabajaba.

Capacitación agropecuaria.

En 1947, se establecieron las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural a través del decreto del 17 de Julio. Tenía la finalidad de crear establecimientos de capacitación técnica y cultural a ciclo cerrado para la formación de artesanos en las comunidades rurales. No eran escuelas técnicas sino cursos de capacitación laboral que se dictaban en distintas sedes. Estaban destinadas a los varones y para acceder a ellas se requería tener 14 años y haber aprobado el cuarto grado de la escuela primaria o un examen de

[126] Se inspiró en el modelo propuesto en el Informe Luxmoore al gobierno británico, *Agriculture and Rural Education: a statement submitted to Mr Justice Luxmoore's Committe*e de 1943. El informe de la comisión presidida por el magistrado Luxmoore hizo una única recomendación: tanto la educación como el asesoramiento agropecuario debían ser manejados por él. Lo que a la postre se efectivizó fue que el National Advisory Agricultural Council (NAAS) estuviera en la órbita del Ministerio de Agricultura y Pesca británico, pero la educación agropecuaria continuó bajo el sistema educativo agropecuario. Se acordó una división de trabajo: el NAAS asesoraría a los productores y a las autoridades locales educativas, quienes estarían a cargo de los cursos de enseñanza regulares, ya se tratara de granjas escuelas o escuelas extra muros y brindarían asesoramiento a los productores.

competencia equivalente. Impartían también una formación científica y cultural básica. La enseñanza era gratuita y se proveía a los alumnos materiales, libros y otros útiles para el aprendizaje. Asimismo, había un sistema de becas por cada periodo de actividad escolar. Los estudios duraban dos años y comprendían varias especialidades, entre las que se encontraban la de fruticultura. Además de las materias técnicas se impartían conocimientos de historia y geografía argentinas, instrucción cívica, castellano. A la culminación de los cursos se entregaban certificados equivalentes a sexto grado que habilitaban sólo para acceder a las escuelas industriales de la nación.

Al año siguiente se crearon las Misiones de Cultura Rural y Doméstica[127] que fueron su correlato para la educación de las jóvenes. Tenían por objeto brindar rudimentos de artesanía rural y quehaceres domésticos y apoyar los contenidos culturales impartidos en la escuela primaria. Para cursarlos, se debía tener 12 años y el sexto grado aprobado. El plan de estudios también duraba dos años y tenía especialidades: prácticas de granja (agricultura, horticultura, arboricultura, floricultura, avicultura, apicultura, lechería, cunicultura) y artes domésticas (cocina, lavado, planchado, labores, corte y confección, telares y dirección del hogar). Ambos tipos de misiones funcionaron en forma transitoria en veinte pequeñas poblaciones.

La Reforma Constitucional de 1949, impulsada por el presidente Perón, contenía un artículo en el que se señalaba la especificidad de la escuela rural y en el Segundo Plan Quinquenal para el período 1953-1957 había una apartado sobre la educación agrícola. Fueron señales de la política de «vuelta al campo» del presidente cuando quedó expuesta la crisis de la economía argentina y fue menester aumentar la productividad y restringir el consumo interno. En ese momento, se destinaron incentivos económicos al agro en forma de créditos, se impulsó la mecanización y hubo mejoras en los precios relativos y mayor control estatal sobre la producción, comercialización, industrialización y consumo (Barsky, 1989; 1993; Blanco, 1999; Girbal de Blacha, 2002).

En 1949 se implantó un nuevo plan de estudios para las escuelas agropecuarias (Decreto del Poder Ejecutivo Nacional Nº 25477), que introdujo cambios en la metodología aplicada hasta ese momento en ellas y buscó orientarlas hacia una enseñanza especializada según sus zonas de influencia.

[127] A través del Decreto 27 136 de setiembre de 1948.

Cambio del status del Ministerio de Agricultura.

Durante el gobierno del presidente Arturo Frondizi (1958-1962), las escuelas agropecuarias públicas cambiaron de cartera cuando el Ministerio de Agricultura perdió su rango de tal y se transformó en una secretaría dependiente del Ministerio de Economía en 1958. Cuando Frondizi asumió la presidencia cambió la estructura de los ministerios. Creó el de Economía (antes denominado de Hacienda) y los ministerios de Agricultura, Comercio y Producción se transformaron en Secretarías de Estado. De este modo se bajó el rango ministerial de Agricultura y, entre otras consecuencias, la repartición perdió autonomía presupuestaria y poder de decisión en cuanto a los objetivos, políticas y estrategias de gobierno. Asimismo, el Congreso no podía interpelar a su titular en el recinto, cosa que no correspondía a los secretarios. Por otro lado, al no contar con un ministro se perdía una silla en la mesa de las decisiones del Ejecutivo.

El nuevo secretario fue Bernardino Horne, abogado, especialista en Derecho agrario, quien asumió tardíamente el 17 de junio de 1958.[128] Como una cola atávica del exministerio, las escuelas siguieron la repartición por los distintos rumbos que se tomaban. Más adelante, deambularon por distintas carteras y se tornaron invisibles, por lo menos para la mirada oficial que parecía concentrarse en las nuevas estructuras organizativas de la ciencia y tecnología agropecuarias y en la búsqueda de actores que generaran alianzas estratégicas.

En ese momento se dio un giro en las políticas económicas y científicas del país que buscaron su desarrollo a través de la industria. Desde el punto vista educativo, se concedió especial atención al fortalecimiento de la educación técnica, con la transformación de la Universidad Obrera[129] en la Universidad Tecnológica Nacional y la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET).[130] Además, se fortaleció un sistema de organismos dedicados a la investigación y al desarrollo,

[128] Tenía una trayectoria importante en la Provincia de Entre Ríos, en la que había impulsado la Ley de Transformación Agraria en 1934.
[129] Creada por la Ley 13 229 del 26 de agosto de 1948.
[130] Mediante la ley 15.240 del 15 de noviembre de 1959. En 1944, a través del Decreto 14538, se había creado la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) que se fusionó con la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica y originó el CONET. Este organismo genera en el año 1964 la Sección de Formación Profesional, la que más adelante se constituye como Dirección General. En los últimos años de vigencia de este instituto se incorporan a su seno la Enseñanza Agrotécnica. Fue sustituido por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), creado en 1995.

algunos creados en forma reciente, como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI)[131] y se dio nuevo impulso al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).[132]

Asimismo, mediante la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria se realizaron intentos para lograr que la modalidad agraria se insertara en la educación media. Para ello, se estableció un ciclo de cinco años en el que los estudiantes recibían una formación en temas vinculados a la producción agropecuaria. Sin embargo, el traspaso no se concretó.

En lo agronómico, más que la diseminación de conocimientos técnicos, se buscaba el desarrollo científico y tecnológico, que sólo podía brindar un sistema integrado, con alta calificación laboral. En 1956, la Argentina se encontraba en medio de una crisis económica, con una balanza de pagos y una deuda externa marcadamente negativas. Un total de 95% de las exportaciones provenía del sector agropecuario, especialmente de la Región Pampeana, cuya producción estaba estancada desde hacía 25 años. El consumo interno de esos productos aumentaba año a año, dejando saldos exportables cada vez menores. Por otra parte, el desarrollo industrial —que tenía como objetivo sustituir importaciones, diversificar la producción, absorber mano de obra, mejorar el nivel de ingresos del asalariado y promover el desarrollo general del país— requería una creciente importación de bienes de capital que se veía limitada por la balanza de pagos negativa. Era prioritario impulsar un crecimiento fuerte y sostenido del sector rural y de las exportaciones, y generar las divisas necesarias para que la industria nacional adquiriera insumos y bienes de capital.

Sin embargo, la intensificación productiva presentaba un riesgo: la erosión de los suelos señalada por el Informe Prebisch (1949). Se aconsejaba crear un organismo que atendiera la problemática de producir más y, a su vez, resolver el problema de la degradación del suelo. En este escenario nace el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) con la finalidad de «impulsar y vigorizar la investigación y

[131] El INTA se creó a través del Decreto Ley 21 680 de 4 de diciembre de 1956, firmado por Aramburu. Se puso en marcha a partir del decreto reglamentario del 6 de marzo de 1957. Más adelante, fue ratificado y ajustado a través de la Ley Nº 15 429 de agosto de 1958. El INTI se instituyó a través del decreto-ley 17 138 del 27 de diciembre de 1957.

[132] Sus antecedentes se remontan al año 1951 cuando el Poder Ejecutivo Nacional dictó el Decreto Nº. 9695, que creó el Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONITYC), en el marco del Ministerio de Asuntos Técnicos. El nuevo impulso se materializó por el decreto-ley 1291 del 1958 que lo refunda.

extensión agropecuaria para acelerar la tecnificación y mejoramiento de la empresa agraria y la vida rural» (Decreto-Ley 21 680/1956). Se plantearon de este modo dos objetivos básicos: generar tecnología para el sector agropecuario y transferirla. El primero se concretó con las estaciones experimentales e institutos especializados de su dependencia. El servicio de extensión rural tuvo a su cargo el segundo.

El modelo «productivista».

La posibilidad de incorporación de nuevas tierras a la producción en la Región Pampeana se había prácticamente desvanecido en los últimos 50 años. Restaba como alternativa aumentar el rendimiento por unidad de superficie. Para ello, había que maximizar los rendimientos y compensar la escasez en calidad y cantidad de los factores bióticos o abióticos de la producción a través de insumos complementarios, como fertilizantes y servicios para mejorar la eficacia del trabajo o la calidad de los suelos. Los objetivos de la producción agrícola se redujeron a elevar el rendimiento por hectárea y a la producción de carbohidratos y almidones como alimento. Esta alternativa prevalecía en un mundo que salía de la conflagración mundial, con inmensas regiones que enfrentaban el «incendio frío» del hambre (Sutcliffe, 1996). De esta manera se configuró el llamado paradigma de la agricultura productivista, basado en semillas de alto rendimiento (híbridos) asociadas a la aplicación de fertilizantes químicos, herbicidas, insecticidas y sistemas de riego (Plencovich, Dreyfus, & Petit, 2009). Se trataba de un «paquete tecnológico» que acompañó a la llamada Revolución Verde, liderada por el agrónomo norteamericano Norman Borlaug. A través del Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Tecnología (CIMMYT) —creado en México en 1943— Borlaug había duplicado la cosecha de maíz en ese país y aliviado el hambre en la India y el Paquistán.

El proceso tecnológico se apoyaba en tres pilares científicos básicos: la *física* (mecánica e ingeniería), que llevó a la mejora de la maquinaria agrícola, a la instalación de plantas de pasteurización y refrigeración y al perfeccionamiento de los sistemas de riego; la *biología*, que contribuyó a través del mejoramiento genético vegetal a obtener nuevas variedades de trigo y arroz, y a los híbridos de maíz, y la *química*, que impulsó el desarrollo de los fertilizantes sintéticos, los plaguicidas y los conservantes de alimentos. También se dieron procesos semejantes en la dasonomía, convertida ahora en

producción forestal, que trató a los árboles sólo como madera e instaló laboratorios para estimular las industrias de la pasta y del papel como insumos para la manufactura (Plencovich, Costantini, & Bocchicchio, 2009).

El modelo productivista se basó parcialmente en la experiencia de los *farmers* del medioeste de los Estados Unidos de América de la década de 1940, descrita por Williard Cochrane (1958) como *la noria imparable de la producción agrícola*, en la que los productores pequeños y medios conformaron un mercado homogéneo produciendo al máximo el mismo *commodity*, generalmente el maíz, sin poder individualmente afectar al precio. Lo racional para ellos era producir el máximo posible según el precio corriente, aunque el efecto colectivo de esta práctica fuera una leve sobreproducción y dado la inelasticidad de la demanda de alimentos, una continua presión sobre los precios en tranquera.

Las innovaciones, tales como los maíces híbridos, se difundieron velozmente y las inversiones relativamente pequeñas en extensión pública, investigación y educación tuvieron una alta tasa de retorno en términos de incremento de la productividad, haciendo caer los precios de los alimentos y generando una reducción del empleo en la agricultura (Ryan & Gross, 1943, Röling, 2004). Después de la Segunda Guerra Mundial, Europa replicó esta experiencia y consagró lo que Röling llama tres narrativas indestructibles e interconectadas: la difusión de las innovaciones; la noria imparable de la producción agrícola[133] y la transferencia de tecnología basada en un sistema de conocimiento efectivo.

La primera narrativa postula que las *innovaciones se difunden* o autónomamente entre los grupos homogéneos o mediante un agente de cambio. En general vienen del exterior, son desarrolladas por científicos y luego introducidas en las comunidades rurales. Rara vez se gestan localmente (Rogers, 1995). La comunidad en la que circula una innovación es homogénea, pero es heterogénea respecto del acceso a los recursos, la tierra, el trabajo, el crédito, etc. de los productores.

La noria imparable de la producción agrícola[134] tiene un ciclo de vida limitado (ver arriba) como instrumento político, ya que las ventajas disminuyen a medida que

[133] El nombre proviene de la traducción de la obra de Cochrane, *The Agricultural Treadmill*.

[134] Esto conduce a los subsidios, si se trata de naciones ricas y contribuye a la desaparición de los pequeños productores en las pobres. Si se analiza el proceso de difusión través de la tasa de adopción de los productores en el tiempo, se ve que describe una curva semejante a la del crecimiento, con un comienzo lento y después con un ritmo acelerado. La comunidad en la que circula una innovación es

decrece el número de productores y aumenta la homogeneidad de los que sobreviven. Asimismo, la competencia entre los productores promueve formas no sostenibles de agricultura (uso de pesticidas y hormonas, pérdida de la biodiversidad, alimentos inseguros, etc.), lleva a soslayar el conocimiento local y afecta a la diversidad cultural.

El *modelo de transferencia de tecnología* (TDT) concibe la ciencia (y otros procesos de generación de conocimiento) como fuente de innovación y se basa en un sistema de comunicación lineal que fluye a través de eslabones jerárquicamente organizados. Los productores que «reciben» la información —el paquete tecnológico— son receptores pasivos, que sirven a intereses públicos o privados. El propósito que persigue el modelo TDT es el aumento de productividad sobre la base de substitución de tecnología. Funciona a través de mensajes y prácticas simples, que catalizan «la noria imparable» de la producción agropecuaria e instan a los productores a adoptar «soluciones» tecnológicas a fin de mantenerse competitivos. Sin embargo, el modelo no resulta adecuado para promocionar el uso de tecnologías y prácticas de gestión complejas o cambios en las prácticas culturales que requieren procesos de participación de los productores en el flujo (Röling, 2004; Jiggins, 2009).

Una fórmula lineal simplifica el paradigma del productivismo:

> Para un problema *agrícola* (por ejemplo: incrementar la producción de un cultivo)
> → *hay una solución* (desarrollar y diseminar tecnología de alta productividad)
> → y existe *una institución* (instituciones especializadas en investigación agrícola conducida por científicos y tecnólogos) que genera el conocimiento y dispositivos de comunicación a cargo de la extensión y la docencia (Morales, 1997).

En general, el modelo recibe hoy acerbas críticas ya que quienes obtienen retorno por la mayor eficiencia del sistema son los proveedores de recursos, las industrias semilleras, alimentarias y agroquímicas; no los productores. Aunque las grandes corporaciones enfrentan bien la competencia en la agricultura, los pequeños productores desaparecen del mercado.

El modelo de transferencia de tecnología ganó credibilidad debido a la contundente adopción de las semillas híbridas introducidas por la Revolución Verde

homogénea, pero es heterogénea respecto del acceso a los recursos y a la tierra, al trabajo y al crédito de los productores.

(Evenson, 1986; Evenson & Gollin, 2003; Jiggins; 2009); sin embargo, comenzó a generar críticas hacia fines de la década de 1970 cuando las consecuencias socioeconómicas y ambientales del productivismo se tornaron evidentes. Las críticas al modelo de TDT se fundaron en razones *empíricas y teóricas.* Desde el punto de vista *empírico*, el modelo no fue potente para organizar procesos de conocimiento que potencialmente impactaran en poblaciones y ambientes heterogéneos y fracasaba en el caso de los productores más pobres en los ambientes adversos, en especial en las áreas de secano (Chambers & Jiggins, 1987). Asimismo, se documentó que el uso difundido de agroquímicos en el control de plagas traía efectos adversos sobre insectos benéficos, los suelos y el agua (Kenmore, Carino, Pérez, Dyck, & Gutiérrez, 1984; Georghiou, 1986); también sobre la salud humana (Whorton, Krauss, Marshall, & Milby, 1977; Barsky, 1984) y la salud animal. Desde la perspectiva *teórica*, el modelo tiene como postulado que el conocimiento se puede transferir. En realidad, lo que se puede compartir es información más que conocimiento; porque el conocimiento implica coproducción y construcción de estructuras que están embebidas en la experiencia y en la vida social y personal de los actores. Es decir, el conocimiento no puede explicitarse porque se trata de realidades mentales (neuronales) y no de objetos conceptuales (Polanyi, 1962). El conocimiento reside en la mente de las personas y está compuesto por la información y la carga personal que las personas le atribuyen. De allí la imposibilidad de su transmisión.

En la Argentina, la década de 1960 marcó una expansión conjunta de la producción, ganadera y de cultivos; lo que constituyó un hecho inédito, ya que estas formas productivas habían crecido una a expensas de la otra. Esto se debió a un proceso de tecnificación semejante al descrito más arriba, que se centra en la aparición de las semillas híbridas de maíz, variedades de trigo y lino, perfeccionamiento de maquinaria e implementos agrícolas y de fertilizantes (el paquete tecnológico), profundización de la inseminación artificial y de las medidas sanitarias en los rodeos de cría, el predominio de las praderas «consociadas» (gramíneas y leguminosas) que reemplazaron la alfalfa, el pastoreo rotativo y la suplementación en la invernada.

Se ha prolongado la reflexión sobre el productivismo y las formas de difusión porque pese a que este modelo no tuvo en cuenta a las escuelas en los fenómenos de diseminación de nuevas tecnologías, se incorporó en los cuadros formativos de los ingenieros agrónomos, veterinarios y otros profesionales en las unidades de extensión

de INTA y contribuyó a consagrar un modo de transmisión que a veces se trasladó a los centros educativos (a través de los profesores-profesionales del sistema) y confundió el modo de transmisión de los procesos de difusión con los de la didáctica agropecuaria.

Relación inicial del INTA con las escuelas agropecuarias.

Para poder entrar en la llamada modernización de la agricultura, la Argentina debía contar con una institución de fuerte base tecnológica, que gozara de autarquía, con cuadros e investigadores formados y capacidad para llevar adelante el proceso de modernización del agro. El ingreso que contaba el INTA era 1.5% de las exportaciones, por lo cual la institución dispuso de adecuados recursos en su período de gestación y desarrollo.

Ahora bien, de todo el abanico del aletargado programa educativo del Ministerio de Agricultura, el INTA se apoyó en la red de las Agronomías Regionales[135] y no en las escuelas. Al constituirse el INTA, el Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación le transfirió 31 estaciones experimentales, con una superficie total de 27 667 hectáreas (INTA, 1982) y no se preocupó en articulaciones posibles con las escuelas, algunas de las cuales tenían a la sazón más de 50 años de trayectoria. En algunos casos las estaciones se emplazaron sobre los predios de las escuelas, que fueron canceladas.

El Servicio Nacional de Extensión de INTA privilegió el modelo de TDT, que era la forma preferida de gestión del conocimiento de instituciones similares creadas en ese período en muchos países. Según Massoni (2002), para los profesionales agronómicos la información sobre la innovación tecnológica aparece como algo que al productor «le falta» y que se puede transferir si se lo pone en contacto con los paquetes tecnológicos. Las estaciones experimentales son la fuente autorizada del saber agropecuario. Se crea una suerte de cadena virtuosa: investigador (conocimiento experto) → extensionista (comunicador) → productor (receptáculo y usuario final). Se prioriza la investigación tecnológica que es la que pone en marcha la rueda de

[135] Formaron parte de la arquitectura del Ministerio de Agricultura, *v.q.* nota al pie N° 115. A partir de 1939 suministraron servicios directos a los productores, con venta de insumos básicos de producción a precios convenientes y en 1954 a través del Plan de Agronomías Regionales para el Desarrollo Agropecuario y la Dirección de Fomento Agrícola adquirieron un claro perfil de extensión (educación y transferencia tecnológica) (Reichart, 1982), apoyándose en el modelo de transferencia de tecnología (TDT). Con la creación del INTA se proyectó un Instituto de Política Agropecuaria, destinado al estudio de los factores socioeconómicos que condicionaban la adopción tecnológica, que no se concretó.

transmisión de conocimiento y los profesionales se vuelven agentes del estado, creadores y divulgadores de los saberes necesarios para el desarrollo.[136]

¿En qué estado se encontraban las escuelas?

En la agenda del desarrollo nacional, las escuelas no contaron como actores en el proceso de tecnificación del sector agropecuario. Sin embargo, intentaron encontrar su lugar en el sistema educativo.

En 1959, el Secretario de Estado de Agricultura y Ganadería, Bernardino Horne, eleva al Poder Ejecutivo del gobierno de Arturo Frondizi un proyecto de ley de enseñanza agropecuaria, que había sido tratado por la conferencia de directores de escuelas de agricultura en Casilda en 1959. El proyecto tenía características interesantes, pese a la escasa preocupación oficial que rodeaba a las escuelas agropecuarias en el momento. Fue acompañado por una recomendación sobre la enseñanza agrícola votada en una reunión de ministros de agricultura provinciales. En las consideraciones, se manifiesta la importancia de reestructurar la enseñanza agrícola y de contar con una ley específica y un consejo nacional de enseñanza agrícola como entidad autárquica dependiente de la Secretaría de Agricultura. El Consejo coordinaría la labor en las diferentes provincias a fin de ajustar los planes de trabajo y capacitación a las necesidades generales y regionales. De estas negociaciones surgió un plan de estudios de cinco años (decreto 4278/60), que otorgó la equivalencia con el bachillerato, además de la formación específica. Esto abría a los alumnos la posibilidad de continuar estudios universitarios. Pero los logros que se obtenían por un lado, parecían recortarse por el otro, ya que este plan de bachillerato orientado no contemplaba otorgar un título técnico.

Las escuelas agropecuarias en la gestión de Walter Kugler.

La década de 1960 registra el último intento de la cartera agrícola de comprender la educación agropecuaria argentina en forma sustantiva e integral. En 1963, en el gobierno radical del presidente Arturo U. Illia, la Secretaría de Agricultura y Ganadería

[136] Dentro del ámbito del Servicio de Extensión[136] se organizaron los clubes 4-A, que reunieron a unos 2000 socios y un centenar de sedes y apuntaban al desarrollo de la juventud rural argentina (Reichart, 1982).

estuvo a cargo del Ingeniero Agrónomo Walter F. Kugler, de prolongada actuación pública. El secretario conocía el sector agropecuario nacional e internacional, se había desempeñado durante 27 años al frente de la estación experimental de Pergamino[137] y había sido uno de los propulsores de la creación del INTA. Era un hombre de proyectos integrados dentro de los que se inscribía su visión de la educación agropecuaria. Con espíritu crítico señalaba que la educación agrícola media y superior revelaba una notoria desatención. En especial, le preocupaba la escasa articulación entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento que se impartía en la escuela y las verdaderas necesidades del sector agropecuario.

El pensamiento de Kugler respondía al modelo productivista de la época, sin embargo tenía una visión sistémica de lo agropecuario y concedía un especial lugar a la educación, tanto de nivel medio como superior. Comprendía, además, que la educación era un proceso cualitativamente distinto de la TDT y de la difusión. Su proyecto consistía en revitalizar todo el sistema. Por ese motivo, una de sus primeras acciones públicas frente a la secretaría fue nombrar una comisión para impulsar una ley de educación agropecuaria.[138]

El proyecto Kugler albergaba bajo una misma ley paraguas las escuelas de gestión estatal y privada, y se integraba con el sistema educativo general del país. Dividía el nivel secundario en tres: un *secundario inferior*, con instrucción de grado artesanal, complementada con conocimientos generales y humanísticos propios del ciclo básico secundario; un *secundario medio*, con formación técnica, complementada con conocimientos generales y humanísticos del ciclo superior secundario y un *secundario superior*, con enseñanza técnica y docente especializada. Además, habilitaba en las escuelas una formación profesional de mano de obra especializada a la que denominaba capacitación práctica. No descuidaba la coordinación horizontal del sistema con las otras ramas de la enseñanza media. También incorporaba la figura de «escuelas fiscalizadas», establecimientos dependientes de organismos nacionales, provinciales o municipales, instituciones privadas o de particulares, que debían ajustarse en los reglamentos, exigencias docentes y planes de estudio a las disposiciones de la ley.

[137] El 4 de diciembre de 2007 se impuso su nombre a la Estación Agropecuaria del INTA Pergamino, con motivo de cumplir 95 años de existencia.

[138] Se instituyó a través de la Resolución Nº 350 de 4 de mayo de 1965 de la Secretaría de Agricultura y Ganadería de la Nación. La integraban los ingenieros agrónomos Reichart, Arana, Stagnaro, Iglesias, Müller y Arroyo.

Creaba un fondo nacional de enseñanza y formación profesional agrícola de carácter acumulativo. La novedad que implicaba el proyecto de ley era la formación del profesorado agrícola a partir de la educación agrícola media, ya que según se mencionó, Kugler distinguía la extensión y sus dispositivos de comunicación de los procesos didáctico-educativos, a los que consideraba cualitativamente distintos.

El de Kugler fue quizá el último impulso de concebir orgánicamente la educación agropecuaria dentro del sistema agropecuario e, incluso, educativo. Kugler comprendía a las escuelas como organismos naturales dentro de la Secretaría y reconocía que ese era su ámbito de actuación, pese a advertir la importancia de su articulación horizontal y vertical con el sistema educativo.[139] Asimismo, el Secretario apeló a la cooperación internacional para brindar apoyo a la enseñanza agropecuaria. Invitó a tal efecto a un grupo de profesores especialistas en alimentación y producción de novillos, en economía agrícola, en zootécnica y en industrias lácteas para que dieran clases en las escuelas de enseñanza agrícola de nivel medio del país.[140] Encaró, además, el reequipamiento de las escuelas. En un lustro, quintuplicó la asignación para gastos generales de la Dirección General de Enseñanza Agrícola, así como la partida para gastos de inversión. Incorporó mediante concurso 39 nuevos profesionales para mejorar la planificación de los campos de las escuelas. Al Secretario le importaba una vinculación más estrecha de las escuelas con los servicios de investigación y extensión del INTA, a fin de armonizar la enseñanza con los progresos técnicos y las características agroeconómicas de las regiones. Para Kugler, el estancamiento que había caracterizado la enseñanza agrícola media durante muchos lustros se debía en parte a la falta de un profesorado suficientemente capacitado y entrenado. El hecho de

> Consolidar una carrera docente agropecuaria, evitando improvisaciones y ubicando en el lugar que corresponde a la enseñanza, motivó nuestra decisión de crear en Pergamino el Profesorado Agrícola. En apoyo de esta acción se hicieron contactos en Madrid con la Oficina Iberoamericana de Educación, existiendo la posibilidad de ampliar los alcances de la escuela a toda la América de habla hispana (Kugler, 1968, p. 46).

[139] El Secretario había egresado del nivel medio de la Escuela de Agricultura y Ganadería de Santa Catalina, en la que había obtenido el título de Perito Agrónomo en 1929.

[140] También comprometió en esta acción a organizaciones del cooperativismo agrario como CONINAGRO. Se hicieron intercambios con el gobierno de Israel de profesores argentinos, en especial en lo relativo a la enseñanza cooperativista agrícola, como a la planificación económica regional.

Hacia fines de 1966, a través del Decreto 4121/66 se crea un Plan Nacional de Estudios Agropecuarios que brindó el título de Experto Agropecuario al cabo de tres años de estudios y el título de Agrónomo después de seis. Este plan fue adoptado por todas las escuelas de gestión estatal y las de gestión privada nacionales, estas últimas supervisadas por la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada (SNEP). Respondía al modelo de escuela agrotécnica tradicional con secciones productivas que aseguraban instalaciones y equipamiento.

El plan tenía una duración de seis años y una carga horaria de cincuenta y cinco horas semanales, por lo cual los alumnos —muchos de ellos internados— debían asistir a clase los sábados por la mañana.

Sin embargo, el golpe militar que derrocó al presidente Illia en 1966 arrastró en su caída también a las innovaciones en la educación agropecuaria junto con las ilusiones de construir un país en democracia y en paz. Muchos recuerdan dentro de la enseñanza agropecuaria este breve período —a pesar de la crónica escasez de fondos— como una especie de vivac en la batalla diaria por la sobrevivencia.

4.2.5 Cuarto período (1967-2000).

En 1967, a través del decreto 9882 del gobierno *de facto* de Onganía, las escuelas agropecuarias pasaron a depender del Ministerio de Educación bajo una repartición de nombre muy parecido a la dirección anterior, la Dirección de Educación Agrícola creada en virtud de ese decreto.[141] A esa altura la cartera transfirió los establecimientos de Tandil, Miramar, Olavarría y Bolívar (Buenos Aires); Las Delicias y Colón (Entre Ríos); Casilda (Santa Fe); Bell Ville (Córdoba); Quines (San Luis); Victorica (La Pampa); Salta y San Juan.

[141] En 1966 resurgió la Dirección Nacional de Enseñanza Agrícola —aún bajo la Secretaría de Estado de Agricultura y Ganadería del Ministerio de Economía— que incorporó las escuelas a su dependencia. Un proceso inverso se había registrado en Francia. A partir de 1960, la enseñanza agrícola de aquel país pasó en forma completa a la tutela del Ministerio de Agricultura, no sin hallar resistencia por parte de las instituciones públicas, ya que los efectivos de la enseñanza privada habían aumentado mucho más que aquellos de la enseñanza pública. Para algunos autores, esto marca el comienzo de la era dorada de los agricultores profesionales. Según el padre de la sociología agraria francesa, Henri Mendras (1967), en esta década se registra el fin del campesinado y el auge de los agricultores. El mundo campesino, nacido en Francia en el medioevo, no existe más a partir de la década de 1950 y es reemplazado por los agricultores profesionales, quienes triplican o cuadriplican su producción entre 1950 y 1970.

Según el decreto, esta transferencia resultaba ventajosa «para la eficacia del sistema educativo» (Bayo, González del Río, & Razzotti, 2006). Las escuelas comenzaron a manejarse con un plan de estudios de seis años dividido en dos ciclos de tres años cada uno, un ciclo básico, con el título intermedio de Experto Agropecuario y otro de intensificación técnica de tres años. Este ciclo permitía al alumno la movilidad horizontal a cualquier otro ciclo básico de la modalidad media. Su objetivo era «explorar las aptitudes vocacionales del adolescente y formar trabajadores rurales calificados». La novedad del ciclo superior era que eliminaba la *terminalidad* curricular de los planes anteriores y habilitaba el ingreso directo a los estudios superiores, algo que hasta el momento no podían hacer los estudiantes. Los objetivos del ciclo superior fueron preparar técnicos de nivel medio, capacitarlos para dirigir sus explotaciones y posibilitar el acceso a la universidad. El título que se otorgaba al cabo de los seis años era de Agrónomo General.[142] Todas las escuelas de gestión estatal y privada[143] del país lo adoptaron, así como algunas escuelas provinciales. El plan tenía una exigente carga horaria de 55 horas semanales, lo que llevaba a que los alumnos asistieran a clase hasta los sábados. Las recomendaciones para la aplicación del plan parecen las advertencias que da un padre a su hijo antes de abandonarlo. Se revierte al modelo primigenio de las escuelas prácticas de principios de siglo, con sus secciones didáctico-productivas y una planta funcional, infraestructura y equipamiento que permitían la retroalimentación entre la teoría y la práctica. Este plan les dio a las escuelas su perfil institucional definitivo.

Pero la reestructuración de las secciones alrededor de los dos objetivos esenciales de las escuelas «formar» e «informar», no fue fácil. Si bien el nuevo plan permitía la adaptación a las economías regionales, el costo de crear instalaciones y disponer de equipamiento se tornó una empresa imposible para las escuelas nuevas, más pequeñas, sin predios aptos para la producción. Se produjo en ellas un remedo de proyectos productivos que eran en realidad proyectos didácticos demostrativos (Bayo, González del Río, & Razzotti, 2006). Por otro lado, en las escuelas grandes que sí implementaron las secciones, se generó una infraestructura distorsionada, ya que en un mismo predio se disponía de explotaciones diferentes como tambos (bovino y caprino),

[142] Plan Nacional de Estudios Agropecuarios, Decreto 4121/66.
[143] Las escuelas agropecuarias de gestión privada habían sido reconocidas en 1960 por la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada.

granja avícola, sala apícola, cabaña de cerdos, huerta convencional y orgánica, viveros, criaderos de conejos, talleres mecánicos, de carpintería, herrería, montes frutales, fábricas de productos artesanales, de alimentos balanceados y diversas maquinarias: todo en forma simultánea. El costo de mantenimiento era difícil de sostener. Se dio entonces una crisis entre los aspectos didácticos y los productivos, a los que se sumaban los aspectos económicos. Mientras que en las escuelas pequeñas sufría lo productivo y se daba la asimetría con lo didáctico, en los establecimientos más grandes se desatendía a lo pedagógico para obtener ciertos ingresos a partir de la producción. Tampoco favorecía las propuestas didáctico-productivas integradas el hecho de que las dependencias académicas (aulas, laboratorios, biblioteca, salón de actos, vestuarios, etc.) se encontraban alejadas físicamente de las secciones (talleres, criaderos, tambos y otras dependencias dedicadas a la producción).

El sistema de educación agropecuaria se completó con los Centros de Educación Agrícola (CEA) de enseñanza no formal anexos a las escuelas, que ofrecían capacitación a los adultos bajo la modalidad de enseñanza profesional.

El traspaso de las escuelas agropecuarias al ámbito de la cartera educativa no fue bienvenido por los propios actores, los protagonistas del proceso: docentes, padres, alumnos y supervisores, en parte porque se trataba de una medida inconsulta, tomada de arriba abajo. Además, no fue fácil para las instituciones acoplarse al sistema educativo. Tropezaron con la incomprensión de la administración educativa del hecho de ser escuelas distintas de cualquier otra secundaria (Tabla 4.3), tanto en su gestión estatal como privada. Las diferencias eran muchas: trabajaban en doble turno, no «paraban» nunca (el receso de las vacaciones de verano, por ejemplo no corría para los sectores productivos que debían habilitar guardias), tenían predominancia masculina de profesores y alumnos; muchas contaban con albergues; manejaban fondos propios, su *staff* estaba compuesto en su mayoría por profesionales no docentes o técnicos agrónomos, poseían secciones productivas, celebraban alianzas con el sector productivo local y algunas estaban rodeadas de predios de gran tamaño.

..Las escuelas de gestión privada tuvieron una interacción técnica positiva con la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), en la que funcionaba un organismo de Coordinación Agropecuaria que atendía a la complejidad de la rama.

Tabla 4.3. Fortalezas y debilidades de la administración de las escuelas en la cartera agrícola y en la educativa

	Cartera agropecuaria	Cartera educativa
Fortalezas	En el caso de las escuelas nacionales— y también de las que estaban en la cartera de agricultura en el ámbito provincial— eran las únicas escuelas (solo 12 en el momento de la separación) que poseía el sistema. Su reglamentación estaba centrada en las prácticas del establecimiento y era congruente con su perfil. Tenían mejor diálogo técnico con el ministerio. Mayor agilidad en las resoluciones. Mayor independencia de criterio en las unidades locales. Mayor autonomía local en la toma de decisiones.	Articulación horizontal y vertical al interior del sistema. Mayor especificidad técnico-curricular. «Bachillerización» de los planes. Atendía mejor a las finalidades de la escuela como establecimiento de enseñanza secundaria.
Debilidades	Tendencia a una mayor tecnificación en los contenidos curriculares. Desatención a la formación general y cultural de los jóvenes Trayectoria dependiente del auge o declinación del área agropecuaria en las políticas públicas.	Incomprensión por parte de las autoridades educativas de los regímenes especiales que requieren estas escuelas y de sus actores. Cuestiones de género. Asimetría en el conocimiento de los establecimientos entre los niveles de supervisión y la gestión local. Efecto homogeneizador del sistema educativo que no captaba lo distinto.

Fuente: Elaboración propia.

La demanda del mercado agropecuario en el momento de la transferencia.

Hacia fines de la década de 1960 las matrículas de las escuelas agropecuarias eran débiles. Sin embargo, en los medios se difundían las conclusiones del primer Congreso Nacional de Enseñanza Agropecuaria[144] que pedía la satisfacción de la creciente demanda técnica del campo. Quizá aún no se había advertido en su totalidad la compleja relación entre la oferta de formación y capacitación técnica agropecuaria y la demanda de tecnología que necesitaba el sector agropecuario. Estas dos variables habían caminado desacopladas desde la creación de las primeras escuelas agropecuarias en la Argentina. Esto había provocado incluso el cierre de los servicios educativos en varios momentos históricos, a la vez que el sector clamaba por una mayor capacitación. La Comisión Permanente del Congreso Nacional había remitido notas al Ministerio de Educación de la Nación y a los gobernadores de las provincias y pedía la colaboración del sector privado. El cuerpo se quejaba de que el ministerio seguía creando colegios

[144] Estaba enlazado con las medidas desarrollistas en educación de la CEPAL y la UNESCO que en 1966 convocaron en Buenos Aires una conferencia de ministros de educación de América Latina y el Caribe.

nacionales y escuelas normales y no le preocupaba instalar escuelas de enseñanza técnica. Opinaba que si esta tendencia continuaba, sólo contribuiría a aumentar el número de desocupados y fracasados y aportaría poco al futuro nacional. Un diario de la época recogía sus reclamos:

> Es ínfima la proporción de egresados secundarios que va a trabajar en el agro y la que se orienta a las facultades de Agronomía y Veterinaria: un 3.3% en el primer caso y 3.6% en el segundo. A manera de solución [la Comisión] propone la creación en forma oficial de un bachillerato agrario como forma de contrarrestar la desproporción entre 49 000 alumnos del bachillerato, escuelas normales, comerciales e industriales, y los 3390 de las agrarias. Si queremos tener un campo mejor en 1975 —concluye— actuemos ya en nuestras escuelas medias. Estas referencias muy ilustrativas, no por conocidas dejan de tener importancia y una vigencia permanente. Deben alertar a los poderes públicos y a todos cuantos orientan el desarrollo de la enseñanza media y universitaria, sobre el delicado problema que amenaza al mejor desenvolvimiento de las actividades del campo por una inevitable carencia de técnicos. (…) Sin duda que este problema nos toca muy directamente y, sobre todo, viene a confirmar la permanente prédica que sostenemos a favor de la creación de centros de estudios agronómicos que cumplan, precisamente aquí en Pergamino, el ciclo completo que permita brindar al país los técnicos que tanta falta hacen y que el campo reclama de manera imperiosa (Diario La Opinión, Pergamino, 26 de Julio de 1967).

Después del traspaso de los servicios a la cartera educativa, en las décadas de 1970 y 1980 se incrementó la oferta de escuelas agropecuarias en las jurisdicciones provinciales y las iniciativas privadas, aunque estas últimas buscaron alternativas más viables en términos del tamaño de los predios. Esta época también registra el surgimiento del movimiento de las escuelas de la familia agrícola (EFA) que se implantó primero en Santa Fe y después en otras regiones argentinas (*cfr*. cap. VI y Apéndice).[145] También surgen las escuelas preuniversitarias, adscriptas a universidades nacionales, algunas previas a ellas, ya que se habían iniciado como escuelas prácticas.[146] Las ofertas que se instrumentaron fueron los Bachilleratos agropecuarios o Bachilleratos con orientación agrícola (1972), que tenían una estructura más teórica y necesitaban menos equipamientos y laboratorios. Se ganaba por un lado en cantidad de servicios, se perdía, por otro, en capacidad formativa tecnológica y se diluía la identidad que gozaban las viejas instituciones como unidades agropecuarias. Además, aparecieron

[145] Se trata de escuelas de origen francés que responden a la organización de padres de familia de origen rural.
[146] Tal es el caso de la Escuela Agrotécnica de Casilda que hoy comparte el predio con la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Rosario.

ofertas de orientaciones agrícolas en escuelas polivalentes en instalaciones prestadas para la realización de las prácticas por empresas o instituciones del sector.

A partir de 1984, reinstaurada la democracia, la Dirección Nacional de Enseñanza Agropecuaria (DNEA) impulsó la expansión de sus servicios educativos. En dos años, los establecimientos nacionales pasaron de 18 a 24, los dos centros de educación y capacitación agropecuaria (nombre de los conocidos como «polivalentes») se doblaron y los aproximadamente 25 centros de educación agrícola pasaron a ser unos 40. A pesar de que se asignaron a la dirección fondos para equipamiento que iban de 300 000 a 400 000 dólares anuales, estos incrementos no fueron suficientes debido a la política de contención del gasto público y al retraso en las metas de equipamiento. La Dirección priorizó las adquisiciones y buscó equipar a las nuevas unidades, en segundo término apoyó el desarrollo de nuevas actividades didáctico-productivas, en tercer lugar satisfizo los requerimientos propios de las nuevas tecnologías y por último, atendió a la reposición de material obsoleto (de Ronde, 1986). Quedaba en claro una realidad irrefragable: las escuelas eran caras, no concitaban gran cantidad de alumnos como conjunto nacional aunque en algunas regiones hubiera demanda de mandos medios técnicos de la especialidad.

Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA).

El programa fue una continuidad del de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER) de 1981.[147] Tuvo alcance nacional, con ejecución provincial y administración central nacional. Estuvo investido de un carácter orgánico y en esto fue pionero en el país, ya que si bien hubo algunas iniciativas para ganar cierta sistematicidad en el orden nacional, estas fracasaron. En forma paulatina el programa llegó a contar con 47 escuelas agropecuarias y 100 Centros de Educación No formal (CENF), gestionados en vinculación con el CONET (Consejo Nacional de Enseñanza Técnica). Se ejecutaron distintos proyectos que se establecieron con sus unidades

[147] El programa estaba financiado un 50% por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) dentro de su línea de créditos blandos y la otra mitad por el gobierno nacional. Los convenios se firmaron en 1986 y las inversiones comenzaron en 1988. Los programas fueron diseñados y puestos en marcha por una unidad ejecutora central constituida por el Ministerio de Educación de la Nación que se replicó en cada jurisdicción provincial.

locales en 22 provincias y tres universidades nacionales: Tucumán,[148] del Nordeste y Santiago del Estero.

El EMETA comprendía un conjunto de subprogramas desarrollados en forma coordinada. Buscaba mejorar el rendimiento del sistema educativo, así como ampliar los servicios pedagógicos en el ámbito agropecuario. Abarcaba la educación técnica agropecuaria (formal y no formal) y contemplaba: (a) el desarrollo educativo e institucional, (b) la realización de trabajos de investigación sobre la realidad socio-educativa del sector, según las necesidades territoriales, (c) el desarrollo curricular (elaboración de nuevos planes de estudios con innovaciones curriculares, adaptados a las características regionales y planes de educación no formal para jóvenes y adultos, según la demanda local), (d) un plan de capacitación y perfeccionamiento del personal en actividad, (e) un sistema de becas a estudiantes sobresalientes del sistema formal, de bajos ingresos, que vivían alejados de las unidades escolares y (f) la mejora de la infraestructura física y del equipamiento de las escuelas.[149]

En algún caso, con el financiamiento del programa, se crearon establecimientos técnicos agropecuarios nuevos, como la Escuela Media Técnica Agropecuaria de Plottier, creada en Neuquén en 1991 (Martínez Guarino, 1994). Desafortunadamente, los embates de la década de 1990 cancelaron el sueño de que el programa se convirtiera en una auténtica red de educación agropecuaria en el país. El Ministerio de Educación no pudo —o no quiso— encontrar una fórmula creativa de articulación de esta experiencia con la Ley Federal ni con la ulterior creación del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Nuevo plan de estudios: Técnico en Producción Agropecuaria.

Al finalizar la década de 1990, se modificó el plan de Estudios (Resolución Ministerial Nº 404/88). El nuevo plan también tenía seis años y se organizó en dos ciclos: básico agropecuario y superior agropecuario. El título que se otorgaba era el de Técnico Agropecuario especializado en las producciones más importantes. El plan buscaba la

[148] En el marco de este proyecto se realizan dos transformaciones importantes: en 1988 la Escuela recibe alumnas y en 1991 se traslada a su actual emplazamiento en Horco Molle, en Yerba Buena, en un predio de 174 hectáreas cedidas por la Universidad Nacional de Tucumán. Se implementa un nuevo plan de estudios con dos ciclos: Ciclo de Orientación (1º, 2º y 3º año) y Ciclo de Especialización (4º, 5º y 6º año) y se otorgaron los títulos de Técnico Agropecuario y Técnico Químico Agroindustrial, según la orientación elegida.

[149] Dada su relevancia, se tratará en forma particular en el Anexo de esta tesis, ya que dio origen a un tipo de escuela con características singulares en la trayectoria histórica de la Educación Agropecuaria del país.

articulación horizontal y vertical con el sistema formal de educación general para permitir la movilidad de los alumnos en el sistema educativo. Surgió de un Seminario-taller organizado por la UNESCO en 1985 en el que participaron actores de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (Nosenzo, 1990). Según un informe del Seminario taller, la DNEA y su comité asesor se encontraban trabajando en una ley de educación agropecuaria «que posibilitaría una mayor autarquía y reintegración de las demás jurisdicciones en dicha ley» (Nosenzo, 1990, p. 84). El plan definía el perfil del alumno, así como los objetivos de la enseñanza. Agrupaba las asignaturas por áreas y tenía cierta flexibilidad, ya que destinaba 23 horas para la incorporación de las asignaturas referidas a la realidad socio-económica y agro-ecológica de la zona, lo que posibilitaba la regionalización del *curriculum* y una especialización que respondía a las necesidades del desarrollo local o regional. La especialización estaba definida territorialmente, lo que le brindaba una mayor autenticidad al programa.

Se incorporaba un espacio curricular para el *Plan didáctico productivo*, que permitía el acceso de los alumnos a la explotación de la escuela, a fin de que no se disociara el conocimiento de la producción en la que se originaba. Se buscaba que el alumno otorgara valor económico a toda la operación productiva. Se propiciaba el trabajo con grupos pequeños, a fin de permitir una educación más personalizada. Se incorporó también la computación como herramienta para la gestión en el manejo y la programación de la explotación agropecuaria. Además, proveía espacios de apoyo didáctico a los alumnos de los primeros años a fin de nivelar historias pedagógicas diferentes. Estas horas estaban estructuradas a demanda de los propios alumnos y su carga e intensidad variaba según el propio proceso educativo.

El plan también explicitaba los objetivos de formación de los docentes para la educación agropecuaria. Pasada ya una década de la transferencia de las escuelas agropecuarias a la cartera educativa, a la dirección nacional le quedaba en claro la necesidad imperiosa de la formación de una masa crítica. Sin embargo, no llegó a plantearlo de modo sistemático y sus realizaciones fueron más bien de tipo remedial y no un ataque a fondo a una debilidad detectada a lo largo de toda la historia de la educación agropecuaria.

La década de 1990 y la educación agropecuaria.

Esta época resultó letal para el sistema educativo argentino: una crisis de múltiples dimensiones aquejó a la Argentina y se irradió a todos los estamentos del sistema educativo. Las escuelas técnicas y las agropecuarias no quedaron ajenas a ella. En realidad, quizá fueron las más vulneradas dentro del sistema educativo.

Hoy resulta casi un tópico señalar que en este período se dio una hegemonía de las políticas neoliberales que agudizó lo que internacionalmente se advertía como la retracción del papel del Estado. Esta situación tuvo costos altos en América Latina y en la Argentina, porque los ajustes estructurales provocaron un aumento de la pobreza e indigencia que profundizó la brecha entre los que más tienen y los que menos poseen. La riqueza se concentró en las manos de menos actores y se generó pauperización y exclusión. Asimismo, con el gobierno de Carlos S. Menem (1987-1999) el país sufrió un profundo proceso de desindustrialización que impactó con fuerza sobre el mercado de trabajo y produjo desocupación y precarización laboral; así como pérdida del patrimonio nacional con las políticas de privatización.

El objetivo de la descentralización educativa fue poner coto al déficit fiscal del estado nacional y disciplinar el gasto público de las jurisdicciones provinciales. Nada de esto ocurrió; en cambio los procesos de desmantelamiento del estado se profundizaron dando lugar a graves crisis económicas y sociales.

Hacia 1990 las escuelas agropecuarias pasaron a depender del CONET en donde quedaron sumidas en un aislamiento institucional en el ámbito de la educación técnica.

La transferencia de los servicios nacionales.

El primer golpe a la educación fue la transferencia de los servicios educativos medios y superiores del ámbito nacional al provincial sin el traspaso de los fondos correspondientes para su funcionamiento. En 1992, el Congreso Nacional aprobó la Ley Nº 24049 que facultó al Poder Ejecutivo a transferir a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados por el Ministerio de Cultura y Educación (escuelas nacionales, comerciales, normales e institutos superiores) y el Consejo Nacional de Educación Técnica (escuelas técnicas industriales, escuelas profesionales de mujeres y

escuelas agropecuarias), así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos de gestión privada. Por su lado, el Estado Nacional garantizaba concurrir al financiamiento y sostén de los servicios transferidos en caso de que las jurisdicciones no alcanzaran a solventar los gastos correspondientes por los mecanismos previstos en el presupuesto. Se trasladaron en total 5921 establecimientos en 1992. De ellos, 1577 eran nacionales, 616 del CONET y 2571 privados (Kisilevsky, 1998).[150]

Todavía estaba viva entre los docentes la memoria de un largo proceso de transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias que se inició en 1961 a través de la ley 15 706.[151] El peso del servicio recibido por las provincias fue diferencial según el volumen del sector de escuelas nacionales y su relación con las provinciales. La transferencia de las escuelas se realizó sin proveer formas alternativas de gestión de los establecimientos y sin recursos específicos, ya que no se modificó el régimen de distribución de impuestos entre la nación y las provincias (Kisilevsky, 1990). Esto repercutió duramente en las administraciones provinciales porque se llevó a cabo sin haberse prestado debida atención a los aspectos organizativos, técnicos y financieros, lo que ocasionó serios problemas provinciales, en especial en aquellas jurisdicciones que tenían menor potencial de desarrollo y capacidad de gestión de conflictos. A las provincias, que ya tenían problemas para sostener a sus escuelas, se les sumaron las escuelas transferidas. A la vez, el gobierno nacional reformuló la estructura orgánica del Ministerio de Cultura y Educación, que se convirtió en un «ministerio sin escuelas».

Sin embargo, más que dar marco a un desarrollo de las capacidades locales frente a un poder central, la transferencia obedeció a una lógica economicista que imponía ajustes estructurales y desafectaba del presupuesto nacional el costo de la inversión educativa. La transferencia de los servicios provocó la fragmentación del sistema y se originó la inequidad y la exclusión que desde el discurso se buscaban

[150]La ley definió un sistema de «precoparticipación» de recursos fiscales para financiar el costo de la transferencia a las jurisdicciones. Los primeros siete convenios se firmaron durante el período marzo-noviembre de 1992 y la última en concretar fue la provincia de Buenos Aires en enero de 1994, con 30% de los servicios transferidos.[150]

[151]A través de ella se realizó el pasaje de 23 escuelas nacionales a la provincia de Santa Cruz. En 1968 se celebraron convenios de transferencia con seis provincias para 680 escuelas primarias. En 1970 se derogó la Ley Nº 4874 de 1905 proyectada por el Senador Manuel Láinez, que facultaba al Consejo Nacional de Educación a establecer en las provincias que lo solicitaran escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales.

combatir. Se profundizaron de este modo la diferenciación y segmentación de la educación argentina. Esto tuvo efectos profundos en la educación media agropecuaria que —según se ha visto— ya estaba configurada como un sistema complejo, heterogéneo y débilmente cohesionado (Weick, 1976).

En algunas provincias —como Buenos Aires, que tenía mayor concentración de servicios— el problema económico no se expresó en toda su crudeza; sin embargo, las exescuelas nacionales tuvieron problemas de ajuste y debieron adaptar sus estilos de gestión independientes a una cultura organizacional que imponía pautas institucionales homogeneizadoras. Esto dio origen a un sistema educativo desarticulado y a una fragmentación de las políticas.

Ley Federal de Educación (1993).

Sin haberse acomodado aún las exescuelas nacionales a los efectos de la transferencia al orden provincial, ni los «viejos» servicios jurisdiccionales a un nuevo paisaje de convivencia ampliada, las escuelas agropecuarias acusaron un segundo revés. En 1993 se promulgó la Ley Nº 24 195, Ley Federal de Educación, que modificó la estructura del sistema educativo y dispuso la elaboración de los contenidos básicos comunes (CBC) para los niveles iniciales, educación general básica (EGB) y Educación Polimodal. Inexplicablemente, al inicio, la pieza legal olvidó la Educación Técnica en bloque y, en especial, la agropecuaria. Esto significó la destrucción de la Educación Técnica y Agrotécnica media. Este hecho coincidió con un proceso de desindustrialización del país. Tardíamente, se intentó remediar el vacío con el Acuerdo Marco A-12, que sancionó los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) en noviembre de 1996.[152]

La Ley Federal[153] definió el nuevo papel de la nación alrededor de tres ejes: coordinar y regular el sistema educativo en su conjunto, evaluar la calidad de la educación que se impartía en el país y nivelar las desigualdades regionales, provinciales y sociales en materia educativa. La ley introdujo el incremento de la obligatoriedad de la educación, un hecho promisorio en sí, pero dadas las variables contextuales que

[152] Los TTP «constituyen ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal (EP). Su función es formar técnicos en áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requiere el dominio de competencias profesionales que sólo es posible desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación», INET, CFCyE, Documento A-12, 1996).

[153] Será tratada en profundidad en lo relativo a las escuelas agropecuarias en el capítulo siguiente.

operaban en la década, así como la falta de recursos de las provincias, si bien expandió la matrícula segmentó las situaciones provinciales aún más.

El convulsionado sistema educativo argentino —cada vez menos sistema y más yuxtaposición de servicios desacoplados— quedó en estado de duelo. Por empezar, se daba fin a una división de funciones y jurisdicciones educativas que venían funcionando prácticamente desde la organización nacional y que en parte tenían base constitucional: la educación primaria a cargo de las provincias, la secundaria —desde la reorganización y creación de los colegios nacionales del presidente Mitre y de las normales de Sarmiento— en forma prioritaria a cargo del estado nacional, al igual que los institutos de nivel superior. Ahora se daba un panorama distinto en el que todos los establecimientos medios y superiores de gestión estatal o privada del país pasaban a depender de la jurisdicción provincial.[154] Además, en el caso de las escuelas agropecuarias nacionales, les quitaba el prestigio de ser los buques insignia de la vanguardia nacional. Este era el cuadro general. Pero, hacia el interior se daban los propios conflictos de poder entre las ramas del sistema educativo.

El problema además de ser económico tenía ribetes políticos. Por ejemplo, en las provincias más grandes, como la bonaerense, cuando se dio la transferencia de los establecimientos todavía buscaban su lugar dentro de la jurisdicción las ramas del sistema que tenían menor peso relativo —especial, superior, artística, psicología— frente al monopolio de la enseñanza primaria, que dominaba a las demás por el número de establecimientos y agentes, y por su complejidad e importancia política y administrativa. Las formas de provisión de cargos, la promoción y calificación de los agentes y un sinnúmero de aspectos técnicos y administrativos estaban reglados estatutariamente por la enseñanza primaria. Es decir, sin haber resuelto aún el problema interno de desequilibrio de poderes entre las ramas, el fustigado sistema tenía que incorporar establecimientos de nivel secundario y superior que debían convivir *vis-à-vis* con los establecimientos secundarios y superiores provinciales. Dentro de la jurisdicción bonaerense se gestó la denominación de *históricas*, para referirse a las escuelas que históricamente habían pertenecido a las provincias y *transferidas*, para los establecimientos que habían sido nacionales. Esta denominación mostró una miríada de pequeñas y cruentas luchas de poder al interior de las jurisdicciones. ¿Cuáles eran las

[154]Además, algunos establecimientos expresaron su renuencia a pasar a la órbita provincial, porque esto los vinculaba a los poderes políticos provinciales.

líneas de mando de estas instituciones? ¿Qué estatutos reglaban la provisión de sus cargos?

La transferencia masiva generó importantes crisis institucionales debido a que en el sistema de educación media coexistían ahora distintos modos de gestión. La educación agropecuaria nacional había generado en los servicios un modelo de autonomía que obedecía en parte a la dificultad de recursos para comunicar a través de visitas técnicas y otras formas a los supervisores del nivel central con los servicios locales. También la autonomía era muy pronunciada en aquellas escuelas más viejas, que habían tenido fuerte poder de decisión y mucha libertad en el ámbito del Ministerio de Agricultura, cartera en la cual representaban los únicos servicios educativos. En cambio, en las jurisdicciones grandes, con asimetrías de poder en las ramas, la homogeneidad del sistema era buscada e implicaba un fuerte control de la gestión comandada en todos los casos por la educación primaria. Sin embargo, este proceso de atomización pudo ser descrito por sus actores como «proceso de reconfiguración» (Braslavsky, 1996, p.11), como un marco legal renovado, con nuevos contenidos nacionales para todo el país, que le otorgarían al ministerio la capacidad de direccionar el sistema.[155]

La adopción de los TTP fue también anárquica. En ese momento cobraron mucha importancia movimientos centrípetos que establecieron redes entre las escuelas y trataron de construir propuestas integradoras. Dos instituciones tuvieron contribuciones importantes en ese sentido: desde la gestión oficial, el flamante Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET),[156] a través de la convocatoria y puesta en marcha del Foro Agropecuario[157](1996) y desde la gestión privada, la Asociación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina (FEDIAP), que se constituyó en la única red nacional de educación agropecuaria y fortaleció sus vínculos con las escuelas.

[155] Esto lleva a distintas apreciaciones sobre los efectos de la reforma. Para algunos hay continuidad entre la retracción del estado y las políticas neoliberales con las características que asumió la reforma educativa y para otros hay disociación entre ambos aspectos.

[156]Se había creado en 1995 a fin de brindar al Ministerio de Educación un instrumento ágil para el desarrollo de las políticas relacionadas con la educación técnico profesional y debido a la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias.

[157]A fin de llenar la vacancia que se produjo por la ley Federal que excluyó a las escuelas agrotécnicas, el INET realizó una caracterización del perfil profesional y la propuesta de estructura modular para el TTP del Técnico en Producción Agropecuaria a través de un proceso plural de consulta a distintos sectores agropecuarios. El proceso tuvo varias etapas y actividades y sentó las bases curriculares del TTP. El foro reunió a las escuelas agropecuarias oficiales y privadas, facultades de agronomía y de veterinaria, gremios docentes y del sector agropecuario, colegios profesionales, productores, INTA y muchos otros actores ligados tanto a la formación como a la producción agropecuaria.

La ley terminó «primarizando» la enseñanza media, ya que muchas provincias extendieron la EGB a 9 años, desde los seis a los 15 años. Se dio una suerte de contienda entre las escuelas de nivel medio y las escuelas primarias para ver quién retenía los tres nuevos años «intermedios» —el tercer ciclo— de las escuelas.[158] Esto afectó profundamente al nivel medio y provocó altas tasas de desgranamiento y deserción. En 1997, en plena transformación educativa, el sistema tuvo que cambiar el primer año por el octavo año con la dificultad extra de que a partir de las articulaciones entre escuelas primarias y secundarias, no coincidía la dependencia administrativa con el lugar físico[159] donde funcionaba la escuela. Las escuelas agropecuarias en general articularon en masa con las rurales, a partir del criterio de distancia, ya que la mayoría de las escuelas agropecuarias se encuentran en el periurbano y algunas son rurales.

La Ley Federal no trajo ganancias al sistema de educación agropecuaria. A pesar de que algunos apuntaron que los contenidos básicos comunes (CBC) instrumentaron innovaciones significativas, como la incorporación de contenidos de diverso orden: conceptuales, procedimentales y actitudinales, la fundamentación didáctico-pedagógica antes que axiológica, la formación de competencias y la significatividad psicológica y social como criterios de selección de contenidos; la introducción de lo tecnológico, etc. (Dussel, 2006); estos cambios en algún caso no eran tales —ya habían sido introducidos en algunas jurisdicciones— y podrían haberse dado sin necesidad de trastocado la estructura del sistema.

4.3 Conclusiones

La educación media agropecuaria tardó en conformarse como tal porque constituyó desde sus inicios una deriva del sistema educativo, a pesar de que quien sistematizó y dio sostén legal a tal sistema —Sarmiento— la tuvo muy en cuenta como parte de la arquitectura educativa en su proyecto nacional. Sin embargo, pudo más en el país la

[158] Las jurisdicciones se agruparon por lo menos con tres propuestas distintas respecto de la educación media (y con distintas denominaciones): (i) Escuela secundaria de cinco años (y seis de industrial): Ciudad de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén; (ii) EGB3 (3 años) y Polimodal (3 años): Formosa, La Pampa y La Rioja; (iii) EGB3 (2 años) y Polimodal (3 o 4 años) Mendoza; o Ciclo unificado (3 años) y ciclo de especialización (3 años): Córdoba o Escuela intermedia (3 años) y polimodal (3 o 4 años): Entre Ríos.

[159] Edificio escolar (ex primaria) con EGB de 9 años, Edificio escolar (ex primaria) con 1º y 2º ciclo de EGB, Edificio escolar (ex primaria) con EGB 1 y 2 y el 7º; Edificio escolar (ex secundaria) con EGB 3 y polimodal; Edificio escolar (ex secundaria) con 8º y 9º de EGB 3 y polimodal; Edificio escolar (ex secundaria) con Ciclo Unificado de secundaria o escuela intermedia.

inercia de una profunda segmentación que operó en la distribución de los saberes por estamentos sociales. Lo agropecuario fue símbolo de rémora del progreso y las clases dominantes concibieron el campo como factor de acumulación de capital solamente, primero lo hicieron los latifundistas y después los pequeños y medianos productores que comenzaron a capitalizarse. Ninguno de ellos creyó que era necesario perfeccionar conocimientos y generar masa crítica en medio de las prevalentes producciones extensivas de la Pampa Húmeda. Llama la atención que a un sector que era la fuente de riqueza para el país le haya preocupado tan poco la formación de los recursos humanos para el medio rural. Claro está que no los necesitaba entonces, a principios del siglo XX —y pareció no necesitarlos después— a mediados del mismo siglo, cuando se impuso la tecnificación del agro. Ni siquiera la acción de extensión del INTA a medianos y pequeños productores —en especial pampeanos— se articuló con estas instituciones educativas.

Al no incluirse una formación agropecuaria en el nivel primario,[160] la educación media agropecuaria quedó sin sustento y se permitió que la educación común jugara un papel que Claude Grignon (1975) denominaría de «instrumento de dominación simbólica» del conjunto de la clase dominante. La organización del saber agropecuario —ciencia y tecnología agropecuarias— queda ligada al nivel universitario primero (que sólo en 1967 empieza a recibir, no sin dificultades a egresados de escuelas agropecuarias) y después al INTA, que emprende esfuerzos de difusión de conocimientos. Se produce así la paradoja de situarse el sistema de conocimientos, ciencia y tecnología agropecuarias (SCCTA) por fuera de la agricultura y de los productores. Conforma de este modo una división y jerarquización social del trabajo y de los saberes industriales.

En cuanto al último período tratado —en el que se da la transferencia de la nación al nivel provincial de los servicios y la sanción de Ley Federal de Educación— las escuelas agropecuarias estaban quizá más aptas para resistir los golpes de una

[160] Este es un rasgo positivo de la educación primaria común de Sarmiento que no alentaba una segmentación temprana del sistema educativo. Al negarse a conferirle un carácter vocacional a la educación primaria, los políticos de la educación creyeron proteger a la infancia de las clases más vulneradas del trabajo precoz. Sin embargo, las poblaciones rurales quedaron excluidas *de facto* de la movilidad del sistema educativo, porque en general en las escuelas de la campaña no existían los últimos años de escolaridad primaria, que habilitaba para proseguir estudios secundarios. A la escalera le faltaban escalones. Esta cuestión se verá con mayor amplitud en el capítulo siguiente.

transferencia sin recursos y de una reestructuración del sistema que lo atomizó aún más, sin sucumbir. Se trata de una cuestión de resiliencia que es un rasgo que las ha mantenido y mantiene en pie y que es un atributo que también depende de su relativa autonomía dentro del sistema educativo. Ellas apelaron al capital social que tenían como consecuencia de décadas de trabajo con las comunidades y en el medio local. Ese capital se concreta en su capacidad de asociatividad, en la solidaridad y en el temperamento emprendedor que domina la acción formadora de sus comunidades. Los directores y sus equipos docentes trabajaron por proyectos para enhebrar las puntadas sueltas de resoluciones pensadas para otras escuelas y niveles, y articular en su momento las secciones didáctico-productivas con las ofertas polimodales y los TTP. En medio de las crisis buscaron elaborar propuestas curriculares que permitieran cumplir con sus misiones. Sus actores pudieron vencer las inclemencias a través de la donación de tiempo, energía, esperanza y —en algunos casos— hasta parte de sus retribuciones monetarias. Buscaron recuperar la unidad del establecimiento a pesar de la tenacidad de los escollos y se constituyeron como una alternativa valiosa para la educación secundaria del país y para el mundo del trabajo.

Referencias

Amadeo, T., & Vallejo, C. (1913). *La Enseñanza Agrícola en la República Argentina*. Buenos Aires: Dirección General de Enseñanza Agrícola.

Argemí d'Abadal, L. (1988). *Agricultura e Ilustración. Antología del pensamiento agrario Ilustrado*. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación: Madrid.

Aubone, G., & Massini Ezcurra, C. (1948). *Organización de la enseñanza agrícola*. Buenos Aires: El Ateneo.

Barsky, O. (1984). *Acumulación campesina en el Ecuador: Los productores de papa del Carchi*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Barsky, O. (1988). La caída de la producción agrícola en la década de 1940. En AAVV., *La agricultura pampeana* (p.31-112). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barsky, O. (1993). La evolución de las políticas agrarias en Argentina. En M. Bonaudo, A. Pucciarelli, *La problemática agraria. Nuevas aproximaciones* (pp. 54-59). Buenos Aires: CEAL.

Barsky, O., & Djenderedjian, J. (2003). *Historia del capitalismo agrario pampeano. La expansión ganadera hasta 1895*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano/Siglo XXI.

Barsky, O., & Gelman, J. (2005). *Historia del Agro Argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo-Mondadori.

Bayo, G., González del Río, R., & Razzotti, N. (2006). Antecedentes históricos de la Enseñanza Agropecuaria, *Revista CONSUDEC*, 1039.

Blanco, M. (1999). Reforma agraria: discurso oficial, legislación y práctica inconclusa en el ámbito bonaerense, 1946-1955. *Revista Ciclos*, 17, 85-102.

Blengino, V. (2005). *La zanja de la Patagonia: los nuevos conquistadores: militares, científicos, sacerdotes, escritores*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bordelois, G. (1969). Semblanza del Ing. Agr. Guillermo A. Aubone efectuada con motivo de la incorporación del Ing. Agr. Gastón Bordelois como miembro de número de la Academia el 15 de diciembre de 1969. *Anales de la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria*, 23(3), 87-89.

Bourdieu, P. *(*1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Braido, P. (1955). *Il sistema preventivo di Don Bosco*. Torino: PAS.

Braslavsky, C. **(**1996). Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino 1984-1995. *Propuesta Educativa*, *7*(14), 6-14.

Braudel, F. (1997). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México: Fondo de Cultura Económica.

Calvo, N., & Pastore, R. (2005). Ilustración y economía en el primer periódico impreso del Virreinato del Río de la Plata: el Telégrafo Mercantil (1801-1802). *Bulletin Hispanique*, 107(2), 433-462. doi: 10.3406/hispa.2005.5237.

Camarero, H., & González Bollo, H. (Coord.) (2004). *Historia de la Facultad de Agronomía de la UBA, 1904-2004*. Buenos Aires: EFA.

Cartañà i Pinén, J. (2000). Las estaciones agronómicas y las granjas experimentales como factor de innovación en la agricultura española contemporánea (1875-1920). *Scripta Nova*, 16(69), s/p.

Casas, R. R. (julio, 2001). *La conservación de los suelos y la sustentabilidad de los Sistemas Agrícolas*. Sesión Pública Extraordinaria, Tomo LV, Buenos Aires: Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria.

Chambers, R., & Jiggins, J. (1987). Agricultural research for resource-poor farmers: part II: a parsimonious paradigm. *Agricultural Administration and Extension*. 27(2), 109-127.

Charmasson, T., Duvigneau, M., & Le Naou, H. (1999). *L´enseignement agricole. 150 ans d´histoire*. Dijon: Eduagri Editions.

Chiaramonte, J. C. (1982). *La crítica ilustrada de la realidad. Economía y sociedad en el pensamiento argentino e iberoamericano del siglo XVIII*. Buenos Aires: CEAL.

Clavel Jameson, M. S. (2010). Domingo Faustino Sarmiento; un impulso creador en el tiempo. *II Foro del Centenario: La contribución de San Juan a la construcción nacional en los últimos 200 años*. San Juan.

Cochrane, W. W. (1958). The agricultural treadmill. En *Farm Prices, Myth and Reality (*pp 85-107). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Costa, J. (1912). *La fórmula de la agricultura española*. Madrid: Biblioteca Joaquín Costa.

Costa, J. [1898]. Oposición formidable a Jovellanos. *Colectivismo agrario en España* (Partes 1ª y 2ª). Madrid.

Daireaux, G. (1947). *Las veladas del tropero*. Buenos Aires: EMECÉ.

Danieli, M. C. (2006). Los orígenes ideológicos del sistema de Regadío del Alto Valle del Río Negro y Neuquén, Patagonia, Argentina. *Scripta Nova*, 218(6). Disponible en http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-06.htm.

De Certeau, M. (1986). *Artes de Hacer. La invención de lo cotidiano I*. México, DF: Universidad Iberoamericana.

De Micco, C. (2008). Agencias y núcleos de desarrollo en el nordeste misionero. En G. Schiavoni (Comp.), *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*, (pp. 133-147). Buenos Aires: Ciccus.

De Ronde, R. (1986). Enseñanza Agrícola. Conservación del Material Agrícola. Formación permanente del personal docente. Innovaciones pedagógicas. Informe final. *Seminario-taller subregional*. Oaxaca, México.

Di Filippo, J. (1984). *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la Argentina*. Buenos Aires: FECIC.
Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-59942002000200001

Dumrauf, C. I. (2005). P*atagonia, tierra de hombres. Vida y obra de los misioneros salesianos en el sur argentino*. Continente: Buenos Aires.

Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC): Santiago de Chile.

Entraigas, R. A. (1946). *El ángel del Colorado*. Buenos Aires: Editorial Don Bosco.

Evenson, R. E., & Gollin, D. (2003). Assessing the Impact of the Green Revolution 1960 to 2000. *Science*, 300(5620), 758-762.

Fernández López, M. (1976). Comprobaciones, refutaciones y problemas no resueltos del primer pensamiento económico argentino. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*, 19 (2), 1-16. Disponible en http://www.aaep.org.ar/anales/buscador.php?anales=1976-salta

Ferrer, A. (2004). *La economía argentina. Buenos Aires*: Fondo de Cultura Económica.

Franco, L. (2008). *La pampa habla*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Giarracca, N. (1994) (Comp.). *Acciones colectivas y organización cooperativa. Reflexiones y estudios de caso*. Buenos Aires: CEAL-UBA.

Giberti, H. (1985). *Historia económica de la ganadería argentina*. Buenos Aires: Soler.

Girbal de Blacha, N. M. (2002). Políticas públicas para el agro se ofrecen. Llamar al estado peronista (1943-1955*). Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales*, 3(5). Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84530501

Girbal de Blacha, N. M. (2006). Discursos confrontados. Realidades en tensión. El cooperativismo agrario y la política económica del Estado peronista (1946-1955). En G. Olivera (Comp.), *Cooperativismo agrario: instituciones, políticas públicas y procesos históricos (pp. 21-57)*. Córdoba: Ferreyra Editor.

González, J. V. (1945). Influencia de la obra de Jovellanos en la gesta emancipadora argentina. En *Jovellanos, su vida y su obra*, (pp. 643-695). Buenos Aires: Centro Asturiano de Buenos Aires.

Graziano, O. F. (2004). Los caminos de la ciencia. El desarrollo inicial de las ciencias agronómicas y veterinarias en Argentina, 1860-1910. *Signos históricos*, 12, 9-36.

Grela, P. (1975). *Alcorta. Origen y desarrollo del pueblo de la rebelión agraria de 1912*. Rosario: Litoral Ediciones, 1975.

Grignon, C. (1971). *L'ordre de choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. París: Minuit.

Halperin Donghi, T. (1975). La expansión de la frontera de Buenos Aires (1810-1852). En M. Giménez Zapiola, *El régimen oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1880)* (pp. 58-71*)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Halperin Donghi, T. (2007). *La formación de la clase terrateniente bonaerense*. Buenos Aires: Prometeo.

Hora, R. (2002). *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política, 1860-1945*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Horne, B. (1937). *Nuestro problema agrario*. Buenos Aires: Bernabé y Cía.

Jiggins, J. (2009). Historical Análisis of the Effectiveness of AKST Systems in Promoting Innovation. En AAVV, *Agriculture at a Crosroads* (pp. 57-143). Washington D.C.: Island Press.

Kenmore, P. E., Carino, F. O., Perez, C. A., Dyck, V. A., & Gutiérrez, A. P. (1984). Population regulation of the brown planthopper within rice fields in the Philippines. *Journal of Plant Protection in the Tropics*, 1(1), 19-37.

Kisilevsky, M. (1990). *La relación entre la nación y las provincias a partir de la transferencia de servicios educativos del año 1978*. Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones.

Kugler, W. F. (1968). *Meridiano Agrícola Argentino*. Buenos Aires: Amigos de la Sociedad Argentina de Agronomía.

La Chalotais, L. R. de C. [1763]. *Essai d'éducation nationale: ou, Plan d'études pour la Jeunesse*. Colección de la Universidad de Ghent. Disponible en

http://books.google.com.ar/books?id=jGETAAAAQAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Lemoyne, G. B., & Fierro, R. (1957). *Vida de San Juan Bosco*. Madrid: SEI.

Locke, J. [1692]. *Some thoughts concerning education*. London: A. & Churchill. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=OCUCAAAAQAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Maroto, J. V. (1998). *Historia de la agronomía*. Madrid: Mundi-prensa.

Marotta, F P. (1915). Nuestras escuelas agrícolas. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 28-61.

Marotta, F. P. (1914). Antecedentes sobre la enseñanza agrícola en el país, *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 322-331.

Martínez Guarino, R. (1994). *La escuela productiva. Utopía y realidad*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez, P. (2009). El pensamiento agrario ilustrado en el Río de la Plata: un estudio del Semanario de Agricultura, Industria y Comercio (1802-1807). *Mundo agrario*, 9, s/p. Disponible en http://mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v09n18a03/832

Massoni, S. H. (2002). Historicidad de la comunicación rural en la pampa argentina. *Revista de Investigaciones Agropecuarias*, 31,1.

Maurín Navarro, E. (1967). *Contribución al estudio de la historia vitivinícola argentina*. Mendoza: Instituto Nacional de Vitivinicultura.

Mendras, H. (1967). *La fin des paysans, innovations et changement dans l'agriculture française*. Paris: SEDEIS.

Ministerio de Agricultura de la Nación (1901-04). *Memorias del Ministerio de Agricultura de Wenceslao Escalante, 1901-04*. Buenos Aires: MAN.

Mitre, B. (1876). *Historia de Belgrano y de la Independencia argentina*, 3ª ed. Buenos Aires: Félix Lajouane.

Molina, J. S. (1967). *El hombre frente a la pampa*. Buenos Aires: Espíndola.

Morales, C. (1997). *Nuevas demandas por tecnología en la agricultura. Los roles públicos y privados*. Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Melbourne, Australia: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Nosenzo, L. (1989). Informe Final. Comisión N° 3. *Seminario Taller Subregional*. Barquisimeto, Venezuela: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe:

Olivera, E. (1883). *Estudios y viajes agrícolas en Inglaterra*. Bs As.: Imprenta del Porvenir.

Parker, W. B. (Ed.) (1920). *Argentines of to-day*. New York: The Hispanic Society of America.

Pastore, R. (2005). Ideas económicas en el Río de la Plata tardo-colonial. La cuestión agraria en las «Memorias Consulares» de Manuel Belgrano, Actas del Simposio *El libro en el protopaís (1536-1810): Tradición clásica, cosmovisión eclesiástica e Ilustración* (v. 5). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes.

Pastore, R., & Calvo, N. (2005). Ilustración y economía en el primer periódico impreso del Virreinato del Río de la Plata: el Telégrafo Mercantil (1801-1802). *Bulletin Hispanique*, 107(2) ,433-462.

Pérez, O. A. (1999). La primera cátedra de veterinaria. *Revista de Medicina Veterinaria*, 80(4), 345-346.

Pestalozzi, J. H. [1801] (2004*). Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. México: Porrúa.

Plencovich, M. C. (2001). *Jano en la Norpampa*. Pergamino: Casa de la Cultura.

Plencovich, M. C. (2012). *Dimensiones educativas del proyecto nacional de Domingo F. Sarmiento. Academia Nacional de Educación*. Buenos Aires: Dunken.

Plencovich, M. C., Costantini, A. O., & Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M. C., Dreyfus, F., & Petit, M. (Coords.) (2009). Chapter II: Historical Analysis of the Effectiveness of AKST Systems in Promoting Innovation. En AAVV, *Agriculture at a Crosroads* (pp. 57-143). Washington DC: Island Press.

Plotinsky, D. (2009). *Historia del Cooperativismo 3: Primeras experiencias de cooperativismo agrario.* IV Congreso de RULESCOOP y III Jornadas de Cooperativismo, Asociativismo y Economía Solidaria. Disponible en http://www.centrocultural.coop/blogs/cooperativismo/2009/10/09/historia-del-cooperativismo-3-primeras-experiencias-de-cooperativismo-agrario

Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: Chicago University Press.

Pozzo Ardizzi, L. (1955). Hombres del surco. Buenos Aires: Raigal.

Prebisch, R. (1949/1982). El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. En A. Gurrieri, *La obra de Prebisch en la CEPAL* (pp. 358-440). México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Premat, E. (2007). La bodega mendocina de los siglos XVII y XVIII. *Revista Universum*, 22(1), 118-135.

Ramírez, D. (2011). *Horacio Giberti: Memorias de un imprescindible*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Ragin, C., & Becker, H. (Eds.) (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ras, N. (1962). *Origen, fines y organización del INTA.* Serie Conferencias N° 2.

Ravelio, C. (1928). *Eduardo Olivera, fundador de la Sociedad Rural Argentina y del primer Instituto Agrario Argentino.* Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso.

Reichart, N. (1982). *Organización del Servicio de Extensión Agropecuaria del INTA en su etapa inicial y período de consolidación.* Jornadas Nacionales sobre la Tecnificación en el Desarrollo del Sector Agropecuario. Buenos Aires, 26-29 octubre. Buenos Aires: Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Röling, N. (2004). La comunicación para el desarrollo en la investigación, la extensión y la educación. *IX Mesa Redonda de las Naciones Unidas sobre Comunicación para el Desarrollo*. Roma: FAO.

Rosas, J. M. (1825/1968). *Instrucciones a los mayordomos de estancia*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Ryan, B., & Gross, N. (1943). The diffusion of hybrid seed corn in two Iowa communities. *Rural Sociology*, 8(1), 15-24.

Salvadores, A. (1940). Rivadavia, precursor de la enseñanza agrícola en el país. *Revista Humanidades*, 28, 67-71.

Sarmiento, D. F. (1910). *Obras Completas*, Tomo XXI (Ed. E. Belén Sarmiento); Tomo XXIII, Biblioteca de la Casa Natal de Domingo Faustino Sarmiento.

Sattini, A. (1994). *Storia delle Scienze Agrarie*. Bologna: Edagricole.

Sesto, C. (2005). La vanguardia ganadera bonaerense (1856-1900*)*. En O. Barsky, *Historia del capitalismo agrario pampeano*, II, Buenos Aires: Siglo XXI.

Spengler, O. (1998). La decadencia de Occidente. *Madrid: Espasa.*

Sutcliffe, B. (Coord.) (1996). *El incendio frío*. Bilbao: Icaria.

Vilella, F., Plencovich, M. C., Ayala Torales, A., & Bogosián, C. (2003). *La Facultad de Agronomía ante el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires: EFA.

Vives, J. L. (1525/1947). De subventione pauperum. *Obras completas* II.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Weinberg, D. P. (2011, 8 de junio). *Educación y ciencia del trabajo*. Entrevista con Pedro Daniel Weinberg. Página 12.

Weinberg, F. (1956). *Juan Hipólito Vieytes, precursor y prócer de Mayo*. Buenos Aires: Raigal.

Whorton, D., Krauss, R. M., Marshall, S., & Milby, T. H. (1977). Infertility in male pesticide workers. *The Lancet*, 310, 1259-12.

CAPÍTULO V

DIMENSIONES POLÍTICO-EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA

Capítulo V

Dimensiones político-educativas de la educación agropecuaria

5.1 Introducción

El concepto de sistema político de una nación excede sus propios institutos formales y se expande en el ámbito de una cultura política concreta, histórica, con actores, instituciones y prácticas propias. Pese a ello, los organismos formales suelen ser los indicadores más visibles en la conformación de los sistemas políticos nacionales.

A mediados del siglo XIX se constituye en la Argentina el proceso de organización política nacional signado por la Batalla de Caseros (l3 de febrero de 1852). La organización cobra legitimidad con la sanción de la Constitución Nacional de 1853 que sentó las bases de un sistema político para la nación argentina.

Se dio de ese modo un proceso instituyente de sistemas orgánicos que funcionarían como soporte de la nueva república y que en las décadas siguientes[161] rigieron política y administrativamente la vida de actores e instituciones. En el caso concreto de las escuelas de la nueva nación, muchas precedieron a la organización político-educativa. En verdad, algunas de ellas se remontan al período hispánico y todas habían transitado unos procesos políticos micro y macro-estructurales que modularon sus relaciones con el poder político y administrativo, fuera este virreinal o independentista; estadual o nacional. Dentro de estas instituciones se encontraban las escuelas agropecuarias.

En la órbita del Poder Ejecutivo, los ministerios han jugado un papel importante en la organización de los estados modernos en cuanto a la burocracia pública (mantenimiento del sistema, lealtad al gobierno, políticas públicas, burocratización y control social) y a la administración en términos de desempeño, eficiencia, logros, gestión pública, implementación de políticas, gestión del cambio y administración del desarrollo (Farazmand, 2001). De acuerdo con la Constitución Nacional de 1853, se establecieron originalmente cinco ministerios asignados al Poder Ejecutivo: Ministerio del Interior, de Hacienda, de Justicia, Culto e Instrucción Pública, de Guerra y Marina, y de Relaciones Exteriores, que quedaron regulados por la Ley Nº 80 de 1853. Más tarde,

[161] Para algunos historiadores, y desde perspectivas históricas diferentes, este proceso se consolidó aproximadamente en 1880 (entre otros, *cfr*. Halperín Donghi, 1980; Oslak, 1997).

en el gobierno de Roca, la Ley Nº 3727 del 25 de octubre de 1898 modificó la estructura primitiva y agregó dos más: el de Agricultura y el de Obras Públicas.

A través de distintas leyes, las escuelas preexistentes a la organización nacional pasaron a depender de su ámbito «natural», la cartera de instrucción pública provincial o nacional. También se crearon nuevos establecimientos y surgió cierta diversidad en la oferta del incipiente sistema. Sin embargo, las escuelas agropecuarias, algunas de vieja data en los territorios provinciales (*cfr*. capítulo IV), no pasaron a la órbita de la instrucción pública, a pesar de la importancia concedida a los asuntos agropecuarios en el momento. Dentro del primitivo cuadro del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública resultaron invisibles. Fueron asimiladas o creadas *ab ovo* dentro de la cartera del Ministerio de Agricultura de la Nación.

Ahora bien, ¿cómo se dio la diferenciación de las escuelas medias en la Argentina? ¿Qué papel jugaron dentro de este proceso las escuelas agropecuarias, establecimientos alternativos a los nacionales, comerciales y normales? ¿Formaron parte de la modalidad técnica desde el comienzo de esta diferenciación?

Este capítulo busca dar respuesta a estos interrogantes. En el abordaje hermenéutico de esta tesis, resultó esencial plantear distinciones entre el proceso de organización nacional —con decidida voluntad política centrípeta— en el cual se conforma el sistema educativo y la estructura emergente de dicho sistema. La hipótesis de trabajo que se maneja en este estudio es que en sus estadios de surgimiento y constitución, la cartera educativa dejó a la deriva algunos componentes que ya existían (las escuelas agropecuarias) en un proceso de diferenciación con segmentación y sin sistematización.

El capítulo presenta el resultado del análisis de la dimensión político-educativa de la educación media agropecuaria e identifica cómo se dio su sistematización. Su objetivo primordial es determinar por qué se considera que esta modalidad fue una deriva del sistema educativo. Para ello, se define qué se entiende por sistematización en el ámbito de la política educativa y se presenta el proceso de lenta diferenciación y acusada segmentación educativa que se dio en el nivel medio. Se partió de un breve panorama del surgimiento del sistema educativo argentino y de la posición desempeñada por el subsistema de educación media. Este análisis resulta esencial para abordar desde una perspectiva comparativa el papel desempeñado por las instituciones de educación media agropecuaria, modalidad educativa que no integró el sistema de instrucción pública en buena parte de su proceso de institucionalización, ni fue tutelada

por la cartera educativa. Asimismo, se analizan en este recorrido las marcas identitarias (identidad legitimadora, identidad de resistencia e identidad de proyecto)[162]que constituyeron el núcleo de su diferenciación y coherencia interna.

Por último, este capítulo es solidario con los hallazgos del anterior, que brindan un fondo histórico a las políticas que dejaron a esta orientación en el margen de la escena educativa argentina.

5.2 Sistematización y diferenciación educativas

El modelo de estado moderno que primó entre los siglos XVIII-XX en Europa y América fue el estado burocrático, cuyas raíces intelectuales se encuentran en Roma y Bizancio. Este estado piramidal y fusionado, diseñado para ejercer el control y la unidad de dirección, configuró los cimientos de los sistemas administrativos de Europa y de los países americanos, principalmente (Argyriades, 2001). De todos modos, su construcción no fue un fenómeno aislado, sino que integró movimientos económicos y sociales que la modularon. El modelo burocrático fue una respuesta temprana a los problemas de complejidad y escala del gobierno y a la prestación de servicios. A la vez, imprimió sus marcas en muchos campos de la organización social y se extendió más allá del dominio de los servicios públicos.

Resulta evidente que no hay que esperar la sanción de los primeros ministerios argentinos para hablar de niveles de integración de sistemas de distinta naturaleza, por lo menos en lo local y regional, así como de gobernabilidad, institucionalidad y agencia en el territorio nacional. En cuanto al sistema educativo, no existe una fecha cierta de inicio de un proceso de sistematización que articulara las instituciones que antecedieron a la organización nacional. Si bien algunos hitos de la historia de la instrucción pública son fundamentales, no por ellos son fundadores.[163]

Se entiende en este contexto la noción de sistema como un término dinámico *contrario sensu* a cómo lo concibe la perspectiva funcionalista clásica. En esta investigación, se incluye la variable tiempo en la noción de sistema y al hacerlo se recupera la historicidad de las instituciones y de las acciones humanas. También se

[162] Se han extrapolado esos atributos de la construcción de la identidad institucional del pensamiento de Miguel Castells (1998). Cabe aclarar que el autor los aplica para el estudio de colectivos en los procesos de globalización y localización contemporáneos.

[163] Se refiere en especial a la Ley 1420 de Educación Común (1884) o a la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1875), que la preanuncia.

integra el margen de libertad de los actores (Crozier & Friedberg, 1977) y su poder de agencia en el proceso de construcción de las instituciones y de sus marcas de identidad. De esta manera, se contrarresta el fuerte sentido teleológico que concibe al sistema como un conjunto de elementos funcionalmente interdependientes (Parsons, 1966), que parece quedar al margen de la historia y de las estrategias humanas

Como se señaló en el contexto teórico, se entiende por sistema educativo[164] «un conjunto, a escala nacional, de instituciones diferenciadas de educación formal, cuyo control y supervisión general es al menos en parte de la incumbencia del Estado, y cuyos componentes y procesos integrantes están relacionados entre sí» (Archer, 1979, p.54). En un sistema, las experiencias y acciones de quienes lo integran se comprenden a partir de un marco común de referencias que constituye una red de significados propios (Schriewer & Harney, 1992; Viñao, 2006).

Desde una perspectiva genética, sólo cuando las diversas formas o instituciones educativas se interconectan, las partes del sistema se interrelacionan y sus funciones se definen, se puede recurrir al concepto de sistema (Müller, Ringer, & Simon, 1992). Según estos autores, las instituciones educativas de Europa occidental a fines del siglo XIX y principios del XX se transformaron después de un proceso gradual en

> sistemas educativos a escala estatal, con relaciones cada vez más codificadas y organizadas entre los tipos de escuelas (sistema escolar), entre los estudios universitarios (sistema universitario) y entre estos dos niveles y las carreras profesionales (sistema profesional) (Müller, Ringer, & Simon, 1992, p. 40).

Algo semejante acaeció en nuestro país, sólo que con otros componentes sociales y políticos que configuraron un doble proceso general de sistematización y particular de segmentación, según se verá a continuación.

5.3 Sistema y segmentación educativa

Se entiende por segmentación educativa la subdivisión de los sistemas en escuelas o programas paralelos que difieren tanto en sus planes de estudio, como en los orígenes sociales de sus estudiantes (Ringer, 1992). La distinción entre escuelas vocacionales y

[164] En el contexto de esta tesis, se utilizan los términos sistema y subsistema con modificadores (sistema educativo, sistema o subsistema medio, secundario, agropecuario) para evitar posibles confusiones que se generan en el uso, dado el carácter relativo de estos conceptos. En este texto, en un primer momento, se focaliza al sistema educativo como un todo y el nivel secundario como subsistema Más adelante, será el nivel secundario el sistema y la modalidad agropecuaria el subsistema.

preparatorias en muchos países es un ejemplo de segmentación. Según este autor, también lo es la subdivisión de la educación secundaria europea del siglo XIX en ramas clásicas y no clásicas.

La segmentación atravesó la educación europea en buena parte del siglo XX y se irradió —con las particularidades que cada caso proveía— a las escuelas de otras educativo en las sociedades capitalistas. Para los autores se da un desacoplamiento entre la educación masiva (que apunta a la democratización del sistema) y la educación técnica, que reproduce las desigualdades instaladas por el capitalismo (la categorización del trabajo manual, la división del trabajo por capas sociales), el poder y la política (Torres, 2007).

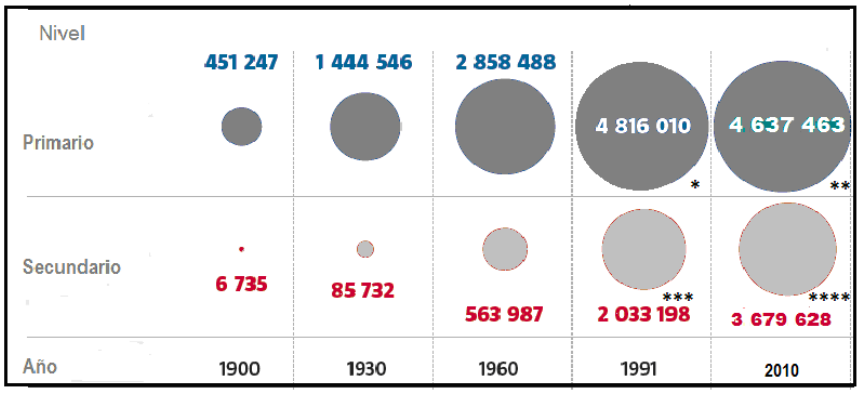
En lo que atañe a la Argentina, existe abundante literatura sobre segmentación del sistema educativo (Braslavsky, 1985; Fiszbein, 1999; Oiberman, Rivas, Veleda, & Mezzadra; 2004; Tiramonti, 2004; Krüger, 2010). La segmentación se patentiza en los documentos que acompañan las creaciones de tipos de escuelas en los proyectos políticos de la época.[165] En ellos se transparenta la voluntad política de crear instituciones según una división del trabajo y a partir de ciertos colectivos sociales estimados *a priori*.

Dentro del sistema escolar, la educación secundaria argentina tuvo una conformación tardía respecto de los otros niveles. Por ejemplo, la enseñanza básica contó con legislación propia desde fines del siglo XIX. En cambio, la constitución del nivel medio dependió de lo que aconteció con el básico y el universitario (Ruiz, G., Molinari, Muiños, Ruiz, M., & Schoo, 2008).

En el surgimiento del sistema educativo, si se analizan las matrículas de los distintos niveles, se advierte que pocos alumnos recorren el nivel secundario (Figura 5.1). El dispositivo fundacional de la escuela media parece diseñado para la selección social. Un siglo más tarde, después de un largo recorrido de conquistas sociales, el reconocimiento del derecho a la educación secundaria en todo su trayecto se sancionó a partir de la Ley N°26.026 de Educación Nacional (LEN) en 2006, que extendió la obligatoriedad escolar a 13 años, desde la sala de cinco años del Nivel Inicial hasta la culminación de la Educación Secundaria (art. 16).

[165]Resulta difícil demostrar estadísticamente la segmentación en la Argentina en este período dados los registros insuficientes o inexistentes sobre el origen social de los estudiantes del nivel medio, según los distintos tipos de escuelas de fines del siglo XIX y principios del XX, pero la simple observación comparativa de sus cifras parece suficiente.

Figura 5.1 Evolución comparativa de las matrículas de educación primaria y secundaria argentinas (1900-2010)



Referencias:
*(1-7 grado)
**(1-6 grado)
***(1-5 año)
****(7º grado a 13/14 años)

Fuente: Informaciones Estadísticas, Ministerio de Culto e Instrucción Pública (1900-1960), INDEC, 1991; DINIECE, 2010; CIPPEC, 2010.

Si se observa la figura anterior, la diferencia entre la matrícula del nivel primario y la del secundario es notoria. La escuela primaria muestra una expansión continua, la educación secundaria, en cambio, debió esperar gestiones políticas socialmente comprometidas con los grupos económicamente menos favorecidos para incrementar su matrícula.[166]

El acceso al sistema medio en la Argentina se ha dado generalmente a los 12 años,[167] con certificación de estudios primarios completos. Así como aconteció en otras partes del mundo, la exigencia de la certificación de 6º grado para acceder a la enseñanza secundaria introdujo una discriminación positiva, «unos, los aparentemente

[166] Los cambios se dieron durante el gobierno peronista, con la creación de muchos establecimientos de nivel medio que permitieron el acceso a los sectores populares. Para 1960, el sistema contaba con más de 500 000 mil estudiantes y se sextuplicó en sólo 30 años. Otro incremento importante ocurrió a partir de 1983 con el advenimiento de la democracia que eliminó el ingreso restricto en el nivel, instaurado en parte en los gobiernos *de facto*. El último salto se dio a través de la aplicación de la Ley Federal de Educación Nº 24 195/93, que extendió la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 15 años, estableciéndose de este modo 10 años de educación obligatoria. En el futuro, se apreciará en este nivel la nueva extensión de la escolaridad a 13 años, con la obligatoriedad de la escuela secundaria, a partir de la aplicación plena de la LEN/06. La disminución del nivel primario registrada en 2010 se debe a que a partir de la LEN se computaron como del nivel secundario a los alumnos del 7 año, los que para los registros de 1991 se encontraban en el primer año del secundario (*cfr*. Figura 5.1).

[167] La duración del nivel primario y del secundario obedece hoy a una decisión jurisdiccional. Son 13 las jurisdicciones que optaron por una primaria de seis años y una secundaria de seis años: Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Tucumán y Tierra del Fuego. Mientras que 11 jurisdicciones optaron por una primaria de siete años y una secundaria de cinco años: Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe y Santiago del Estero.

menos capaces, pasarían a la formación profesional que quedaba *ab initio* desprestigiada; otros, aparentemente más dotados, serían destinados a la enseñanza superior» (De Puelles, 1996, p. 29), que revela en toda su severidad el lugar que se le confiere al saber, según sus tipos (Puiggrós, 2003). Además, por mucho tiempo —hasta 1983— existió un examen de ingreso a los establecimientos de nivel medio.

A partir de 2006, la educación secundaria completa es obligatoria. A los 12 años se opera la principal clasificación entre los alumnos que acceden a las escuelas y el tipo de escuelas a las que lo hacen. En buena parte del siglo XX, la distinción del acceso se asoció a las características socioeconómicas de los alumnos, que actuaban en forma más limitante que en el nivel primario. Este carácter restrictivo estuvo vigente hasta 1960 en la modalidad agropecuaria, ya que su *terminalidad* constituía un obstáculo insalvable para el ingreso a los estudios superiores al no conceder certificación de estudios secundarios.

Las restricciones operaron y operan también sobre los alumnos que efectivamente egresan del sistema. El país tiene una alta proporción de alumnos que repiten años de estudio: el 15% en la secundaria inferior y el 12.9% en la secundaria superior, mientras que el promedio de los países de la OCDE, por caso, es de 2.7% y 3.9%, respectivamente (Rivas, 2010). Si bien todas las jurisdicciones muestran tasas de repetición de dos dígitos, las más altas para establecimientos de gestión estatal y privada se concentran en el 8º grado: Neuquén (22.54%), Río Negro (22.08%), Santa Cruz (21.09%), Entre Ríos (19.11%) y La Pampa (18.89%).

5.3.1 Segmentación escolar, escuelas agropecuarias y ruralidad.

Además de la segmentación por el origen socioeconómico de los alumnos, hay que tener en cuenta la exclusión del sistema educativo por el origen geográfico, algo que concierne a la modalidad agropecuaria. Según Axel Rivas (2010):

> Entre las deudas con la educación rural se destaca en primer lugar la necesidad de extender la oferta de nivel inicial y, especialmente, secundaria. En el año 2007, en el total del país el porcentaje de alumnos en escuelas rurales ascendía al 13% en el nivel primario y apenas al 7% en el secundario. Esto señala las grandes deficiencias en la oferta del nivel medio en las zonas rurales: en 2001 en áreas urbanas el 89% de los jóvenes de 12 a 17 años asistía a la escuela, mientras ese porcentaje bajaba a 72% en zonas rurales (Rivas, 2010, p.142).

Esta segmentación por lugar geográfico se presentó con toda su crudeza desde el surgimiento mismo del sistema educativo, aun en la escuela primaria. A pesar de que la Ley Nacional de Educación Común 1420 de 1884[168] establecía

> Artículo 5º- La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley (Ley 1420/1884).

Las escuelas primarias rurales no contaron con todos los grados. La Ley de Reformas a la Educación Común impulsada por el gobernador bonaerense Marcelino Ugarte redujo la escolaridad obligatoria —entre 6 y 14 años según la ley— y la denominación de las escuelas cambió a escuelas comunes o inferiores y complementarias o superiores. Estas últimas eran aranceladas. En las zonas rurales no existieron escuelas con todos los grados. Por lo tanto, los seis años obligatorios de la educación común no eran tales para toda la población. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, la que tenía mayor cantidad de escuelas, hasta bien entrado el siglo XX, no había prácticamente ciclo primario de seis años en las zonas rurales. Esto excluía a la población rural del sistema medio.

Años antes, el filólogo italiano Matías Calandrelli (1845-1919), profesor de Historia Antigua y Latín en la Universidad de Buenos Aires y después director del Colegio Nacional de La Plata, había sostenido la segmentación rural-urbana de este modo:

> (…) La enseñanza (rural) no podría ser tan extensa como la que se destina a niños que viven en pueblos o en ciudades, ni el tiempo tan largo como el designado en el reglamento general para escuelas comunes. Aquella debería limitarse a lectura y escritura y éste a un año o dos cuando más. Esta misma condición debe hacer variar la edad de los educandos fijada en el reglamento, ya sea porque en la campaña no son los niños tan despiertos y desenvueltos como en los centros poblados, ya porque los campesinos utilizan el trabajo de sus hijos cuando estos pueden montar un caballo (…) (Revista de Educación, 1888).

[168] Esta ley fue la culminación de un proceso de organización educativa que se dio en toda la República. A partir de la segunda mitad del siglo XIX en la Argentina se promulgaron leyes referidas a la extensión de la educación común a todos los habitantes y a la organización del sistema, por ejemplo, la de Corrientes (1853), San Juan (1869), Catamarca (1871), San Luis (1872), Mendoza (1872), Santiago del Estero (1872), Tucumán (1872), Buenos Aires (1875), Corrientes (1875), La Rioja (1875), Santa Fe (1876), Salta (1877), Tucumán (1882) y San Luis (1883).

A partir de 1901, las escuelas rurales tuvieron jornadas más cortas, y programas más breves y diferenciados. El 100% de las escuelas complementarias fueron urbanas hasta 1913. Una década más tarde, en 1923, en los registros provinciales bonaerenses, se constata un 7% de escuelas rurales (Pinkasz, 2001).

Se podría interpretar el olvido de la escuela rural y el predominio de lo urbano así como el deseo de homogeneizar y centralizar los esfuerzos educativos desde la hipótesis que esgrime Juan Carlos Tedesco para la comprensión del sistema educativo finisecular y, en particular, para examinar su enseñanza secundaria. Para Tedesco (1986), lo que está en juego en el momento es una cuestión política, ideológica más que económica, y reside en la intención de fortalecer el Estado como garante del equilibrio y la cohesión, avalando el dominio de un sector social de clase alta sobre el resto de la sociedad. Esto se tradujo en el monopolio del servicio educativo y en la centralización de su administración. En lo ideológico, la centralización garantizaba la socialización de los grupos que accedían a la educación dentro de un marco común de referencia. Por ejemplo, el sector que ingresaba a la escuela media (que tenía una escuela primaria completa, con todos los grados, a la que no llegaban nunca los niños rurales por ser inexistente en el campo), nivel del sistema que garantizaba una educación generalista y humanista, era el urbano. El nivel secundario habilitaba el acceso al nivel superior, ya que otorgaba credenciales que solo proveían los colegios nacionales del momento. Y de allí se posibilitaba el proceso de formación de la clase dirigente en el más alto nivel y un potencial desempeño de las funciones públicas. Desde un punto de vista sociológico, para Tedesco (1986) la expansión relativa del sistema educativo hacia fines del siglo XIX condujo a la aparición de grupos —básicamente, la juventud urbana universitaria y desertores de la universidad— que intentaron abrir el poder político a sectores más amplios.

Ahora bien, los dos ciclos (medio y superior), articulados entre sí por credenciales, fueron la *vía regia* para el acceso a la dirigencia y al prestigio. Los niños rurales estaban excluidos porque en su escalera faltaban escalones. Las escuelas a las que concurrían en la «campaña» no otorgaban certificados de estudios primarios completos y de ese modo se obturaba su entrada a la educación secundaria. La certificación era el filo que marcaba una cesura entre lo público y lo privado, la credencial que garantizaba un grado de *civitas*. En esto, se asemeja al poder que Lerena (1983) observaba en los exámenes a los que describía como pieza giratoria que «comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera, haciendo que el proceso interno del

aprendizaje quede sacralizado en una determinada identidad la cual desde entonces permanece socialmente constituida» (Lerena, 1983, p. 36).

Cabe advertir que urbanos o rurales, eran pocos los candidatos que llegaban al nivel universitario. A diferencia de algunos países europeos como Alemania, por ejemplo, no existía gran número de universidades en la Argentina: sólo tres en el dilatado territorio nacional a comienzos del siglo XX y una de ellas, la de la Plata, recién había sido creada (1905). En cambio, en el país germano, donde surgieron instituciones educativas que expedían el *Abitur* (examen final del secundario), existían muchas universidades en el territorio, con diferentes niveles de claustro docente y sin presentar diferencias por los orígenes sociales de los estudiantes, pero con la misma rigurosidad en sus exámenes y homogeneidad en la titulación que otorgaban.[169]

En la Argentina, se percibió al sistema de educación secundaria como fuente de poder social y acceso a los estudios universitarios. Las demás escuelas de lo que ahora llamaríamos sistema profesional educativo, no tenían posibilidades de articulación con el nivel superior, que, en el caso de la Argentina, modulaba el ascenso social cuando no se poseía *status* de adscripción.

En síntesis, si bien no existían barreras para el acceso a la educación primaria, gracias a la educación común, a la movilidad social ascendente le faltaban tramos para algunos; por ejemplo, para los jóvenes rurales que hubieran querido calificarse para conformar un sistema profesional de base agropecuaria. Por lo cual, si bien había libertad en el acceso democrático a la educación primaria, era muy raro que las personas que residieran en el campo pudieran acceder a una primaria completa debido a la escasa cobertura de servicios educativos en el medio rural. Por ello, era menos probable que llegaran al nivel medio y menos aún a las instituciones universitarias que otorgaban una calificación profesional del grado más alto (*cfr*. Plencovich, Costantini, & Zucaro, 2011).

[169] La implantación de un certificado y un examen *Abitur* en Alemania data de 1810. Los estudios estaban restringidos a los varones a los que se les conseguía una extensión parcial del servicio militar obligatorio en la sección superior de la secundaria. Estos logros educativos, así como la introducción de exámenes públicos en la universidad (1804-1830) y un sistema de admisión riguroso también para los profesores del secundario (1812), modificaron gradualmente las estructuras educativas regionales. Se dio así un proceso de transformación de las escuelas especializadas en tipo de escuelas cada vez más integradas y delimitadas. Hacia el final del siglo XIX, existían escuelas funcionalmente diferenciadas dentro el sistema total. Primero, se trató de una clasificación a través de departamentos administrativos correspondientes, sin tener en cuenta su origen, su importancia y sus conveniencias para los tipos de escuelas específicos. A continuación, se realizó una subdivisión por especialidades, pero esta clasificación por tipo de escuela y nivel de grado sólo se produjo en forma gradual a partir de mediados del siglo XIX.

En la Argentina, los alumnos de las escuelas prácticas agropecuarias (ver capítulo anterior) sólo tenían el derecho de acceder a niveles inferiores o intermedios de la función pública o a puestos administrativos inferiores. En esto, los colegios nacionales —más tarde los comerciales— y los institutos privados con bachilleratos incorporados a la gestión oficial tuvieron una estructura multifuncional que permitió a sus egresados el acceso a puestos laborales de mando medio en bancos, cooperativas —incluso agropecuarias— y el ingreso a las reparticiones nacionales y provinciales de la administración pública; así como al propio sistema educativo, como en el caso de los maestros de las escuelas normales, algo que no tuvieron las escuelas prácticas agropecuarias por su deriva del sistema educativo.

Esta segmentación educativa originaria recorrió la modalidad agropecuaria a lo largo de su trayectoria y le imprimió huellas profundas en su identidad, difíciles de borrar.

5.3.2 Sistematización educativa y perspectivas de análisis.

La «sistematización» educativa se refiere al proceso que lleva a la formación de los sistemas educativos modernos a partir de conjuntos dispersos de instituciones y prácticas educativas (Müller, Ringer, & Simon, 1992). Los autores advierten sobre los posibles anacronismos en los que se puede caer al abordar la constitución del sistema educativo en el siglo XIX cuando se desconoce la perspectiva genética y se analiza sólo la cristalización de esos procesos en las formas asumidas por el sistema en su madurez.

La *perspectiva genética* consiste en analizar cómo se acoplan instituciones aisladas y se configuran en sistemas a partir de arreglos mayores que las contienen; en cambio, la *perspectiva estructural* analiza la dinámica de los sistema partir de los principios que los regulan. Es de interés de esta tesis realizar ambos análisis, porque sólo a partir de la primera perspectiva se revela la invisibilidad y deriva de la modalidad agropecuaria respecto del sistema educativo, lugar naturalizado de la instrucción pública. Por su parte, la segunda permite tener una visión de conjunto del sistema y observar el papel que desempeña el subsistema de educación agropecuaria. Ambas perspectivas resultan ineludibles para el estudio de la identidad de esta modalidad educativa.[170]

[170] En esto se retoma la postura del realismo crítico de Margaret Archer y su concepto de sistema cultural, que considera la cultura como un ciclo morfogenético que incluye momentos tanto subjetivos como

Si se combinan las perspectivas genética y estructural, se pueden distinguir algunas fases en el proceso de sistematización educativa: i) *el surgimiento del sistema*, cuando se dan procesos, todavía inconexos, en áreas inicialmente autónomas (tipos de escuelas particulares, por ejemplo), que se adelantan al sistema posterior; ii) la *formación del sistema*, cuando se organizan los componentes del sistema, así como su articulación y clasificación funcionales; y iii) el *perfeccionamiento del sistema*, cuando se produce el acabado del sistema constituido a través de la modificación de las formas existentes por la integración de las áreas no codificables en el momento de la formación del sistema o por medio de la creación de nuevas instituciones para cubrir fines no previstos en el proceso de formación. Estas fases tienen riqueza analítica, si bien se acuerda con Legarralde (2007) en que esta descripción aplicada al Estado en la Argentina y a los diversos sistemas que lo conforman quizá no recupere los debates, conflictos y resistencias que acompañaron a sus procesos de formación, particularmente en el terreno educativo.

Para Müller, Ringer y Simon (1992), el Estado interviene en la constitución del sistema al oficializar y codificar las interrelaciones entre los componentes (sistema escolar), estudios universitarios (sistema universitario) y entre estos dos niveles y las carreras profesionales (sistema profesional). El proceso de sistematización educativa argentina debe comprenderse como un proceso histórico modulado por macro acontecimientos históricos que dieron luz al estado nacional. De allí la tenaz vocación centralizadora —y nacional— del proceso, a pesar de que la educación esté jurídicamente ligada a los gobiernos provinciales. Hacia el interior de este proceso, la definición manifiesta del papel de las instituciones educativas de nivel medio en su conjunto y de la agropecuaria en particular fue difusa y de tardía aparición, si se la compara con el nivel primario e incluso universitario.

Con la organización de los ministerios como carteras, las instituciones que previamente habían estado bajo la dependencia de otros entes gubernamentales, pasaron a ser parte de estos organismos. Tal es el caso del sistema de correos, transporte, hacienda, de relaciones exteriores, asuntos internos, etc., que fueron distribuidos según sus funciones «naturales», en atención a un principio de organicidad. Se dio además una

objetivos. En la primera fase del ciclo, los actores (en realidad, ella plantea el término *agent*, agente) quedan condicionados por la cultura objetiva prevalente; en la segunda, interaccionan con otros y en una tercera, sus acciones contribuyen a la reproducción o elaboración de la cultura y de este modo proveen los insumos de la primera fase. La fase final puede culminar o bien en morfogénesis (transformación) o morfostasis (reproducción) (Archer, 1995, pp.179-183, 193; Archer & Elder-Vass, 2012).

atribución nacional, provincial y municipal a dichas instituciones en un complejo sistema de gobernancia. En el caso de los establecimientos educativos primarios —pilares sobre los que se estructuró el propio sistema— la mayoría permaneció bajo la órbita de los gobiernos provinciales aunque recibió en muchos casos la impronta centrípeta (legislación nacional) y la subsidiariedad del estado nacional

Si se aplica la periodización mencionada al subsistema de educación media argentina, es posible referirse a un proceso de *surgimiento del sistema* (desde mediados del siglo XIX hasta el final del período conservador en 1916), en el que se configuró la diferenciación de las distintas modalidades del nivel medio; la *formación del sistema* (desde 1916 hasta 1967), cuando se consolida el sistema de educación media y el *perfeccionamiento del sistema* (desde 1967 hasta nuestros días), con la incorporación de la educación agropecuaria y la promulgación de leyes que otorgaron al sistema una organicidad definitiva (LES/1995; LETP/2005; LEN/2008, en las últimas décadas).[171]

5.4 Surgimiento y formación del sistema medio

Las escuelas secundarias modernas surgieron en el territorio argentino sobre la tradición de los colegios jesuitas y en un movimiento dialéctico de diferenciación gestionado por las autoridades civiles territoriales y de la metrópoli.[172] En ambas alternativas la instrucción secundaria apuntaba a la formación de los futuros cuadros dirigentes.

[171] Para el tratamiento histórico de estos lapsos históricos desde la perspectiva de la educación agropecuaria, se remite al capítulo IV de esta tesis donde se plantean sus hitos fundamentales.

[172] En la época prerrevolucionaria son antecedentes los estudios preparatorios que se concentraban, al igual que los propiamente universitarios, en la Universidad de Córdoba (1614). La creación del Colegio de Montserrat (1685) por Ignacio Duarte de Quirós no modificó esta concentración, ya que a pesar de la denominación de tal, no establecía enseñanza alguna y era solamente una casa de pupilaje. Fue organizado como estudios secundarios por el Deán Funes a través de su Memoria de 1813. Pasó a la órbita de la provincia de Córdoba en 1820 y a la nacional en 1854. En cuanto a Buenos Aires, después del extrañamiento de los jesuitas, son antecedentes el Colegio de San Carlos fundado por Vértiz (1783), destinado a los estudios generales, y administrado a partir de los bienes de los jesuitas. Dependía de las autoridades civiles y contaba con cursos de gramática y retórica, filosofía y teología y una cátedra de cánones. También se deben tener en cuenta las *escuelas especiales,* como la Escuela de Dibujo (1799) y la de Náutica, propuestas desde el Consulado por Belgrano. La primera fue refundada en 1815 y puesta bajo la dirección de Castañeda hasta su extinción en 1822. En la época revolucionaria, se crea la escuela de Matemáticas en 1810 que tuvo una duración de sólo dos años. En 1816 se establece la *Academia militar y de Matemáticas por cuenta del Estado,* que dirigió Senillosa hasta 1820. Pueyrredón organizó en 1817 el Colegio de la Unión del Sud. En la provincia de Mendoza se creó el Colegio de la Santísima Trinidad (1817-1861) y en Buenos Aires, en la época rivadaviana, el Colegio de Ciencias Morales anexo a la Universidad de Buenos Aires, *alma mater* de Echeverría, Alberdi, Vicente F. López, Juan María Gutiérrez y otros. En Entre Ríos, el célebre Colegio de Concepción del Uruguay (1849) surgió del impulso de Urquiza, quien percibió la necesidad de crear cuadros dirigentes, advirtiendo, que la hora política requería (…) *preparar a la clase dirigente, saturándola de los principios modernos* (…). El Colegio del Uruguay tuvo su época de oro en 1854, bajo la dirección de Alberto Larroque. En Corrientes

En la Argentina, como en otros países americanos y europeos, el bachillerato es una creación decimonónica que se configura en forma paralela con la constitución de los sistemas educativos nacionales que presentan una doble estructura: una enseñanza básica o primaria para la mayor parte de la población infantil y una enseñanza media dirigida a una elite masculina, «con una finalidad no profesional sino académica propedéutica —es decir, preparatoria, en relación con la universidad— y social distintiva es decir, para servir como elemento de distinción social» (Viñao, 2006, p.18). En la Argentina, en lo esencial cumplió con la finalidad de formar la burocracia pública que daría sustento a las funciones administrativas provinciales. Algunos establecimientos secundarios fueron en un principio universitarios y provinciales.

Durante la presidencia de Mitre se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires (1863) y la enseñanza media pasó a tener visos de organicidad, ya que esta institución sirvió de matriz para conformar la red de colegios nacionales del país. Su finalidad (y la de los seis creados poco después en territorios provinciales) fue la de preparar para los estudios superiores y para cargos en las administraciones públicas, así como difundir la cultura general. Más tarde, pasaron a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública o de las universidades.[173]

El primer plan de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires se originó en el proyecto de Amadeo Jacques[174] (1813-1865), francés, quien se vio obligado a emigrar

---

se desarrolló el Colegio Argentino y en Tucumán el Colegio de San Miguel (1854) y el Colegio Preparatorio (1862). En Salta, el Colegio San José de Salta (1862) y en Santa Fe, el Colegio de la Inmaculada (1862) (Alcorta, 1916; Salvadores, 1944, 1966; Zuretti, 1959; Puiggros, 1990).

[173] A través de la ley 934 de libertad de enseñanza (1878) se equiparan los establecimientos provinciales con los nacionales e incorporaron los institutos particulares a la órbita del ministerio. El Colegio Nacional de Buenos Aires se anexó a la Universidad de Buenos Aires por decreto del 4 de noviembre de 1911.

[174] Amédée Florent Jacques nació en París en 1813. Realizó estudios en el colegio Bourbon e ingresó en 1932 a la Escuela Normal, en la sección de filosofía, ante un tribunal presidido por Victor Cousin y enseñó este saber en los colegios de Douai, Amiens, Versailles y de Luis el Grande. En 1842 obtuvo el cargo de *maitre de conference* en Filosofía en la Escuela Normal; y se doctoró en letras con dos tesis, una en latín y otra en francés, ante un tribunal presidido de nuevo por Cousin. Obtuvo un grado de licenciado en ciencias, cuando los hechos políticos lo obligan a expatriarse. En 1846 publica con Emile Saisset y Jules Simon un *Manual de Filosofía* de uso en los colegios franceses de la época, en el que se encarga de la introducción y de los temas psicológicos y se ciñe al más estricto eclecticismo. Hace de la psicología el umbral de la filosofía: es decir, deriva la filosofía de la psicología y no de una teodicea. Años más tarde, el libro se traduce al español y lo utiliza la Confederación Argentina. A fines de 1847, funda con Jules Simon una revista filosófica y literaria, *La libertad de pensar*, para plantear cuestiones ajenas a la vida universitaria. Debido a la sanción de la que se llamaría después Ley Falloux, el Ministro de Instrucción Pública, conde de Falloux, concede el derecho de crear escuelas católicas, con la oposición de los profesores universitarios, entre ellos Jacques. Se los consideró «enemigos del orden social». La posición de Jacques en la Universidad se tornó muy comprometida. Él había arengado en su revista sobre los peligros de la enseñanza religiosa y la asociación entre el poder y la religión. Fue destituido de su cátedra por el Consejo Superior de Enseñanza, previo un juicio sumarísimo, plagado de vacíos legales (Vermeren, 1998) y se le prohibió ejercer la profesión aun dentro de los institutos privados. Después del golpe del dos de diciembre, con su revista destruida y la carrera acabada, tuvo que

a América por problemas políticos con el Ministro de Instrucción Pública, Conde de Falloux. El plan que presentó replicaba su propia formación. Jacques había egresado de la Sorbonne con un grado en Letras y después cursado estudios de Ciencias Naturales en la Universidad de París. Se había nutrido en la filosofía del ecléctico Víctor Cousin. Esta trayectoria conciliatoria se manifestaba en el plan de estudios. Proponía materias literarias y disciplinas científicas, como historia natural, matemática y química, y alertaba sobre la tentación en la que habían caído los europeos de separar las letras de los estudios científicos. Pensaba que la Argentina no debía imitar a Europa en sus errores; más bien, debía avanzar hacia un nuevo humanismo que incluyera al conocimiento científico. Ahora bien, la opción entre las humanidades y las ciencias impregnaron los planes siguientes. Desde 1863 a 1916, se dieron 17 que ubicaron en la oferta asignaturas variadas como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Trabajo Manual, hasta Trabajo Agrícola. De todos modos, la copresencia de las humanidades y las asignaturas de corte científico y las prácticas se mantuvo estable en todas esas modificaciones, aunque las humanidades tuvieron siempre mayor carga horaria y fueron la marca de identidad de un plan para la formación preparatoria de los varones que se irradió a todo el país.

Ahora bien, no se dio en este momento una estrecha relación entre las calificaciones académicas y la clasificación profesional. En el caso de los colegios nacionales, la función pública no solicitó en forma expresa al sistema escolar

abandonar Francia y partir para Montevideo (Uruguay) en 1852. Lo acompañaba solo una carta de quien lo conocía profundamente y apreciaba su valor, Alejandro von Humboldt. Von Humboldt, en compañía de Aimé Bonpland, había realizado un largo viaje sudamericano de exploración y codificación de tierras nuevas (que también implicaba el relevamiento de los recursos disponibles, posibles contactos y contratos con los poderes locales, condiciones de trabajo y mano de obra del lugar) entre 1799 y 1804. En Montevideo, las cosas no le fueron fáciles por lo cual pasó a la Argentina donde recaló por un breve período en Paraná. Allí Urquiza lo nombra agregado científico y le encomienda hacer estudios naturales en el Chaco y geográfico-económicos en Tucumán. En 1855, realiza una expedición al río Salado que registra en su obra: *Le Río Salado et le Chaco* (1857). En mayo de 1856, el gobernador de Santiago del Estero, Manuel Taboada lo nombra agrimensor general y le encarga la confección del catastro provincial. Al mismo tiempo, presenta la planificación de una escuela de agrimensura, de escuela politécnica y del colegio de ingenieros de la nación. Ninguno de estos proyectos se concretó. Más tarde, el gobernador de Tucumán, Marcos Paz, le solicita la dirección del colegio de San Miguel, primera institución de educación secundaria de la provincia, que había estado antes en manos de los mercedarios. Pero los problemas de la guerra civil lo obligan a dejar la ciudad de Tucumán y a radicarse con su familia en Buenos Aires, donde el presidente Mitre le confía la organización del recientemente creado colegio nacional y le confiere amplios poderes de decisión sobre la elección de profesores, programas, etc. El modelo de Plan de Estudios utilizado por Jacques va a ser exportado a los demás colegios nacionales que se crean en el momento. Posteriormente, se dieron intentos de modificación de ese plan de estudios de bachillerato. Algunos fueron más allá del agregado o quita de alguna asignatura e incluso las modificaciones se trasladaron a todo el sistema escolar. Entre ellas, la Reforma Magnasco, el Plan del Ministro Saavedra Lamas y el Plan del Ministro Salinas.

determinadas calificaciones (capacidades)[175] para el ingreso de los jóvenes a alguna de sus reparticiones, si bien efectivamente se evaluaba en forma diferenciada a los alumnos que provenían de ellos. En cuanto a las asignaturas y las calificaciones, estas no parecen haberse constituido como resultado de las necesidades económicas del país; es decir, no estuvieron determinadas por una estructura ya establecida de las calificaciones que el mercado laboral necesitaba. Los salarios en el comercio y la industria se constituyeron a partir de sus propias normas.

En esta etapa de surgimiento del sistema medio, no existió un alto grado de institucionalización en todas las partes del sistema, ni un acoplamiento riguroso de los diversos niveles de la estructura socio-profesional a las asignaturas y calificaciones de la enseñanza secundaria o de la universitaria, aunque sí se manifestaron diversos tipos de escuelas, asignaturas y calificaciones profesionales estructuralmente interrelacionadas, y una racionalización y legitimación social cada vez más compleja de los tipos de escuelas y de las relaciones entre ellas. Asimismo, en esta fase de formación del sistema, se dio una diferenciación vertical que creó en algunos casos verdaderos subsistemas formativos, como el de magisterio, que proveyó cargos administrativos y docentes al propio sistema, excepto a los puestos de más alto nivel (secretarías, asesorías, ministerios), donde el acceso a esas posiciones rara vez se dio por la base. El sistema —que a pesar de sus escasos establecimientos manifestaba tendencias centralizadoras— tenía un fuerte carácter restrictivo, según se verá a continuación.

En la fase de aparición del sistema medio educativo la modalidad agropecuaria no formó parte del ministerio correspondiente. Según se ha analizado, las escuelas preexistentes a la ley de creación de ministerios quedaron por un largo lapso dentro del Ministerio de Agricultura en el nivel nacional o dentro de algunas jurisdicciones. En este período de formación y desarrollo del sistema medio nadie reclamó su concurrencia dentro de la cartera educativa para fortalecer una oferta diferenciada, proceso que comenzó a manifestarse con lentitud hacia el final del siglo XIX.

5.4.1 Reformas del nivel medio y políticas escolares: ¿oportunidades perdidas para la educación agropecuaria?

Hacia 1892, el presidente Pellegrini señala que el sistema escolar tiene positivos adelantos y que la enseñanza es «fecunda para el porvenir de nuestro pueblo» (Mensaje

[175] Cfr. diferencias entre capacidades, calificaciones y competencias en Weinberg & Casanova (1996). *Formación y trabajo: de ayer para mañana.* Montevideo: Cinterfor/OIT.

presidencial de apertura de las sesiones del Congreso Argentino para el período legislativo de 1892). Sin embargo, no está conforme con el curso de la enseñanza media y propone cancelar los estudios en los colegios nacionales para que con ese dinero se abrieran establecimientos técnicos. Señala que «nuestras leyes hacen obligatoria la educación primaria y, por consiguiente, debe ser gratuita para estar al alcance de todos, pero aquí termina la obligación del estado». En el relevamiento estadístico del año anterior había aumentado la suma total de alumnos, maestros y bachilleres, con una dirección intelectualista de los estudios. Agrega el ministro Carballido consideraciones que resultan piezas vivas del pensamiento de época:

> (…) felizmente, el número de bachilleres no está en relación con la matrícula de los años en que ingresaron a los colegios. La gran mayoría de estudiantes se queda a mitad del camino y abandona los estudios en los primeros cursos para dedicarse a otras carreras más adecuadas y en armonía con sus tendencias (Memoria presentada al Congreso Nacional de 1891 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Juan Carballido).

Carballido afirma que

> con 56 colegios tendríamos de sobra para preparar seriamente la juventud que se dedica a las carreras liberales. Alguna vez se abordará este problema, que generalmente sólo se considera bajo el punto de vista del presupuesto, y que tiene otra fase, más interesante y grave que la mecánica (Memoria presentada al Congreso Nacional de 1891 por el de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Juan Carballido).

Su sucesor, el ministro Juan Balestra, identifica el problema de la enseñanza media y dice:

> hemos establecido en cada provincia un colegio preparatorio para las carreras universitarias, y, —fuera de las escuelas normales— no hemos abierto ningún otro campo de preparación para la vida de la juventud que está en edad de formarse (Memoria presentada al Congreso Nacional de 1892 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Juan Balestra).

Se solicita en esos momentos un impulso preparatorio para el comercio, la industria y todas las formas de actividades prácticas a fin de explorar la mayoría de las riquezas que necesitan de «individuos emprendedores y capaces» (Pellegrini, Carlos, Mensaje presidencial de apertura de las sesiones del Congreso Argentino para el período legislativo de 1892).

Dos años antes, el mismo Pellegrini, Vicepresidente de la Nación en ejercicio del Poder Ejecutivo, había fundado la Escuela de Comercio de la Capital de la

República que otorgaba el título de Perito Mercantil. Se estaba gestando un lento proceso de diferenciación en el sistema. Hacia 1897, según el Ministro Luis Beláustegui, los 16 colegios nacionales tenían 3690 alumnos inscritos, las escuelas normales 1990 y las dos escuelas de comercio, una en Rosario y otra en la de Capital, con la de Minas en San Juan sólo reunían 459 alumnos. La matriculación de los colegios nacionales había aumentado desde 1890 a la fecha 21%. De las escuelas normales habían egresado 278 maestros de los 443 aspirantes que habían ingresado en 1895.

Si se comparan estas cifras con las del nivel básico para el mismo año, se encuentran 283 567 inscriptos en las escuelas fiscales y en la privadas 82274. Entre ambas sumaban 365 841 alumnos matriculados. Había una marcada distorsión entre ambos niveles. Las cifras fueron interpretadas de dos maneras distintas en el momento. Para algunos lo que faltaba era cubrir con oferta escolar media pública el vasto territorio nacional. Para otros, se debía reducir el sistema tradicional de colegios secundarios y en su lugar ubicar nuevas orientaciones. Se optó por una forma menguada de la segunda alternativa. En 1897 se estableció un departamento industrial anexo a la escuela de comercio, al que se le asignó una partida en la ley de presupuesto de ese año con el objeto de ofrecer enseñanza técnica a los jóvenes que deseaban dedicarse a las actividades. A partir de esa base, un decreto creó la Escuela Industrial de la Nación (más adelante, Otto Krause), a través de la gestión del Ministro de Instrucción Pública, Antonio Bermejo (17 de marzo de 1899) y en 1900, la primera Escuela Profesional de Mujeres en la ciudad de Buenos Aires.

Al borde del fin de siglo se impulsaron dos decretos para favorecer el desarrollo y la consolidación de la enseñanza práctica: uno del 16 enero de 1899, que declara comprendidos a los establecimientos particulares de enseñanza comercial e industrial en los beneficios que acordaba la ley sobre libertad de enseñanza y otro (17 marzo de 1899) que creaba una escuela industrial. Esa escuela fue la primera de este tipo en la nación y se levantó sobre la base del departamento industrial.

Respecto de la escuela industrial, Gallart (2003) menciona:

> Era claramente una escuela secundaria con un doble objetivo: desviar la matrícula de los egresados de la primaria —que se concentraba en las modalidades orientadas a la universidad— hacia profesiones útiles, y proveer técnicos a la naciente industria manufacturera. Se preveía así ofrecer la opción de una carrera corta para estudiantes de «escasos medios» [Krause, 1910] (Gallart, 2003, p.35).

En cuanto a las escuelas de artes y oficios, se crearon como escuelas terminales (1909) para formar artesanos y obreros calificados. Su matrícula llegó a 4574 alumnos en 1935, mientras que las escuelas industriales doblaban esa cifra: pasaron de representar sólo 5.4% de la educación secundaria en 1915 a 8.8% en 1935 (Gallart, 2003).

El proyecto Magnasco y la crítica al sistema.

A pesar de la diferenciación de los establecimientos, hacia fines del siglo XIX se carecía de una perspectiva global que integrara los diferentes tipos de escuelas en una estructura de niveles educativos conectados entre sí. Las modificaciones emprendidas estuvieron ligadas desde sus orígenes a agentes circunstanciales más que a una política orgánica. En la Asamblea Nacional de 1898, en el discurso que realizó al asumir su segunda presidencia, Roca demandó una revisión del sistema educativo ya que creía que

> (…) hemos desconocido las necesidades actuales, y escollado [fracasado] del punto de vista práctico, técnico y aún político por no habernos preocupado de formar hombres y de desarrollar en ellos las actitudes necesarias para la lucha de la existencia (…) siempre la tierra es la base fundamental de nuestra riqueza, el vasto campo en que ha de desarrollarse nuestra actividad por algunos ciclos y la verdadera fuente de nuestro engrandecimiento futuro, la noción científica de sus cultivos debe figurar en los programas de nuestras universidades, escuelas y colegios (Roca, 13 octubre 1898).

Los diarios de la época también hacen conocer su propia postura, propicia a introducir cambios en el sistema secundario:

> Tenemos 100 aspirantes para cada empleo, una plétora de abogados, una falange numerosísima de individuos que sólo quieren vivir del presupuesto, de la especulación, de la explotación del que trabaja; pero no tenemos si no en reducidas proporciones, agricultores, comerciantes, industriales, como no tenemos verdaderos especialistas en ninguna materia. Todo lo que exige contracción, perseverancia, trabajo, esfuerzos materiales o intelectuales está desempeñado por la inmigración, y esto no puede de ningún modo atribuirse a falta de aptitudes, sino a defectos de la educación, ambiciosas tendencias que es preciso combatir y extirpar (...) lo defectuoso de la educación, el predominio de ciertas carreras y la superficialidad con que se siguen, nos hace depender para todas las especialidades, de algunas nociones del viejo mundo y nos hace vivir entregados, en cuanto a la agricultura, al comercio y a la industria poco menos que al monopolio de los que traen de lejanos países más conocimientos y mejores disposiciones para ese género de ocupaciones (...) los programas que después de tantas reformas, aún necesitan ser reformados para responder a un criterio más lógico y más práctico, y tender a la formación de hombres útiles, no de *declassés*, de eternos aspirantes a los empleos públicos (...) cuando se reconozca en los

> hechos que toda obra arrebatada a la enseñanza en la edad en que los jóvenes cursan los colegios nacionales es algo que se sustrae al *haber* futuro del país, no escasearemos nuestros elogios, ni a los ministros, ni a los rectores, ni a los profesores (Diario La Nación, Buenos Aires, 19 junio 1898, pág. 5. *Ecos del día. En los colegios nacionales*. En Miranda & Iazzetta, 1982).

La respuesta técnica ante esta necesidad de nuevos aires para el sistema la encarna el flamante ministro del ramo, el entrerriano Osvaldo Magnasco,[176] sólo que su propuesta no obtendría el consenso buscado. El ministro quería modernizar el sistema de educación pública, especialmente el subsistema secundario y técnico y consideraba que la educación secundaria del momento —la de los colegios nacionales— carecía de anclaje en la realidad social y económica del país. Aducía, además, que tenía un carácter elitista. Intentaba saldar la brecha entre lo que ofrecía el sistema escolar y lo que necesitaba el país, y acomodar el sistema formal a la voluntad del poder ejecutivo y al fomento de la industria y la agricultura. Quizá pretendía demasiado. Su proyecto originó oposición desde el propio gobierno. En el seno del ejecutivo se coincidía con el diagnóstico pero no con las soluciones. El sistema educativo producía una superabundancia de bachilleres, generando una suerte de «proletariado intelectual». A Magnasco no le preocupaban tanto los fines políticos y sociales del sistema de instrucción. Su plan implicaba el cambio de la finalidad del sistema —el *proceso civilizatorio de la instrucción*— y la creación de un verdadero «proletariado industrial» que modificara en lo económico la dinámica del país. Para ello, debía introducir la enseñanza práctica en la escuela primaria, algo que si bien no se ponía en entredicho con la Ley 1420, transformaría la finalidad del nivel y su tradición de educación común.

El ideal de Magnasco apuntaba a reformular todo el sistema nacional a la vez, desde el nivel primario hasta el universitario, con la inclusión de la enseñanza práctica, a fin de favorecer el rendimiento del sistema. Creía que de esta manera se suscitaría mayor interés en la población, tanto en el ingreso como en la permanencia de los alumnos en el ámbito educativo, en especial en el nivel primario. En el nivel secundario, se daría una diversificación apoyada en la instrucción técnica que ayudaría a aumentar

[176] Osvaldo Magnasco (1864-1920) nació en Gualeguaychú, Entre Ríos. A su designación como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, en medio de múltiples candidaturas, recibió el apoyo de la Universidad de Buenos Aires, en donde era profesor de la cátedra de Derecho Romano. Magnasco, quien había declinado cargos públicos anteriormente, declaró como única afiliación la de la Universidad. Su nombramiento recibió una demostración de simpatía. Uno de sus alumnos de la facultad de derecho dijo entonces que Magnasco era «uno de los más distinguidos, más notables y más admirados catedráticos de nuestra facultad que llega a ministro no por complicaciones políticas pero sí por sus excepcionales condiciones morales e intelectuales» (Los nuevos ministros, Apuntes Biográficos, doctor Osvaldo Magnasco, en La Nación, Buenos Aires, 13 octubre 1898, p. 5).

el número de alumnos. Según Magnasco, el sistema estaba fraccionado y para su consolidación proponía un plan general de regulación. En esto coincidió con todos los sectores que aireaban sus distintas opiniones. Sin embargo, se manifestó una fuerte disidencia sobre la cuestión de la responsabilidad del estado en materia de instrucción. La oposición estaba muy preocupada por la coyuntura. ¿Cómo alfabetizar 500 mil personas en un país donde faltaban 15 mil maestros? Magnasco flaqueaba precisamente en dar respuesta a este problema, en dirigir su mirada a la difusión masiva de la instrucción primaria sin tener resuelto cómo enfrentar la problemática de la enseñanza media (que era el nivel formador de maestros) e incluso en la acerba crítica al magisterio del momento y a los colegios nacionales.

El proyecto del ministro fue reformista, pero la inserción de la enseñanza práctica afectaba a grados y a instituciones que ya tenían una importante tradición y configuraban una política general y común para todo el sistema. El sistema no se reformó ni se reordenó. La salida salomónica consistió en que se introdujera la enseñanza práctica sin modificar las instituciones preexistentes. En tal sentido, Magnasco elaboró su proyecto de ley del 16 de mayo de 1900 sobre la sustitución de algunos colegios nacionales por institutos de enseñanza práctica, en el cual se patentiza además la voluntad de transferir la educación secundaria a las provincias. Se esforzó en crear escuelas secundarias técnicas, tanto industriales como agropecuarias, pero para hacerlo, le pareció oportuno volcar los recursos disponibles de los colegios nacionales para enjugar los gastos. En efecto, propuso cerrar 13 de los 19 colegios nacionales existentes para dar lugar a institutos de enseñanza práctica, agrícola e industrial. Sus opositores, en cambio, exigían la tutela del estado nacional en todos los niveles tradicionales y sostenían que a cada nivel del sistema le correspondía una política diferente: una para nivel primario, otra para el secundario y otra más, para el universitario. Por el contrario, Magnasco reclamaba un sistema conjunto y orgánico de instrucción y pretendía que las provincias asumieran mayores compromisos.

La oposición a fomentar la educación técnica estuvo encabezada por el diputado Alejandro Carbó, coterráneo de Magnasco. En realidad, disentía del ministro en cuanto hacia dónde dirigir los fondos públicos en forma prioritaria. Para Carbó, era esencial formar maestros, en particular a partir del crecimiento de la educación básica, por lo tanto juzgaba prioritario invertir en la formación docente. Además, se oponía a Magnasco en su propuesta de disminuir las becas a los alumnos de las escuelas normales para sus creaciones técnicas.

Ahora bien, si se leen los debates —y esto como nota adicional a la idea de diferenciación del sistema educativo— parece prevalecer tanto en la oposición como en el propio ministerio la convicción de que la escuela normal no formaba parte de la enseñanza media.[177]

La reforma del Ministro fue derrotada en el Parlamento, donde la mayor parte de los legisladores eran egresados de los colegios nacionales. El diputado Juan A. Argerich, bregando por los colegios nacionales, esgrimió una carta importante en el calor del debate. Se refirió al general Mitre, quien «antenoche mismo, me decía, con palabra expresiva, que sería un dolor para la inteligencia nacional ver desaparecer aquello que era lo único que suministraba las clases dirigentes de la sociedad» (Juan A. Argerich. Cámara de Diputados de la Nación. Sesión del 28 de setiembre de 1900. Tomo I, p. 1378).

Si bien la oposición compartía la crítica del gobierno al sistema medio, no deseaba perder la vieja estructura del sistema de instrucción como *vía regia* de acceso al poder político. En el fondo lo que quería era algún cambio cosmético, que mejorara el rendimiento del sistema, sin cambiar el *statu quo* del sector gobernante.

El llamado proyecto Magnasco tuvo un dictamen negativo. Los diputados Loureyro, Carbó, Berrondo y Cantón lo vetaron.[178] Se trató del último intento de organicidad de los estudios prácticos agropecuarios dentro del sistema educativo administrado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública del período.

Desde una visión del sistema, se podría argüir que la propuesta de Magnasco fue una reforma *ab ovo* sin sistematización para un momento en que urgían definiciones acerca del nivel medio, sobre quién enjugaría el gasto público de instituciones débilmente acopladas a un eje vertebrador y de cómo articular las nuevas creaciones (escuela comercial y escuela industrial) a los colegios nacionales, a las escuelas

[177] En el momento, las escuelas de carácter práctico, por ejemplo las industriales, no constituían la enseñanza general. Carbó advierte que esas instituciones habían surgido casi siempre por iniciativa de los gremios comerciales e industriales, quienes percibían la necesidad de su existencia, reconociendo que los establecimientos creados por el estado habían fracasado, ya que era una regla de la economía política que las escuelas no hacen nacer las industrias, sino al revés, que son las industrias las que hacen nacer las escuelas (Alejandro Carbó. Exposición oral en la sesión del 18,19, 24 y 25 septiembre de 1900 de la Cámara de Diputados).

[178] El proyecto Magnasco fue fustigado incluso por la prensa del momento. La revista *Caras y Caretas* le dedicó en su tapa del 10 marzo 1900, las siguientes coplas al pie de una figura en la que estaban representados niños sentados alrededor de la mesa de un taller:

Pronto veréis, lectores,
lucir de las virutas los fulgores
y de las letras apagarse el brillo,
pues sólo habrá doctores
de serrucho, de escoplo y de cepillo.

normales y a la educación primaria, que ya se encontraban suficientemente arraigados en la estructura orgánica del país. La propuesta de Magnasco, con la inserción de las escuelas prácticas, podía afectar a la tradición del nivel primario y universitario, al credencialismo y a la exclusión que imperaba en el conjunto de instituciones. Magnasco fue perdiendo peso y apoyo dentro del propio gobierno. Se abrieron nuevos frentes con la oposición, ya que la postura oficial —no compartida por el ministro— era limitar la tutela del estado sólo a la instrucción primaria.

El proyecto Magnasco se frustró. No se convirtió en ley y el propio gobierno nacional le retiró el apoyo. Mientras que Magnasco —y con él, el partido autonomista nacional y la prensa— buscaban una reforma (aunque cada uno de ellos a su modo), la oposición sólo quería una corrección simple para el ordenamiento del sistema. Su obstáculo mayor se dio en los colegios nacionales y en las escuelas normales, baluartes de la finalidad política de civilidad y movilidad social restringida del sistema.

La escuela intermedia.

Los impulsos reformadores del sistema educativo siguieron otros rumbos. La reforma del subsistema medio de 1915 pudo haber integrado la escuela técnica y agropecuaria. Y fue una oportunidad perdida para las escuelas agropecuarias, que pudieron haberse articulado con esta estructura.

La reforma estuvo liderada por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas, inspirado en el educador Víctor Mercante. Su arquitectura refleja también las formas en que se querían subsanar las contradicciones internas y la segmentación del sistema.

En ese momento, se retomó la idea de brindar organicidad a los estudios medios a través del debate parlamentario y no sólo generar un nuevo plan de estudios para los colegios nacionales. En el sistema formal, según informaba el vicepresidente Victorino de la Plaza al Congreso en mayo de 1914, había en el país 29 colegios nacionales, uno con internado y 37 instituciones denominadas especiales (siete escuelas de comercio, una de lenguas vivas, cuatro escuelas industriales, tres de artes y oficios y una decena de escuelas prácticas agrícolas) que atendían aproximadamente a 13 500 alumnos. La mitad pertenecía a la matrícula de los colegios nacionales. A esto había que agregar las 67 escuelas normales que impartían formación docente a 7000 alumnos. El sistema educativo medio, en su totalidad, proveía servicios educativos a 20 500 estudiantes. En

estas estadísticas no se tenía en cuenta a los colegios nacionales y las escuelas anexas a las universidades que sumaban cuatro. Al lado de estas cifras, sobresalían los números de la instrucción primaria que totalizaba 225 000 alumnos. En el extremo superior de esta pirámide, las universidades sólo atendían a 8500 alumnos. Tal era el cuadro distorsionado que presentaba el sistema.

En el período lectivo de 1916, Saavedra Lamas pretendió implantar a través de un decreto un nuevo tramo en el sistema de enseñanza que articulara la escuela primaria y la secundaria superior. En términos del decreto del 1 de marzo 1916, se crea una nueva institución: la escuela intermedia. Sus objetivos fueron la preparación general, la instrucción técnica y práctica, y el acompañamiento al desarrollo económico e industrial del país. Pronto se advierte que no se trata sólo del 29º plan de enseñanza secundaria, sino de una reforma más profunda.

La disidencia no tardó en hacerse oír:

> La ley de enseñanza primaria ha sido comprendida en esta (reforma), pues virtualmente se la reduce de seis a cuatro cursos escolares; el colegio nacional ha sido su víctima, suprimido y suplantado por núcleos de estudios vocacionales de aspecto secundario y, finalmente, se ha ido hasta crear una nueva escuela que no pudiendo ser cuaternaria o preprimaria se bautiza de intermedia, es decir, inter primaria y secundaria, ya que aquella designación debería implicar que dicha escuela está en medio de los extremos de lugar o de tiempo y no ocurre tal. Aún ha habido en este episodio una revolución mucho más grave: la retroactividad gubernativa, implantada por decreto. Es en verdad extraño que un hombre de leyes como el actual Ministro de Justicia e Instrucción Pública haya incurrido en semejante reforma, que llega hasta anular derechos adquiridos con mucha antelación, como ocurre con los estudiantes que, aprobados en el sexto grado de la escuela primaria en un examen de ingreso a los colegios nacionales en noviembre de 1915, quedaron por decreto del 1º de marzo de 1916 despojados de aquel derecho y condenados a cursar la escuela intermedia de reciente creación. (...) Los colegios nacionales han tenido y llenado en buena medida una alta función realmente nacional, como el propósito con que fueron creados, y si requerían algún complemento, no merecían, sin duda, la última pena. Hay, por ahí, en el registro nacional, más de una ley sobre creación de colegios nacionales; pero ello no impide que por decreto del poder ejecutivo se les suprima —es el hecho real—y se implante el bachillerato, y aunque sea sorpresa para muchos, nunca ha existido en el país. De suerte, pues, que si técnicamente la última reforma educacional, por serlo y por lo que implica, es un nuevo desacierto, sus alcances, desde el punto de vista del derecho administrativo, toca límites excesivos. Tenemos una reforma nueva, una reforma más, pero no hay equidad de la oportunidad, ni creemos que será la eficacia su musa (Ecos del día, Reformas en la Enseñanza, en La Nación, Buenos Aires, 12 abril 1916, p.8).

La propuesta de una «escuela intermedia» de tres años entre los niveles primario y secundario sacude el ambiente político educativo del país. Esta escuela intermedia tendría dos ejes: (i) literario y científico y (ii) técnico y vocacional.

Sus fundamentos se derivaban de Víctor Mercante (1870-1934),[179] para quien la etapa de desarrollo evolutivo que él describía como la «crisis de la pubertad» merecía tenerse en cuenta en la estructura educativa de la escuela. Sostenía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para poder afrontarla mejor. Mercante abonaba la concepción de Stanley Hall sobre la psicología de adolescentes en su libro *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (1918). Para él, el plan de estudios debía basarse en la evidencia empírica provista por observaciones realizadas *in situ*. La propuesta también incluía otros aspectos. Por ejemplo, Mercante quería incorporar materias optativas para romper con la tradición enciclopedista del *currículum* humanista que sumaba entre 11 y 14 disciplinas por año (Dussel, 1996). Pensaba que todos los grupos debían tener la misma educación e ir a la misma escuela intermedia, sin importar su trayectoria posterior:

> El obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que no sabe leer; la juventud entregada a los estudios superiores, dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos (Mercante, 1918, p. 23).

Las escuelas intermedias funcionarían junto con las escuelas secundarias (colegio nacional o escuela industrial), con lo cual la nueva institución no discriminaría a los estudiantes por tipo de escuela. La reforma proponía una estructura de cinco años de escuela básica y cuatro de escuela intermedia obligatoria (o sea, creaba un ciclo básico de secundaria). Se intentaba quebrar, aunque sin romper del todo, el llamado régimen aristocrático educativo, ya que una vez transitado el ciclo intermedio se suponía que gran parte de la matrícula buscaría la salida laboral, dejando una porción no significativa de la matrícula, la acostumbrada, para proseguir los estudios universitarios. De este modo se conservaba el *statu quo* de la universidad como formadora de las clases

[179] Víctor Mercante egresó de la Escuela Normal de Paraná y realizó investigaciones psicopedagógicas en la Universidad de La Plata. Nacido en Merlo, provincia de Buenos Aires, dirigió la Escuela Normal Mixta de Mercedes. Buenos Aires. Escribió numerosos textos de pedagogía y tratados científicos sobre una nueva disciplina, la *paidología*. Su pensamiento tiene una neta matriz positivista que buscó articular —como lo había propuesto el racionalismo herbartiano— con una pedagogía científica, asentada en los principios psicológicos, a los que otorgaba un carácter cientificista. Fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915 y tuvo destacada actuación en los Archivos Pedagógicos.

dirigentes y se aseguraba el mantenimiento de cierta cuota de poder en la dirigencia, a la vez que a través de la reforma electoral se «permitía» el advenimiento de otras fuerzas al campo de poder vía la modernización de los estudios.

Sin embargo, la administración radical en febrero de 1917 anuló el nivel intermedio planteado por el ministro Saavedra Lamas. No se dieron condiciones políticas ni institucionales para consensuarlo y el sistema debió ajustarse al régimen tradicional previo (Miranda & Iazzetta, 1982).

Para la educación del pueblo, el interés del poder ejecutivo radicaba en las escuelas de artes y oficios. En el mensaje del Presidente Irigoyen de 1917 se subraya la importancia de una enseñanza eminentemente práctica. En este sentido, su administración buscó consolidar los colegios nacionales y las escuelas normales, y encontrar una salida a la diferenciación del sistema a través de escuelas especiales. La ley de presupuesto para el ejercicio de 1917 fundó 12 escuelas de artes y oficios en las provincias (decreto del 10 de Agosto).[180]

Finalmente, la implementación de la Escuela Intermedia[181] fue adoptada en algunas provincias y después se derogó. Más allá del contexto político-institucional en el que se planteó la reforma, constituyó un intento de introducir una disminución de segmentación vertical en los niveles del sistema educativo, incorporando dos años más de escolarización «para todos». El sistema educativo medio tuvo que esperar más de 30

[180] Se crearon las escuelas de Santa Fe, Entre Ríos, Buenos Aires, Corrientes, Córdoba, San Juan, Mendoza, Santiago del Estero, Salta y Jujuy. Todos estos establecimientos se transformaron después en Escuelas Industriales.

[181] Muchos años después, durante el gobierno *de facto* de Onganía, en 1968 se volvió a reflotar la idea de una escuela intermedia en el marco de una Ley Orgánica de Educación, impulsada por el ministro del ramo José Mariano Astigueta. A pesar de ser aprobada, la ley fue objeto de críticas por la mayoría de los sectores de la comunidad y debió ser revisada. De ella solo quedó la transferencia de la formación docente al nivel superior, creándose la carrera de Magisterio en los institutos superiores de formación docente. Se la conoció como la «reforma del 70». Lo que se recuerda menos es la escuela intermedia que proveía la nueva estructura escolar de la ley. Esta escuela redefinía la naturaleza de los estudios en los últimos dos grados de la primaria, el sexto y el séptimo, y en el primero y segundo año de la escuela media, introduciendo la promoción por ciclos y el trabajo por «áreas». Se incluían «actividades práctico-económicas». Se buscaba con ellas permitir a quienes no deseaban o no estuvieran en condiciones de continuar otros estudios, una rápida integración al mundo del trabajo. En 1969 asumió Dardo Pérez Guilhou quien en 1970 impulsó su aplicación en algunas escuelas de la Capital Federal, Buenos Aires, Santa Fe, San Luis y Entre Ríos. La propuesta recibió muchas críticas de los gremios, en especial del maestro y dirigente Alfredo Pedro Bravo, y de toda la comunidad educativa hasta que el Ministro Malek la suspendió. La escuela perjudicaba la enseñanza técnica y la agropecuaria en particular (*cfr.* Bravo, A. P., Cirigliano, G. F. J., Ciuccarelli, J. A., González Rivero, J. R., Mérega, H., De Montoya, O., Oñativia, O. V., Tula, M. A. & Villaverde, A. (Coord.) (1971). *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires: Humanitas).

años para la creación de un ciclo básico común para todas las escuelas secundarias y más de 70 para que este fuera obligatorio.[182]

En este período de desarrollo del sistema educativo, resulta de interés una vez más considerar la postura crítica de Juan Carlos Tedesco (1986) en la relación entre el sistema educativo y el sistema productivo. El autor sostiene que el sistema educativo argentino se constituyó como respuesta a las aspiraciones políticas de las *élites* y no a las necesidades del sistema productivo. Tedesco plantea que no hubo por parte de la estructura económica una demanda de fuerza de trabajo con un nivel de calificación que requiriese una acción específica de formación formal. Como se indicó, para el pedagogo, las *élites* hicieron un uso intensivo del dispositivo escolar y del sistema educativo como medio de estabilización política (función de la educación primaria) y de su propia formación (función de la educación secundaria y universitaria). Se debe agregar que el nivel medio —antesala obligada del nivel universitario— también contribuyó a la formación del cuerpo de administradores del sistema educativo —si se visualiza la formación docente como de nivel medio— y a la formación de la burocracia estatal. En este último sentido, Tedesco insiste en el carácter de prebenda y de ejercicio del poder político que se dio en la provisión de dichos cargos (Tedesco, 1986; Legarralde, 2007).

El camino de la educación media en la Argentina siguió su derrotero con algunos intentos de reforma aunque en lo esencial presentó el mismo nivel de organización en buena parte del siglo XX. En 1941, para otorgar mayor organicidad a las diversas modalidades de educación secundaria, se institucionalizó un ciclo básico de tres años con materias comunes para las ramas de bachillerato, normal, comercial e industrial[183] y se les agregó a estas últimas talleres como espacios de trabajo. Las escuelas

[182] Para 1918, la instrucción primaria contaba con 1 055 455 alumnos inscritos, el nivel medio poseía 40 930 matriculados (sin contar los alumnos de establecimientos de gestión privada) y las tres universidades nacionales llegaban a 9655 alumnos. En cuanto al nivel medio, las escuelas de comercio, industriales y de artes y oficios, y profesionales de mujeres alcanzaban 9110 alumnos; los colegios nacionales y las normales tenían 25 224 alumnos. Si se les añade los alumnos de los establecimientos anexos a las universidades, llegaban a 30 314. Los colegios nacionales y escuelas normales computaban 115 unidades. En cuanto a los inscritos a las tres universidades (9655), las facultades de derecho y de medicina agrupaban 6736 mientras que las ciencias exactas, agronomía y ciencias económicas contabilizaban 2163. Se observa también una importante deserción en los diferentes cursos de los colegios nacionales. En primer año había casi 3000 inscriptos mientras que en quinto sólo 1065 (Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Departamento de Instrucción Pública, año 1917, tomo 2).

[183]No es el objetivo de este trabajo analizar el rumbo de la educación técnica en la Argentina. Se remite a excelentes trabajos que la han tratado en profundidad. Entre muchos otros, además de los oportunamente citados —en especial toda la producción de María Antonia Gallart— se deben agregar los estudios de Weinberg (1985); Wiñar (l988); Balduzzi (1988); Pineau (1991) y Dussel y Pineau (1995), Cucuzza (1997), Jacinto (2004), Jacinto y Terigi (2007).

agropecuarias no gozaron de esta conquista de las escuelas técnicas ya que la modalidad agropecuaria aún no era considerada como educación secundaria ni se encontraba dentro del sistema educativo.

5.5 Perfeccionamiento del sistema de educación media

Desde el punto de vista del sistema educativo de enseñanza medio, su perfeccionamiento se alcanzó cuando el sistema cobró su organicidad definitiva y se abrió en ofertas diversificadas sin perder su identidad como sistema. Este proceso se dio cuando finalmente las escuelas agropecuarias abandonaron su deriva y se unieron al Ministerio de Educación. Corría el año 1967.

Ese año, el Decreto 9882/67 creó la Dirección General de Enseñanza Agrícola en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación del gobierno *de facto* de Onganía y las escuelas agropecuarias de gestión estatal que dependían entonces del Ministerio de Economía (Secretaría de Estado de Agricultura y Ganadería) pasaron a formar parte de la cartera educativa. Como se planteó en el capítulo anterior, las escuelas agropecuarias de gestión privada habían sido reconocidas en 1960 por la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) y ya habían pasado a su ámbito. La SNEP coordinaba su labor, apoyada por la Secretaría de Agricultura.

Al momento de la transferencia, del Ministerio de Cultura y Educación dependían vía la *Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior,* los Colegios Nacionales (para varones o mixtos), los Liceos de Señoritas, destinados al bachillerato femenino; las Escuelas Normales para la formación de maestros; las Escuelas Comerciales, para la formación de peritos mercantiles; de la Dirección General de Enseñanza Artística, las Escuelas Nacionales de Artes Visuales; la Escuela Nacional de Arte Dramático; el Conservatorio Nacional de Música; la Escuela Nacional de Danzas y la Escuela Nacional de Cerámica. Del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), las Escuelas Nacionales de Educación Técnica, las Misiones Monotécnicas, las Misiones de Cultura Rural y Doméstica y las Profesionales de Mujeres.[184] Con la incorporación del ramo de educación agropecuaria, el Ministerio

[184] En la jurisdicción de otros ministerios nacionales, existían algunos servicios educativos; por ejemplo, escuelas para la preparación de obreros calificados y técnicos en diversas especialidades dependientes del Ministerio de Obras y Servicios Públicos y del Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública. Del Ministerio de Defensa Nacional (Secretaría de Guerra y Marina) dependían los Liceos Militares y el Liceo Naval.

contaba ahora con la máxima diferenciación de los servicios educativos. La Secretaría de Agricultura le había traspasado los establecimientos de Tandil, Miramar, Olavarría y Bolívar (Buenos Aires); Las Delicias y Colón (Entre Ríos); Casilda (Santa Fe); Bell Ville (Córdoba); Quines (San Luis); Victoria (La Pampa), Salta y San Juan (*cfr*. capítulo IV).

Pero lo que el sistema ganaba simbólicamente en la recuperación de las *hermanas perdidas*, lo restaba en el mercado laboral de la modalidad técnica. Desde 1976, los sucesivos gobiernos militares asentaron golpes letales a la industria nacional y se instituyó el desguace del país. El empleo se concentró en el sector terciario y el proyecto desarrollista e industrializador quedó relegado frente a las constitutivas crisis sociales, políticas y económicas. La capacidad del gobierno nacional de crear nuevas escuelas técnicas se aniquiló y las que sobrevivían lucían sus equipamientos y talleres devastados y obsoletos, perdiendo sus perfiles distintivos.[185]

Gallart (2003) sostiene que para fines de la década de 1980

> (…) las escuelas pertenecientes a empresas (escuelas fábrica) son muy pocas en relación con el total de las escuelas técnicas; y la iniciativa que comprometía a las empresas con la educación técnica, el sistema dual implementado en los años setenta con el apoyo de Alemania, alcanzó a incluir como máximo en 1989 menos de 1700 alumnos. Pese a lo anterior, en localidades concretas con actividad industrial importante se desarrolló en la base del sistema una interacción significativa entre las escuelas técnicas y la industria local. En las grandes ciudades, en cambio, esta relación resultó menos frecuente (Gallart, 2003, p. 44).

¿Qué suerte corrieron las escuelas agropecuarias, ahora parte del sistema educativo? Según lo mencionado (capítulo IV), a comienzos del siglo XX, la organización de la educación agronómica en la Argentina fue una cuestión de estado y un epifenómeno del agrarismo ilustrado que ambicionó la tutela de la modalidad y apostaba por una agricultura moderna como fuente de progreso. Este agrarismo encarnaba la voluntad del fomento de la agricultura, según la línea de Olivera y de los ilustrados que conformaron el Departamento de Agricultura fundado por Sarmiento en el Ministerio del Interior. El impulso de estos pioneros se concentró más en el conocimiento del estado de la agricultura y en la formación de técnicos que en promover proyectos para introducir en los territorios del vasto espacio nacional aquellos principios científico-técnicos que habrían de facilitar la modernización del campo

[185] Estas cuestiones fueron tratadas en el capítulo IV de esta tesis.

argentino. Se trató de un voluntarismo que se encarnó en funcionarios de los gobiernos conservadores de fines del siglo XIX y principios del XX, a contramano del proyecto del propio gobierno que privilegió la política de los *commodities* y el modelo agroexportador.

En las reformas o propuestas de reforma anteriores a 1920, la educación agropecuaria propiamente dicha quedó separada de la educación industrial e, incluso, de las escuelas de artes y oficios. Mientras se daban las reformas de Saavedra Lamas, Salinas y de algunos proyectos presentados sobre la estructura educativa, la cartera específica de instrucción pública no reclamó para sí las escuelas prácticas agropecuarias. Incluso en su discusión sobre las escuelas industriales, no se visualizó como industria ninguna de las derivadas del sistema de producción agropecuaria. Se dieron entonces asociaciones complejas de descalificación de lo agropecuario como forma de hacer *cash money*, sin necesidad de calificaciones laborales. El mercado laboral agropecuario no parecía necesitar mandos medios cuando las riquezas fluían de la producción de *commodities.*

Más allá del auge inicial de la primera década, el Ministerio de Agricultura emprendió un lento olvido de las escuelas agropecuarias de su sistema y no consiguió acoplarlas a los caminos del desarrollo agropecuario del país. Cuando el país vuelve la mirada a la tecnificación del agro, 50 años más tarde, decidió crear una red *ab initio* con la implantación del INTA, mientras la propia cartera agrícola bajaba su *status* y pasaba a depender de la de Economía.

Dirección General de Enseñanza Agropecuaria.

La transferencia al ministerio de educación se realizó en forma articulada.[186] La nueva cartera dio acogida a las escuelas agropecuarias en una nueva dirección que fue un enclave técnico agropecuario dentro del Ministerio de Cultura y Educación. Como tal comprendió la especificidad de las escuelas y les dedicó su máxima atención, ya que el resto (numeroso) de escuelas secundarias —nacionales, normales y comerciales— dependían de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Los establecimientos agropecuarios tendrían ahora cierto desahogo en el rubro

[186] Según testimonios de actores significativos del momento, las escuelas se sintieron «acompañadas» en esta transferencia por la diligencia desplegada por los cuerpos técnicos de la DNA (Viglierchio, 2003).

presupuestario para reponer los vetustos equipamientos o comprar nuevos, y mantener y reparar las instalaciones y los elementos en uso.

El nuevo organismo, la Dirección General de Enseñanza Agropecuaria,[187] tuvo prácticamente el mismo nombre que el que portaba en la Secretaría de Estado de Agricultura (Dirección General de Enseñanza Agrícola) y conservó también su cuerpo técnico.[188] En el año 1968, en un estado de situación sobre la educación y formación profesional agropecuaria del país, las autoridades de la flamante dirección plantean:

> Si bien es por todos conocida la importancia en el país de la producción agropecuaria como fuente de trabajo, de materias primas y de recursos económicos, es necesario admitir que todavía no se han dado en forma orgánica las condiciones que permitan a los distintos sectores de la estructura ocupacional agraria, contar con los medios educativos que faciliten su desenvolvimiento conforme a los rápidos avances tecnológicos que se están operando (...). En la Octava Conferencia Regional de la FAO para Latinoamérica, celebrada a comienzos de 1965 en Viña del Mar, Chile, se aceptó el principio de que «el grado de evolución de los servicios de enseñanza, investigación y extensión, constituyen un índice de desarrollo, y que el más débil de estos servicios será el factor limitante del desarrollo agropecuario de un país». Dado que en la República Argentina, la investigación y la extensión agropecuaria, se han desarrollado en un alto grado de eficiencia a través de la acción del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), en nuestro caso es la enseñanza agrícola la que está retardando la evolución favorable de todo el sistema. Por lo tanto, es menester asignarle, dentro del planeamiento de la educación, un lugar preferente (Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Dirección General de Enseñanza Agrícola, 1968, p. 3.).

Llaman la atención estas expresiones: ¿son candorosas, ambiciosas o simplemente lesivas? Con un prolijo razonamiento lineal conceden un poder casi omnímodo al conjunto de estas escuelas sobre el desarrollo agropecuario del país, atribuyéndoles una responsabilidad abrumadora de lo que es en verdad un fenómeno complejo, multicausado, como el desarrollo económico de un país, e ignoran la «larga noche» de las escuelas agropecuarias en un ministerio dentro del cual habían sido poco menos que invisibles.

En cuanto a la misión de brindar asistencia técnica a los organismos provinciales y entidades privadas que desearan iniciar o ampliar sus actividades en la educación y formación profesional agropecuaria, la dirección elaboró un anteproyecto[189] que serviría

[187] Por un breve lapso se denominó Administración de Educación Agrícola (1968).

[188] El Director General de la DNEA fue el Ing. Agr. Roberto E. Arano; el Inspector General, el Ing. Agr. Jorge Milton Stagnaro y el Inspector Técnico el Ing. Agr. Isaac Waisman; todos ellos con actuación anterior en la Secretaria de Estado de Agricultura y Ganadería.

[189] Ministerio de Cultura y Educación. Administración Agrícola. Anteproyecto de Escuela agraria sobre una superficie de 120 hectáreas. Buenos Aires, 1972.

de orientación para la creación de futuras escuelas, teniendo en cuenta los requerimientos típicos de una escuela agropecuaria ubicada en la Pampa Húmeda que desarrollara planes de estudios en casi todos los rubros de explotación (Ciclo de Experto Agropecuario y Agrónomo General). En él se visualiza cómo concibe la Dirección una escuela agropecuaria del momento. Por empezar, el cálculo de la inversión lo hace sobre 120 hectáreas en la Pampa Húmeda, mínimo de tierra aceptado a la fecha en la región para que una explotación agrícola-ganadera fuera rentable.

El proyecto especifica instalaciones y equipamientos al detalle para desarrollar todas las secciones didáctico-productivas. Describe todas las tareas y los costos que insumiría la puesta en pie de la obra. El detalle del anteproyecto y el costeo revelan lo oneroso[190] que le resultaba al ministerio este tipo de establecimiento educativo y explica en parte su estrategia de expansión a través de los Centros de Educación Agraria (CEA), creados en 1971. En ellos, los predios de los proyectos agropecuarios (sus secciones didáctico-productivas) serían provistos por el propio fundo de la familia de los alumnos.

[190] Según la cotización histórica de la relación dólar-*pesos ley* para 1972, se trata de unos US$ 200 000. De todos modos, el valor de la tierra- aunque tiene una considerable variación en la región- se hallaba infravalorado en ese momento, si se lo compara con los valores actuales (2012).

Figura 5.2 Presupuesto para una escuela agropecuaria ubicada en la Pampa Húmeda en un terreno de 120 ha (Año 1968)

- 52 -

Resumen General de Costos-

- Equipos varios:	$	261.513.--
- Alambrados-Bebederos-Arboledas reparo:	"	36.673,50
- Ganadería: Instalaciones- Instrumental-Corrales y trascorrales:	"	33.535,05
- Tambo: Instalaciones:	"	47.133,64
- Criadero de Cerdos: Instalaciones:	"	52.712,25
- Avicultura: Instalaciones- Implementos:	"	47.448,80
- Cunicultura: Instalaciones:	"	4.135,10
- Apicultura: Instalaciones- Elementos:	"	9.541.--
- Vivero: Invernáculo-Tinglado:	"	7.200.--
- Horticultura- Instalaciones:	"	10.000.--
- Herramientas para Horticultura y Arboricultura:	"	13.936,40
- Aprovisionamiento de agua:	"	31.757.--
- Electricidad (Fuerza Motriz):	"	534.--
- Taller Mecánico-Herrería-Garaje,etc.:Edificio-Máquina-Herramientas:	"	17.430.--
- Galpón p/Depósito Forrajes y Fábrica de alimentos balanceados:	"	50.476.--
- Tinglado para Maquinaria Agrícola:	"	13.500.--
- Fábrica de Industrias Agrícolas:Instalaciones y elementos varios:	"	72.214.--
- Vehículos:	"	68.000.--
- Semovientes:	"	60.265.--
- Campo:	"	300.000.--
- Edificios:	"	531.665,91
- Equipamiento:	"	200.000.--
TOTAL GENERAL:	$	1.869.670,65

Fuente: Anteproyecto de escuela agraria sobre una superficie de 120 hectáreas. Ministerio de Cultura y Educación. Administración Agrícola, p. 52. Año 1972.

Por este motivo, la cartera emprende la creación de pocas unidades académicas integradas (aulas-campos-instalaciones), al estilo de la escuela agrotécnica nacional, con grandes predios, laboratorios, talleres e instalaciones ¡tan parecidas a las estancias modernas! Para aumentar la cobertura, los CEA resultaban ideales, ya que no requerían la inversión en instalaciones. También resultó económica la instrumentación de ofertas, como los Bachilleratos Agropecuarios o Bachilleratos con Orientación Agrícola, con una estructura más «generalista» y menos técnica (*cfr*. capítulo IV).

Las autoridades hacen un análisis minucioso de los censos y presentan los siguientes datos (Tabla 5.1).

Tabla 5.1. Análisis del mercado de trabajo agropecuario.
Población que trabaja en el sector agropecuario. Demanda potencial (Año 1968)

Región de desarrollo	Varones menores de 14 años	Varones de 14-19 años	Encargados o jefes de explotación	Resto de pobl. económ. activa	Industrias afines
Patagonia	373	4501	7003	11 708	0
Comahue	1359	13 390	38 660	61 317	282
Cuyo	3460	21 135	36 641	71 794	2031
Centro	5746	28 650	65 204	88 765	443
Noroeste	3799	38 344	70 224	95 151	76
Noreste	6255	40 836	84 810	111 360	28
Pampeana	15 434	47 261	162 920	397 990	929
Metropolitana	0	6941	6233	401 80	0
Totales país	36 426	201 058	471 695	878 465	3789

Fuente: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Administración. Educación agrícola y formación profesional agropecuaria. Proyecto para su promoción, año 1968. Ing. Agr. Roberto E. Arano, Ing. Agr. Jorge Milton Stagnaro, Ing. Agr. Isaac Waisman, Buenos Aires 1968, p. 3

La Dirección Nacional realiza la siguiente lectura sobre el mercado de trabajo:

> Comparando los censos de población de 1947 y 1960 que arrojan para la población económicamente activa ocupada en el sector agropecuario 1 600 000 y 1 400 000 personas, respectivamente, en cifras aproximadas que representan el 40 y 19% de los totales de población económicamente activa, se desprende que la diferencia de 200 000 personas muestra una tendencia a la disminución de la población del agricultor, fenómeno que se repite en todos los países en desarrollo, los que han creado medios de capacitación adecuados para hacer más eficiente la mano de obra disponible que no absorben los demás sectores. Si la tendencia que se observa respecto de la población que se ocupa en tareas rurales, se le agrega el factor negativo del insuficiente grado de instrucción como resultante del alto índice de deserción escolar —43 a 72%, según zona— se llega a la conclusión de que es necesario establecer como acción prioritaria la creación de nuevas oportunidades de capacitación de mano de obra calificada, a través del sistema de educación complementario, que facilite en forma permanente la actualización tecnológica y la formación profesional de los recursos humanos que requiere la moderna empresa agropecuaria (Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Dirección General de Enseñanza Agrícola, 1968, p. 3).

Los servicios que presenta la DGEA como dependientes de su cartera (Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Estado), de otros organismos nacionales, de universidades nacionales y provinciales, de organismos provinciales, de entidades privadas y municipales se distribuyen de este modo:

Tabla 5.2. Educación y Formación Profesional Agropecuaria en la Argentina por jurisdicción y organismos (Año 1968)

	DGEA	Univ. Nac.	Univ. Prov.	Org. Nac.	Org. Prov.	Privadas	Munic.	Total
Buenos Aires	5	2		4	8	14		33
Cap. Federal		1		1		6	1	9
Catamarca	1			4	2			7
Córdoba	1			4	4	6		15
Corrientes		1		3				4
Chubut				1				1
Entre Ríos	2			4	3	1		10
Formosa				2				2
Jujuy				2				2
La Pampa	1		2	1				4
La Rioja				4				4
Mendoza		2		2	7	1		12
Misiones				1	1	2		4
Neuquén				1	1			2
Río Negro				2	1	1		4
Salta	1			2				3
San Juan	1			5				6
San Luis	1			1		1		3
S. del Estero		1		4	1			6
Santa Cruz								
Santa Fe	1	1		4	1	1	1	9
Tierra Fuego						2		2
Tucumán		1						1
TOTAL	14	9	2	52	29	35	2	143

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, 1968.

Ahora bien, aún dentro de la cartera educativa, la DGEA se evade del modelo hegemónico educativo. Presenta en forma orgánica un cuadro de instituciones y actores heterogéneo, legitimando como actores del subsistema a organismos de gestión privada y pública. Trasciende la atribución burocrática de las jurisdicciones y presenta *vis*-à-*vis* instituciones nacionales, provinciales y municipales; de los distintos niveles, formales o no formales.

A la sazón, la nómina de escuelas agropecuarias y afines para la Argentina totalizaba 143 servicios. Se contabilizan como tales organismos nacionales (de nivel medio o universitario) provinciales (medios o universitarios) y municipales, así como establecimientos pertenecientes a instituciones privadas y los originarios de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación (según la propia Secretaría).

Para el momento, el número de estudiantes de la modalidad agropecuaria en las distintas reparticiones era de 6467 y el de profesores 1074. La *ratio* entre profesor y alumno era 1/6 lo que implica un desaprovechamiento de los servicios debido al exiguo número de estudiantes.

También funcionaban en el país 31 misiones monotécnicas agropecuarias de cultura rural y doméstica que dependían del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET), destinadas a fomentar el mejor aprovechamiento de los recursos y productos naturales para la elevación progresiva de la vida hogareña y procurar el más amplio desenvolvimiento de la personalidad de los jóvenes rurales que no podían cursar otros estudios. También se pueden encuadrar como formas de extensión,[191] las acciones de la propia Dirección General de Enseñanza Agrícola en la capacitación del productor y obrero rural a través de demostraciones prácticas y cursos breves durante el receso de las tareas agrícolas. A tal fin se contrataba personal específico, expertos y de otros organismos oficiales y de los servicios técnicos especializados de las empresas vinculadas a la actividad agropecuaria.

Política de expansión: la Educación Agropecuaria en el Ciclo Básico.

El programa se proyectó para impartir educación agrícola con orientación vocacional a 10 000 estudiantes del Ciclo Básico Secundario y para la formación profesional de 60 000 jóvenes y adultos que actuaban o deseaban incorporarse a las actividades agropecuarias. En general, se eligieron aquellas localidades que no superaban los 15 000 habitantes y cuya economía se basaba en la producción agrícola ganadera. También se tuvo en cuenta para su ubicación, la existencia de colegios secundarios de jurisdicción nacional, para facilitar su funcionamiento. En parte, por su estructura se asemejaba a la propuesta de Sarmiento en cuanto a la inclusión de los colegios secundarios (Quintas Normales o Departamentos de Agricultura dentro de los colegios nacionales). Sin embargo, todo el proyecto tenía un carácter de apéndice, de capacitación o vocacional, perdiéndose la naturaleza sustantiva de la educación agropecuaria, ya que a diferencia

[191] En cuanto a la extensión, dentro de los actores que actuaban para el logro de este objetivo, se encontraba el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) que contaba con un centro nacional de investigaciones agropecuarias y dos regionales en los que funcionaban 39 estaciones experimentales. El servicio de extensión se cumplía por intermedio de 191 agencias con una dotación de 530 técnicos, de los cuales 512 eran profesionales ingenieros agrónomos y médicos veterinarios. Estaban secundados por técnicos agrícolas y asistentes auxiliares de distinta formación y especialidades. En cuanto a la acción en favor de la juventud rural, a través de los clubes 4 A, contaban al momento del relevamiento realizado por la Dirección General con 11 523 socios. Diez años antes, en sus comienzos sólo registraban 1031 socios.

del proyecto del sanjuanino, no se incorporaba la práctica en predios e instalaciones adecuadas, y se utilizaban los campos que aportaban las familias, dando por descontado el origen rural de los alumnos.

La cartera educativa tenía muy en claro la diferencia que existía entre escuelas agropecuarias y ofertas agronómicas implantadas en otras instituciones.[192] Las escuelas resultaban sumamente costosas para el erario público. Sin embargo, la dirección no realizaba una lectura penetrante ni de los censos de población ni de los fenómenos sociales, culturales y demográficos que se estaban dando en el medio rural, acoplados a los perfiles de los alumnos de las escuelas agropecuarias y de sus familias, las cuales en los comienzos de la década de 1970 ya se alejaban definitivamente del campo, en especial en la Región de la Pampa Húmeda, donde había mayor concentración de los servicios.

El modelo parecía ser una aplicación tardía de la llamada Revolución Verde productivista, aplicada a destiempo en el país y en lugares con una larga tradición agrícola de cultivos extensivos, sin atender a la dinámica poblacional, que no parecía condecir con las propuestas de la Dirección.

Desde el advenimiento de la democracia, según lo visto en el capítulo anterior, se dio una expansión del sistema de escuelas agropecuarias y se incrementó su presupuesto aunque el aumento fue insuficiente debido a las políticas de contención de gastos fiscales. En este período se dio el que quizá haya sido el único proyecto orgánico de educación agropecuaria de la Argentina: el programa EMETA, que será tratado con amplitud, en especial en el Apéndice de esta tesis.

[192] En ese momento, se impartían en el país conocimientos elementales agropecuarios en escuelas rurales de enseñanza primaria a cargo de maestros comunes. El objetivo era despertar interés por la naturaleza y sus actividades prácticas, tales como jardinería, huerta, arboricultura y granja. Existían 18 establecimientos primarios del Ministerio de Educación y Justicia que incorporaban estas prácticas en el orden nacional. Funcionaban en distintas provincias y su inscripción total contabilizaba 5981 alumnos asistidos por 696 profesores. En esta cuenta se incluía a todos los alumnos del ciclo primario. También existían escuelas normales regionales, que brindaban al futuro maestro los conocimientos adecuados para desenvolverse eficientemente en las escuelas rurales.

Dentro de la enseñanza secundaria, los conocimientos se impartían en las escuelas agrotécnicas y especiales, en cuyos planes, además de las asignaturas específicas, se incluían materias complementarias y de conocimientos generales. La duración de los estudios variaba, los más comunes eran de 3, cinco o seis años, que se distribuían en (a) ciclo secundario inferior, (b) ciclo secundario medio y (c) etapa de formación y perfeccionamiento profesional destinada a la capacitación especializada de técnicos agropecuarios de nivel medio y maestros, para el ejercicio de la docencia y extensión agrícola. Existían además, sin división de ciclos, otros planes de estudio agrícolas de 5 o seis años de duración que tenían equivalencia con el bachillerato.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) se modificó la estructura centenaria del sistema educativo y se generaron a partir de una misma pieza legislativa distintos tipos de niveles para la educación argentina (capítulo IV).

Las modificaciones impactaron con fuerza en todo el sistema, pero tuvo mayores cambios en lo que tradicionalmente había constituido el nivel medio de cinco años de duración, ahora balanceándose en su primer ciclo (7º, 8º y 9º año) entre la exescuela primaria y la exsecundaria en su segundo y tercer ciclo del polimodal. Si se analiza la parquedad de reformas de este nivel e incluso el rechazo experimentado ante cualquier intento de cambio (por ejemplo, el Proyecto Magnasco o la efímera escuela media de Saavedra Lamas o la que se reflota en el gobierno de facto de Onganía), se puede calibrar el alcance de esta transformación.

La aplicación de la nueva estructura académica produjo un fuerte proceso de reconfiguración en los sistemas educativos jurisdiccionales, cuyas decisiones respecto de las modalidades y las agendas que regulaban el ritmo de su puesta en marcha dieron origen a una oferta heterogénea. Fue tal la disparidad de ofertas que en un momento llegaron a coexistir 55 tipos de combinaciones de establecimientos según la oferta educativa de los niveles Primario y Secundario, EGB y Polimodal (CETERA, 2004; DiNIECE, 2005). La Ley Nº 26.606/06 de Educación Nacional (LEN) propuso la homogeneización de la estructura académica del sistema educativo, ante la atomización y variedad después del «paso» de la LFE.

Por último, se imprimió un verdadero cambio de rumbo importante a la educación técnica agropecuaria en la Argentina con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LEPT) (Ley 26 058/05), la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26 075/06) y la ley marco de Educación Nacional (Ley Nº 26 606/06), que otorgaron organicidad al subsistema agropecuario. Habían pasado 182 años de educación agropecuaria en la Argentina y se registraba la primera iniciativa que le daba organicidad dentro del sistema educativo.

5.6 Identidad de la educación agropecuaria

En el caso de la constitución de los estudios medios, la educación agropecuaria quedó desde sus inicios confinada a una cartera que de suyo no estaba destinada a cumplir fines educativos específicos. Asimismo, fue la última modalidad que se unió al Ministerio de Educación. De todos modos, el hecho de haberse desarrollado dentro de

un ministerio distinto del educativo no debió constituir un detrimento para su desarrollo, en vista al despliegue y consolidación que ha tenido dentro la cartera agronómica la educación agropecuaria en algunos países, como Francia y Suiza.

La educación agropecuaria se originó y desarrolló atravesada por fuertes prejuicios en lo relativo al propio saber que impartía, al destinatario de los estudios y al contexto en el que se dio: el estigma de lo rural y su población, el prejuicio sobre los saberes manuales y prácticos y la asociación ineludible entre ruralidad y pobreza han sido constantes en su itinerario.

En nuestro país, hacia fines del siglo XIX, cuando se afianzaba el sistema educativo, la educación agropecuaria estuvo unida más a la voluntad de un agrarismo ilustrado, que no tuvo fuerza política y no logró acoplarse al modelo de desarrollo decimonónico, que se enraizó en el llamado modelo agroexportador. Este modelo excluía fuertemente en su despliegue a la población rural, a pesar de que su riqueza se originara precisamente en la producción agropecuaria.

El Ministerio de Agricultura no constituyó una interfaz entre las escuelas y el mercado de trabajo y tampoco contó con fondos especiales —como sí los tuvo el empleo industrial— para dotar a los establecimientos de instalaciones, equipamientos y laboratorios a la altura de los tiempos. Las escuelas quedaron aletargadas en una cartera que no las liberaba del todo, pero que tampoco encontraba un nicho dentro de sus cuadros para el «fomento de la agricultura».

Estas cuestiones las llevaron a constituir una deriva del sistema de educación y, en su momento, también una deriva del sistema productivo. En la cúspide del sistema educativo agropecuario que ideó Escalante, el ministro ilustrado de Roca, se encontraba el Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria que formaría la elite dirigente y la burocracia administrativa del más alto nivel. Para poder acceder a esa institución, los aspirantes debían tener título del secundario, algo que sólo los colegios nacionales de entonces proveían. Por este motivo, la segmentación *ad intra* de este protosistema fue también robusta. Los nacionales franqueaban la vía hacia las instituciones de *elite* (universidades) que preparaban a los funcionarios públicos superiores. No había alternativas de otros tipos de secundarios distribuidos en el país que expidieran títulos para el acceso a las universidades, trayectoria obligada de una movilidad social y política, cuando no se tenía una cuota de poder derivada del *status* económico, casi siempre asociado a la propiedad de la tierra y al sector agrícola ganadero.

Por otro lado, los cambios que se dieron en su incipiente sistematización dentro del Ministerio de Agricultura no respondieron a necesidades objetivas de la economía técnica de base agropecuaria que demandara mandos técnicos medios con cierta especialización y competencias, sino a la voluntad de los se llamó miembros de la agricultura ilustrada. Las políticas fluyeron de arriba abajo (*top-down*) en el interés de formar técnicos agrícolas modernos para una agricultura que no demandaba —por lo menos a través de la educación sistemática— tal formación. Esto explica en parte por qué en las matrículas de las escuelas prácticas agrícolas escasearan aspirantes, unos de los problemas que debió enfrentar el proyecto de Sarmiento de las Quintas Normales (*v.q*. capítulo IV) y que crónicamente aqueja a la educación media agropecuaria. Los dueños de la tierra no parecían interesados en los egresados estas escuelas. Sólo la industria vitivinícola y la sacarotécnica, entre otras, se acercaron a las escuelas agropecuarias para formar sus cuadros laborales. Saavedra Lamas (1916) lo confirmaba para las escuelas técnicas: los patronos señalaban que una secundaria técnica no era su prioridad pues los egresados tendrían demasiadas pretensiones en términos de jerarquía de la ocupación y remuneraciones. En cambio, los empresarios hubieran preferido un énfasis mayor en la formación de operarios.

Los estudios agronómicos no siempre implicaron cambios y ajustes al sistema educativo como respuesta a las exigencias tecnológicas de las nuevas economías industriales, contrariamente a lo que podía suponer una interpretación funcionalista económica del cambio educativo. Las transformaciones que se dieron a principios del siglo XX obedecieron a planteos sociales y políticos más que económicos; y estos establecimientos surgieron más como reflejo de un *statu quo s*ocial y de un voluntarismo político que perpetraron la organización jerárquica de la sociedad, tal como aconteció con la escuela técnica en algunos países europeos (Ringer, 1992).

Estas escuelas estaban dispuestas a servir a los grupos sociales más vulnerables, las que además cargaban con el estigma de vivir en el medio rural. Se coincide con la aseveración de Carlos Lerena (1983, p. 598) para quien básicamente «el mercado de trabajo y la escuela se relacionan no directamente en términos de productividad técnica, ni de rentabilidad económica, sino en términos de poder» y se rechaza un reduccionismo economicista y lineal en el que el nivel de instrucción de la población activa aparece como un determinante de los resultados económicos, no sólo para los individuos, sino también para las empresas y países.

> El sistema de educación no es…un apéndice del aparato económico, ni su racionalidad es una empresa de producción: su función esencial no es la de servir las necesidades inmediatas del sistema económico (…) responde a las necesidades de la sociedad en el orden ideológico y en definitiva, político: los procesos económicos no son procesos culturales: la escuela constituye una institución ubicada en el campo ideológico o de la cultura; y en este campo tiene una lógica propia e independiente del campo económico (Lerena, 1983, p. 4).

En su larga trayectoria en un país en el que el sistema agroalimentario tiene una importancia económica y social fundamental resulta inconcebible el persistente olvido de esta modalidad educativa. Algunos datos muestran esta contradicción: la participación del sector agropecuario en el Producto Bruto Interno es de 11,1%, es el mayor empleador del país, con un 35% de la población económicamente activa trabajando de modo directo o indirecto en él, participando con más del 50% en las exportaciones y es el eje articulador de las economías regionales. De todos modos, la modalidad hoy ha cambiado y recupera presencia a través de las carteras provinciales o administraciones municipales de la producción. En esto, son notables los esfuerzos desplegados por las provincias de la Pampa Húmeda (Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe) y otras, como Mendoza, San Juan y La Pampa.

La identidad legitimadora de las escuelas no derivó del sistema de educación, que la integró tardíamente debido a la segmentación que se dio en su órbita. Tampoco se originó en el sistema agroproductivo formal, como actor del desarrollo local. Ni las viejas chacras experimentales, ni las agronomías regionales las tuvieron en cuenta en la república agraria que pretendió fundar el Ministerio de Agricultura Nacional a comienzos del siglo XX. Tampoco fue un actor que consideraran las modernas estaciones experimentales del desarrollismo productivista creadas por el INTA, la institución consagrada para extender y racionalizar su acción agropecuaria en el país. La identidad legitimadora fue ganada en el ámbito local, en la inserción laboral de sus egresados en las pequeñas y medianas explotaciones de la agricultura familiar, en las bodegas y trapiches, en los emprendimientos hortícolas, frutícolas y en las cooperativas agropecuarias locales, en la cría de ganado de carne y leche, en las producciones animales alternativas, en la cría y desarrollo de aves de corral. Se trató (y trata) de una identidad legitimadora basada en el territorio.

Ahora bien, esta legitimación no fue gratuita, no fue un don, sino que fue ganada palmo a palmo por las diversas escuelas, en especial por las pioneras del sistema, las que sufrieron la mayor cantidad de desventuras en su trayectoria (*cfr.* capítulo IV). Esto mueve a que se les atribuya una de las características de los sistemas: la resiliencia.

La resiliencia es la capacidad de un sistema para poder integrar en su funcionamiento una perturbación, sin cambiar pese a ello su estructura cualitativa (Holling, 1978). La forma particular de afrontar las dificultades les dio a las escuelas una identidad de resistencia, generada por aquellas condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica del pensamiento educativo (y agropecuario) dominante, basándose en principios diferentes de los que habían impregnado a las instituciones de la política educativa.

En todos los casos, para los distintos tipos de escuelas, se dio una identidad proyecto. En ella sus actores —alumnos y padres, docentes y otros actores de las comunidades— forjaron una identidad que definió su posición en los territorios y aun en el sistema educativo, donde se vivieron las escuelas como establecimientos *sui generis*, con mayor grado de libertad y autonomía. Incluso pudieron superar la divisoria de aguas que siempre se dio en el país entre la educación de gestión pública y privada. En tal sentido, es el primer tipo de institución educativa que reclama para sí la aplicación de una nueva categoría conceptual: escuelas públicas de gestión privada. Esto se debe a que estas escuelas, lejos de tener como destinatarios a una élite económica, se encuentran cercanas a la agricultura familiar, a los trabajadores rurales y a los pequeños productores.

5.7 Conclusiones

Constituido el Estado Nacional, fue la cartera de Agricultura la que tuteló la educación agropecuaria, aparentemente sin encontrar demasiada resistencia por parte del Ministerio de Instrucción Pública. Dentro de aquel ministerio tuvo períodos de luces —o quizá, mejor, penumbras— y de sombras, y no se la consideró como un actor clave en lo que ahora llamaríamos el desarrollo de la «agricultura familiar». En los últimos años de convivencia algunos de sus establecimientos se transformaron en reformatorios u orfanatos, perdiendo la esencia de su misión.

Las escuelas agropecuarias no se constituyeron como componentes del sistema educativo porque tal sistema las ignoró. Esto talvez se debió a su carácter de educación práctica, que fue minusvalorado por el intelectualismo que atravesó la educación argentina. Quizá también imperó en esta valoración el estigma de lo rural, que considera a la ruralidad como residuo de lo urbano y una forma imperfecta de la experiencia humana.

La modalidad agropecuaria fue la última que se incorporó al Ministerio de Educación y le llevó varias décadas encontrar su lugar en medio de un sistema como el educativo que buscaba la homogeneidad de sus servicios. Esta homogenización —tan típica de los sistemas burocráticos— también intentó alcanzar los establecimientos de educación agropecuaria, pero su historicidad y vínculos locales persistieron y primaron su heterogeneidad, diversidad y autonomía.

La educación agropecuaria se manifestó como una deriva mientras su barco escorado se mecía entre la cartera agrícola y la educativa. Fue testigo a veces invisible del desplazamiento del papel del estado que fue liberal en el surgimiento del sistema educativo (y allí la tuteló), apuntó a un estado de bienestar cuando consagró la educación como derecho social para terminar su parábola como estado neoliberal en la década de 1990, en medio de la privatización de lo público.

En cuanto a su vínculo con el estado, las escuelas adquirieron en los últimos años un protagonismo inédito en el recientemente recreado Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación (2009). Por primera vez en su largo itinerario, fueron convocadas como actores partícipes del Plan Agroalimentario y Agroindustrial 2016-2020 que comanda dicha cartera, junto a 40 unidades académicas universitarias de agronomía, las distintas entidades del agro y organismos como el INTA, el INTI y el SENASA, entre otros. Con estos vínculos, la educación agropecuaria parece ensayar nuevos pasos en un fenómeno inédito para ella: su articulación orgánica dentro del sistema educativo y la participación con otros actores del sistema productivo argentino.

Referencias

Alcorta, A. (1916). La instrucción secundaria. La cultura Argentina. Cuadernillo del Consejo Nacional de Educación Nº 2. *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Arano, R. E., Stagnaro, J. M., & Waisman, I. (1968). *Situación de la educación y formación profesional agropecuaria en la República Argentina*. Buenos Aires: Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Dirección General de Enseñanza Agrícola.

Archer, M. S. (1979). *Social origins of educational systems*. London and Beverly Hills: Sage Publications.

Archer, M. S. (2005). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. S., & Elder-Vass, D. (2012). Cultural System or norm circles? An exchange. *European Journal of Social Theory*, 15(I), 93-115.

Argiryades, D. (2001). Beaureaucracy and debearaucratization. En A. Farazmand, *Handbook of comparative and development public administration* (pp. 901-917). New York: Marcel Dekker.

Balduzzi, J. (1988). Peronismo, saber y poder. En A. Puiggrós, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina* (pp. 391-426). Buenos Aires: Contrapunto.

Bravo, A. P., Cirigliano, G. F. J., Ciuccarelli, J. A., González Rivero, J. R., Mérega, H., De Montoya, O., Oñativia, O. V., Tula, M. A., & Villaverde, A. (Coord.) (1971). *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires: Humanitas.

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

Carnoy M., & Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Standford University Press.

Caruso, M., & Dussel I. (1997). Sobre viajes y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación,* 1(1), 37-57.

Cartañà i Pinén, J. (1990). Las Estaciones Agronómicas y las Granjas Experimentales como factor de innovación en la agricultura española. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 4, 69.

Castells, M. (1998). *El poder de la identidad. La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Madrid: Alianza.

Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina (CETERA) (2004). Consecuencias de la Implementación de la estructura «definida» por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos. *Informes y estudios sobre la situación educativa*. N° 2. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Le Seuil.

Cucuzza, R. (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955).* Buenos Aires: Los Libros de Riel.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2007). La obligatoriedad de la educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie *La Educación en debate*. Documentos N° 4. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2005*). El Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal.*Área de Investigación Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2003). *El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Estado del arte sobre la Implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Área de Investigación Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2009). *Anuario Estadístico 2009*. Disponible en http://www.me.gov.ar/diniece/

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010). *PISA 2009: Resumen Ejecutivo Argentina*. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=3&id=15&Itemid=26

De Puelles, M. (1996) (Coord.). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria.* Barcelona: Horsari.

Dussel, I. (*1996).* Víctor Mercante. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada,* 36(2), 449-465.

Dussel, I., & Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En A. Puiggrós (Comp.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo* (pp. 107-177). Buenos Aires: Galerna.

Farazmand, A. (2001). *Handbook of comparative and development public administration*. New York: Marcel Dekker.

Fizbein, A. (1999). *Institutions, Service Delivery and Social Exclusion: A Case Study of the Education Sector in Buenos Aires*. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office, LCSHD, 47.

Gallart, M. A. (2003). La educación técnica en la Argentina. Desde el surgimiento hasta los años noventa. En M. A. Gallart, M. M. Oyarzún, C. Peirano, & M. P. Sevilla, *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile* (pp. 35-149). París: UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Halperín Donghi, T. (1980). *Proyecto y construcción de una Nación (Argentina 1846-1880).* Buenos Aires: Ed. Biblioteca Ayacucho.

Holling, C. S. (Ed.) (1978). *Adaptive environmental assessment and management*. Londres: Wiley.

Jacinto, C. (Coord.) (2004*).¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina.* Buenos Aires: La Crujía.

Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO IIPE-Santillana.

Jacques, A. (1865). *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de instrucción Pública y Universitaria*. Buenos Aires.

Krause, O. (1910). Educación Industrial en la República Argentina. *Censo General de Educación*. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina.

Krüger, N. (2010). *La segmentación educativa argentina: una de las caras de la desigualdad social*. Memorias del II Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. México D.F: FLACSO.

Legarralde, M. R. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910*) (Tesis de Maestría). Disponible en http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1028/1/Tesis_Martin_Roberto_Legarralde.pdf Acceso 17 de agosto de 2010.

Lerena, C. (2005). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.

Magnasco, O. (1900). Proyecto de reformas a la enseñanza secundaria. *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación-1900* (2 vol.). Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad*. Buenos Aires: Manuel Gleizer.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1900, 1910, 1911, 1913, 1917, 1920, 1921, 1922, 1926, 1928, 1929, 1930, 1930, 1941). *Memorias de Gobierno del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Buenos Aires.

Miranda, O., & Iazzetta, O. (1982). *Proyectos políticos y escuela 1890-1920*. Rosario: Ediciones Matética.

Müller, D. K., Ringer, F., & Simon, B. (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de España.

Nelson, E. (1915). *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Mentruyt.

Oiberman, I., Rivas, A., Veleda, C., & Mezzadra, F. (2004). *Los Estados provinciales frente a las desigualdades educativas en el interior de las 24 jurisdicciones argentinas.* Buenos Aires: CIPPEC.

Oszlak, O. (1997). *La formación del estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Panettieri, J., & Puiggrós, A. (1998). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916).* Buenos Aires: Galerna.

Parsons, T. (1966). *El sistema Social.* Madrid: Revista de Occidente.

Pineau, P. (1991). Sindicato, estado y educación técnica (1936-1968) Buenos Aire: C.E.A.L.

Pinkasz, D. M. (2001). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en la Argentina; La Educación en las Provincias y Territorios nacionales (1995-1945)* (pp. 13-58). Buenos Aires: Galerna.

Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2011). (Coords.). *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos Aires: Ciccus

Plencovich, M. C., Costantini, A. O., & Zucaro, G. (2011). Educación, ruralidad y territorio: ¿vino nuevo en odres viejos? En M. C. Plencovich & A. O. Costantini (Coords.), *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 17-95). Buenos Aires: Ciccus.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1996). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires: Kapelusz.

Puiggrós, A. (Dir.) (1990*). Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Ruiz, G., Molinari, A., Muiños, C., Ruiz, M., & Schoo, S. (2008). La estructura académica del sistema educativo analizado a partir de los contenidos de la enseñanza. *Anuario de Investigaciones*, 25, 252-262.

Ringer, F. (1992). La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. En D. K. Müller, F. Ringer, & B. Simon, *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 87-131). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de España.

Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*, Programa de Educación de CIPPEC. Buenos Aires: Fundación Arcor y Fundación Noble-Clarín.

Saavedra Lamas, C. (1916). *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.

Salvadores, A. (1944). *Urquiza y la enseñanza media y superior en la provincia de Entre Ríos.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social.

Salvadores, A. (1966). *Historia de la instrucción pública en Entre Ríos.Antecedentes, la instrucción primaria hasta la creación del Consejo General de Educación. Orígenes de la enseñanza superior, nacional y normal*. Paraná: Museo Histórico de Entre Ríos Martiniano Leguizamón.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

Torres C. A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En C. A. Torres (Coord.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XX (*pp. 23-52). Buenos Aires: CLACSO.

Torres C. A. (2007). El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1),7-45.

Viglierchio, M. J. (Comunicación personal.EAA Pergamino. 25 de abril de 2003).

Veremen, P. (1999). *El sueño democrático de la filosofía. Amadeo Jacques*. Buenos Aires: Colihue.

Viñao, A. (2006) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata.

Weinberg, P. D. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*. Buenos Aires: ITDT.

Weinberg, P. D., & Casanova, F. (1996). *Formación y trabajo: de ayer para mañana.* Montevideo: CINTEFOR/OIT. 1996.

Wiñar, D. (1988). La formación profesional en Argentina. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Zuretti, J. C. (1959). *Política educacional: legislación y organización escolar*. Buenos Aires: Itinerarium.

CAPÍTULO VI

TIPOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA AGROPECUARIA

Capítulo VI

Tipos de instituciones de Educación Media Agropecuaria

6.1 Introducción

Las tipologías tienen por objeto aumentar la transparencia de los sistemas complejos, captar su heterogeneidad y, en consecuencia, mejorar la comprensión de los componentes y procesos. Desde el mirador del recorrido histórico de las escuelas agropecuarias (capítulo IV), es posible reconocer dentro de la gran variedad de instituciones educativas de la modalidad algunas categorías de establecimientos que permiten construir una tipología de escuelas. El objetivo de este capítulo es presentar esa herramienta a partir de algunos criterios que se expresan en formas de gestión, de gobernancia, legitimidad, régimen de asistencia e integración de los establecimientos a la dinámica territorial, entre otras características.

6.2 Tipología

Según lo mencionado, la larga marcha silenciosa de las escuelas agropecuarias argentinas arranca en un frustrado intento metropolitano en 1823 y muestra un conjunto de ricas iniciativas y de esfuerzos locales que no siempre fueron acompañados por políticas agropecuarias o educativas nacionales. Muchas veces estos proyectos quedaron librados a la imaginación y creatividad de docentes, padres, alumnos, miembros de cooperadoras y otros actores locales que fueron su apoyo y en la mayoría de los casos permitieron su supervivencia. Dentro de la vasta gama de escuelas de distintas jurisdicciones y gestiones, de diversas localizaciones, de largas historias o de trayectos breves surgen algunos tipos que permiten reconocer rasgos comunes en el conjunto. Están las viejas escuelas nacionales, transferidas a la jurisdicciones provinciales; existen establecimientos que históricamente nacieron dentro de las provincias, hay escuelas confesionales —algunas de vieja data— que se encuentran dispersas en el país, hay establecimientos privados no confesionales, existen también centros de la familia agrícola que se adhieren a la pedagogía de la alternancia (dentro de esas, aunque con gestión estatal o privada se ubican los centros para la producción total), se encuentran escuelas universitarias, asociadas por lo general a facultades de agronomía y veterinaria

de universidades públicas y privadas. También se encuentran las escuelas EMETA que recibieron para su desarrollo (y creación, en algunos casos) la impronta de un programa específico para el mejoramiento de la educación técnica agropecuaria. Tal es la variedad que presentan los aproximadamente 570 establecimientos de educación agropecuaria que se hallan dispersos en el país (Anexo).

Esta diversidad institucional evoca lo que Ludwig Wittgestein (1988) denominaba semejanza familiar. Para el autor, es habitual suponer que cuando se aplica un mismo concepto a un conjunto diverso de componentes nos referimos a una o más propiedades, cuando en realidad las cosas ocurren en forma diferente. Por ejemplo, si se toma el concepto de «juego» se alude a muchas actividades: juegos de tablero, de cartas, de pelota, juegos colectivos o en solitario; juegos en los que se gana o pierde o ni se gana ni se pierde; juegos entretenidos y otros que no lo son; juegos de habilidad o de suerte. En los llamados «juegos» existe un entramado de parecidos, múltiples diferencias y rasgos fugaces que emergen o se esfuman al establecer una comparación.[193] Algo así ocurre con el concepto de «escuelas agropecuarias». Ellas conforman agrupamientos de escuelas que sólo guardan entre sí un cierto aire de familia y a pesar de pertenecer a la misma progenie no son reductibles unos a otros. Son la consecuencia de largas trayectorias históricas y de acciones políticas que fueron imponiendo sus propios rasgos.

A fin de facilitar la comprensión de la modalidad agropecuaria y aumentar la transparencia de un sistema de suyo complejo, se construyó una tipología de escuelas agropecuarias argentinas a partir de algunos criterios que resultaron de interés en función de los objetivos de esta tesis. Esto permitió capturar la diversidad interna del sistema a través de una herramienta analítica de investigación.

6.3 Construcción de una tipología de escuelas agropecuarias

Las tipologías tienen un valor heurístico en cuanto a que permiten comprender ciertos patrones comunes, en este caso, de las instituciones, aunque también poseen limitaciones dado que con su uso se puede correr el riesgo de la sobresimplificar la realidad o de hacer demarcaciones artificiales (Pascarella & Terenzini, 2005).

[193] No puedo caracterizar mejor esos parecidos que con la expresión «parecidos de familia»; pues es así como se superponen y entrecruzan los diversos parecidos que se dan entre los miembros de una familia: estatura, facciones, color de los ojos, andares, temperamento, etc., etc. Y diré: los juegos componen una familia (Wittgenstein, 1988, § 66-7).

Esta tipología se define tanto en el nivel del sistema —nivel político, regulado por normas legales— como en el institucional y empírico, en donde se manifiestan los rasgos distintivos. Sólo describe dentro de la heterogeneidad de escuelas, tipos que son irreductibles unos a otros a pesar de tener al menos una característica común que los define: la de representar variantes de escuelas medias de modalidad técnico-agropecuaria del sistema educativo formal que otorgan a sus alumnos titulación de técnico de nivel medio.[194]

Dadas las diferencias que existen en el conjunto de instituciones educativas agropecuarias, el uso de esta tipología fue particularmente útil en el trabajo de campo[195] de la investigación ya que funcionó como un dispositivo metodológico muestral. En este sentido, ayudó a dirigir la elección de casos a partir de los cuales se seleccionaron algunas escuelas para ilustrar prácticas institucionales en la segunda etapa de la investigación. No se aspiró a realizar ninguna generalización, sino sólo ilustrar en profundidad la particularidad del tipo (Apéndice). Se dio de este modo un doble vínculo entre lo empírico y lo racional que se manifestó en fases sucesivas. El campo de lo real fue el punto de partida (fase empírica) para la construcción de los tipos y una vez elaborada la tipología (fase racional), se «bajó» de nuevo al mundo de las escuelas para comprobar su poder interpretativo sobre los establecimientos educativos, sus prácticas y actores (fase empírico-racional).[196]La diversidad de tipos subraya la deriva de la educación agropecuaria como subsistema del sistema educativo, cuestión que será abordada en el capítulo siguiente.

El sistema educativo argentino ha exhibido desde sus mismos orígenes procesos de homogeneización que excluyeron por un largo lapso a la modalidad agropecuaria en su conjunto, la que se invistió de diferenciación y diversidad en su proceso de deriva. Esa diversidad institucional se manifiesta en el tamaño de los establecimientos, procedencia de estudiantes, tipos de producción agrícola de las familias y formas de empleo, tipos de gestión y control de la escuela, su localización geográfica y variabilidad curricular en cuanto a las producciones locales; diversidad de diseños curriculares, etc. Se utilizaron algunas de estas notas como criterios para la construcción de los tipos que se presentan en la sección siguiente.

[194] Esa sería la *in-tensión* (de *in-tendere*, comprensión, significado) del concepto y los criterios clasificatorios; es decir, de los *fundamenta divisionis* (Marradi, 1990).

[195] Algunos de sus rasgos fueron observados en trabajos de campo realizados en estudios llevadas a cabo por esta investigadora en el período 2003-2006 en proyectos UBACYT (2004-2008; 2008-2010).

[196] Para un estudio más profundo del uso de las tipologías en las ciencias humanas y sociales, *cfr*. Bailey (1994) y Kluge (2000).

6.3.1 Características de la tipología.

Esta tipología se basó en los registros de documentos utilizados en la investigación, en la experiencia de campo y en la observación de las prácticas de los actores (Apéndice). Los criterios utilizados para su construcción responden a un abordaje multidimensional de las instituciones que permite categorizarlas en distintos aspectos. La construcción no fue jerárquica en cuanto a la lógica de las categorías utilizadas.[197]

El mapa de diferencias y similitudes se basó en la interpretación sobre la relevancia del rasgo, criterio afectado por lo histórico, la capacidad de penetración del análisis y el concepto de parsimonia. Se confeccionó un listado de posibles criterios que fueron ajustados finalmente después de validar su poder heurístico con investigadores sobre educación agropecuaria y un referente[198] del área. Se elaboró también un conjunto de descriptores que definen dichos criterios (Tablas 6.1 y 6.2).

Se definieron lo criterios y sus dimensiones (definición teórica y real) y se los operacionalizó a través de indicadores. La construcción de indicadores permitió en el caso de criterios que no poseen propiedades manifiestas, ponderar en forma directa una propiedad latente de interés, por ejemplo legitimidad social o gobernancia. En la mayor parte de los casos, los criterios fueron cualitativos.

[197]Clasificación tipo árbol de conocimiento, con términos generales en la copa y ramas que indican los subtipos, del estilo de los reinos de la naturaleza o en termino de los resultados, en la que la clasificación emergente implica un orden en el rango de las instituciones.

[198] Los investigadores fueron el Dr. Alejandro O. Costantini (UBA, Argentina); la Dra. Sandra Sanchez Barros (UFRRJ, Brasil); el Dr. Gabriel Santos Araujo (UFRRJ, Brasil), la Mag. Cleunice Rehem Mattos (MEC, Brasilia, Brasil) y el referente Lic. Juan Carlos Bregy (FEDIAP, Argentina).

Tabla 6.1. Tipología de escuelas agropecuarias. Lista de criterios y nivel de dimensiones o componentes

Criterio	Componentes y dimensiones (nivel)
Tipo de gestión	Estatal Privada Mixta
Gobernancia	Débil Media Fuerte --- | ---------- | ---------- | ---------- | ---------- |----
Legitimidad	Fuerte Moderada/en desarrollo ad hoc/corto plazo --- | ---------- | ---------- | ---------- | ---------- | ----
Tipo de iniciativa	Formal Asistida Autogenerada
Poder sobre los recursos	Controla Influye sobre los recursos Asesora en el uso
Formas de financiamiento	Sin fin. público Con fin. público parcial Con fin. público total
Tamaño de la oferta servicios	Menos de 20; 20-39; 40-59; 60-79; 80-99; 100 o más.
Concentración geográfica	Pampeana -NOA -NEA -Cuyo -Patagonia
Relación con la comunidad	Débil Media Fuerte --- | ---------- | ---------- | ---------- | ---------- |----
Procedencia de alumnos	Rural Urbana Periurbana
Categoría ocupacional de los padres de alumnos	*Pequeño/mediano productor* (en función de las regiones), *Arrendatario, Empleado rural* (relación de dependencia), *ERNA* (empleo rural no agropecuario) y *Otras*.
Antigüedad institucional	Más de 100 años-de 99 a75 - de 74 a 50 -de 49 a 25- Menos de 24 años
Nivel de dependencia de la jurisdicción	Débil Media Fuerte --- | ---------- | ---------- | ---------- | ---------- | ----
Modalidad asistencia de los alumnos	Alternancia Diaria
Permanencia de los alumnos	Jornada simple Doble jornada Doble jornada con internado
Acoplamiento con otras escuelas	Débil Medio Fuerte --- | ---------- | ---------- | ---------- | ---------- | ----
Diseño curricular	Jurisdiccional- Jurisdiccional con modificaciones- Propio
Formas designación docentes	Concurso público Elección Directa Elección previa formación
Campo experimental	Sí No

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.2. Tipología de escuelas agropecuarias. Lista de criterios y descriptores

Criterio	Descriptor
Tipo de gestión	Define la forma de gestión de las escuelas según su *status* jurídico y admite tres variaciones: *estatal* (gobiernos nacionales, provinciales o locales), *privada* (particulares) y *mixta* (ambas dimensiones).
Gobernancia	Implica «la *relación* entre la sociedad civil y el estado, entre los dirigentes y los dirigidos, el gobierno y los gobernados» (McCarney, Alfani, & Rodríguez, 1995, p. 95; Martínez Nogueira & Góngora, 2000). Se comprende como el ejercicio de la autoridad económica, política y administrativa para gestionar los asuntos de la escuela. Comprende mecanismos, procesos por los cuales los actores institucionales articulan sus intereses, ejercen sus derechos legales, cumplen sus obligaciones y resuelven sus diferencias (PNUD, 1997). Admite una graduación en su ejercicio que va de *débil a fuerte*.
Legitimidad	Se refiere al reconocimiento social de la institución por las autoridades y por la comunidad en su conjunto, como entidad con capacidades para implementar estrategias, proveer servicios y monitorear resultados. Se expresa en el reconocimiento formal de los actores públicos y privados *(fuerte*), aún no formalmente reconocida (*moderada/en desarrollo)* y sin reconocimiento formal o con actividades de corto alcance (*ad hoc*/*corto plazo*).
Tipo de iniciativa	Instituciones establecidas a través de la legislación o de la acción formal de un organismo público o privado (*formal*), por ciudadanos con un organismo público o privado o a través de un organismo público con participación de los ciudadanos (*asistida*) y por ciudadanos como forma *ad hoc*, espontánea, de dar respuesta a alguna situación, sin sanción formal o autorización (*autogenerada*).
Poder sobre los recursos	Poseen autoridad formal sobre la adjudicación y uso sustantivo de recursos económicos para la provisión de los servicios (*controla los recursos*); influyen sobre el presupuesto u otros procesos de toma de decisión; puede decidir cómo se pueden emplear los recursos (*influye sobre los recursos*) y no influye sobre los recursos, siendo su único papel el de asesorar sobre el uso de los recursos, pero puede no ser tenida en cuenta (*asesora sobre los recursos*).
Formas de financiamiento	Las formas comprenden instituciones privadas sin subvención estatal (*sin financiamiento público*), públicas de gestión privada aranceladas o no aranceladas, con subvenciones que van del 40% hasta el 100% del pago de sueldos de los docentes de las asignaturas curriculares (*con financiamiento público*) y públicas (*con financiamiento público total*, no sólo del pago de los haberes docentes sino de todos los gastos de mantenimiento e instalaciones). Las disposiciones que rigen la clasificación de los establecimientos están reguladas por el Decreto Nº 2542/91.
Tamaño oferta de servicios	Define por rangos el número de establecimientos de ese tipo que existe en el país. Los rangos son: *menos de 20; 20-39, 40-59, 60-79, 80-99, 100 o más*.
Concentración geográfica	Identifica en qué región se concentra la oferta de escuelas agropecuarias: *Pampeana-NOA-NEA-Cuyo-Patagonia-Todas.*
Relación con la comunidad y con otras instituciones del medio	Identifica la fortaleza del vínculo con la comunidad a través de indicadores como existencia de cooperadoras, de proyectos comunitarios conjuntos en el PEI de la institución, convenios celebrados con otras instituciones o con entidades privadas, actividades de extensión, etc. Admite una progresión que va de un mínimo (*débil*) a un máximo (*fuerte*) nivel.
Procedencia de alumnos	Define la procedencia geográfica de los alumnos, según vivan en poblaciones de hasta 2000 personas o en el campo disperso (rural), en poblaciones de más de 2000 habitantes (urbana) o en el conglomerado suburbano de las ciudades (periurbano).
Categoría ocupacional de los padres	Se refiere a la ocupación de los padres o personas a cargo de los alumnos. Los componentes son *pequeño o mediano productor* (según regiones), *arrendatario, empleado rural* (relación de dependencia), *ERNA* (empleo rural no agropecuario) y *otras*.
Antigüedad institucional	Expresa en rangos los años de antigüedad del tipo de institución: más de 100 años; 99-75; 74-50; 49-25; menos de 24 años.
Dependencia de la jurisdicción	Establece el grado (de *débil a fuerte*) de participación de la jurisdicción en tareas de control, supervisión y evaluación de la tarea institucional.
Modalidad de asistencia alumnos	Expresa la asistencia *diaria* a clase o la *alternancia* entre la asistencia a clase por una semana y el trabajo en el predio familiar por otra, u otras combinaciones, según las jurisdicciones.
Permanencia de los alumnos	Se refiere a la modalidad de cursado de clases en jornadas de 4/5 horas diarias, cinco días a la semana (*jornada simple*), d*oble jornada* (jornadas de ocho horas) y jornadas de ocho horas con alumnos que pernoctan: *doble jornada con internado*
Acoplamiento con otras escuelas	Expresa la *coordinación débil, media o fuerte* entre escuelas del mismo tipo o de distintos tipos dentro de la modalidad.
Diseño curricular	Diseño que adoptan las instituciones: *jurisdiccional* (correspondiente a la jurisdicción de las que dependen), *jurisdiccional con modificaciones* (en aquellos casos que las instituciones pueden optar por agregar a la estructura curricular modificaciones), *propio* u *otro*.
Formas de designación de los docentes	Se refiere al dispositivo de nombramiento de los aspirantes a cargas docentes y de gestión. Las dimensiones son: *concurso público* (generalmente, presentación de antecedentes y un proyecto de trabajo, defensa del proyecto y entrevista ante un tribunal de pares y autoridades); e*lección directa*, por parte de las autoridades o dueños de la escuela; o de *elección previa formación*, cuando existe un dispositivo formador por el que tienen que pasar los aspirantes como requisito para su elección.
Campo experimental	Presencia (*sí*/*no*) de campo experimental (propios o arrendados) para prácticas y clases.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de indicadores empíricos relevados en trabajos de campo y del análisis documental e histórico de las instituciones educativas de modalidad agropecuaria es posible distinguir los siguientes tipos de escuelas agropecuarias en la Argentina: escuelas agropecuarias públicas provinciales (exnacionales), agropecuarias públicas provinciales históricas y nuevas, escuelas EMETA, agropecuarias asociadas a universidades, escuelas EFA, centros para la producción total (CEPT), centros de formación rural (CFR), escuelas privadas confesionales y escuelas privadas no confesionales (Tabla 6.3).

Tabla 6.3. Tipología de escuelas agropecuarias del sistema educativo formal según criterios

Tipos de escuela	Gestión	Gobernancia	Legitimidad	Iniciativa	Poder
Escuelas agropecuarias públicas provinciales (exnacionales)	estatal	media	fuerte	formal	asesora
Escuelas agropecuarias públicas provinciales históricas y nuevas	estatal	débil	fuerte	formal	asesora
Escuelas EMETA	estatal	media	fuerte	formal	influye
Escuelas agropecuarias asociadas a universidades	estatal privada	fuerte	moderada	formal	influye
Escuelas EFA	mixta	fuerte	fuerte	asistida	asesora
Centros para la producción total (CEPT)	mixta	débil	moderada	asistida	asesora
Centros de formación rural (CFR)	privada	fuerte	moderada	asistida	controla
Escuelas privadas confesionales	privada	media	fuerte	formal	influye
Escuelas privadas no confesionales	privada	fuerte	moderada	formal	controla

Tabla 6.3. Tipología de escuelas agropecuarias medias del sistema educativo formal, según criterios (continuación)

Tipos de escuela	Financiamiento	Tamaño oferta (2012)	Concentración geográfica	Relación comunidad	Procedencia alumnos
Escuelas agropecuarias públicas provinciales (exnacionales)	fin. púb.total	de 20 a 39	todas las regiones	fuerte	urbana periurbana
Escuelas agropecuarias públicas provinciales históricas y nuevas	fin. púb.total	100 +	Pampeana Cuyo	fuerte	urbana periurbana
Escuelas EMETA	fin. púb.total	de 40 a 59	todas las regiones	fuerte	periurbana rural
Escuelas agropecuarias asociadas a universidades	fin. púb.total	menos de 20	Pampeana NOA	media	urbana periurbana
Escuelas EFA	fin. púb. total	de 40 a 59	NEA	fuerte	rural
Centros para la producción total (CEPT)	fin. púb.total	de 20 a 39	Pampeana	fuerte	rural
Centros de formación rural (CFR)	fin.púb. parcial	menos de 20	Pampeana NOA Patagonia (CFE)	media	rural
Escuelas privadas confesionales	fin.púb. total	menos de 20	Pampeana NOA Patagonia	fuerte	urbana periurbana
Escuelas privadas no confesionales	fin.púb. parcial	de 20 a 39	Pampeana NOA	media	urbana periurbana

Tabla 6.3. Tipología de escuelas agropecuarias medias del sistema educativo formal, según criterios (continuación)

Tipos de escuela	Ocupación padres	Antigüedad	Dependencia de la jurisdicción	Asistencia	Permanencia
Escuelas agropecuarias públicas provinciales (exnacionales)	todas las categorías	+100 años	media	diaria	doble jornada
Escuelas agropecuarias públicas provinciales históricas y nuevas	todas las categorías	+100 años	fuerte	diaria	doble jornada
Escuelas EMETA	todas las categorías	49 a 25 años	fuerte	diaria	doble jornada
Escuelas agropecuarias asociadas a universidades	todas las categorías	74 a 50 años	débil	diaria	doble jornada e internado
Escuelas EFA	empleados rurales/ pequeños prod./ ERNA	49 a 25 años	débil	alternancia	doble jornada e internado
Centros para la producción total (CEPT)	empleados rurales/ pequeños prod./ ERNA	49 a 25 años	fuerte	alternancia	doble jornada e internado
Centros de formación rural (CFR) o semejantes	empleados rurales/ ERNA	49 a 25 años	débil	alternancia	doble jornada e internado
Escuelas privadas confesionales	todas las categorías	+100 años	débil	diaria	doble jornada
Escuelas privadas no confesionales	empleados rurales/ ERNA	74 a 50	débil	diaria	doble jornada

Tabla 6.3 Tipología de escuelas agropecuarias medias del sistema educativo formal, según criterios (continuación)

Tipos de escuela	Acoplamiento	Diseño curricular	Designación docente	Campo Experimental
Escuelas agropecuarias públicas provinciales (exnacionales)	débil	jurisdiccional	concurso público	sí
Escuelas agropecuarias públicas provinciales históricas y nuevas	débil	jurisdiccional	concurso público	sí
Escuelas EMETA	débil	propio	concurso público	sí
Escuelas agropecuarias asociadas a universidades	débil	jurisdiccional con modificaciones	concurso público	sí
Escuelas EFA	fuerte	jurisdiccional con modificaciones	elección directa/formación previa	no
Centros para la producción total (CEPT)	fuerte	jurisdiccional con modificaciones	concurso público	no
Centros de formación rural (CFR) o semejantes	fuerte	jurisdiccional con modificaciones	elección directa	sí
Escuelas privadas confesionales	media	jurisdiccional con modificaciones	elección directa	sí
Escuelas privadas no confesionales	débil	jurisdiccional con modificaciones	elección directa	sí

Fuente: Elaboración propia

6.4 Breve descripción de los tipos de escuelas agropecuarias

A continuación se presentarán los nueve tipos de escuelas agropecuarias generados por la tipología y una sucinta descripción. En el Apéndice se presentan casos que ilustran los tipos presentados, a partir del trabajo de campo.

6.4.1 Escuelas agropecuarias públicas provinciales (exnacionales).

Según lo desarrollado en el capítulo IV, algunas de estas escuelas son muy antiguas y transitaron un largo período por distintas dependencias. En dicho capítulo, se siguió su desarrollo como columna vertebral de la educación agropecuaria en la Argentina. Constituyeron las unidades de análisis en la primera fase de la investigación de esta tesis —perspectivas históricas y políticas de la investigación— dado su carácter pionero en la Argentina. Como actores institucionales, estas escuelas desarrollaron estrategias de adaptación a los sistemas de los que dependieron, algo que dio autonomía y poder de decisión local a sus equipos de gestión y les confirió una fuerte legitimidad en el medio. El ejercicio de la autoridad política y administrativa de sus responsables locales y el vigor que tienen algunas de sus cooperadoras u organismos de asociaciones de padres que apoyan su funcionamiento califica una gobernancia media por parte de los actores institucionales. Sin embargo, en la transferencia a las jurisdicciones provinciales perdieron cierto margen de autonomía ganada por haber dependido por décadas de autoridades que se encontraban en sedes lejanas de su ámbito de desempeño.

Nacieron en el ámbito del Ministerio de Agricultura de la Nación y fueron nacionales en sus orígenes. Tienen marcas de identidad que se retrotraen al momento mismo de su fundación, como programa de gobierno, con grandes ceremonias inaugurales que contaban con la presencia de autoridades nacionales y locales, que les concedía espacio en los diarios y periódicos nacionales y locales. Han contado con predios amplios y en algunos casos con buena infraestructura y equipamiento. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX sus laboratorios y equipamientos quedaron rezagados. Hacia el final de sus vidas como nacionales, formaban a los peritos agrónomos o técnicos con carreras de seis años de duración. Sus egresados tuvieron buena inserción en el mercado de trabajo y algunos desempeñaron papeles importantes en el medio regional y nacional. Han tenido una fuerte identidad y resiliencia, y fueron transferidas a las provincias en 1992. De alguna manera, marcaron la identidad de

escuela agropecuaria del país y son las que aún hoy el imaginario popular llama «escuelas agrotécnicas». Las más antiguas pasaron a ser la base de universidades nacionales o de facultades de agronomía y con las escuelas provinciales históricas son las que más alumnos han formado y forman dentro del conjunto de las agropecuarias. En parte por su ubicación, en general en el periurbano de las ciudades, atienden hoy a más alumnos urbanos y periurbanos que rurales. Su distribución geográfica alcanzó a muchas jurisdicciones del país.

6.4.2 Escuelas agropecuarias públicas provinciales históricas y nuevas.

Comprenden tanto los establecimientos que históricamente nacieron como provinciales, como los que surgieron después de la transferencia de los servicios al ámbito educativo de las provincias (1992) en las propias provincias. Están ligados a las economías regionales y a las características políticas que las carteras provinciales imprimieron a sus dependencias. El primer grupo recibe el apelativo de *históricas* y existen algunos ejemplos potentes en las jurisdicciones provinciales de escuelas que nacieron y se conservaron provinciales. Por caso, gran parte de las escuelas agrotécnicas mendocinas presentan esas características. En general, han tenido una buena inserción en el desarrollo local de las comunidades y hoy registran alianzas e integran consorcios con actores heterogéneos (municipales, gremiales, privados, ONG, etc.). En especial, las públicas provinciales más antiguas tienen predios grandes e instalaciones en donde llevan a cabo las actividades de las secciones productivas. La mayoría tiene lazos con las secretarías de trabajo o de la producción locales y de la administración provincial.

Las llamadas escuelas históricas fueron instrumentos cercanos al poder político de las jurisdicciones, algo que ha impregnado la trama de sus instituciones. También algunas de ellas —como las bonaerenses— replicaron el deambular de las escuelas nacionales por distintas carteras (capítulo IV). En esa provincia, algunas se convirtieron en orfanatos u hospicios y en otras lugares del país hasta se las utilizó como centros clandestinos de detención durante los años de la dictadura militar.[199]

[199] Como en el caso relatado por Hurí Portela (2004) en «La Noche del Chancho» (Buenos Aires: El Rescoldo) de lo acontecido al grupo de estudiantes de la Escuela Agrotécnica de Gobernador Gregores (Río Chico, Santa Cruz).

6.4.3 Escuelas EMETA.

Se trata de escuelas creadas por el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA) o incorporadas a él. El programa marcó positivamente y en forma indeleble la vida de las escuelas que lo ejecutaron y aunque haya finalizado, algunos de sus aspectos organizativos pervivieron. Como se mencionó, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) financió la mitad del programa y el gobierno nacional, la otra.[200] También se incorporaron al programa centros de capacitación no formal (CENF). Los convenios se firmaron en 1986 y las inversiones comenzaron en 1988. Los programas se diseñaron y llevaron a cabo por una unidad ejecutora central constituida por el Ministerio de Educación de la Nación que se replicó en cada jurisdicción provincial. Tuvo dispositivos técnicos de sólida formación y enfoques democráticos en la forma de ejecución. En un comienzo se pusieron en marcha 25 proyectos que con sus respectivas unidades locales se establecieron en todas las provincias y en las escuelas dependientes de tres universidades nacionales: Tucumán, del Nordeste y Santiago del Estero.

El EMETA comprendía un conjunto de subprogramas articulados entre sí (*cfr.* capítulo IV), desarrollados en forma coordinada. Estaba encaminado a lograr un mejor rendimiento del sistema educativo, y una ampliación y mejoramiento de los servicios educacionales en el ámbito agropecuario. Comprendía específicamente la educación técnica agropecuaria (formal y no formal) e incluía —según se ha expuesto en el capítulo anterior— (a) el desarrollo educativo e institucional, (b) la realización de estudios complementarios o de base a través de trabajos de investigación realizados sobre la realidad socio-educativa del sector, con énfasis especial en las necesidades particulares de educación técnico-agropecuaria de cada zona o región, (c) el desarrollo curricular (nuevos planes con innovaciones curriculares, adaptados a las características regionales que incluía la educación no formal para capacitar a jóvenes y adultos a través de cursos que respondían a los requerimientos de cada zona), (d) un plan de perfeccionamiento del personal docente que comprendía la capacitación y perfeccionamiento del personal en servicio, (e) apoyo a estudiantes de bajos ingresos mediante becas, destinadas a jóvenes sobresalientes del sistema formal, de bajos ingresos, que vivían alejados de las unidades escolares, (f) mejora de la infraestructura

[200] (*cfr.* capítulo IV).

física y el equipamiento de las escuelas. Mediante licitaciones públicas nacionales e internacionales se ejecutaron fondos para los llamados módulos didácticos productivos: tambos bovinos, cabañas caprinas, taller de mantenimiento, usina lácteas, industria para productos agrícolas carne, granos y leche, sistemas de riego artificial, invernaderos y laboratorios para análisis de suelo, agua y leche.

Una de las notas distintivas de estas escuelas fue el ambiente de investigación-participación que se generó en la implementación del programa y la naturaleza del diseño curricular que trajo aires de innovación a la educación agropecuaria del momento.

6.4.4 Escuelas agropecuarias asociadas a universidades.

Algunas de ellas fueron creadas con la intención de desarrollar experiencias piloto que después pudieran transferirse al resto de la comunidad educativa. Sin embargo, no parecen haber perseguido esa finalidad en su trayectoria y en muchos casos se rigieron por las normas jurisdiccionales del territorio en el que se encuentran las universidades, aunque su naturaleza no fuera provincial. Existía escaso acoplamiento entre ellas, pero a partir de un lustro han intentado un acercamiento a través de una asociación que las integra. En casi todos los casos, se trata instituciones de referencia en el medio social en el que se desempeñan en parte por el efecto de halo que ejerce sobre ellas la universidad de la que dependen. A 2012, existen en la Argentina 13 escuelas agropecuarias asociadas a universidades (algunas a facultades de ciencias agropecuarias) y la mayoría pertenece a la gestión estatal. Están dispersas en diferentes sitios del país. Algunas de ellas han dado origen a las que después fueron facultades de agronomía de distintas universidades nacionales. La nómina de estas escuelas a 2012 incluye a la Escuela Agrotécnica «Libertador General San Martín» de Casilda (Universidad Nacional de Rosario); Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja de Esperanza (Universidad Nacional del Litoral); Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja El Zanjón (Universidad Nacional de Santiago del Estero); Escuela de Agricultura y Sacarotecnia (Universidad Nacional de Tucumán); Escuela María Cruz y Manuel Inchausti (Universidad Nacional de La Plata); Escuela de Agricultura y Ganadería «Ing. Zabala» de Bahía Blanca (Universidad Nacional del Sur); Escuela de Agricultura «General Alvear» y Liceo Agrícola y Enológico «Domingo Faustino Sarmiento» (Universidad Nacional de Cuyo), Escuela Agrotécnica «Eldorado» (Universidad de Misiones),

Escuela Regional de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines, ERAGIA, de la Facultad de Ciencias Agrarias (Universidad del Nordeste), la Escuela Normal Rural Almafuerte de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Entre Ríos) y la Escuela de Educación Técnico Profesional de nivel medio en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (Universidad de Buenos Aires). Asimismo, en el ámbito de la gestión privada se encuentra el «Colegio Jesús de la Buena Esperanza» del Complejo Educativo Mons. Carlos V. Cruvellier de Barreal, San Juan (Universidad Católica de Cuyo), que ofrece la modalidad agropecuaria.

Contrariamente a lo que se podría suponer, existe poca continuidad en los estudios de los egresados de estas escuelas y las facultades de agronomía o veterinaria de sus universidades. Las escuelas parecen estar más dirigidas a estudiantes del medio rural o del periurbano que a la mayoría urbana que transita la especialidad universitaria.

6.4.5 Escuelas de la Familia Agrícola (EFA).[201]

Las EFA argentinas son instituciones educativas de gestión privada que aplican el sistema de alternancia (15 días en la escuela y 15 días en el hogar, desarrollando tareas productivas). Este tipo de escuelas permite un método de enseñanza activo, con la colaboración de los padres. Se procura también rescatar los valores autóctonos de la cultura popular a través de la promoción del ámbito rural.

El modelo de las escuelas de alternancia argentinas tiene su origen en Francia, en la Región de Serignac-Peboudou y en la obra del Padre Granereau. Se crea en ese lugar la primera *Maison Familiale Rurale* en 1937. La peculiaridad de estas escuelas, que se fundan a iniciativa de los padres y madres, es la propia gestión y administración de la experiencia, así como sus aspectos pedagógicos distintivos. Sus actores construyeron un proyecto participativo en el que se buscaba dar respuestas técnicas rigurosas a las tareas rurales cotidianas. También los movía la creencia de que se debía educar en los valores del mundo rural. De entre otras filiaciones, las EFA son herederas de la filosofía del personalismo de Emanuel Mounier (1965, 1995) y de Luigi Stefanini (1996); de la escuela clásica gestionada por los padres; del vínculo inescindible entre

[201] *V.q.* Apéndice II, casos de EFA. Para un tratamiento de la alternancia desde la óptica internacional, *cfr.* García-Marirrodriga & Puig Calvó, 2007. En la Argentina, *cfr.* Dínova, 1997; Forni, Neiman, Roldán, & Sabatino, 1998; Barsky, Dávila, & Busto Tarelli, 2007.

teoría, reflexión y acción (Schön, 1983), de las experiencias de la escuela para la vida (Decroly, 1908) y reconcilia la divisoria de aguas entre lo teórico que implica el trabajo intelectual o estudio y lo práctico, que supone el mundo del trabajo manual (Plencovich, 2007; 2010). Más allá de una alternancia que implique un mero cambio en el patrón de continuidad temporal, la alternancia es «alternancia entre el centro de formación, la familia, la explotación, el medio de vida comunal, parroquial, profesional, asociativo» (García-Marirrodriga & Puig Calvó, 2007, p. 22).

En la Argentina, la alternancia se inicia en la década de 1970. Según Bacalini (1997, 1998), la alternancia encontró un terreno propicio en la provincia de Santa Fe, la que poseía una rica tradición rural y educativa. El norte santafecino tenía una serie de proyectos participativos, una juventud rural activa, un movimiento cooperativista muy desarrollado, un empresariado rural con una visión social y maestros creativos e innovadores. Esto permitió la implantación del modelo francés. En 1958 se promovieron viajes de capacitación hacia Europa para crear las primeras EFA en esa provincia. Luego de ensayos y errores, surgió la primera en Moussy, en 1970.

La Pedagogía de la Alternancia se apoya en algunos instrumentos educativos, como la *tutoría*, que implica el acompañamiento personalizado de los jóvenes a partir de su proyecto personal y profesional y *el plan de búsqueda*, con sus instancias de puesta en común, visitas de estudio, cursos técnicos y otros, que dan sentido de integración a la formación de los jóvenes. A través del plan, los alumnos realizan una investigación en el período de dos semanas que viven con su familia y buscan temas emergentes que les interesa y están relacionados con situaciones productivas, sociales o culturales. Cuando vuelven a la escuela, comparten sus trabajos y elaboran una síntesis que es devuelta a las familias. De este modo, se rescatan cuestiones de interés para la familia y se tienden puentes con la escuela. En el período que los jóvenes viven, trabajan y estudian con sus familias, los docentes los visitan. Los alumnos registran lo realizado y sus observaciones en el *Cuaderno de la realidad*, que le permite al alumno analizar situaciones familiares y comunitarias, realizar comparaciones e interpretaciones. Se trata de un ejercicio intelectual que se abre al uso de estrategias metacognitivas que permiten tomar conciencia de los aprendizajes, ver su evolución y modular los propios procesos reflexivos, etc. Durante el tercer año de estudios, los alumnos desarrollan un trabajo final a partir de la elección por el alumno de un tema productivo. El alumno elige un tutor entre los monitores y defiende el trabajo oralmente ante un jurado integrado por docentes, miembros de la comunidad rural e invitados de instituciones

ligadas al medio. Otra herramienta es el *proyecto productivo*, que comprende un conjunto de situaciones de aprendizaje que integran conocimientos y actividades para resolver problemas reales del medio productivo. También se articulan *pasantías* con familias o empresas. Estas escuelas no tiene en general campos experimentales ya que los alumnos desarrollan sus proyectos en sus propios fundos.

En la Argentina hay EFA en varias provincias (Jujuy, Santiago del Estero, Córdoba, Santa Fe, Tucumán, Formosa, Chaco, Misiones, Salta, Corrientes y Buenos Aires). Las escuelas están agrupadas en la APEFA (Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola), una institución civil, sin fines de lucro creada en 1969. La forma de selección de los monitores (docentes) se realiza en general a través de una escuela de formación de monitores específica que se encuentra en Reconquista, Santa Fe. El nivel de acoplamiento entre las instituciones es fuerte, en especial aquellas de la misma jurisdicción.

6.4.6 Centros para la Producción Total (CEPT).

El modelo de escuelas de alternancia que se originó en una gestión privada, a iniciativa de los padres, hoy alcanzó la gestión estatal en la provincia de Buenos Aires. En el territorio bonaerense lo hace a través de los CEPT en un planteo de cogestión con el estado, una situación jurídica de excepción dentro del sistema educativo. Estos centros son escuelas oficiales cogestionadas por una organización comunitaria (Consejo de Administración) y administrada por una asociación civil, la Asociación de Centros Educativos para la Producción Total (ACEPT).

Los primeros centros surgieron en la provincia en el año de l988 y desde entonces estas instituciones trabajaron dos líneas estratégicas; como propuesta educativa y como propuesta de desarrollo rural local. En la primera, se centran en la educación de los jóvenes y la capacitación de las familias rurales; en la segunda, en el desarrollo y crecimiento de las comunidades de ese medio. En la actualidad existen 37 CEPT en el territorio bonaerense (*v.q.* lista completa en la Tabla 6b). Se agregaron 10 nuevos en Bragado, Magdalena, General Guido, Carmen de Patagones, Balcarce y Azul, entre otras localidades (Puiggrós, 2008).[202]

[202]En http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcye/v072/default2.cfm?id=8891
Acceso 19 de Abril de 2008.

Como las EFA, los CEPT bonaerenses acompañan a sus egresados en la puesta en marcha de proyectos productivos propios. A diferencia de ellas, cuando los jóvenes aprueban un proyecto de desarrollo y egresan del establecimiento, tienen la posibilidad de solicitar un crédito rotatorio para su puesta en marcha. En esto, y en otros aspectos formales, la asociación con las autoridades oficiales han favorecido a estas escuelas y allanado algunas asperezas si se las compara con el tipo anterior.

Los Consejos de Administración existentes en la provincia de Buenos Aires se agrupan en una organización de segundo grado, la FACEPT (Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total) que cogestiona con el Estado; con la Dirección General de Cultura y Educación en los aspectos educativos, pedagógicos y normativos específicos del Programa; y con otros organismos en relación con políticas del desarrollo local, tales como emprendimientos productivos, créditos especiales o asistencia técnica a productores.

6.4.7 Centros de Formación Rural (CFR) o semejantes.

Estos centros también adoptan como modalidad el sistema de alternancia. Administrados por ONG, como los siete de la Fundación Marzano, fundación civil sin fines de lucro, se encuentran diseminados en las provincias de Santa Fe, Buenos Aires, Corrientes, Córdoba, Mendoza, Neuquén y Chubut. En forma conjunta con los productores rurales, han desarrollado un proyecto de formación permanente, que capacita a la familia para un desarrollo sostenido. Se trata de familias de pequeños productores agropecuarios o empleados rurales ubicados en zonas inaccesibles. Los centros extienden también su capacitación a otros sectores, como el de la construcción, la mecánica, el comercio. En tal sentido, se han anexado a los CFR, los centros de formación profesional (CFP) donde en forma periódica, se dictan cursos de apicultura, tractorista, cunicultura, computación, carpintería, viveros e industrialización artesanal de alimentos, etc. (Bregy, 2002). En general, estas escuelas han surgido como centros de capacitación que hoy otorgan títulos de técnicos.

Dado el sistema de alternancia que adoptan estas instituciones, algunas cuentan con albergues que alojan a sus estudiantes. Los centros que se localizan en la Patagonia (*v.q*. Apéndice), tienen un calendario escolar que se inicia en setiembre y culmina con el rigor de los meses invernales. Al depender algunos en parte de entidades privadas tienen una mayor autonomía en el manejo de los recursos, los que provienen de fondos

especiales, de donaciones, etc. Esta autonomía también se manifiesta en la designación directa de sus docentes y equipos de gestión. La dependencia de las jurisdicciones suele ser débil, debido a su ubicación en zonas muy lejanas al alcance de la supervisión, asesoramiento y evaluación educativa de las tareas cotidianas de la institución. Sin embargo, al igual que las EFA, han tenido dificultades con las autoridades educativas en la validación de las horas de trabajo que realizan los estudiantes en sus hogares como tareas curriculares.

6.4.8 Escuelas privadas confesionales.

Estas escuelas —o institutos, según las denominaciones que tienen en algunas jurisdicciones— están impregnadas del *ethos* de sus figuras fundadoras. En el imaginario social argentino, están ligadas a la labor de los salesianos, pese a que existen otras congregaciones católicas y protestantes que también se dedican a la modalidad. Muchas de estas escuelas privadas son subvencionadas en su totalidad por el estado. Algunas de ellas se encuentran en lugares a los que la educación estatal no llega y representan la única oferta de educación media de la región. Estos establecimientos quizá pudieron tolerar mejor que sus pares públicos el desgobierno educativo de la década de 1990, auxiliados en su gestión por la estabilidad de sus propios cuadros y por el apoyo local de las comunidades. A esto hay que agregarle una nota que caracteriza estas escuelas: la autonomía con que han desarrollado sus actividades, que podría interpretarse también como respuesta a la desatención por parte del estado. Este margen de libertad les ha permitido la elección en forma directa de sus equipos de gestión y docencia e introducir algunas modificaciones a las propuestas curriculares de las jurisdicciones. Tienen una fuerte legitimación social y visibilidad en sus territorios, y algunas se están desprendiendo de sus alojamientos por lo oneroso que les resulta el mantenimiento. Un problema que aqueja a estas escuelas es la falta de vocaciones de las congregaciones, situación que en algunos casos ha llevado a que hayan delegado en laicos las tareas de gestión institucional y curricular de sus establecimientos.

6.4.9 Escuelas privadas no confesionales.

Se reserva esta denominación para aquellas escuelas que sin estar dentro del grupo de los establecimientos privados de la modalidad de alternancia (EFA, CFR) imparten

títulos de nivel medio correspondientes a la educación técnica agropecuaria. La mayoría responde a la iniciativa de grupos de cooperativas de primer grado, de productores, empresarios, vecinos, profesionales u ONG que constituyen entidades sin fines de lucro. Tienen el objetivo de buscar una educación orientada a lo agropecuario que vincule la escuela con el mundo del trabajo y la producción, fomentando el arraigo rural en las regiones. Se subraya la expresión sin fines de lucro, porque las iniciativas que han creado escuelas de esta modalidad no se asocian a tales fines. En medio de la euforia de la creación de instituciones educativas privadas del nivel medio, típica de las décadas de 1980 y 1990, donde primaba en muchos casos el afán de hacer negocios rentables más que en brindar servicios educativos, los establecimientos pedagógicos agropecuarios privados no se expandieron, algo que se dio en otras modalidades del sistema. Esto se debió principalmente a dos razones: las escuelas agropecuarias no son escuelas de «garage», sino que requieren predios e instalaciones; es decir, son caras y necesitan inversiones iniciales importantes. Por otro lado, atienden en general a una población de escaso poder adquisitivo, que se encuentra en zonas de difícil acceso. Por tal motivo, las iniciativas de creación responden en todos los casos a una profunda inquietud social de sus propulsores, a la asociatividad de actores heterogéneos y no al afán de lucro.

Estas escuelas se ubican en pequeñas localidades rurales o en el campo. Han contado con la posibilidad de diseñar su propio plan de estudio y de organizarse didácticamente de acuerdo con sus idearios, pero no siempre han dispuesto de los fondos necesarios para poder realizar sus aspiraciones. Tampoco pueden acceder fácilmente a los Planes de mejora[203] estatales, dado su carácter de privadas. Por lo general, tienen en su haber largas historias y complejos itinerarios de reconocimiento oficial de sus estudios, a veces logrado en cuentagotas, año por año.

6.5. Conclusiones

La tipología presentada tiene el valor de poner en relieve la nota común que tiene toda la modalidad y acentúa en el conjunto total el leve «aire de familia» que acopla a estas escuelas: tratarse de establecimientos de educación media con un objeto epistemológico común: los sistemas productivos de base agropecuaria. La historia, las políticas, la

[203] Se trata de los fondos asignados por el Ministerio de Educación a las escuelas técnicas a partir de de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26 058/05 (*cfr*. Anexo), según una serie de líneas de acción. Cfr. capítulo VII.

creatividad de las iniciativas privadas originaron diversas formas de concebir cómo podían o debían constituirse tipos de instituciones educativas alrededor de ese objeto común. El hecho de que estas escuelas hayan resultado casi invisibles para las políticas educativas y agropecuarias de buena parte de su historia contribuyó a diversificar sus rasgos, al no existir mecanismos que impusieran sobre ellas acciones homogeneizadoras y centrípetas.

La tipología elaborada posee valor heurístico porque permite organizar el conocimiento sobre instituciones disímiles, agruparlas en diversos tipos, establecer diferencias entre ellos y capturar incluso al interior del mismo tipo rasgos preponderantes en la variabilidad que presentan. Por caso, si bien las EFA tienen como forma predominante la selección de sus monitores a través del plantel de su propio órgano formativo, hay algunas EFA —por ejemplo, las de Corrientes— que hoy analizan este rasgo críticamente e intentan organizar sus cuadros en forma menos endogámica. Otro rasgo de variabilidad *ad intra* del tipo, es la que presentan las escuelas provinciales históricas respecto de su dependencia predominantemente fuerte con la jurisdicción, lo que se materializa en el hecho de que cuenten con supervisiones y acompañamiento técnico de sus autoridades distritales o posean vínculos con el Ministerio de la Producción provincial o el Ministerio de Agricultura de la Nación. Ese rasgo prevalece en las escuelas bonaerenses (que son la mayoría) en la actualidad, pero no se presenta en otras jurisdicciones, lo que implica de nuevo variabilidad en el tipo, según un criterio de la tipología.

Los diversos tipos de establecimientos de la modalidad ilustran la heterogeneidad, diferenciación y autonomía de la modalidad agropecuaria. En cierto momento de su desarrollo, también fueron prueba de la anarquía del sistema, uno de cuyos indicadores fue la inmensa profusión de títulos de la especialidad que se dio en el país y la diversidad de planes de estudio, incluso de distinta duración e igual certificación, algo corriente en las décadas anteriores, según se verá en el capítulo VII. De todos modos, la existencia de la diversidad que los tipos exhiben remite al grado de libertad que las escuelas han podido desplegar en sus historias y a los logros que han obtenido; en general, la buena vinculación con el medio local, evaluada a través del número de convenios que tienen, y por proyectos y alianzas no formalizadas que poseen con las fuerzas vivas locales, por la inserción de sus egresados en el mercado laboral o por su continuidad en los estudios superiores, otro de los rasgos que permanece inalterable en todas ellas.

Referencias

Bacalini, G. (1997). Prólogo. En O. Dínova, *Escuelas de alternancia. Un proyecto de vida: educación rural por un campo mejor*. Buenos Aires: GEMA, T. I.

Bacalini, G. (1998) (Col.). En F. Forni, G. Neiman, L. Roldán, & J. P. Sabatino, *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ciccus.

Bailey, K. D. (2004). Typologies and taxonomies: An introduction to classification. *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences*, 07-102. Thousand Oaks, CA: Sage.

Barsky, O., Dávila, M., & Busto Tarelli, T. (2007). La articulación entre educación y desarrollo comunitario: la experiencia de los CEPT en la Argentina. Universidad de Belgrano, Departamento de Investigaciones, Área de Estudios en Educación Superior, *Documentos de Trabajo*, 204.

Bregy, J. C. (2002). *Las Escuelas de Alternancia en el medio rural de Argentina*. Ponencia presentada al 38º Curso de Rectores de CONSUDEC. Disponible en www.fediap.com.ar/documentos Acceso 18 de julio de 2008.

Decroly, O. (1908). *Le programme d'une école dans la vie. L'École nationale* 7(11), 323-325(12), 360-362.

Dínova, O. (1997). *Escuelas de alternancia. Un proyecto de vida: educación rural por un campo mejor* (T. 1). Buenos Aires: GEMA.

Fernández Lamarra, N. (2004). *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, 35.

Forni, F., & Neiman, G. (1994). *La pobreza rural en la Argentina*. Secretaría de Programación Económica, Comité Ejecutivo para el Estudio de la Pobreza en la Argentina-CEPA, Documento de Trabajo Nº 5, Buenos Aires.

Forni, F., Neiman, G., Roldán, L., & Sabatino, J. P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ciccus.

García-Marirrodriga, R., & Puig-Calvó, P. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local*. Rosario: Aidefa .

Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), 14, s/p. Disponible en http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145

Marradi, A. (1990). Classification, typology, taxonomy. Quality & Quantity. *International Journal of Methodology*, 24(2), 129-157.

Martínez Nogueira, R., & Góngora, N. (2000). *Evaluación de la gestión universitaria. La evaluación: conceptualización, programación y ejecución*. Buenos Aires: CONEAU.

McCarney, P., Alfani, M., & Rodríguez, A. (1995). Towards an Understanding of Governance. En R. Stern & J. Bell (Eds.), *Urban Research in the Developing World. Perspectives on the City*, 4, 91-141.

Mounier, E. (1965). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.

Mounier, E. (1995). *Le personalisme*. Paris: Presses universitaire de France.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Portela, H. (2004). *La noche del chancho*. Buenos Aires: El Rescoldo.

Plencovich, M. C. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local: reflexiones en torno al libro de Roberto García-Marirrodriga y Pedro Puig Calvó*. CONSUDEC, 1058, 40-44.

Plencovich, M. C. (2010). Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria de García-Marirrodriga, R. y César Durand, J. *Revista Española de Pedagogía*, 247.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Stefanini, L. (1996). *La mia prospettiva filosofica*. Treviso: Canova .

Weick, K, E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Crítica.

CAPÍTULO VII

DERIVA Y DIFERENCIACIÓN

Capítulo VII

Deriva y diferenciación

7.1 Introducción

Este estudio caracterizó la educación agropecuaria como una deriva del sistema educativo. Se refirió a fenómenos estrechamente vinculados a ella, como la segmentación social que impregnó la educación media y la tardía incorporación al sistema de las instituciones de la modalidad agropecuaria. En el campo educativo de ese nivel, se configuró en el país por casi un siglo y medio de educación común una diferenciación sin sistematización (*cfr*. capítulo VI) que dejó a la deriva a la educación agropecuaria. Esta denominada «deriva» se unió al sistema en una historia reciente ya que las escuelas ingresaron al Ministerio de Educación en el año 1968. Resulta de interés plantear cómo ese largo período de deriva (1823-1967), que va desde la primera iniciativa de educación agropecuaria postindependentista hasta dicho ingreso, dejó sus huellas no sólo en la rama u orientación agropecuaria nacional o provincial sino también en el nivel concreto de las instituciones educativas.

Hacia fines del siglo XX, la deriva de la educación agropecuaria se constataba en un nivel macro en la prolongada ausencia de políticas de fortalecimiento y en la sostenida desinversión en recursos físicos, humanos y de gestión. En ese entonces, si bien la submodalidad ya era parte del sistema educativo, la descentralización de su gestión y transferencia de sus establecimientos del ámbito nacional al jurisdiccional en 1992 pusieron al desnudo no sólo la desigual distribución de las capacidades de gobierno y gestión educativa de los estados provinciales, sino también las dificultades para articular las decisiones en los planos macro y micro políticos e institucionales. A esto se aunó la ausencia de políticas y criterios que dieran sentido de unidad a la orientación agropecuaria y permitieran resolver la fragmentación y la segmentación en su interior. Se dio también la coexistencia de una multiplicidad de concepciones y variantes institucionales y curriculares, heterogeneidad de las trayectorias formativas respecto de perfiles profesionales, títulos y certificados equivalentes, mientras se desvanecía la sustantividad de la educación agropecuaria en la llamada *bachillerización* de las escuelas (*cfr*. capítulos IV y V).

Este capítulo tiene como objetivo constatar empíricamente la deriva en el nivel del sistema educativo y en las instituciones de la modalidad y se apoya en el trabajo de

campo llevado a cabo en los diversos tipos de escuelas agropecuarias del país. Además, analiza algunas tendencias de convergencia que se observan hoy en el sistema de educación agropecuaria y en sus instituciones, captadas en dicho trabajo de campo. Se hace mención a los procedimientos e instrumentos metodológicos utilizados, los que se encuentran descritos con mayor detalle en el capítulo III (Metodología).

7.2 Deriva, diferenciación y diversidad en el nivel medio

La diversidad de las instituciones educativas de la modalidad agropecuaria y otros rasgos como su autonomía, en comparación con otras escuelas de enseñanza media, son algunos indicadores que expresan la deriva del conjunto de establecimientos respecto de un sistema caracterizado por la homogeneidad y el centralismo. Nueve tipos principales de escuelas descritos a través de una combinación de 19 criterios convierten a la educación agropecuaria en un caso único de diversidad institucional educativa que perdura en el tiempo. Dentro de sus rasgos distintivos algunos muestran aspectos que no se repiten en el resto del sistema educativo, tales como: cogestión educativa, complejidad en la gobernancia, fuerte inserción en el territorio, procedencia rural o periurbana de los alumnos, modalidad de asistencia en jornadas completas de docentes y alumnos, permanencia de estos últimos en sistemas de internados, régimen de estudios en alternancia, calendario escolar con actividades en enero y febrero, acoplamiento interinstitucional en alianzas público-privadas, difusa línea entre el *status* de gestión estatal y privada, diseño curricular con módulos para la regionalización, educadores que en su mayoría no tienen títulos docentes de formación inicial, coexistencia de instalaciones académicas y administrativas con campos experimentales, lo que en algunos casos proyecta las escuelas como verdaderos emprendimientos agropecuarios, pequeños y medianos.

La perspectiva histórica de estas escuelas, presentada en el capítulo IV, permitió determinar que esta diversidad se dio porque la mayoría de las escuelas no estuvo acoplada al sistema educativo nacional o provincial en gran parte de su trayectoria. Al depender durante un lapso largo del Ministerio de Agricultura de la Nación o de sus carteras provinciales,[204] las instituciones gestaron una identidad propia que las ancló a sus territorios y les confirió cierta libertad de iniciativa y acción en reparticiones creadas

[204] En el caso de la mayor parte de las escuelas que permanecieron dentro del Ministerio de Agricultura, ya que algunas dependieron de reparticiones educativas, como en la provincia de Mendoza.

ad hoc dentro del ministerio. Se originó así una cultura institucional que se arraigó localmente y se transmitió incluso a las instituciones más jóvenes, nacidas ya dentro del sistema educativo. Al no estar en los inicios bajo la dependencia del Ministerio de Educación Nacional o de las carteras provinciales, no se reflejó en estos establecimientos el movimiento centrípeto respecto de un organismo central que caracterizó la educación argentina en los niveles primario y secundario. Como se ha mencionado, el sistema educativo argentino fue fuertemente centralista —ya se tratara del nivel nacional o provincial— y tuvo un impulso homogeneizador. Al respecto, en referencia al ámbito de la Provincia de Buenos Aires y al siglo XX, expresábamos en otro lugar:

> [hacia 1950] (…) la Dirección General de Escuelas había impuesto a la escuela primaria un centralismo sin fisuras: un solo programa de estudios, un solo horario de clases para todo el vasto estado bonaerense. A la misma hora se dictaba exactamente la misma asignatura. Hay curiosos informes de inspección que registran el llamado de atención que se le hace a un director de una escuela remota en la lejanía del oeste, en el casi patagónico partido de Villarino, por no haber cumplido con la asignación horaria señalada desde la sede central de La Plata [Picco & Plencovich, 1990] (Zucaro & Plencovich, 2011).

7.2.1 Diferenciación y diversidad.

Los conceptos de diferenciación y diversidad de la educación han sido utilizados en diferentes niveles (sistema, sectores, instituciones, programas de estudio, campos epistemológicos, etc.). Ahora bien, es posible establecer distinciones entre *diferenciación y diversidad.*

En esta investigación, el proceso de *diferenciación* implica el surgimiento de «algo nuevo» dentro del sistema educativo (Huisman, 1996), por ejemplo, la aparición de una modalidad educativa nueva —la agropecuaria o la de minería, por caso- en un proto sistema educativo que sólo contaba con escuelas básicas y 2 universidades (*cfr.* capítulo V).

Por su parte, Neave (2000) añade otro matiz de interés a los términos, cuando en su análisis sistémico sobre la educación superior agrega otra distinción:

> La diversidad (el estado), la diversificación (el proceso) y la diferenciación (el resultado) conllevan, como señalé al comienzo de este ensayo, visiones muy especiales sobre cómo debería ser la relación apropiada entre el gobierno, la educación superior y la sociedad, así como, en un plano más amplio, representan también una particular visión del vínculo que debería existir entre las comunidades locales y las nacionales (Neave, 2000, p. 349).

La diversidad es la «contraparte estática» del concepto dinámico de diversificación y «se relaciona con la variedad de entidades dentro del sistema» (Huisman, 1996) o dispersión de entidades que atraviesan los tipos. De este modo, «mientras la diversificación se relaciona con un incremento de la diversidad del sistema, la homogenización se asocia con una reducción de la diversidad» (Huisman, 2000, p. 43).

La *diversidad* en la educación media comprende la existencia de distintas modalidades de educación secundaria, de instituciones y grupos de instituciones dentro de un estado o nación que educan para diferentes objetivos, que tienen variados estilos de instrucción y diseños curriculares conforme a sus fines, que están organizadas de múltiples formas y operan bajo diversas regulaciones y formas de gobernancia. Así se ha presentado el surgimiento de la diversidad (producto del proceso de diversificación) en la escuela media en el capítulo V.

Ahora bien, pese a que las políticas que promueven la libertad organizacional tienen la probabilidad de producir sistemas con mayor diversidad (Huisman & Morphew, 1998), muchas veces esta diversidad se produce por la falta de políticas centrales y también por la inacción del estado: tal fue el caso de la educación agropecuaria, cuestión abordada en este estudio desde la perspectiva histórica y política, principalmente. La diferenciación en el sistema medio originó distintas orientaciones de los estudios, entre otras, la agropecuaria, tardíamente incorporada al sistema educativo y sólo débilmente cohesionada a él.

La educación agropecuaria se constituyó como deriva del sistema. Se dio en ella unos procesos que le confirieron diversidad y otorgaron rasgos indelebles *ad intra* de la modalidad y, por supuesto, respecto de la educación media. En tal sentido, es posible distinguir los siguientes tipos de diversidad dentro de la educación agropecuaria que son productos de esta deriva original:

(i) institucional: en tamaño, tipo o misión; (ii) en perfiles de programas; (iii) en tipos de control (estatal, privado o de cogestión); (iv) en la localización geográfica; (v) en la diversidad de programas; (vi) en temas o campos de estudio; (vi) en títulos; (vii) en la orientación (teórica/aplicada; investigación/vocacional); (viii) en las formas de enseñar los programas, entre otras (Dill & Teixeira, 2000).

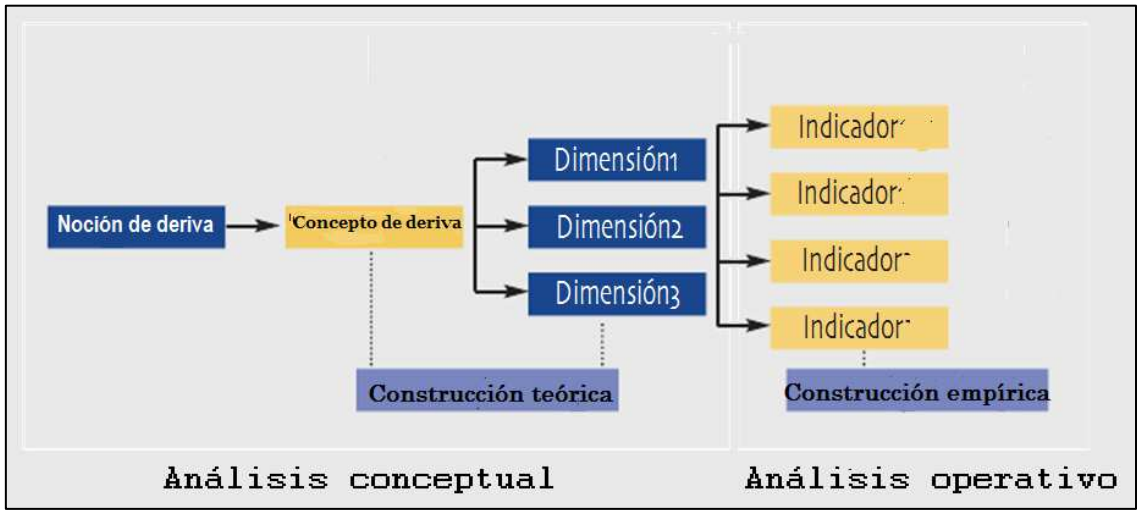
Cabe aclarar que en la mayor parte de los estudios la medición de la diversidad —definición de indicadores o aspectos que permiten determinar si hay aumento o reducción de la diversidad— constituye un importante reto metodológico. Por ello, no

hay que perder de vista, como apuntan Dill y Teixeira, que «la operacionalización particular de la diversidad depende en alguna extensión de los propósitos de la investigación» (Dill & Teixeira, 2000, p. 99).

7.3 Algunos indicadores de la deriva del sistema e institucional

La deriva es un fenómeno complejo del sistema educativo en el que un grupo de escuelas funciona en dependencias ministeriales distintas de la educativa, sin mediar articulación con dicho sistema, o que dependiendo del sistema educativo se encuentra desacoplado con él. Para poder apreciar la situación de deriva respecto del sistema educativo experimentada por los establecimientos de educación agropecuaria se usaron en esta investigación indicadores *proxies*[205] que brindaron información sobre el fenómeno abstracto y complejo de la deriva. La construcción de los indicadores se dio a través de un proceso de operacionalización que se bosqueja a continuación:

Figura 7.1 Proceso de operacionalización del fenómeno de deriva



Fuente: Elaboración propia.

En este trabajo se utilizaron los siguientes indicadores: (i) relaciones de las escuelas con las jurisdicciones (gobernancia), (ii) supervisión académica e institucional, (iii) tipos de instituciones dentro de la orientación de los estudios, (iv) diseños curriculares, (v) relaciones interinstitucionales y (vi) tipo de formación de los docentes a cargo de asignaturas del área agropecuaria.

La siguiente tabla define los indicadores utilizados:

[205] Se trata de indicadores o variables operacionalizadas que en forma indirecta indican la presencia de fenómenos complejos, multidimensionales y abstractos. Los *proxies* son más sencillos de observar que el fenómeno al cual hacen referencia. Por lo general, dado el carácter complejo de los fenómenos estudiados, se utiliza un conjunto de indicadores *proxies* para apreciar empíricamente lo estudiado.

Tabla 7.1. Indicadores de la deriva y definición operativa

Indicadores	Definición operativa
(i) relaciones de las escuelas con las jurisdicciones (gobernancia)	Relaciones entre los establecimientos educativos, tanto de gestión estatal o privada, con las autoridades locales, provinciales o nacionales, que se manifiestan en un ejercicio efectivo, más allá de las vinculaciones jurídicas prescritas por las normativas correspondientes. Se analizan las siguientes *dimensiones*: carácter e intensidad de las relaciones.
(ii) supervisión académica e institucional	Actividades de supervisión académica e institucional de las escuelas por parte de personal competente especializado (supervisores para la orientación de los estudios).Se analizan las siguientes *dimensiones*: intensidad y calidad de las relaciones.
(iii) tipos de instituciones dentro de la orientación de los estudios	Variación interna de la orientación de los estudios medios (agropecuarios) dentro de la modalidad (técnica).
(iv) diseños curriculares	Variabilidad de los diseños curriculares de estudios medios dentro de la modalidad técnica, orientación agropecuaria. Se analizan las siguientes *dimensiones:* planes de estudio, potestad de modificación de los planes de estudio (¿quién tiene poder de cambiar los diseños curriculares?), intensidad de la formación técnica y nomenclatura de los títulos medios de orientación agropecuaria.
(v) relaciones interinstitucionales	Relaciones que se entablan con otras instituciones relacionadas con la educación agropecuaria. Se analizan las siguientes *dimensiones:* relaciones con instituciones formales o no formales de la educación agropecuaria.
(vi) formación de los docentes a cargo de asignaturas del área agropecuaria	Variabilidad en la formación inicial (grado o título) de los docentes en servicio a cargo de asignaturas del área agropecuaria.

Fuente: Elaboración propia.

7.4 Aspectos metodológicos de la operacionalización de la deriva

Como se mencionó en el capítulo III (Metodología), el último período de trabajo de campo de esta tesis se abocó a la determinación empírica de la situación de deriva y sus consecuencias sobre algunos aspectos sistémicos y en otros relativos a la cultura institucional de los establecimientos. A tal fin, se envió un cuestionario semiestructurado (*cfr*. capítulo III) con cinco ítems abiertos a directores/regentes o

docentes de diferentes tipos de escuelas públicas (de gestión privada o estatal) del país, a fin de conocer la percepción de los actores sobre algunos indicadores de la deriva institucional.[206]

Además, en el trabajo de campo inicial, en el que se utilizaron entrevistas en profundidad, el tema de la deriva y sus indicadores empíricos apareció con frecuencia. Algunas de las apreciaciones de los actores —anonimizadas— son traídas también en este capítulo con una codificación especial.[207]

A continuación, se enmarcarán los indicadores en el contexto de la tesis, se justifica su elección y se dará voz a los actores institucionales para ilustrar *verbatim* la percepción empírica de la deriva. Al finalizar cada indicador, se realiza una síntesis para mostrar cómo se manifiesta la situación de deriva en cada caso.

7.4.1 Relaciones de las escuelas con las jurisdicciones (gobernancia).

El sistema educativo argentino se caracteriza en el nivel medio por la existencia de lazos estrechos entre el poder central (jurisdiccional) y los establecimientos educativos, ya que se trata de un sistema de centralización política, administrativa y económica, y de descentralización ejecutiva y funcional. El nombramiento de sus autoridades, la determinación de los planes y regímenes de estudio, el monto y la distribución de su presupuesto y otros aspectos son decisiones de la instancia superior de la cual depende el establecimiento. En el caso del régimen privado, algunas de estas funciones pueden recaer en aquellos que sostienen el establecimiento (quienes, no obstante, tienen que someter los planes, programas, títulos, y los criterios académicos de designación de personal a la supervisión de los organismos oficiales pertinentes). En general, en las instituciones de gestión estatal, los profesores acceden a sus cargos a través de listados confeccionados por organismos intermedios —juntas o tribunales descentralizados—

[206] En el capítulo III se hace referencia en detalle al procedimiento utilizado. Se validó la coherencia en la formulación de los ítems del cuestionario a través de una prueba piloto a fin de determinar si el enunciado de las preguntas era correcto y comprensible. Se enviaron 120 mails. Se registraron 35 *bouncings* o rebotes de mails (por errores en las direcciones o caducidad de las cuentas electrónicas). De los 82 envíos recibidos, contestó un 34% de los encuestados, un porcentaje elevado para este tipo de consulta, lo que representó 28 cuestionarios validados.

[207] Después de cada transcripción de los testimonios anonimizados de los actores, figura entre paréntesis el año de registro (2012 u otro); el instrumento empleado (C si se refiere al Cuestionario y E si se refiere a una entrevista); el nombre de la provincia y el tipo de escuela a la que pertenece el actor: AGE, agropecuaria gestión estatal; AGP, agropecuaria gestión privada; EFA, Escuela de la Familia Agrícola; CEPT, Centro de la Producción Total; EU, escuela universitaria y su posición en la institución: ([ex]docente, [ex]director, referente). Agregué expresiones entre corchetes para mejorar la legibilidad del texto.

que tienen en cuenta los antecedentes de los aspirantes. En el nivel local, los establecimientos de nivel medio tienen relación con los consejos escolares u organismos semejantes del municipio para la resolución de cuestiones operativas. En el nivel nacional (*cfr.* Anexo), las jurisdicciones deben acreditar sus tecnicaturas ante el INET, según la Ley de Educación Técnico Profesional. Este organismo administra el proceso de homologación de títulos y certificados de educación técnico profesional del país, trámite que garantiza la validez nacional de los títulos que emiten las escuelas técnicas.

Las relaciones entre las autoridades y los establecimientos están prescritas con distinto nivel de detalle en leyes, resoluciones y estatutos del ámbito educativo del país. En esta investigación, el interés giró en el ejercicio efectivo de la gobernancia, más que en las vinculaciones prescritas por las normativas. En este sentido, este indicador se refiere a las relaciones entre los establecimientos educativos, tanto de gestión estatal o privada y las autoridades locales, provinciales o nacionales (*cfr.* en el Anexo, la normativa de la educación agropecuaria y el papel del Instituto Nacional de Educación Tecnológica), que se manifiestan en la vida cotidiana de las instituciones. Según lo mencionado en el capítulo VI, la gobernancia es «la *relación* entre la sociedad civil y el estado, entre los dirigentes y los dirigidos, el gobierno y los gobernados» (McCarney, Alfani, & Rodríguez, 1995, p. 95). Se trata del ejercicio de la autoridad económica, política y administrativa para gestionar los asuntos de la escuela en todo nivel.

El indicador presenta distintas dimensiones, como la naturaleza de dichas relaciones (conflictivas, armónicas, de trámite, etc.), su intensidad (frecuentes, poco frecuentes, nulas), la percepción de los actores en cuanto a la eficiencia del sistema de ejercicio de la autoridad, instancias de trabajo conjunto que presentan, existencia o ausencia de estrategias regionales/planes integrados/agendas regionales, etc.

En lo posible se intentó ordenar en el texto los hallazgos del trabajo de campo sobre este indicador según el nivel de las jurisdicciones (provincial, local/municipal, nacional), aunque algunas veces se dio un solapamiento de estos niveles en el discurso de los encuestados.

- *En cuanto a las relaciones jurisdiccionales:*

En la provincia de Corrientes, jurisdicción en donde las EFA representan la oferta mayoritaria de escuelas agropecuarias, una directora de larga trayectoria reflexiona sobre el carácter conflictivo de estas relaciones, denotado por la resistencia

de las autoridades educativas a la aceptación plena de estas instituciones. Esta resistencia pone en juego la identidad de las escuelas que debe ser validada en forma cotidiana.

> Las EFA en general y particularmente las EFA de Corrientes, siempre tuvimos dificultades de diferentes tipos con las autoridades provinciales. En cada nueva gestión de gobierno y ante cada cambio de Ministro o de Directores de DIGEP [Dirección de Enseñanza Privada], nos dimos a la tarea, una y otra vez, de presentarnos, presentar «credenciales» y discutir fuertemente nuestra identidad. Pocas veces fuimos convocados, siempre tuvimos que forzar estas reuniones y entrevistas. Podemos decir que en estos últimos años, siete u ocho no más, algunas cosas van mejorando, en el aspecto de que ya se nos conoce, somos más, y no les resulta tan extraño el lenguaje de la «alternancia», pero de cualquier forma, sentimos que debemos constantemente pelear nuestro derecho a existir. En estos dos últimos años la relación, si bien tensa en muchos casos, yo siento que ha madurado, mejorado en los aspectos de ser consultados y poder debatir medianamente aquellos aspectos que nos involucran directamente, hay mucha resistencia de las autoridades en general a estas escuelas. Hay que destacar un nuevo frente de conflicto que se nos presenta a partir de la creación de la Dirección de Educación Técnica en la provincia, ahora se generan disputas entre esta y la DIGEP, quedando nosotros en el medio y trabándose algunos aspectos vitales para nuestras escuelas, como proyectos educativos y otras cuestiones (2012-C-Corrientes-EFA-directora).

Sobre las relaciones con la provincia de Formosa se expresa una exdirectora, también de una EFA, quien plantea la asimetría que campea en el vínculo, agudizada por cuestiones políticas y el aislamiento de las escuelas. También expone cómo las relaciones no son indiferentes a las jurisdicciones[208] en las que se dan y cómo se establece el flujo de estas relaciones:

> Fui directora desde el año 2003 cuando todavía funcionaba como Escuela de la Familia Agrícola. Fue una de las experiencias más enriquecedoras de mi carrera, a pesar de los condicionamientos políticos, sociales y económicos que tiene la provincia (…) en este caso las relaciones con las autoridades provinciales siempre se miden (positiva o negativamente) de acuerdo con el nivel de obsecuencia y «obediencia» que se tenga con las autoridades locales y provinciales. Lamentablemente, todo funciona así. En esta provincia en particular, no es

[208] En tal sentido, una investigación de Rivas (2004) sobre las características de los gobiernos provinciales y su administración agrupa las provincias según la prevalencia de un conjunto de notas. Reúne las provincias «mayores» por rasgos que estudia y las ubica en la categoría de *burocracias administrativas* (con personal estable, largos procesos centrados en cadenas de mandos lentas y autorreproductivas, tales como Buenos Aires, Santa Fe y Entre Ríos); a otras las coloca en el grupo de las provincias más *profesionales en su planificación* (la Pampa, Ciudad de Buenos Aires y Córdoba); a otras, en el grupo *tecnocrático,* con mecanismos de modernización del estado, sin que se traduzca en una mejor relación con el sistema (Salta y Catamarca) y algunas encajan en el grupo de *burocracia atípica* (Santiago del Estero, Formosa), con pocos recursos y estabilidad para sostener los procesos de relación con el sistema. Si bien habría que renovar la investigación para determinar si estos rasgos perduran en la actualidad, los hallazgos resultan fecundos en cuanto a que lograron en su momento retratar el telón de fondo jurisdiccional sobre el que se proyecta la trama de la gestión pública.

> posible pensar diferente, ni tener ideas propias, tampoco hay lugar para las propuestas innovadoras ni la creatividad. El flujo de las relaciones siempre es en sentido vertical —de arriba hacia abajo—. Cualquier propuesta que no salga del poder central, siempre es subversiva o sospechosa (2012-C-Formosa-EFA-ex directora).

En cambio, directores de escuelas de otras jurisdicciones ofrecen visiones distintas:

> Las relaciones que tenemos con las autoridades educativas provinciales son muy buenas, especialmente con la dirección de Educación de la Provincia de San Juan (2012-C-San Juan-AGE-director).

En este mismo sentido, las relaciones con las autoridades jurisdiccionales resultan sensibles al número de servicios que la provincia posee. En esto, los encuestados bonaerenses[209] perciben que tienen relaciones más estrechas con sus autoridades, algo corroborado incluso por actores de otras jurisdicciones:

> Respecto de las autoridades provinciales, en esta última etapa —con Ricardo Peters como director— [las relaciones] han sido buenas, muy buenas. De todas maneras, no recibimos los materiales que prometieron para todas las escuelas agrarias de la provincia (2012-C-Buenos Aires-AGE-director).

> Por lo que conozco, salvo excepciones, la provincia de Buenos Aires está en mejores condiciones de acompañamiento a las escuelas agropecuarias que en la mayoría de las jurisdicciones (2012-C-La Pampa-AGE-director)

Sin embargo, un director de una escuela de gestión privada bonaerense plantea:

> Nuestra institución no tiene ni ha tenido relación con las autoridades provinciales (2012-C- Buenos Aires-AGP-docente).

La divisoria gestión privada y gestión estatal parece desvanecerse en lo que atañe a escuelas ubicadas en localidades pequeñas o en provincias con pocos servicios:

> Nuestra institución, subsidiada en un 100% por el gobierno provincial, posee una estrecha relación con las autoridades educativas provinciales. Nos manejamos en conjunto con todas las escuelas estatales. Difiere en el modo de acceso a inversiones por su carácter de gestión privada**,** pero [es] reconocida por ser única oferta educativa en la localidad (2012-C-Santa Fe-AGP-docente)

> Nuestra institución, X, fue creada en el año 2009 por organizaciones ligadas a la producción: Consorcio de Riego, Cámara de Productores Agrícolas, Cámara de Comercio e Industria, entre otras. Es una institución pública de gestión privada

[209] La provincia de Buenos Aires (*cfr*. Anexo) posee 105 escuelas públicas de gestión estatal, 26 de gestión privada y dos escuelas asociadas a universidades. Es la que más servicios tiene dentro del país, casi un 25% del total. Cuenta con un organismo propio de gestión provincial con rango de dirección (la Dirección de Educación Agraria) dentro de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia.

> (en manos de las organizaciones mencionadas) que depende de la Dirección de Educación Privada del Ministerio de Educación. La comunicación o relación más directa se da en reuniones de los equipos directivos con supervisores y/o director de nivel. Las mismas son periódicas y participan desde los directivos de sala de jardín hasta los de secundario. Por consiguiente es un ámbito bastante difuso para compartir estrategias de la educación con orientación agraria o especificidades de la propia modalidad (2012-C-Río Negro-AGP-directora).

Algunos actores dan cuenta de los cambios que se están dando en ciertas jurisdicciones. Los casos siguientes se refieren a la provincia de Misiones:

> De lo que conozco por compartir algunos encuentros en el marco del PEAA[2] [Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial] tanto a nivel nacional como provincial, la Provincia (Misiones) ha creado en el 2010 una Dirección General de Educación Técnica (que incluye a la submodalidad agropecuaria) y esto le ha dado una nueva identidad y un canal de interlocución que antes se «perdía» en el universo del sistema educativo provincial. En el último bienio, la Provincia ha creado cinco Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA) y otras tantas escuelas técnicas, aportando edificios nuevos, equipamientos, cargos docentes y subsidios para el funcionamiento (2012- C-Misiones-EU-director).
>
> El apoyo del Gobierno Provincial a este tipo de escuelas se ha visto incrementado durante los últimos 12 años (2012-C-Misiones-AGP-director).
>
> En cuanto a lo provincial, en nuestro caso en particular, la relación con el SPEPM [Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones] ha sido siempre excelente, ya que no sólo nos apoyan en lo pedagógico, sino que también atienden a las necesidades en cuanto a la planta funcional. Cabe acotar que los sueldos docentes están subvencionados en su totalidad con el 100%. Asimismo, las autoridades educativas provinciales se han manifestado siempre con una gran aceptación ante ideas innovadoras y planes de estudio. Desde el Ministerio de Educación de la Provincia se reciben y firman los avales correspondientes para poder entrar en los programas nacionales de políticas compensatorias y de ayuda escolar para la inclusión social, debido a nuestra condición de escuela privada. También se reciben recursos económicos destinados a afrontar los gastos de comedor escolar. Cabe destacar que desde el Gobierno Provincial se ejecutan obras como la construcción de dormitorios, módulos sanitarios, etc. (2012-C-Misiones-AGP-director).

Las provincias también suelen relacionarse con las escuelas a través del Ministerio de Economía o reparticiones contables dentro de la cartera educativa, que parecen desconocer la naturaleza de las escuelas agropecuarias:

> Las transferencias de fondos y equipamientos están mediados por la normativa del Ministerio de Economía de la provincia, que burocratiza muchísimo el financiamiento, puesto que las compras las realizan ellos de acuerdo a su criterio sin tener en cuenta, a veces, lo que la escuela solicitó o necesita (2012-C-Formosa- EFA- exdirectora).

Las escuelas asociadas a las universidades expresan su escasa vinculación jurisdiccional y local:

> Al depender de la Universidad, la relación con la jurisdicción provincial o autoridades educativas locales (a nivel de supervisiones escolares) es prácticamente nula. Salvo invitaciones para algunos actos protocolares esporádicos (2012-C-Santiago del Estero-EU-directora).

> Las relaciones con el Ministerio de Educación de la Provincia son buenas, pero no accedemos a todos los eventos y capacitaciones por depender de la Secretaría de Políticas Universitarias. Sí, existe una excelente relación con la Dirección de la Ciencia y Tecnología que depende de la Universidad (2012-C-Misiones-EU-director).

- *En cuanto a las relaciones locales:*

Las relaciones con las autoridades locales (municipales o representaciones municipales en pequeñas localidades rurales) están también afectadas por el tipo de localidad. En general, no existen representantes educativos y menos del nivel medio en las localidades rurales, por lo que en algunos casos los encuestados se refirieron a las autoridades políticas:

> Localmente, no existe delegación del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM), por lo tanto no tenemos en el pueblo autoridades educativas públicas de gestión privada (2012-C-Misiones-AGP-director).

> La relación con las autoridades locales es excelente, conocen la realidad de la escuela y la apoyan (2012-C-Buenos Aires-AGP-directora).

> En cuanto a la relación con las autoridades locales, [estas] no han pasado de la mera supervisión administrativa-contable (2012-C-Santa Fe-AGE-director).

Las «aristas políticas» también aparecen en este ámbito, en especial cuando se trata de servicios educativos propios de los municipios:

> Hay una relación directa Escuela-Municipio de X, debido a que es el propietario de la institución [al ser el municipio el propietario, estas instituciones se acogen al régimen de gestión privada]. Y aunque este proyecto es educativo, hay un fuerte componente político que acompaña. En diciembre, el Municipio de X cambió su línea política, con lo cual hubo cambio de los RRLL [representantes legales]. Ello implicó un tiempo de trabajo conjunto con la nuevas autoridades hasta ponerlas en conocimiento de todo lo realizado hasta el momento y de ahí en más unir criterios para continuar con esta labor (2012-C-Buenos Aires-AGE-directora).

> En el ámbito local la relación fue estrecha siempre con el Municipio y a partir del 2009 también con el Consejo Escolar que ha colaborado con alimentos, utensilios y muebles para las residencias, además de haber apoyado la realización de las mejoras edilicias con el dinero proveniente del Ministerio de Asuntos Agrarios de la Nación [se refiere al Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación] junto al Municipio que facilitó la mano de obra (2012-C-Buenos Aires-AGE-directora).

Conviene señalar que las relaciones que se entablan con autoridades municipales, no siempre surgen de la dependencia administrativa, sino de la participación conjunta en emprendimientos socio-productivos.

> Con las autoridades municipales (locales) hemos logrado concretar proyectos conjuntos a favor de los productores locales (2012-C-Buenos Aires-AGE-director).

- *En lo que se refiere a las relaciones con autoridades nacionales:*

> Respecto de las autoridades nacionales, estas siempre se manejan de acuerdo con lo que la jurisdicción dispone. Los Planes de mejora casi siempre demoran dos años o más... (2012-C-Formosa-EFA-exdirectora).

> En cuanto a lo nacional, la relación es muy lejana, distante, compleja y no estaríamos en los pocos proyectos del Plan de mejora, si no fuera por los avales y la gestión del Ministerio de Educación de la Provincia en el Consejo Federal de Educación (2012-C-Misiones-AGP-director).

> La relación cuando se da es buena, es escasa y casi siempre unidireccional (siempre se baja algo) tanto a nivel provincial como nacional (2012-C-Entre Ríos-AGE-docente).

> En este momento son muy buenas en general, no solo de reconocimiento sino también de trabajo en conjunto. Pero tampoco siempre fue así, y a nivel nacional se juntan diferentes cuestiones: somos de gestión privada, somos escuelas rurales, y somos prácticamente desconocidas en el ámbito nacional. No se nos convoca a encuentros, debates, supervisiones, evaluaciones, programas, etc. Si bien participamos de muchos de ellos tiene que ver más con la actitud nuestra, de buscar información y muchas veces «entrar por las ventanas» a esos espacios. (2012-C-Corrientes-EFA-Directora).

Otra docente, ilustra las relaciones con el INET de este modo:

> Del INET lo que llega en forma directa a las escuelas son las capacitaciones docentes que tienen una alta aceptación. Con respecto a las modificaciones en el diseño curricular en el año 2004 se trabajó en una comisión provincial, formada por directores y docentes de las escuelas agropecuarias y el personal del Departamento de Educación técnica provincial. A nivel institucional no se realizan modificaciones, se trabaja con el documento jurisdiccional. (2012-C-La Pampa-AGP-directora).

Un director de una escuela de gestión estatal bonaerense expresa:

> En el nivel nacional, sólo recibimos el subsidio por el PEAA del Ministerio de Agricultura Nacional (2012-C-Buenos Aires-AGE-director).

Las escuelas universitarias se refieren a su relación con el INET:

> En el caso del INET se han iniciado [las relaciones] a partir del 2007 con los Planes de mejora, a partir de la Resolución del Consejo Federal de Educación 03/2007 y la adecuación del Plan de Estudios a la Ley 26058 de Educación Técnica Profesional. En el caso del Programa Conectar Igualdad, desde el 2011 (febrero) coordinando talleres informativos (en Buenos Aires) y de capacitación docente (Tucumán) y de Capacitación de Técnicos Informáticos en Huerta Grande (Córdoba). No obstante, a la fecha, no hemos recibido las *Netbooks* para nuestros alumnos. Desde el INET en cinco años, recibimos una sola visita para verificar *in situ* las compras de los equipamientos, insumos y mejoras edilicias de los Planes de mejora a través de la Unidad Técnica Provincial (2012-C-Misiones-AGP-director).

El director de una escuela universitaria invierte el planteo de concebir la no participación de las autoridades como «abandono» y lo transforma en un amplio margen para el ejercicio de la libertad en el gobierno de la institución y en la capacidad de iniciativa:

> En el marco de nuestra dependencia de la Universidad, históricamente, esta nos ha dado la más amplia libertad de tomar y proponer todas las iniciativas conducentes a mejorar o adecuar el diseño curricular a los nuevos tiempos que demanda la sociedad o el medio productivo regional. Esto se extiende a la jurisdicción nacional (INET) que nos ha dado la suficiente autonomía para proponer el nuevo plan de estudios en vigencia bajo la tutela de la Ley de ETP, más allá de que el resultado podría haber sido mejor haciendo uso de todo el potencial que nos da la jurisdicción universitaria (2012-C-Misiones-EU-director).

El cariz de las respuestas varía según las jurisdicciones y el tipo de gestión de la escuela:

> (…) el único contacto que tuvimos fue con los que vinieron [se refiere a personal del INET] a supervisar que el dinero fue [hubiera sido] gastado correctamente. Este año hay un mejor contacto a través de YY que es la referente a quien consultamos para los próximos proyectos que se presentarán. (2012-C-Buenos Aires-AGE-directora).

> Nunca hemos tenido, como institución, contacto con autoridades nacionales, ni comunicación ni acercamiento (2012-C- Córdoba-AGP-docente).

> Con el INET nuestro principal contacto es a través de Plan de mejora para la ETP y aunque los formularios de acceso de la gestión privada son restringidos (en número, montos, posibilidad de volverlos a solicitar, etc.) han significado para esta escuela una inversión importantísima en insumos, remodelación edilicia, materiales para alumnos, impensable para una institución pequeña (2012-C-Buenos Aires-AGP-directora).

> (…) hoy prácticamente no tenemos ningún contacto [con el INET] porque aún la presentación de Proyectos por Crédito Fiscal o por Plan de mejora deben ser presentadas al nivel Provincial y ellos se encargan de elevarlos (2012-C-Buenos Aires-AGP- director).
>
> Con el INET, tenemos relación con la UEJ [Unidad Ejecutora Jurisdiccional] de nuestra jurisdicción. Es muy buena, hemos presentado proyectos dentro del Plan de mejora y hemos obtenido equipamiento (2012-C-Entre Ríos-AGE-director).

Dentro de las relaciones con autoridades nacionales, surge en el horizonte un nuevo actor, el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación (recreado en esta segunda etapa de existencia en 2008) que habilitó a las escuelas como referentes en el Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial (2009):

> (…) relaciones muy buenas con (…) el Ministerio de Agricultura de la Nación [se refiere al Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca] muy buenas, ya que al ser (la escuela) preuniversitaria tenemos relación directa con dichos organismos (2012-E-EU-Santiago del Estero-directora).
>
> También tenemos con el MAGyP [Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca] a través del PEAA[2] y la relación es muy buena (2012-C-Misiones-EU-director).
>
> No hay relaciones con las autoridades nacionales. Salvo cuando fuimos convocadas todas las escuelas agrotécnicas en el lanzamiento del PEAA por el Ministerio de Agricultura (2012-C-AGP-Córdoba-docente).
>
> Durante 2011, recibimos aporte económico del Ministerio de Agricultura de la Nación que nos permitió remodelar el establecimiento, además de recibir dinero por el Plan de mejora presentado al INET en el año 2009 (2012-C-Buenos Aires-AGE-director).

Por último, un director de prolongada trayectoria en uno de los establecimientos de mayor antigüedad en el país identifica en la gobernancia dos períodos distintos. Resume las relaciones de este modo:

> Las relaciones de nuestra escuela con las autoridades provinciales, nacionales y locales han pasado por distintos momentos (…)
> Voy a referirme al período 1983-2010, años en los que formé parte del equipo de conducción de la EAS [Escuela Agrotécnica Salesiana] Don Bosco. Durante ese tiempo la Escuela dependió hasta 1993 de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), del Ministerio de Educación de la Nación y desde 1994 en adelante, de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DiPrEGeP), de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En el primer período, no había relación de ningún tipo con autoridades educativas provinciales ni locales. Toda la relación era con la SNEP, de la que dependían entonces las escuelas agropecuarias nacionales [se refiere a todas las escuelas agropecuarias de gestión privada del país] (…) A modo de conclusión y haciendo un balance a lo largo de todo el tiempo en que me desempeñé en la EAS Don Bosco, creo que en lo específico de nuestra

> modalidad, la rica historia de la escuela que siempre contó con equipos docentes bien capacitados para la enseñanza agropecuaria y la vasta experiencia de los salesianos en la formación de jóvenes para el mundo del trabajo, favoreció la toma de decisiones curriculares que enriquecieron los diferentes planes que se aplicaron a lo largo de esos años. A la hora de justificar esas decisiones ante las autoridades y supervisores, en la gran mayoría de los casos contamos con su aprobación (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).

7.4.1.1 Relaciones de las escuelas con las jurisdicciones: balance.

¿Por qué ciertas características de las relaciones de las instituciones con las autoridades pueden indicar la situación de deriva de las escuelas? En general, la falta o escasa relación entre las escuelas y sus autoridades, la identidad en disputa de unos establecimientos que tienen que validarse en forma continua, la falta de estabilidad de los vínculos e, incluso, el grado de desconocimiento de las características propias de las escuelas por parte de quienes las gobiernan indican escasas relaciones, propias de un desacoplamiento o débil cohesión de los servicios respecto del sistema educativo. Estas características son producto del proceso de deriva de las escuelas agropecuarias y marcan en algunos casos la no pertenencia efectiva de las escuelas a un sistema que en definitiva no las contiene. Sin embargo, según trasuntan algunos testimonios que analizaron varias décadas de vida institucional, en los últimos tiempos se han experimentado cambios y se ha dado mayor fluidez en las relaciones, aunque muchas escuelas aún hoy se sientan extrañas, olvidadas, y deban «presentar credenciales» en forma continua ante sus autoridades. De todos modos, la naturaleza positiva de estas nuevas maneras de comunicarse y el esfuerzo que realizan ambas partes en sortear la deriva dependen de la jurisdicción en la cual se encuentran las escuelas y del número de servicios con que cuenta la provincia. En esto, en las provincias más grandes las escuelas tienen más visibilidad y atención e, incluso, cuentan con direcciones u organismos de gobierno propio dentro de la cartera educativa.

En el nivel nacional, las relaciones con el INET parecen centrarse en torno de los Planes de mejora y en las relaciones contables y de control administrativo sobre los subsidios que les concede el fondo que provee la Ley de Educación Técnico Profesional. La refundación del Ministerio de Agricultura de la Nación —otrora la cartera de la que dependían los servicios— resulta una novedad en el sistema. En especial, creó puentes de unión al considerar a las escuelas como actores en el desarrollo del Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial de la nación, en un pie de igualdad con el INTA y las facultades de agronomía de las universidades nacionales.

7.4.2 Supervisión académica e institucional.

La supervisión de las prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas en la Argentina se originó en el siglo XIX. Estuvo fuertemente asociada a un dispositivo de control sobre las actividades de las instituciones locales por parte del estado. Se esperaba que los inspectores fueran agentes homogeneizadores de la lógica interna del sistema ante la diversidad de experiencias de formación que en ese momento tenían los maestros. En este sentido, el cuerpo de inspectores cumplía el papel de uniformar las prácticas educativas al interior del sistema y era instrumento de su burocratización (Larralde, 2007). En forma opuesta, la falta o escasez de supervisión de instituciones educativas dotó de cierto grado de libertad a sus prácticas pedagógicas y originó variabilidad aunque también falta de acompañamiento y abandono de las escuelas. Hoy el concepto de inspección ha migrado al de supervisión, que implica el acompañamiento técnico pedagógico del proceso educativo.

Después de la transferencia de las escuelas medias nacionales al ámbito jurisdiccional, la supervisión continuó siendo una actividad centralizada, sólo que ahora quedaba en manos del poder provincial. Según la cantidad y distribución geográfica de los servicios educativos, algunas provincias regionalizaron esas funciones. Para la modalidad técnica se requirió supervisión específica. En el caso de los estudios agropecuarios, se necesitó además realizar inspecciones contables que consideraran la institución como una empresa del sector, así como efectuar controles a las instalaciones, equipamientos e infraestructura propia de una explotación agraria.

Desde la percepción que le ofrece su trayectoria (de más de 20 años de tarea frente a escuelas EFA), una directora caracteriza las actividades de supervisión como

> Pocas y malas. Las más de las veces fuimos nosotros a solicitar supervisión, (yendo en vehículos particulares a traer y llevar supervisoras), otras solo visitas de cortesía, pero nunca de asesoramiento o acompañamiento en la gestión, hay mucho desconocimiento del sistema y de lo rural en las supervisoras (2012-C-Corrientes-EFA-directora).

Un director de una escuela bonaerense de gestión privada clama por el acompañamiento de las autoridades, algo que puede resultar inusual en otro tipo de escuelas que se quejan de la demanda y presencia constante de las autoridades, a través de visitas e inspecciones.

> A pesar de peticionar a través de otras organizaciones (específicamente, FEDIAP) la necesidad de un acompañamiento técnico pedagógico a cargo de personal con

> formación propia para esta tarea, nunca hubo respuesta favorable. La única respuesta ha sido que la DIPREGEP [Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada] no cuenta con este tipo de personal (2012-C-Buenos Aires-AGP-docente).

> Creo que desde la gestión estatal, tienen una vinculación mucho más cercana, no sé si mejor, pero sí sé que tienen supervisores técnicos, acceso a Planes de mejora más asiduamente y convocatorias a reuniones y jornadas. (2012-C-Santa Fe-AGP-director).

> Salvo las visitas de rutina de los inspectores, no hemos recibido acompañamiento en ese sentido (2012-C-Buenos Aires-AGP-docente).

> En nuestros orígenes, cuando dependíamos del SNEP [Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada], no teníamos supervisión. En la actualidad recibimos supervisión de parte del SPEPM [Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones] (2012-C-Misiones-AGP-director).

> (…) la supervisión u orientaciones fueron nulas hasta el traspaso a la provincia, donde comenzamos a tener supervisión en el Distrito (…) (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).

> Nunca he tenido inspección, en 24 años que estoy en la institución. Solo recuerdo en el año aproximadamente 1985 la visita del ingeniero agrónomo Alcorta (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).

> (…) **c**on la transferencia de los servicios a la órbita provincial, luego de un breve período de desconcierto en el que se generó un vacío respecto a la supervisión, al encontrar en la DIPREGEP [Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada] interlocutores válidos, la relación con los organismos de supervisión se hizo agradable, con una comunicación fluida y mayor operatividad en los inevitables trámites administrativos (en los servicios educativos transferidos notamos que la dependencia provincial fue mucho más burocrática que la dependencia nacional) (2012-C- Buenos Aires-AGP-director).

Una docente de una escuela agropecuaria bonaerense de dependencia municipal plantea que sí tiene supervisión, aunque esta parece más unida a la idea de inspección:

> Desde la Municipalidad, por medio de los RRLL [representantes legales] —en ambas gestiones— y también desde la DIPREGEP, desde lo edilicio para ser habilitados, como así también durante estos dos ciclos lectivos (2012-C-Buenos Aires-AGP-directora).

Algunos acuerdos interinstitucionales expresan las dificultades técnicas y geográficas de la tarea de supervisar:

> La supervisión desde el año pasado es compartida entre inspectoras de Secundaria Oficial [se refiere a las escuelas secundarias de gestión estatal] y Privada aunque hasta ahora no hemos tenido visita al establecimiento de la primera, pero sí debemos informar a ambas todo lo que sea administrativo y pedagógico. No tenemos supervisión aún del Inspector de Agraria (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).

> En el nivel local, en el caso de escuelas [de gestión] privada, muchas veces las escuelas no tienen delegaciones lo que imposibilita el acompañamiento. (2012-C-Buenos Aires-AGP-directora).

> En reuniones con otras escuelas agropecuarias de otros distritos [estas] dicen no tener la misma relación que nuestra zona III; en algunas no las invitan y en otras la participación se limita a la escucha (2012-C-Buenos Aires-AGP-directora).

> Nuestro trato era en forma directa con la llamada Coordinación Agrotécnica, un equipo de dos o tres supervisores que se encargaban prácticamente de todas las escuelas agropecuarias de gestión privada del país (la gran mayoría de ellas se integraron a la FEDIAP a partir del 1974). La relación era muy grata ya que se notaba una muy buena predisposición por parte de los supervisores para contribuir en la resolución de los problemas de las escuelas, a pesar de la enorme dificultad que se generaba por las distancias que separaban a la mayoría de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y la falta de partidas para el pago de viáticos y pasajes a los supervisores (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).

> En mis tres años de trayectoria no he tenido supervisión por parte de autoridades, solo que sí, trabajamos en forma articulada con la Facultad de Agronomía de la cual dependemos y desde mi gestión estoy gestionando dicha supervisión (2012-C-Santiago del Estero-EU-directora).

En una entrevista, una supervisora (ingeniera agrónoma) de la gestión estatal bonaerense decía:

> Una de las grandes dificultades de mi gestión es supervisar, en concreto visitar, las escuelas, aunque sea una vez por año. Mi región comprende varios partidos… (2008-E-Buenos Aires-AGE-supervisora).

Un exdirector de una escuela agropecuaria, de larga trayectoria en la Provincia de Buenos Aires, da cuenta del registro de la frecuencia de supervisiones realizadas en las décadas de 1980 y 1990, e indica las modificaciones en dicha frecuencia que se dio a partir de segundo milenio:

> [Antes de la transferencia] muy pocas veces en este período hubo visita de supervisión, de acuerdo con lo registrado en el Libro de Inspección; hay 9 años seguidos (entre la década del 1980 y de 1990) que la escuela no recibió visita de inspección. Era común que todos los años se pidiera un informe con datos del funcionamiento de la escuela que había que elevar a la SNEP [Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada] para una fecha determinada, que generalmente era entre abril y mayo. El informe incluía datos sobre aspectos estadísticos referidos a la matrícula, al personal docente, a las instalaciones, al material didáctico, de biblioteca y proyectos que se estaban llevando a cabo en ese año. Siempre supusimos que a través de esa información se tomaba conocimiento de la situación de las escuelas ante la falta de visitas regulares a todos los establecimientos. Las supervisiones contables en general funcionaron regularmente desde la transferencia, desde lo pedagógico hubo pedidos para que la DIPREGEP [Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada] —en ese

entonces se llamaba DENO [Dirección de Enseñanza No Oficial]— designara más inspectores para que comenzaran las supervisiones que abordaran otros aspectos más allá de lo administrativo-contable. Me atrevo a decir que recién a partir de 2000, los inspectores ampliaron su mirada en las visitas de supervisión a temas pedagógico-didácticos e incluso a la infraestructura y a proyectos especiales que integraran lo pedagógico con lo comunitario y lo productivo. La frecuencia durante los últimos años fue de dos o tres visitas anuales En cuanto a las demás jurisdicciones, por lo que sé, creen que con el sistema actual de supervisión provincial mucho depende de las condiciones de cada jurisdicción. Las provincias en las que las escuelas agropecuarias son muy pocas tienen la dificultad de que no hay supervisores que comprendan las particularidades de la modalidad. En los casos en que las escuelas agropecuarias son numerosas hay alguna dependencia de educación creada especialmente para atenderlas en su especificidad (2012-C-Buenos Aires-AGP-exdirector).

Con la Provincia nunca hubo otra relación que no sea con Inspección, pero durante el año 2010-2011, recibimos aporte del Ministerio de Agricultura de la Provincia con donaciones de materiales para distintas áreas productivas (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).

Un encuestado, director de una escuela de gestión privada bonaerense, pone el énfasis en la especificidad de la supervisión que las escuelas necesitan:

Ahora bien, tampoco en las «pocas» supervisiones (in situ, que se limitan a tal vez una cada dos años), es posible contar con acompañamiento específico para nuestra modalidad. Se presenta hasta la dificultad de que, al momento de organizar la documentación que requieren, tampoco saben ellas cómo confeccionarla, debiendo recurrir a consultas en la DIPREGEP [Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada] para poder realizarla y, más de una vez, se contradicen con las circulares/instructivos que envían desde la DGCE [Dirección General de Cultura y Educación], pero que deben confeccionarse con esta contradicción ya que de respetar los instructivos [de la DIPREGEP] se corre el riesgo, en este caso particular, [de] que algún docente no cobre o sea dado de alta (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).

Hemos tenido acompañamiento del inspector distrital, si bien desconoce el funcionamiento de la pedagogía de la alternancia; entonces no podría hablarse de una supervisión real. Dentro de las actividades de aula, no he tenido supervisión. Con respecto a la supervisión de agraria, conozco la asistencia de mi directora a entrevistas y reuniones. Sin embargo, desconozco si ha asistido la supervisora a nuestra institución fuera de algún acto o fecha con repercusión en la comunidad (2012-C-Buenos Aires-CEPT-docente).

En cuanto a la supervisión, lo que se trató de resolver de manera inmediata fue el aporte de la subvención, ya que la EAS Don Bosco, como la mayoría de las agropecuarias ubicadas en la provincia de Buenos Aires, tiene un aporte de 100% y el no resolverlo a tiempo hubiera creado un problema financiero a las escuelas y el malestar de los docentes. [Hubo] asesores en el nivel central dedicados a los temas específicos de las agropecuarias y muy buena voluntad en las autoridades de las respectivas Jefaturas de Región de las que dependió la escuela (2012-C-Buenos Aires-AGP-exdirector).

7.4.2.1 Supervisión académica e institucional: balance.

Tanto en la concepción de inspección como en la de acompañamiento técnico y asesoramiento, uno de los indicadores de la deriva de la modalidad es la escasa presencia de las autoridades jurisdiccionales en la supervisión de la tarea concreta que se lleva a cabo en las instituciones educativas. Las escuelas necesitan dicho acompañamiento: lo reclaman. Resulta curioso que lo que suele resultar un cepo burocrático para sus pares de la educación común (la presencia supervisora continua), constituya para estos establecimientos un bien preciado en su función sustantiva de asesorar. Los actores expresan su necesidad de contar con capacitación pedagógica y consejo técnico para el universo complejo de instituciones profundamente ancladas en el territorio.

Según lo analizado, en cuanto a la supervisión académica e institucional, los actores dieron muestra de vacío, lejanía, zozobra, falta de convocatoria y, en los mejores casos, se refirieron a visitas de rutina y burocráticas. ¡Hay actores que hurgando en su memoria encontraron una única visita de un inspector en 28 años! ¡Y esto aconteció en la provincia bonaerense! Otros, miraron sus registros institucionales y constataron —también en esa jurisdicción— que habían tenido períodos de 9 años seguidos sin inspección.

El hecho de no tener inspecciones especializadas y la infrecuencia de las visitas es un resabio de la deriva original de este tipo de educación. Las autoridades del Ministerio de Agricultura de la Nación —del cual dependieron las escuelas más viejas del subsistema— no concibieron la necesidad de controlar para homogenizar, que fue típica de la cartera educativa. Para la cartera de Agricultura, las escuelas eran los brazos ejecutores del fomento de las economías regionales y de su relación con el mundo del trabajo rural que se presentaba naturalmente diversificado. Por otro lado, en el caso de las escuelas nacionales, la centralización de las funciones de inspección en la metrópoli tornaba casi imposible un acompañamiento o control de la gestión local de los establecimientos dispersos. Esta situación generó en las instituciones una cultura de iniciativa y un margen de libertad que acentuaron el poder de decisión otorgado al director del establecimiento.[210]

[210] Esto evoca el poder semejante investido por las autoridades federales en los directores de los institutos técnicos de enseñanza agropecuaria de Brasil, rectores de las ex *escola-fazendas* federales. Incluso un símbolo del poder territorial de estos directores -modernos fazendeiros– fueron los edificios designados para sus viviendas, ubicados en el centro de los inmensos predios, casi siempre con escalinatas, grandes

Una vez transferidos los servicios al ámbito educativo, a los inspectores —que representaban un cuerpo intermedio entre el poder central y el establecimiento— les fue difícil visitar estas escuelas dispersas y lejanas, incluso sin contar en algunas jurisdicciones con la formación técnica necesaria. Tuvieron que aprender —no sin dificultad y entredichos con los establecimientos— que se trataba de escuelas distintas de las conocidas por el sistema.

Ahora bien, desde la recuperación de la democracia en 1983, el papel de los supervisores viró desde una función auditora, de control de la gestión directiva, a una asesora y de acompañamiento (*cfr*. Anexo, *inspectores*). Se redujo el cuerpo de supervisores, en especial, para las ramas más pequeñas en cuanto a matrícula y número de establecimientos. Esta política impactó en los establecimientos agropecuarios —quizá los que más necesitaban junto con las otras escuelas técnicas de esa interfaz técnica con las autoridades educativas jurisdiccionales— y quedaron en la deriva, en regiones muy grandes, con supervisores que en parte desconocen su realidad y que tienen a su cargo decenas de otros establecimientos (no agropecuarios) de educación media. La singularidad institucional de los establecimientos agropecuarios, en parte una explotación y en otra una institución educativa pública, dificulta al cuerpo de inspección la comprensión de las cuestiones técnicas inherentes a la gestión de explotaciones agropecuarias pequeñas o medianas en diversas situaciones locales.

7.4.3 Tipos de instituciones dentro de la orientación de los estudios.

Este indicador señala la variación interna de instituciones de la orientación de los estudios medios (agropecuarios) dentro de la modalidad (técnica), un tema suficientemente tratado en los capítulos IV, V y VI de esta tesis. Se retomarán en este lugar algunas cuestiones relacionadas en forma directa con la situación de deriva de la educación agropecuaria.

Subyace en la variedad de tipos el hecho de que la educación agropecuaria no quedó supeditada a la tendencia centrípeta del sistema educativo argentino por hallarse apartada del rumbo que este surcaba. En dicho sistema se registraron desde su inicio tendencias isomórficas y procesos de homogeneización que excluyeron por un largo lapso a los estudios agropecuarios, los que en realidad habían surgido antes de la misma

portales y ventanales, que oteaban desde lo alto la extensión de la fazenda. Lo he observado en el Vale do Paraíba, en distintos estados, en Goias, Minas Gerais, Río de Janeiro y en algunos del Nordeste brasileño.

aparición del sistema. La lejanía y falta de vínculos formales con el sistema las liberó de tales tendencias y abrió camino a la heterogeneidad.

La deriva de estos estudios creó escuelas agropecuarias a la medida de las demandas locales, por un lado, o de la interpretación que los políticos hacían sobre cuáles debían ser las instituciones que mejor organizarían estos estudios. Los proyectos se multiplicaron, algunos pervivieron, otros fueron olvidados incluso por sus propios gestores. Muchos sobrevivieron por el impulso local que los revitalizó y encontraron vías de financiamiento y formas de reconversión. Algunas de estas escuelas empujaban un prestigio tan antiguo como sus equipamientos, maquinarias, talleres, viveros y herramientas. Con el transcurso de los años, las más viejas dieron origen a un verdadero palimpsesto de instituciones superpuestas, con variedad de formas de gestión, de jurisdicciones, de planes de estudio, de nomenclaturas de títulos. Algunas arrastraban grandes predios, ubicados en ciertos casos en el centro mismo de las ciudades capitales y con títulos de propiedad que desafiaban cualquier análisis jurídico simplista para determinar a qué jurisdicción pertenecían o la sanidad de sus títulos. Escuelas nacionales que pasaron al área de las provincias o viceversa. Escuelas que dieron origen a universidades. Universidades que anexaron escuelas a partir de las cuales se crearon facultades de agronomía y ciencias veterinarias. Legados con cargo de uso educativo de grandes extensiones, a veces improductivas, que desafiaron las iniciativas comunitarias de instalar allí escuelas agrícolas. Escuelas que se volvieron orfanatos, centros de detención clandestina o de adoctrinamiento, estaciones experimentales que se apoderaron de los predios y desplazaron las escuelas. Todo esto fue posible porque en su deriva las escuelas agropecuarias parecieron más un bien mostrenco que instituciones educativas del estado. Asimismo, la ausencia de políticas de educación agropecuaria permitió que surgieran iniciativas de actores privados que buscaron llevar a las regiones más remotas la oferta de estudios agropecuarios.

7.4.3.1 Tipos de instituciones dentro de la orientación de los estudios: balance.

El fruto de estas acciones, desencuentros, penurias y aciertos en medio de la inacción de la cartera educativa gestó 9 tipos principales de escuelas agropecuarias argentinas, distinguidas a partir de un conjunto de criterios que subrayan su heterogeneidad y dan testimonio de su deriva respecto del sistema (capítulo VI).

7.4.4 Diseños curriculares.

Los diseños curriculares de las diversas modalidades de la escuela media son el producto de decisiones centralizadas en el nivel provincial y responden a lineamientos con distintos niveles de generalidad del Ministerio de Educación Nacional. Estas directivas siguen los acuerdos alcanzados por las carteras provinciales, reunidas en el Consejo Federal de Educación (CFE). Por esta razón, no existen demasiadas variaciones en ellos dentro de las modalidades y los tipos de estudios. Se busca de este modo que todos apunten a una cierta proporción en las áreas epistemológicas de formación, a ciertos contenidos básicos, años de duración y horas de estudio, así como a otras cuestiones que garanticen aspectos comunes de formación y titulación, los que permiten la movilidad de los estudiantes en el territorio nacional y una coherencia interna al sistema.

En el caso de los estudios agropecuarios, el núcleo central de los contenidos que un técnico debe apropiarse en el transcurso de su formación lo conforman capacidades complejas o competencias. Estas competencias se integran con conceptos, información, técnicas, métodos, valores, procedimientos, que permiten actuar e interactuar en diversos contextos y suponen tanto el dominio de conocimientos y habilidades técnicas propias de cada especialidad como el juicio para discernir y aplicar los recursos más convenientes en cada caso.

El documento «Proceso de Homologación y Marcos de Referencia de títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional», Anexo de la Res. CFCyE Nº 261/06, relaciona la titulación con un proceso de homologación que contempla —entre otros elementos— la definición de un perfil profesional y la identificación de una serie de capacidades profesionales. Asimismo, define cómo se entiende el perfil profesional y las capacidades profesionales y los componentes del trayecto formativo, que constituyen cuatro campos curriculares: (i) Formación General, (ii) Formación Científico Tecnológica, (iii) Formación Técnica Específica y (iv) Prácticas Profesionalizantes. Por su lado, el Anexo de la Res. Nro. 15/07 del CFCyE especifica una carga horaria mínima total de 6480 horas reloj, de la cual al menos la tercera parte es de formación práctica de distinta índole.

La distribución por campo formativo es la siguiente:

• Formación científico-tecnológica: 1700 horas reloj

• Formación técnica específica: 2000 horas reloj

• Prácticas profesionalizantes: equivalente al 10% del total de horas previstas para la formación técnica específica, no inferior a 200 horas reloj.

Dentro del indicador *Diseños curriculares* se analizan las siguientes *dimensiones:* potestad de modificación de los planes de estudio[211] (¿quién tiene poder de modificar los planes de estudio?), intensidad de la formación técnica, años de duración de los estudios medios de orientación agropecuaria y nomenclatura de los títulos.

- *Potestad de modificación de los planes de estudio.*

Se estudió a través de este indicador la posibilidad de modificación de los planes de estudio de las tecnicaturas y de quién emana la potestad de cambiarlos. En la educación media argentina (así como también en la educación primaria), sólo los poderes centrales han tenido la potestad de producir cambios en los planes de estudio. No se hace referencia a los diseños porque con propiedad —*cfr*. diferencia entre Diseño curricular y Plan de Estudios en Argumedo (1999)— sólo aparecen lineamientos para los diseños curriculares en el segundo milenio. Se debe advertir, asimismo, que en muchos casos las modificaciones fueron mínimas y que los planes atravesaron cambios de época sin variar cualitativamente sus estructuras. En esto, la crítica que se desgranaba en las primeras décadas del siglo XX sobre el particular (*cfr*. capítulo V), se replicó en las siguientes.

La diversidad de iniciativas locales de creación de escuelas agropecuarias generó también iniciativas de cambios curriculares y permitió modificaciones impensables en otros ámbitos del sistema, que se manifiestan aún hoy. Los encuestados expresaron al respecto:

> Tenemos mucha libertad para introducir modificaciones en el DCI (Diseño Curricular Institucional) (2012-C-Entre Ríos-AGE-director).

> Al momento de realizar cambios en el diseño de la carga horaria y contenidos de los talleres no se han presentado problemas hasta el momento, pero tampoco nos han supervisado específicamente para saber las novedades. En el resto del Diseño Curricular no se permiten cambios y al ser una escuela articulada tenemos dificultades a la hora de poner límites a los alumnos o intentar planes especiales

[211] Se utiliza en esta tesis la diferencia entre *Curriculum* y Planes de estudio apuntada por Argumedo (1999).

> con aquellos que presentan problemas de aprendizaje que derivan en problemas de conducta (2012-C-Misiones-AGP-director).
>
> (…) Replanteamos en 2007/2009 nuestra modalidad de Itinerario Formativo para adecuarlo al contexto y anterior a esto la modalidad de Polimodal por tipo de *curriculum* siempre con el apoyo de las autoridades provinciales y por Resoluciones del MCE (Ministerio de Cultura y Educación) de la provincia (2012-C-Misiones-AGP-director).
>
> Dentro de la institución, se modifica el diseño curricular libremente, dándole mayor ponderación a la mayoría de los contenidos que surgen en los planes de búsqueda o en las distintas herramientas de la alternancia, atendiendo así a las necesidades emergentes de la comunidad rural que nos atraviesa (2013-C-Buenos Aires-CEPT-docente).

En algunos casos, esta libertad de introducir modificaciones se asocia a la falta de supervisión:

> Creo que más que modificaciones, hemos hecho adaptaciones de los diseños. Esto ha sido posible ya que la falta de acompañamiento nos ha obligado a intentar acercarnos, desde la realidad de las condiciones de nuestra escuela, a lo compartido, planteado en el diseño. Esta situación ha sido beneficiosa institucionalmente, puesto que es más fácil partir de lo que hay para ver cómo llegamos o nos aproximamos a lo prescripto. Ahora también se nos plantea la duda de saber si lo que hacemos está encaminado a ese objetivo con una visión más amplia que la institucional (2012-C-Corrientes-EFA-directora).
>
> Desde que se inició mi gestión comenzó la aplicación del nuevo diseño curricular de agraria. Fue de gran ayuda, sobre todo para los técnicos. De todos modos, hago uso de la libertad y adapté los contenidos de acuerdo con la realidad de mi escuela y de mis alumnos. Los cambios no son demasiado profundos y no recibo demasiadas objeciones, ni tampoco demasiadas supervisiones (2012-C-Neuquén-AGP-director).
>
> En su oportunidad (2003) participamos activamente en nuestro diseño tratando de introducir aspectos institucionales a través de los EDI (Espacios de Definición Institucional)... estamos esperando lo mismo para la adecuación a la nueva ley de Educación (2012-C-Santa Fe-AGP-directora).
>
> No hemos realizado modificaciones. Sí, adaptamos; como es el caso de hacer salidas o viajes fuera del horario (sábado) o eventualmente ampliando horas de la asignatura. Otro ejemplo: Granja de primer año, involucra cunicultura y apicultura. El año pasado contamos con dos docentes, específicos en cada temática. Tenemos un alumno integrado (alumno con capacidades distintas). Por normativa está exceptuado de realizar inglés y según su desempeño y desenvolvimiento se evaluará su acreditación (2012-C-Río Negro-AGP-directora).

Algunas jurisdicciones muestran mayor control respecto de la introducción de cambios en los planes de estudio:

> En nuestro caso desde hace tres años estamos certificando calidad en gestión educativa por DNV (Det Norske Veritas), acabamos de superar una auditoría de tres días y logramos la recertificación por tres años más. La DIPREGEP (Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada) la aprueba dando su apoyo a los cambios que el Sistema de Calidad exige (…). Cuando estaba el polimodal existían los Espacios Curriculares Institucionales que nos permitían organizar con libertad algunas materias, desde que tuvimos el cambio (4 años), el *curriculum* en la provincia de Buenos Aires es prescripto y nada se puede cambiar (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).

En un relato histórico referido a la posibilidad de realizar modificaciones en el plan de estudios, un director con larga trayectoria en la rama observa cómo se fue limitando esta potestad institucional y cómo el diseño se volvió cada vez más prescriptivo:

> En cuanto a la libertad de introducir modificaciones en el diseño curricular, antes de la transferencia se aplicaba el plan Nº 4121/66, que si bien era un diseño muy prescriptivo, especialmente para las materias dictadas en las aulas, había un margen de flexibilidad en la gran cantidad de horas dedicadas a las prácticas agropecuarias y de agroindustrias. Con el tiempo en esos espacios se fueron incluyendo contenidos que a criterio del Departamento Técnico agropecuario y del equipo de conducción eran necesarios para brindar una formación más actualizada a los alumnos. Sobre todo respecto a la aplicación de nuevas tecnologías en las producciones agropecuarias de la región, o directamente para introducir a los alumnos en nuevas producciones que se incorporaron al panorama productivo de la zona en la que se encuentra la escuela.
> (…) coincidiendo con la transformación educativa en la Provincia de Buenos Aires y con el modelo aplicado de curriculum abierto (EGB y Polimodal), especialmente en los contenidos de formación agropecuaria trabajamos con un diseño muy flexible y amplia libertad.
> A medida que avanzó la década del 2000 y las nuevas reformas introducidas para recuperar la Escuela Media en la provincia (de Buenos Aires) con el marco de la ley de Educación Técnico-Profesional, la nueva ley Nacional de Educación, la ley Provincial de Educación, y el resto de normativa que se fue elaborando en nuestra jurisdicción, el currículum se hizo mucho más prescriptivo. De todos modos tuvimos oportunidad de participar en la elaboración del diseño de educación agropecuaria a través de FEDIAP integrando el Consejo Consultivo de Educación Agropecuaria de la provincia. En el diseño actual (todavía no se aplica todo el plan, ya que recién en 2013 se abrirán los séptimos años, requeridos para el otorgamiento del título técnico de nivel medio) han quedado espacios en los que se pueden hacer adaptaciones y modificaciones que contemplen las particularidades productivas de la zona en la que se encuentra la escuela. (2012-C-Buenos Aires-AGP-exdirector).

- *Nomenclatura de los títulos medios de orientación agropecuaria e Intensidad de la formación técnica*

El irrestricto poder jurisdiccional de crear carreras de estudios medios agropecuarios y otorgar diversos títulos es otro indicador de la deriva. Se lo percibe en la cantidad de nombres de titulaciones distintas que circuló en el país hasta el segundo

milenio. La frondosidad de títulos comenzó a ordenarse sólo a partir de Ley de Educación Técnico Profesional en 2005.

En una reunión con la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, la entonces Directora Ejecutiva del INET, María Rosa Almandoz, en la presentación del Proyecto de Ley mostró la proliferación de títulos técnicos que se había dado en el país:

> (...) si bien las instituciones de formación de técnicos medios son las que tienen más identidad e historia, son también las que más han sido jaqueadas y golpeadas desde que se introdujeron los cambios en los años '90 (...) Tenemos una dispersión muy grande de títulos. Estamos hablando de cerca de 1537 títulos diferentes y de 2 073 planes de estudio diferentes. Es decir que no solamente existe una gran multiplicidad de títulos en la forma de nombrarlos, sino que también hay planes diferentes para un mismo título (Almandoz, 2005, s/p.)

La Directora también entendía que la transferencia de los servicios nacionales a las provincias había profundizado la frondosidad y la consecuente fragmentación de la educación técnica en su conjunto:

> (…) hoy tenemos cerca de 4 000 instituciones. Incluso, por efecto de la descentralización —traducida a «transferencia» en el caso de Argentina—, se fragmentó y segmentó aún más a estas instituciones (…) El Estado no está lo suficientemente presente desde el espacio nacional o provincial como para que haya condiciones de mejoramiento y de articulación. Y, a su vez, las instituciones están segmentadas: cuanto más precarias son las condiciones territoriales e institucionales en las cuales están insertas estas instituciones, más claramente aparecen los circuitos diferenciados de calidad (Almandoz, 2005, s/p.).

En 2005, antes de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional, circulaban los siguientes títulos de nivel medio de estudios agropecuarios, la mayoría de carácter técnico. No es una lista exhaustiva, pero tiene en cuenta la mayoría de las jurisdicciones.[212] Dentro de ellas, algunos títulos provienen de una única escuela. La variedad es muy amplia:

1. Agrónomo especializado en Ganadería
2. Agrónomo especializado en Cultivos
3. Agrónomo especializado en Industria Lechera
4. Agrónomo especializado en Granja
5. Agrónomo General
6. Agrónomo General en Cultivos
7. Agrónomo General y Experto Agrícola
8. Agrónomo General y Experto en granja.
9. Agrónomo Nacional

[212] Se consultaron nomencladores y catálogos de incumbencia de las jurisdicciones de Mendoza, Córdoba, Buenos Aires, Tierra del Fuego, La Pampa, Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes.

10. Agrotécnico
11. Bachiller Agroganadero
12. Bachiller Agrónomo
13. Bachiller Agropecuario
14. Bachiller Agrotécnico
15. Bachiller Técnico Agrícola
16. Bachiller Técnico Ganadero
17. Bachiller Agrario y Técnico Agrario y Enólogo.
18. Bachiller Agrotécnico con Orientación en Producciones intensivas
19. Bachiller Agrotécnico con orientación en Tambo y Avicultura
20. Bachiller Agrotécnico y Enólogo
21. Bachiller Técnico Agrario y Enólogo
22. Bachiller Técnico Agrario y Enólogo Nacional
23. Bachiller Técnico Agrario
24. Bachiller Técnico Vitifrutihorticultor Apicultor y Auxiliar Químico
25. Bachiller y Agricultor Enólogo
26. Bachiller y Enólogo Agricultor
27. Bachiller y Técnico Agrario
28. Bachiller y Técnico Agrario Nacional
29. Bachiller Técnico Agropecuario
30. Bachiller Técnico Pecuario Forestal
31. Bachiller y Perito Agropecuario
32. Bachiller y Técnico Agrario Enólogo
33. Bachiller y Técnico Agrario Nacional
34. Bachiller y Técnico Agrario Nacional especializado en Enología e Industrias Agrarias
35. Bachiller y Técnico de Nivel Medio en Producción de Bienes y Servicios en Producción Agropecuaria
36. Certificado de Educación Polimodal, modalidad Producción de Bienes y Servicios, Orientación Agropecuaria, Especialidad Enología
37. Enólogo Frutiolivicultor y Bachiller
38. Experto Agropecuario y Agrónomo General
39. Fruticultor Enólogo
40. Perito Agrónomo
41. Perito Agrónomo Ganadero
42. Perito Apicultor
43. Perito en Agricultura y Zootécnia
44. Técnico Agrario e Industrializador de frutas y hortalizas
45. Técnico Agrario especializado en Conservación de frutas y hortalizas
46. Técnico Agrario especializado en Fruticultura
47. Técnico Agrario especializado en Horticultura
48. Técnico Agrario especializado en Industrias de Frutas y Hortalizas y Enólogo
49. Técnico Agrario y Enólogo
50. Técnico Agrícola
51. Técnico Agroforestal
52. Técnico Agroindustrial
53. Técnico Agrónomo
54. Técnico Agrónomo con orientación en Ganadería en Zonas Áridas
55. Técnico Agrónomo con orientación del Manejo de Suelo y Cultivo
56. Técnico Agrónomo con orientación en suelas y cultivos
57. Técnico Agrónomo con orientación en Producción Animal y Granja
58. Técnico Agrónomo con orientación en Silvifruticultura
59. Técnico Agrónomo General
60. Técnico Agrónomo Nacional
61. Técnico Agrónomo y Experto en Granja
62. Técnico Agrónomo especializado en Explotaciones integradas bajo Riego
63. Técnico Agrónomo especializado en Fruticultura y Granja
64. Técnico Agrónomo especializado en Ganadería
65. Técnico Agrónomo especializado en Ganadería de Regiones Semiáridas
66. Técnico Agrónomo especializado en Granja
67. Técnico Agropecuario

68. Técnico Agroindustrial
69. Técnico Agrario con especialización en Conservación de Frutas y Hortalizas
70. Técnico Agrario especializado en Fruticultura
71. Técnico Agrario especializado en Horticultura
72. Técnico Agrario especializado en Industrialización de Frutas y Hortalizas y Enólogo
73. Técnico Agrario y Enólogo
74. Técnico Agropecuario con orientación Frutihortícola
75. Técnico Agropecuario con orientación regional, Producción agropecuaria bajo riego
76. Técnico Agropecuario con orientación Ovina y Agricultura en áreas bajo riego
77. Técnico Agropecuario e Industrializador de Frutas y Hortalizas
78. Técnico Agropecuario e Industrializador Lácteo
79. Técnico Agropecuario e Industrializador de Frutas y Hortalizas
80. Técnico Agropecuario en Especialización de Cultivos Extensivos y Producción Lechera
81. Técnico Agropecuario Enólogo
82. Técnico Agropecuario especializado en Enología
83. Técnico Agropecuario especializado en Industrias Frutihortícolas
84. Técnico Agropecuario especializado en Producción Forestal
85. Técnico Agropecuario especializado en Producción Pecuaria
86. Técnico Agropecuario especializado en Producción Vitihortícola
87. Técnico Agropecuario especializado en Zonas Áridas y Semiáridas
88. Técnico Agropecuario especializado en Fruticultura y Producción de Semilla
89. Técnico Agropecuario e Industrializador Lácteo
90. Técnico Agropecuario en Especialización de Cultivos Extensivos y Producción lechera.
91. Técnico Agropecuario Enólogo
92. Técnico Agropecuario especializado en conservación de frutas y hortalizas
93. Técnico Agropecuario especializado en Industrialización de fruta y Hortícola y en Actividades Madereras
94. Técnico Agropecuario especializado en Industrialización Láctea
95. Técnico Agropecuario especializado en Industrias Lácteas
96. Técnico Agropecuario y Perito Maderero
97. Técnico Agrotécnico
98. Técnico en Cultivos Hortícolas Protegidos
99. Técnico en Caña de Azúcar
100. Técnico en Forestación
101. Técnico en Producción Agraria
102. Técnico en Producción Agrícola
103. Técnico en Producción Agropecuaria
104. Técnico en Producción Apícola
105. Técnico en Producción Ganadera
106. Técnico en Producción y Gestión Agropecuaria
107. Técnico en Producción Agropecuaria con especialización en Industrias Frutihortícolas
108. Técnico en Producción Agropecuaria con especialización en Industrias en Producción Pecuaria
109. Técnico en Producción Agropecuaria con especialización en Producción Vitihortícola
110. Técnico en Producción Agropecuaria especializado en Industrias
111. Técnico Medio en Producción Agropecuaria
112. Técnico Rural
113. Técnico Vitivinicultor Olivicultor
114. Técnico Forestal
115. Auxiliar Técnico en Producción Frutihortícola
116. Itinerario Formativo en Producción Agropecuaria especializado en Frutihortícola
117. Bachiller en Producción de Bienes y Servicios con Perfil Agropecuario
118. Auxiliar Técnico en Producción Bovina
119. Bachiller Agrónomo
120. Frutihorticultor
121. ltinerario Formativo en Producción Agropecuaria especializado en Porcinos
122. Auxiliar Técnico en Ganadería Bovina
123. Auxiliar Técnico en Ganadería Porcina

Cabe destacar que esta variedad, que se expresa a veces en denominaciones prácticamente idénticas, no siempre significó que los planes de estudio también lo fueran. Antes bien, se encontraron planes de estudio semejantes con títulos disímiles, planes de estudio idénticos con títulos diferentes y títulos iguales con planes de estudio distintos. Asimismo, la variabilidad de los planes alcanzó el número de horas de asignaturas específicas, intensidad de la formación práctica y número de horas otorgadas al núcleo técnico de los planes.

7.4.4.1 Diseños curriculares: balance.

La deriva propició un sinfín de planes de estudio, nomenclatura de títulos, extensión y cargas horarias en el territorio nacional, algo acentuado por la libre interpretación jurisdiccional —a veces de los mismos establecimientos— de cómo se daba respuesta en esos planes a la diversidad de economías y sistemas productivos regionales; es decir, al hecho de que las escuelas estuvieran insertas en un territorio. La variedad de 123 denominaciones en los títulos —en una lista que no es completa— con sus respectivos planes de estudio y perfiles de técnicos a los que tácitamente apuntaban las distintas maneras de concebir su formación, da cuenta de la deriva de la educación agropecuaria y del abandono de las políticas educativas en materia de la inserción en el mundo del trabajo agropecuario de sus egresados. También expresa la incuria por el pacto social que une la educación con la sociedad en su conjunto, en cuanto a plantear con claridad a qué apunta un título, a qué competencias técnicas se refiere y —comparativamente con otras profesiones— cuál es su ámbito de desempeño en el mundo laboral.

7.4.5 Formación inicial de los docentes a cargo de asignaturas del área.

Como se ha mencionado en esta obra (*cfr.* Anexo), no existe prácticamente en la Argentina una formación inicial docente específica para los estudios del campo del conocimiento, ciencia y tecnología agropecuaria (CCTA). Es decir, una carrera de Profesor en Ciencias Agropecuarias o una denominación afín. Muchas veces, cuando se planteó la necesidad de crear una carrera semejante, no se salió de la mera discusión sobre cómo instrumentarla. Para algunos, debía ser una formación universitaria posterior a la carrera de ingeniero agrónomo o de médico veterinario. Para otros, bastaba una formación pedagógica y práctica docente posterior a la formación de

técnico en el nivel medio. Incluso otros aducían que convenía una formación postsecundaria de cuatro años específicamente referida a lo agropecuario y a competencias propias de la formación docente. Tal fue la discusión que se llevó a cabo en la década de 1970 y que desembocó en el plan de Walter Kugler (*cfr.* capítulo IV), que lamentablemente no se puso en marcha.

En la actualidad, existen escasas ofertas de formación inicial, dentro de ellas la instrumentada por la jurisdicción entrerriana o la del Profesorado en Disciplinas Industriales y Ciencias Agropecuarias, que otorga el título de Profesor en Disciplinas Industriales o Profesor en Ciencias Agropecuarias, según el título medio de base de los aspirantes. En Misiones, el Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental de Capioví brinda formación específica y el Instituto de Capacitación de Monitores en Santa Fe otorga acreditaciones para los cuadros docentes de las EFA. Han existido algunas otras propuestas, como las de las universidades de La Pampa y la del Sur, pero estas ofertas no se encuentran activas. En la siguiente sección, se hará referencia al Plan instituido por el INET, financiado por líneas del Plan de mejora.

Ahora bien, más que retomar las características de esta vacancia y su impacto en el sistema de educación agropecuaria —algo ya tratado en esta tesis— se considerará aquí por qué tal ausencia es otro indicador de la deriva.

Al sistema educativo siempre le ha interesado la formación de sus cuadros docentes como una estrategia fundamental de homogenización, que se acopla a la supervisión centralizada, control administrativo, normas comunes y otras pautas prescriptivas. La falta de interés en la formación docente de las escuelas agropecuarias —incluso la naturaleza de la respuesta con que se procura «enmendar» esa crónica vacancia en las diversas jurisdicciones, con un modelo nacional en el que se imparte sólo el núcleo pedagógico común a toda la formación técnica— indica también la escasa atención que se sigue prestando a este tema. Se pierde de vista lo sustantivo que plantea la enseñanza de las ciencias básicas y aplicadas agronómicas, no asimilables a otros estudios dentro de la modalidad técnica, así como el conjunto de conocimientos y tecnologías asociadas a ellas.

7.4.5.1 Formación inicial de docentes a cargo de asignaturas del área: balance.

El desinterés de las autoridades educativas por la formación docente presenta muchas perspectivas de análisis. En el contexto de este capítulo, es además un indicador de la deriva de estos estudios, alejados del afán centralizador del sistema. También expresa el abandono de la educación a los vaivenes de su suerte y las dificultades de las autoridades para percibir a sus docentes como integrantes del sistema educativo.

7. 4. 6 Relaciones interinstitucionales.

En forma contraria a lo que suele ocurrir con otras escuelas secundarias del país, en las que se dan escasas relaciones entre las instituciones de enseñanza media en general, aún dentro de las mismas localidades en las que se encuentran, las escuelas medias de la modalidad agropecuaria se vinculan con instituciones de distinto tipo, más allá de los límites provinciales y en algunos casos, nacionales. Estas relaciones también trascienden la línea divisoria gestión estatal-gestión privada, que suele ser muy marcada en otras escuelas secundarias.

Es posible distinguir dentro de estas relaciones, algunas que se entablan dentro de escuelas del sistema educativo formal y otras dentro de la educación agropecuaria no formal.

- *Relaciones que se entablan con otras instituciones de educación agropecuaria formal*

Quizá las relaciones más robustas entre las escuelas agropecuarias se expresen en la Federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FEDIAP), asociación sin fines de lucro y voluntaria de escuelas agropecuarias de gestión privada, que también reúne escuelas de gestión estatal (*cfr.* Anexo). La finalidad principal de FEDIAP es el perfeccionamiento de las instituciones que brindan educación en el medio rural de la Argentina. Se vinculan a ella 140 escuelas distribuidas en 18 provincias argentinas. Su trabajo en red se intensificó después de la década de 1990, cuando la desnacionalización de la educación en general, con el traspaso de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales, dificultó aún más el trabajo en esta modalidad. La presencia de la asociación permitió canalizar muchas demandas de asesoramiento y de recuperación de la identidad vulnerada de escuelas agropecuarias que necesitaban una

red de contención institucional ante el olvido de la educación técnica por parte de la Ley Federal. Incluso ha sido un órgano clave de vinculación de las escuelas con el INET.

> (…) por iniciativa de algunos funcionarios de la Dirección de Educación Media y Técnica de la Provincia de Buenos Aires, de la que dependían las escuelas agropecuarias de gestión estatal y referentes provinciales de la FEDIAP, comenzamos a realizar algunos encuentros en común (agropecuarias de ambas gestiones). Estos encuentros facilitaron el contacto y la comunicación entre las autoridades y las escuelas dedicadas a la educación agropecuaria, más allá del tipo de gestión que tuvieran (2012-C-Buenos Aires-AGE-director).
>
> Nuestra institución comparte un Consejo de Escuelas Agropecuarias con el resto de las instituciones de la provincia tanto de gestión privada como estatal impulsando acciones conjuntas. Con otras jurisdicciones no, aunque a través de FEDIAP seguimos sus iniciativas pero sin poder participar por tiempos, distancias, costos, etc. (2012-C-Río Negro-AGP-directora).
>
> (…) y en cuanto a la Nación (INET), tuvimos un gran acercamiento cuando estuvimos con mucha llegada por FEDIAP (por ejemplo, preparación para el cambio educativo) (2012-C-Santa Fe-AGP-directora).
>
> Además por iniciativa de algunos funcionarios de la Dirección de Educación Media y Técnica de la Provincia de Buenos Aires, de la que dependían las escuelas agropecuarias de gestión estatal y referentes provinciales de la FEDIAP, comenzamos a realizar algunos encuentros en común (agropecuarias de ambas gestiones). Estos encuentros facilitaron el contacto y la comunicación entre las autoridades y las escuelas dedicadas a la educación agropecuaria, más allá del tipo de gestión que tuvieran (2012-C-Buenos Aires-AGP-director).
>
> Las relaciones con el INET se concretaron desde la creación de ese instituto a través de la FEDIAP (instancias de capacitación para docentes, participación en consultas de diverso tipo llevados adelante en ocasión del armado de los Trayectos Técnico Profesionales, foros, etc.). O a través de la jurisdicción provincial (trámite para registrar a la escuela como institución de formación técnico-profesional, solicitud de fondos a través del sistema de Crédito Fiscal). Toda otra llegada al personal del INET se hizo por haber establecido primero un vínculo a través de la FEDIAP (por ejemplo: para consultas sobre los trámites del régimen de Crédito Fiscal. (2012-C-Buenos Aires-AGP-exdirector).

La existencia de arreglos institucionales (*institutional arrangements*), como el Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina generado en el ámbito del Ministerio de Agricultura de la Nación,[213] cuyo objetivo es crear un espacio de comunicación e intercambio interinstitucional participativo y propositivo, son algunos de los ejemplos de uniones entre distintas escuelas.

En cuanto a la relación con otras escuelas agropecuarias, los actores expresan:

[213] http://64.76.123.202/site/areas/escuelas_agrotecnicas/01_Foro/index.php)

> La relaciones son buenas con el resto de las escuelas de la jurisdicción provincial de la cual dependen aunque se mejoraría si existiera un convenio para facilitar el movimiento de docentes y alumnos; con respecto a la escuelas preuniversitarias del país la relación es excelente, ya que una vez al año hacemos el encuentro de estudiantes y directivos por el transcurso de tres jornadas y además también realizamos intercambios tipo pasantías con alumnos y docentes en temas específicos en los cuales sean fuertes (2012-C-Santiago del Estero-EU-directora).

> Desde que hemos pasado a depender de las provincias prácticamente no tenemos trabajos en común, considero que en aquellas provincias, en donde la educación agropecuaria es importante (por cantidad de establecimientos) se hace más fácil el contacto y la toma de decisiones (2012-C-Formosa-AGE-docente).

> En el año 2011 nos han invitado y hemos participado mensualmente en las reuniones de escuelas agrarias privadas de la Zona III, junto a las escuelas oficiales, coordinadas por el Inspector de Agraria Oficial de nuestro distrito y (pudimos) llevar nuestras consultas al Consejo Consultivo Provincial lo mismo que las escuelas oficiales (2012-C-Buenos Aires-AGE-directora).

Algunas escuelas privadas, como las EFA, están federadas en el nivel nacional y establecen relaciones con su federación. Estas relaciones también están afectadas por las jurisdicciones en donde las escuelas se encuentran. Así, refiriéndose a las EFA de Corrientes y su relación con la APEFA (Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola), una directora plantea la naturaleza del vínculo en el que se percibe cierta conflictividad:

> [las relaciones son] buenas en general, si se entiende por no interferir en el trabajo. Pero con respecto a la gestión o acompañamiento, son totalmente inexistentes. En los primeros tiempos, cuando estábamos en A, las relaciones fueron de mucha confrontación, muy peleadas. Luego hubo cierta apertura y de hecho participamos fuertemente como organización provincial dentro de la estructura política de APEFA, pero fuimos fuertemente resistidos, criticados, ninguneados y casi expulsados del seno de la conducción. Varios de nuestros representantes (X, Y, Z, etc.) trabajaron mucho y duro, pero a sus espaldas fueron traicionados. A pesar de esto, muchos años hemos participado de diferentes formas: recibiendo pasantes, participando de reuniones y jornadas, colaborando con documentos, con dinero, con gente para laburar, en fin…pero desde hace unos cinco o seis años casi que no tenemos relación con APEFA (2012-C-Corrientes-EFA-directora).

- *Relaciones con instituciones no formales de educación agropecuaria*

En esta dimensión del indicador se observan las relaciones con instituciones no formales de educación agropecuaria. En general, se refiere a los *arreglos institucionales*,

asociados a las escuelas y que se relacionan con la capacitación laboral para el sector agropecuario. Estas asociaciones se vinculan con la idea de extensión —acción propia de las instituciones de educación agropecuaria— ligada al modelo de las *land-grant colleges*, que fuera estimulado por el Ministerio de Agricultura. Esta capacitación laboral ha asumido en el transcurso de su historia diversas formas de concretarse, desde la asimilación por parte de algunas escuelas de las llamadas Misiones Monotécnicas hasta la formación profesional normada por la Ley de Educación Técnico Profesional. En este sentido, algunos centros de formación profesional, se encuentran gestionados por las escuelas o funcionan en sus dependencias. Por ejemplo, la capacitación que se imparte en la Agrotécnica de Santa Ana, Santa Ana, Tucumán; o en la Escuela Agrotécnica Gonzalo Doblas en 25 de Mayo, San Juan; en la Escuelas de Enseñanza Agropecuaria Nº 13 en Jardinería, Resistencia, Chaco; o en Casilda, Santa Fe. Los ejemplos cubren todo el país.

Esta función de extensión de las escuelas agropecuarias fue capitalizada por el equipo de gestión del Programa EMETA. Según Zbrun (2012), el diseño institucional de las escuelas agropecuarias se amplió en las funciones de capacitación y extensión. De esta suerte, muchos centros de educación agropecuaria no formal funcionaron en las escuelas del programa, tales como algunos de los centros de Neuquén, en Mercedes (San Luis), en Jáchal (San Juan), en San Pedro (Jujuy) y en otros lugares.

Todas estas relaciones, formales o informales, también muestran la singular situación de estas escuelas, su independencia y su deriva de un sistema que establece fuertes relaciones centrípetas con sus unidades de ejecución (escuelas medias del sistema de educación común, de las distintas jurisdicciones) pero que no da lugar a la interacción entre los establecimientos.

7.4.6.1 Relaciones interinstitucionales: balance.

El crónico desacoplamiento de las escuelas agropecuarias con el sistema educativo central —nacional o jurisdiccional— impulsó la aparición de redes de establecimientos de asistencia mutua y de relaciones entre instituciones de la educación formal como la informal. También borró la divisoria entre establecimientos de gestión estatal y gestión privada, muy marcada en otro tipo de instituciones educativas.

7.5 Síntesis de los indicadores de la situación de deriva

La «deriva» quedó patentizada por las escasas relaciones que tienen las escuelas con la trama de organismos oficiales con los que se vinculan. El tipo de relaciones parece depender de la provincia en las que están insertas, algunas de las cuales disponen de pocos servicios y entonces no tienen organismos propios de acompañamiento técnico.

En el caso de las escuelas universitarias, parecen tener bastante autonomía respecto de la propia universidad, lo que enfatiza su carácter de estructuras *bottom-heavy*, es decir, con el peso del poder en la base, más que en la cúpula administrativa del sistema, atributo que comparten con todos los tipos de escuelas agropecuarias. Con las autoridades nacionales, como el INET, se dan relaciones de contralor de los Planes de mejora, aunque en algunas jurisdicciones, en especial las provincias del NEA, existe un acercamiento también académico.

La escasez o falta de supervisión dotó de cierto grado de libertad a las prácticas educativas de las escuelas y originó variabilidad aunque también atomización, insularidad y abandono. La falta de políticas de educación agropecuaria estimuló las iniciativas territoriales de creación de diversos tipos de escuelas, algunos de gestión pública, otros de gestión estatal. En este trabajo se describieron nueve tipos a partir de una combinación de 19 criterios que muestran la importante variabilidad al interior del conjunto de establecimientos de educación agropecuaria.

Otro indicador de la deriva fue la oferta de títulos para el nivel técnico de la Argentina, según un cuadro general que comenzó a ordenarse solo a partir de Ley de Educación Técnico Profesional de 2005, así como la cantidad de planes de estudio con diferentes cargas horarias e intensidad de la formación agrotécnica.

Por último, una señal más del abandono y de la falta de timón de la educación agropecuaria lo constituye la inexistencia de una formación inicial específica para los cuadros docentes de la submodalidad, vacío que se ha intentado saldar en forma reciente.

7.6 Diferenciación y convergencia

La convergencia no significa que los distintos tipos de escuelas —en este caso agropecuarias— se fusionen en uno, sino más bien que sean gobernados en forma creciente por procedimientos, presiones y patrones de organización similares

(Schugerensky, 1998). En especial en el nivel superior del sistema educativo y a escala internacional, se entiende por convergencia el proceso a través del cual los tipos de instituciones se vuelven cada vez más similares debido a que algunas políticas crean mecanismos que tienden a generar acciones semejantes. A través de los dispositivos de implantación de esas políticas los tipos de establecimientos aprenden unos de otros (Steiner Khamsi, 2002; Fernández Lamarra, 2004).

A partir del nuevo milenio, la convergencia en la educación agropecuaria se ha hecho cada vez más patente debido al desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, al Plan de mejoras instrumentado por el INET, al Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional —creado a partir de la Ley de Educación Técnico Profesional y constituido por las instituciones que pueden emitir títulos y certificaciones en sus tres niveles de enseñanza (media, superior no universitaria y Centros de Formación Profesional)—, al repertorio de Planes de Estudio y a la red de capacitación y actualización impulsada por la FEDIAP.

Para Inkeles y Sirowy (1983), una característica central de la convergencia es ser «predominantemente empírica», es decir, «debe buscar establecer si varias instituciones, arreglos sociales, actitudes y valores previamente más diversos se están volviendo más parecidos» (Inkeles & Sirowy, 1983, p. 305).

7.7 Indicios de Convergencia

La creación del INET en 1995 es uno de los indicadores de las políticas de convergencia para la educación técnica en general y la agropecuaria en particular de las últimas décadas. Si bien se trató de una institución sin anclaje en el territorio, una suerte de ministerio de educación técnica nacional sin escuelas, en forma paulatina su presencia se hizo sentir en el país. Cabe la pregunta de si se liberaba con su creación la educación técnica del poder central o solo se la ataba ahora con lazos menos explícitos (pero más eficaces) a los organismos centrales (*v.q.* Anexo, actores, INET).

En un principio, el Instituto dio una respuesta curricular con la elaboración de los Trayectos Técnicos Profesionales a la estragada educación técnica, desvanecida en las prescripciones de la Ley Federal. Como se mencionó, la ley había dejado a las escuelas técnicas —entre otras, a las agropecuarias— en la más absoluta deriva (capítulo IV y Anexo). La respuesta técnica que ofreció el INET se realizó sobre una

consulta amplia a profesionales de las distintas especialidades[214] y después tomó medidas que ordenaron el desconcierto del número de denominaciones de títulos técnicos que emitían las jurisdicciones provinciales.

Los planes nacionales que implican convocatorias competitivas tienen un valor explícito o implícito de convergencia y un efecto homogeneizador en el subsistema. Aún no se puede evaluar cabalmente el impacto de estas políticas, pero como ejemplo puede considerarse el caso del Plan de mejora[215] instrumentado a partir de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26.058/05 (*cfr*. Anexo). Para el período 2006-2010 existían 1564 planes aprobados, para 360 instituciones de Enseñanza Técnico-profesional —entre las que se encontraban escuelas agropecuarias de gestión estatal— con un promedio de más de cuatro (4.34) planes por institución y con 66 instituciones que han recibido montos superiores a $800 000. Entre las líneas de acción sobre las que operan estos planes se encuentran las siguientes: equipamiento (60%), acondicionamiento edilicio (27%), biblioteca y conectividad (6%), igualdad de oportunidades (3%), higiene y seguridad (2%) y prácticas profesionalizantes (1%) (*cfr*. Anexo). Estos planes son asignados mediante aportes directos a los establecimientos, negociados conforme a la naturaleza de la gestión de las escuelas (estatal)[216] y a su inscripción en el registro de instituciones de enseñanza técnico-profesional y libres de cualquiera condición de desempeño o eficiencia en su uso, lo que en un principio ha resultado un criterio satisfactorio, dada la situación de rezago tecnológico y de orfandad en la que se encontraban las escuelas técnicas agropecuarias. En esto, el Plan de mejora ha constituido un umbral mínimo, un requisito *sine qua non* para permitir el desempeño de las instituciones de enseñanza técnica. Desde el punto de vista de las escuelas, ellas se benefician de este «trato benévolo» del Estado. Resta ahora imaginar políticas que a la vez estimulen las mejoras en el nivel de actividades innovadoras de las escuelas y

[214] Equipos e instalaciones electromecánicas, Industrias de procesos, Comunicación multimedial, Salud y ambiente, Gestión organizacional, Informática Profesional y Personal, Tiempo libre, Recreación y Turismo, Construcciones y Maestro Mayor de Obra y Producción Agropecuaria.

[215] Las líneas de acción de los Planes de Mejora son las siguientes: (i) Formación inicial y continua de docentes de ETP, (ii) Estrategias para la igualdad de oportunidades, (iii) Vinculación con instituciones de ciencia y tecnología y con entidades del sector socio-productivo, (iv) Prácticas profesionalizantes, (v) Equipamiento de talleres, laboratorios, espacios productivos y proyectos institucionales, (vi) Condiciones de higiene y seguridad en talleres, laboratorios y espacios productivos en que se desarrollan las prácticas pre profesionalizantes, (vii) Acondicionamiento edilicio, (viii) Conexión a Internet, (ix) Bibliotecas híbridas técnicas especializadas, (x) Equipamiento informático para el aula taller del último año, (xi) Refacción integral de edificios de Instituciones de ETP y (xii) Programa Nacional *Una Computadora para cada alumno* y *Aulas móviles.*

[216] Se trató de convocatorias que no consideran a las escuelas públicas de gestión privada. Muchas apelaron ante el INET con distinta suerte.

respondan a las demandas de la sociedad y a la construcción de mallas socio-productivas sustentables en el territorio de enclave de las escuelas.

Otra medida de convergencia se instrumenta a través de uno de los rubros del Plan de mejora, que da cauce a un programa de formación docente inicial en el país (primera iniciativa nacional al respecto) y se encuentra en las líneas financiables por el Plan. Articulada con la LETP, la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 64/08 establece, en su artículo 4º, que «el Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional tendrá vigencia durante tres (3) años,[217] aplicándose dicho período a la cohorte que inicia su ciclo de cursado en 2009». De este modo, se instrumentó un Plan de Estudios de Profesorado en Educación Técnico Profesional, en concurrencia con el título de base de los candidatos (por ejemplo, si se trata de ingenieros agrónomos y médicos veterinarios, tendrán el título de profesores en Ciencias agropecuarias) que demanda un período de seis semestres para su cursado. Está dirigido a los técnicos medios y superiores, y a los profesionales universitarios de carreras de grado afines a la Educación Técnico Profesional que se desempeñan en escuelas técnicas e institutos técnicos superiores o aspirantes a ingresar en esa carrera docente de esas especialidades que ya tienen marcos de referencia homologados por el Consejo Federal de Educación.

Según la ex Directora Nacional del INET (Almandoz, 2010), se trata de un programa que comenzó a funcionar con el CONETYP (Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción) y estaba prácticamente instalado en todas las provincias:

> Uno de los programas que ya habíamos empezado a trabajar con la gente del CoNETyR [se refiere al CONETYP] en particular en el 2008, es el programa de formación inicial para docentes de educación técnica profesional y está prácticamente instalado en todas las provincias, quedando únicamente seis jurisdicciones que comenzarán ahora en el 2010. En este programa hay más de 8000 docentes que lo están cursando, siendo de mucha exigencia, ya que los que participan como estudiantes son docentes de muchos años en el sistema y en general esto implica una carga horaria importante y un esfuerzo adicional. El cursado, en la mayoría de los casos, se dicta los viernes y sábados. Para estos cursos hay un financiamiento importante de viáticos y traslados, cuando están alejados de lo que es su lugar habitual. También se financia el total de los materiales, como para que no le implique un costo económico y que sea solamente esfuerzo personal, así que en el 2010 arrancamos con las 24

[217] La XXXIV Asamblea del Consejo Federal de Educación resolvió extender el plazo de vigencia del Programa Nacional de Formación Docente Inicial hasta la finalización del primer semestre del año 2014 y determinó que las autoridades educativas jurisdiccionales podrán acordar el financiamiento total o parcial de la formación con los recursos provenientes del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, presentando la documentación pertinente ante el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

> provincias, se suma Santa Fe, Córdoba y la única duda que tenemos es con la Ciudad de Buenos Aires, porque ha habido varios cambios de gestión, pero el resto de las provincias ya estarán completas para el primer semestre de este año (Almandoz, 2010)

Este programa subsanaría en parte uno de los indicadores de la deriva: falta de formación inicial docente en los cuadros de la educación agropecuaria. Se pone énfasis en marcar la parcialidad de la instrumentación de la política, porque se trata de una formación docente compartida con todos aquellos que ejercen la docencia en la modalidad técnica, por lo cual se pierde lo sustantivo de la educación agropecuaria que, según se planteó en el contexto teórico de esta tesis, es una educación técnica *sui generis* (capítulo II). De todos modos, la titulación docente permitirá el ejercicio pleno de la condición docente en los aspectos administrativos del sistema, lo que constituye una reivindicación social de importancia.

Por último, se presentan unos relatos para ilustrar hasta qué punto los programas nacionales tienden a la convergencia y, en algunos casos, encuentran resistencia entre los establecimientos educativos de educación agropecuaria, cuando dicha convergencia pone en juego el *ethos* propio de la institución.

En el marco de la XXXIV Asamblea del Consejo Federal de Educación y Cultura de mayo de 2011, los ministros de educación del país aprobaron financiar a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) la adquisición de *netbooks* destinadas a los alumnos de las Escuelas de la Familia Agrícola, a pesar de que las computadoras estaban destinadas a escuelas de gestión estatal (Programa Conectar Igualdad). El Ministro de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones, Luis Jacobo, argumentó que las EFA son escuelas de gestión privada pero subvencionadas por los Estados provinciales, a las cuales asisten en su mayoría alumnos de zonas rurales. Agregó que los aranceles suelen ser muy bajos o simbólicos y en algunos casos hasta voluntarios. Adujo que se las denomina escuelas con «mandato social» por su papel fundamental en la educación de alumnos que se encuentran alejados de los grandes centros urbanos. Con esta decisión del Consejo se beneficiarían 3040 alumnos de 22 escuelas de la Familia Agrícola, una escuela aborigen de la Aldea Tají Poty y un profesorado.[218]

El director de una EFA misionera narra lo siguiente:

[218] http://www.misionesonline.net/noticias/11/05/2011/misiones-gestiono-el-acceso-de-netbooks-para-las-efas)

> Antes de la gestión del ministro, el INET —para que nos adecuáramos a lo que pedía la ley (26.508)— solicitó que nos teníamos que convertir en escuelas agrotécnicas de seis años de duración y así poder recibir los beneficios del programa. La oportunidad era interesante, la de que nuestros alumnos, de poblaciones muy vulnerables, tuvieran PC. Bueno, esto lo pensamos mucho. Nos reunimos y realmente, pensamos que [esto] significaba sacrificar el perfil institucional y que quizá podíamos encontrar las *netbooks* por otro lado, sin cambiar nuestra esencia. Entonces, nos acercamos al Ministro de la Provincia que gestionó otra fuente de recursos para conseguir las *netbooks* (2012-E-Misiones-EFA-director).

Ante una situación parecida, las EFA de Taragüí (Corrientes) esgrimieron una estrategia de resistencia y adaptación. Para poder ser consideradas escuelas técnicas dentro de la jurisdicción, tuvieron que navegar las aguas ásperas de cómo contabilizar las horas de trabajo supervisado que realizan los jóvenes en el periodo de alternancia en el predio familiar. El caso es que se necesitaba computarlas como horas prácticas para cubrir las horas de trabajo que prescribe el diseño curricular jurisdiccional. Las EFA superaban ampliamente la demanda de horas, pero no cumplían la prescripción de que tales horas debían estar «escolarizadas».

> Costó mucho que se entendiera que los tiempos de aprendizaje en la alternancia —que son también tiempos supervisados por los profesores— son distintos de los tiempos del aula solamente o de la escuela. Y que en realidad, las 180 horas de Horticultura estaban cumplidas y largamente superadas en el emprendimiento que ponen en marcha los alumnos en la casa. Y que la actividad es supervisada a través de las visitas que los profesores realizan a los alumnos en el período en que están en sus hogares. No hay una separación entre las prácticas de la escuela y las del hogar: el aprendizaje es un *continuum*. (…) Pero pudimos lograr que al final vinieran, vieran y nos comprendieran. Tenemos el Plan de Estudios convalidado con la carga técnica correspondiente. Es la única jurisdicción que lo ha logrado (2012-E-Corrientes-EFA-directora).

7.8 Conclusiones

El concepto de deriva es una noción fuerte dentro de la educación agropecuaria argentina. La caracteriza en buena parte de su historia, desde el lejano decreto de creación de una escuela práctica de agricultura en 1823, hasta 1967, cuando finalmente ingresa en el ámbito de la cartera educativa. Es verdad que la mayoría de las escuelas agropecuarias actuales surgió de la matriz del Ministerio de Educación. Sin embargo, la cultura institucional prevalente en las instituciones las distingue de otros tipos de escuelas medias. Muchos de los rasgos inherentes a su naturaleza propiciaron el

formidable proceso de diferenciación del sistema educativo que opera en el seno de estas instituciones.

Deriva y diferenciación son dos procesos de distinto signo que se dieron en el ámbito de la educación agropecuaria en forma simultánea. También se retroalimentaron. La deriva propició en las escuelas la diferenciación y esta pronunció sus rasgos de autonomía y resiliencia en el abandono, desgobierno e incuria por parte los organismos centrales en medio de una larga marcha silenciosa y casi invisible.

Ahora bien, en un análisis sobre la educación superior[219] se planteaba que tanto la diversidad como la diferenciación de las instituciones educativas pueden ser consideradas «como atributos deseables o como efectos perversos» (Neave, 2000, p. 13). Incluso, este carácter de diversidad y diferenciación de las instituciones educativas puede considerarse deseable o indeseable a partir de las perspectivas políticas que se asuman. Para algunos, inscriptos en una tradición neoliberal en la que impera la lógica de los mercados, la diversidad puede ser vista como un atributo que se anhela encontrar en una institución, en un contexto en el cual sobreviven las que están mejor dotadas. Para otros, centrados en el papel del estado como garante de la igualdad, puede ser considerada como fuente de fragmentación y balcanización de la responsabilidad del estado, fomentando la exclusión social y económica (Neave, 2000). Son términos de un dilema que, como tal, no pueden resolverse en el campo de lo real debido a la lógica disyuntiva de sus términos.

La diferenciación no es un bien *per se*, ya que subyace en ella su carácter relativo y presenta sus claroscuros. Dadas las implicaciones que se derivan de la diversidad de la educación agropecuaria existe un conjunto de interrogantes que no están ausentes en esta discusión, tales como: ¿diferenciado para quién, para hacer qué? ¿diverso para qué? Y, desde un punto de vista del sistema, ¿cuál es el grado óptimo de diversidad y diferenciación que un sistema puede tolerar? (Neave, 2000, p. 13).

En el caso de este estudio, la diferenciación temprana de la educación agropecuaria (sin sistematización) respondió en un principio a demandas sociales y a políticas relacionadas con el desarrollo de un sistema productivo vinculado con las

[219] Resulta curioso constatar que prácticamente no existe bibliografía específica sobre los procesos de diferenciación y diversidad en los sistemas de educación media ya sistematizados en escala mundial, a excepción de las obras notables que se han referido al inicio del nivel medio en el siglo XIX, citadas en el capítulo V. Por este motivo, se han consultado investigaciones del nivel superior (nivel del sistema más autónomo, más antiguo, con siglos de diferenciación sin sistematización, más indócil a los procesos homogeneizadores y que ha originado mayor variedad de instituciones dentro de los países) que ofrecen una riqueza interpretativa que puede resultar de interés en esta línea de investigación.

economías regionales (*cfr.* capítulo IV y V). Se dio sin sistematización debido en parte a la profunda segmentación que se originó en el seno del sistema educativo, el que no percibió, incluso avanzado ya el siglo XX, el valor de la educación para el trabajo y su capacidad de construcción de la malla social, profundamente educativa, que este implica. La educación agropecuaria creció a la deriva, lejos de la validación y reconocimiento social y académico que el sistema educativo podía haberle otorgado. La brecha se profundizó y los rasgos propios de la educación agropecuaria se acentuaron; entre otros, la inserción en el territorio y en la comunidad, la autonomía, las formas educativas derivadas de la experiencia, aprendizaje en la acción y en la reflexión, el tiempo y el espacio como moduladores de la vida escolar y las funciones docentes ampliadas. Pero, también, se dio el aislamiento, la prevalencia de atributos endógenos, la dependencia de equipamiento e instalaciones inadecuadas para el desarrollo de sus funciones, así como la falta crónica de recursos humanos capacitados —directivos, docentes y personal de apoyo— que dieran respuestas renovadas sobre cuestiones como construcción de la ciudadanía, producción sustentable, trabajo, éxodo de la población; género, pobreza y adolescencia en el medio rural; entre otros. Es decir, hay rasgos positivos como también negativos.

La educación agropecuaria argentina puede dar cuenta de esta diversidad como un carácter indeseable cuando fue el resultado de la incuria por parte de las autoridades, vinculada a la falta de políticas que tuvieran a la educación agropecuaria en la mira para su organización y fortalecimiento. Se generó despreocupación por la formación y capacitación de sus cuadros y falta de acompañamiento técnico; también obsolescencia de sus instalaciones, maquinarias y herramientas. Sin embargo, esta diversidad generó poder de iniciativa y permitió adaptarse mejor —resiliencia— a los territorios de anclaje y brindó respuestas creativas a las necesidades de la población rural.

A muchas millas de la costa, en su deriva, las escuelas fueron generando sus propias prácticas que afectaron por igual a su vida cotidiana, a sus diseños curriculares e incluso alcanzaron sus planes de estudio. El entrecruzamiento de jurisdicciones, los fines difusos de las escuelas y la trama compleja de su gobernancia las aisló aún más de un sistema con alta homogeneidad y centralización, como el educativo.

En cuanto a la perspectiva «desde la costa»; es decir, desde el sistema educativo en su conjunto, retomando el último interrogante que se hacía Guy Neave (2000), sin duda este sistema ha tenido amplia capacidad para absorber la diversidad y diversificación que supone la educación agropecuaria sin caer en la anarquía. Desde el

punto de vista cuantitativo, el número de servicios a los que atiende la orientación de estos estudios no es significativo. Y desde la perspectiva cualitativa, muchas de las buenas prácticas de estas escuelas más que provocar un efecto atomizador del sistema, podrían fortalecerlo y tornarlo más efectivo en su finalidad principal, si se concediera mayor poder territorial al conjunto de escuelas medias —como *de facto* lo tienen las escuelas agropecuarias— y se emprendieran políticas que convergieran en este sentido.

En síntesis, en buena parte de su existencia la educación agropecuaria fue una deriva del sistema educativo. El siglo XXI le ha sido favorable[220] con leyes que la han tenido en cuenta, en forma general o específica, y con medidas que pretenden saldar la profunda deuda que tenía el estado con las escuelas agropecuarias. Estos podrían constituir signos de convergencia del sistema, entendida esta como ejercicio de autonomía institucional dentro de lineamientos comunes. La modalidad enfrenta hoy nuevos derroteros y puede beneficiarse por los sistemas de autonomía alcanzados.

Referencias

Argumedo, M. A. (1999). De entornos, planes de estudio y curriculum. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(8), 27-47.

Colegio Profesional de Maestros Mayores de Obras y Técnicos de la Provincia de Santa Fe (CPT) (2010). *Entrevista a la Lic. María Rosa Almandoz, Directora Ejecutiva del INET*. Disponible en http://www.cptsantafe.org/entrevista.html Acceso 16 de Julio de 2012.

Dill, D. & Teixeira, P. (2000). Program diversity in higher education: an economic perspective. *Higher Education Policy*, 13(1), 99-118.

Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Comisión de Educación (marzo 9, 2005). *Transcripción Acta de la presentación realizada por la Lic. Maria Rosa Almandoz.* Buenos Aires.

Huisman, J. (1996). Diversity in the Netherlands. En V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne (Eds.), *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 138-154). Oxford: Pergamon.

Huisman, J., & Morphew, C. (1998). Centralization and diversity: evaluating the effects of government policies in USA and Dutch higher education. *Higher Education Policy*, 11(1), 3-13.

Huisman, J. (2000). Higher education institutions: as different as chalk and cheese? *Higher Education Policy*, 13(1), 41-54.

Inkeles, A., & Sirowy, L. (1983). Convergent and divergent trends in national educational systems. *Social Forces*, 61, 303-333.

Legarralde, M. R. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización* (1871–1910) (Tesis de Maestría no publicada). FLACSO.

[220] Durante el período 2004-2006 se promulgaron dos leyes que la favorecen especialmente, la ley 26.058 (regula la educación técnico-profesional) y la ley 26075 (establece un incremento progresivo de la inversión en educación, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% del PBI). Se ha alcanzado el 6%, pero no se cuenta con datos sobre qué porcentaje ha llegado a esta orientación de los estudios.

McCarney, P., Alfani, M., & Rodríguez, A. (1995). Towards an Understanding of Governance. En R. Stern & J. Bell (Eds.), *Urban Research in the Developing World*, 4, 91-141.

Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivinen, O., & Rinne R. (Eds.). (2000). Understanding diversity and differentiation in higher education: an overview. *Higher Education Policy*, 13(1),1-13.

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación (2012). *Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina*. Disponible en http://64.76.123.202/site/areas/escuelas_agrotecnicas/01_Foro/index.php. Acceso 1 de setiembre de 2012.

Neave, G. (1996). Homogenization, integration and convergence: The Cheshire cats of higher education analysis. En V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne (Eds.), *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 26-41). Oxford: Pergamon.

Neave, G. (2000). Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done. *Higher Education Policy*, 13(1), 7. doi:10.1016/S0952-8733(99)00031-8.

Schugerensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo? En A. Alcántara, R. Pozas, & C. Torres, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 118-149). México: Siglo XXI.

Picco, H., & Plencovich, M. C. (1990). *La formación docente en la Argentina*. Actas ISFDyT Nº 5, Agosto 16, 1990. Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Superior: Pergamino.

Powell, W., & Di Maggio, P. (1999). Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En W. Powell & P. Di Maggio (Comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre la educación y el poder en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Gránica.

Steiner-Khamsi, G. (2002). Transferir la educación y desplazar las reformas. En J. Schriever (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 155-187). Barcelona: Ediciones Pomares.

Vior, S., & Wiñar, D. (2005). Atrapados en la Ley Federal. *Le Monde Diplomatique*. Edición Cono Sur, 78, 26-27.

Zbrun, M. (Comunicación personal, Buenos Aires, Agosto 22, 2012).

Zucaro, G., & Plencovich, M.C. (2011). Los institutos superiores en el territorio y la formación de los docentes para el medio rural. En M. C. Plencovich & A. Costantini (Coords.), *Educación, Ruralidad y Territorio* (pp. 201-229). Buenos Aires: Ciccus.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

Capítulo VIII
Conclusiones

Esta tesis de doctorado se centró en el estudio de las escuelas medias de educación agropecuaria de la Argentina y analizó críticamente sus relaciones históricas, políticas y sociales con el sistema educativo. Buscó comprender qué marcas de identidad le dejaron estas relaciones en su trayectoria, en sus actores y prácticas culturales dentro del contexto socio-histórico y agropecuario del país.

A través de esta investigación se constató histórica y políticamente, así como en forma empírica en el trabajo de campo, que la educación agropecuaria constituyó una deriva del sistema educativo, supuesto que había guiado la investigación. Este fenómeno de deriva condicionó la cultura institucional, impregnó su vida cotidiana y la configuró como una modalidad diferenciada dentro del sistema educativo.

El concepto de deriva es una noción fuerte dentro de la educación agropecuaria argentina. La caracteriza en buena parte de su historia, desde el lejano decreto de creación de una escuela práctica de agricultura en 1823, cuando aún no existía un organismo central que sistematizara la acción de las escuelas, salvo la Universidad de Buenos Aires. En casi todo el período que avanza hasta la organización nacional, la suerte de las escuelas agropecuarias no fue distinta del resto de las instituciones escolares y prevaleció en el conjunto la atomización escolar. Sin embargo, durante el proceso de organización del estado, en el momento en que se formó un proto sistema educativo, la educación agropecuaria no pasó a constituir una dependencia de la cartera educativa. Y no lo hizo hasta un siglo después, cuando finalmente ingresó en el Ministerio de Educación (1967). Durante ese largo lapso no se la visualizó como una forma educativa, algo que trajo dos consecuencias a sus escuelas. Por un lado, las alejó del influjo centrípeto del sistema educativo formal que tendió a uniformar sus servicios y por otro, marginó y obturó las trayectorias escolares de sus alumnos, generándose una profunda segmentación social respecto de su origen geográfico o su condición socioeconómica con los estudiantes de las escuelas medias urbanas. Esta puede atribuirse al carácter práctico que tiene la producción agrícola, atributo minusvalorado por el intelectualismo que atravesó la educación argentina de la época. Quizá también imperó en esta valoración el estigma de lo rural, que considera que la ruralidad es un residuo de lo urbano y una forma no plena de la experiencia humana. En buena parte del siglo XX, sus alumnos no circularon por los distintos andariveles del sistema educativo, sus docentes no tuvieron

status de tales, ni hubo para ellos una formación pedagógica específica; sus esfuerzos no fueron reconocidos y sus instalaciones, talleres y sectores didáctico-productivos envejecieron a la par que sus equipamientos.

Es verdad que la mayoría de las escuelas agropecuarias actuales surgieron de la matriz del ministerio de educación. Sin embargo, la incuria de las autoridades centrales se prolongó aún bajo el mando educativo. Las instituciones quedaron abandonadas a su suerte, algo que en muchos casos las llevó a establecer lazos sociales potentes con las fuerzas locales de sus territorios de arraigo. En esto se manifiesta con claridad el hecho de que estas escuelas son profundamente territoriales y que han sido representantes –a veces, únicas- de la esfera de lo público en las diversas regiones del país.

Si bien la deriva moduló la educación agropecuaria, también es un indicador que permite caracterizar el sistema educativo argentino. A fin de comprender en forma más profunda las dimensiones que subyacen en sus complejas relaciones con el estado educador, se elaboró una periodización que tuvo en cuenta hechos sustantivos de esta orientación, sin apartarse de la historia política y educativa nacional o del desarrollo agropecuario, dado que al estar las escuelas ubicadas en la interfaz entre el sistema educativo y el productivo de base agropecuaria reciben influencias de ambos ámbitos.

La periodización contempló un lapso largo que corrió desde 1823 hasta el año 2000 y estuvo puntuada por cuatro períodos. En ellos, se buscó comprender cómo se construyó la identidad compleja y la diversidad que coexisten hoy en el conjunto de establecimientos que se denominan escuelas medias agropecuarias. Se lo hizo en el marco de los proyectos nacionales y en la dialéctica del campo de fuerzas que se dio al interior de esta modalidad educativa. Se analizó cómo sus actores —docentes, productores, alumnos y padres, funcionarios ministeriales, cooperadoras, gremios, etc.— desplegaron estrategias y esgrimieron fines y cosmovisiones, sistemas de valores y creencias diferenciadas, según su posición en la estructura socio-cultural, productiva y educativa, y cómo contribuyeron a conservar o transformar la vida de estas escuelas.

La educación agropecuaria tardó en conformarse como una alternativa de estudios medios porque fue desde sus inicios una deriva del sistema educativo, a pesar de que quien sistematizó y dio sostén legal al sistema —Sarmiento— la tuvo en cuenta como parte de la arquitectura educativa de su proyecto nacional. Sin embargo, pudo más en el país la inercia de una profunda segmentación que operó en la distribución de los saberes por estamentos sociales que se remontan al pasado preindependentista. Lo agropecuario fue símbolo de rémora del progreso y las clases dominantes concibieron el

campo como factor de acumulación de capital solamente; primero lo hicieron los latifundistas y después el grupo de productores que comenzó a capitalizarse. En medio de una prevalente producción extensiva pampeana que movía la economía de la nación, ninguno de ellos creyó que se necesitaban perfeccionar los conocimientos técnicos agrícolas a través de la educación sistemática y generar de ese modo masa crítica. Llama la atención que a un país agropecuario le haya preocupado tan poco la formación técnica de los recursos humanos para el medio rural. En realidad, no los necesitó en el auge del modelo agroexportador, en el que predominaron los *commodities* y tampoco en la posguerra cuando se impuso la tecnificación del agro. Ni siquiera el programa de extensión a medianos y pequeños productores del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), organismo público que compartió la misma cartera que las escuelas, se articuló con estas instituciones en procesos de formación sistemática de recursos. La generación y diseminación del conocimiento, ciencias y tecnologías agropecuarias (CCTA) quedaron ligadas al nivel universitario (que sólo a partir de 1970 empezó a recibir, no sin dificultades, a egresados de escuelas agropecuarias) y al INTA, que emprendió esfuerzos de difusión de conocimientos a través de la transferencia unidireccional, desde el experto al productor, del paquete tecnológico. Se produjo así la paradoja de que el sistema de CCTA quedó fuera de la agricultura y de los productores, conformándose una división y jerarquización social del trabajo y de los saberes agropecuarios.

En el último período estudiado en esta tesis (1967-2000) —en el que se dio la transferencia de los servicios educativos medios y superiores nacionales a las provincias y se reformó la estructura educativa— las escuelas agropecuarias quizá resistieron mejor que sus pares del nivel medio los golpes de la década de 1990 de una transferencia sin recursos y de una restructuración del sistema que lo atomizó aún más y olvidó la educación técnica por un lapso. Esta condición de resiliencia es un rasgo que las ha mantenido en pie y un atributo de su relativa autonomía dentro del sistema educativo. Las escuelas apelaron al capital social que tenían como consecuencia de décadas de trabajo con las comunidades y el medio local, capital que se concreta en su poder de asociatividad y en el temperamento emprendedor que las domina en relación con sus comunidades. Los directores y sus equipos docentes trabajaron por proyectos para enhebrar las puntadas sueltas de resoluciones pensadas para otras escuelas y niveles y articularon de ese modo las secciones didáctico-productivas con las ofertas polimodales y los Trayectos Técnicos Profesionales. En medio de las crisis buscaron

elaborar propuestas curriculares que les permitieran cumplir sus misiones. Sus actores pudieron vencer las inclemencias a través de la donación de tiempo, energía y —en algunos casos— hasta parte de sus sueldos. Buscaron recuperar la unidad del establecimiento a pesar de la tenacidad de los escollos y se constituyeron como una alternativa valiosa para la educación secundaria del país y para el mundo del trabajo.

En el surgimiento y constitución de la cartera educativa, el estado dejó a la deriva algunos componentes que ya existían (las escuelas agropecuarias) en un proceso de diferenciación con segmentación y sin sistematización. Además, la investigación también arrojó luz sobre un tema que reviste interés: las escuelas agropecuarias fueron una deriva no sólo del sistema educativo. También quedaron segregadas por las políticas agrarias, que no las visualizaron como referentes territoriales y utilizaron otras vías de comunicación para acercarse a las economías regionales. En esto, la deriva se reprodujo también en sus relaciones con el sistema agropecuario y subrayó el carácter autopoiético de su construcción socio-cultural.

El proceso de inclusión en el sistema educativo, después de haber estado tantos años apartadas de la cartera pedagógica, no fue sencillo debido a que en gran parte la cultura escolar entró en tensión con la propia de las escuelas agropecuarias, transmitida y recreada dinámicamente a través de la prolongada resiliencia de sus actores, de sus iniciativas territoriales y de procesos decisorios encarados localmente.

La deriva se expresó en la vida cotidiana de las prácticas institucionales. En esta tesis se la constató a través de distintos indicadores, como las relaciones que guardan las escuelas con las jurisdicciones (gobernancia), la supervisión académica e institucional que ejercen las autoridades jurisdiccionales dentro de la orientación de los estudios, en los diseños curriculares —potestad de modificación de los planes de estudio, intensidad de la formación técnica y nomenclatura de los títulos medios de orientación agropecuaria— y en los tipos de instituciones encontrados.

La clasificación de escuelas que se elaboró en esta tesis, con 9 tipos de establecimientos diferenciados a través de un conjunto de criterios, comprobó la formidable atomización de la educación agropecuaria. También tuvo un valor heurístico, porque permitió generar nuevas formas de conocimiento sobre instituciones disímiles, agruparlas por diversas características, establecer diferencias entre ellas y capturar incluso al interior de un mismo tipo rasgos preponderantes en su variabilidad. Tal diversidad institucional puede constituir un bien; sin embargo, cuando no existen políticas generales que encaucen los distintos derroteros hacia el logro de un fin común,

pierde la promesa de la autonomía creadora y corre el riesgo de quedar librada a los golpes de inspiración y de suerte.

El caso de la educación agropecuaria argentina resulta un elemento crítico para repensar el sistema educativo desde los márgenes y verlo a partir de una nueva luz que destaca sus contrastes, claroscuros, penumbras y regiones deslucidas. A despecho de los logros que la educación tuvo para la urbanidad, la contribución del sistema educativo para el mundo rural fue contradictoria y hasta llegó a favorecer el desarraigo de su población. Sin duda lo hizo impensadamente, en el afán de perseguir el control y la homogeneización —típico de los sistemas burocráticos— como bienes que llevarían al indeclinable progreso de la sociedad en su conjunto.

La educación agropecuaria operó como una deriva mientras basculaba entre la cartera agrícola y la educativa. Fue testigo a veces invisible del desplazamiento del papel del estado que fue liberal en el surgimiento del sistema educativo, se convirtió en estado de bienestar cuando consagró los derechos sociales, para terminar su parábola como Estado Neoliberal en la década de 1990, período en el que concluye este estudio, en medio de la privatización de lo público.

Respecto de las escuelas de educación agropecuaria, el estado nacional o los provinciales no han podido integrar en una unidad institucional, tanto desde la cartera educativa o la agrícola, una cuestión no menor, como es el carácter de emprendimiento productivo que *también* tienen estos establecimientos. El hecho de que las escuelas cuenten con predios, instalaciones y equipamiento, las torna onerosas para el sistema y esto a veces ha llevado a las jurisdicciones o a algunos de sus actores a concebirlas como empresas. Se ha intentado separar los sectores productivos de los establecimientos, sin reparar que estas secciones no son módulos que se pueden aislar sin más del cuerpo principal, sino que forman parte de una unidad inescindible que las contiene y les otorga sentido. Esa unidad es la escuela, institución esencialmente educativa antes que económica. La escuela no es una empresa o una agencia de desarrollo rural, que debe reproducir las prácticas más exitosas del sector agropecuario, en especial, las de las grandes explotaciones de tipo capitalista, usando a sus propios docentes y alumnos como empleados en la busca de los máximos beneficios. Los recursos de la escuela deben estar puestos a disposición del aprendizaje educativo, ya que uno de los objetivos de estas escuelas es formar a los jóvenes para el mundo del trabajo. La racionalidad económica-empresarial con sus criterios de eficiencia y rentabilidad entra en disputa con la finalidad pedagógica de formación integral de las

personas, que incluye al trabajo como una herramienta de crecimiento personal y social. Según se ha visto en otros países, esa racionalidad enmascarada a veces bajo el sayo de autogestión o descentralización, ha llevado al abandono del estado del financiamiento de la educación agropecuaria a la que a veces sólo le costea los salarios docentes. La educación agropecuaria es *agropaideia*, una formación humana integral que incorpora al trabajo como medio de crecimiento personal y social.

El siglo XXI parece haber sido favorable a la orientación agropecuaria con leyes educativas que la han tenido en cuenta, en forma general o específica, y con medidas que pretenden saldar la profunda deuda que tenía el estado con las escuelas agropecuarias. Estas políticas –si bien no alcanzan a todos los actores de la orientación- parecen constituir signos de convergencia del sistema, entendida esta como ejercicio de autonomía institucional dentro de lineamientos comunes. Por otro lado, las escuelas adquirieron en los últimos años un protagonismo inédito en el recientemente recreado Ministerio de Agricultura de la Nación (2009). Una suerte de vuelta esperanzada a un redil el cual con propiedad también las había soslayado. Por primera vez en su historia fueron convocadas como actores del sector en el Plan Agroalimentario y Agroindustrial (PEAA) 2016-2020, que comanda dicha cartera, junto a 40 unidades académicas universitarias de agronomía, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y el Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA), entre otros. En esto, es importante que estos actores, incluidas las propias escuelas, recuerden que las funciones de las escuelas no se agotan en el desarrollo del territorio local, sino en el cumplimiento de su función sustantiva, la formación integral de las personas.

Bibliografía General

AAVV. (2009). *L'enseignement supérieur agronomique: héritages, actualités et Perspectives*. París: Educagri éditions/GREP.

Abel-Coindoz, C. (2009). *Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole 2007-2008.* Dijon: Educagri-Ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche.

Abellán, J. L. (1988). *Historia crítica del pensamiento español*. Madrid: Espasa-Calpe.

Abriola, V. (1993). *Sarmiento, el patriarca amigo de Chivilcoy*.

Adaro Ruiz, L. (2003). *Jovellanos y la minería en Asturias*. Gijón: Fundación Foro Jovellanos del Principado de Asturias, Unión Española de Explosivos.

Agamben, G. (2009). *The signature of all things: the method*. New York: Zone Books.

Aguerrondo, I. & Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan.* Buenos Aires: Papers Editores.

Álamo, M. & Pérez, M. (2009). Transformaciones territoriales en centros de servicio rural. El caso de Bajo Hondo en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Actas del 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Universidad de La República, Montevideo.

Albaladejo, C. (2004). Innovaciones dicretas y reterritorialización de la actividad agropecuaria en Argentina, Brasil y Francia. En C. Albaladejo, & C. Bustos Cara (Comps.), *Desarrollo local y nuevas ruralidades en Argentina* (pp. 10-22). Bahía Blanca. UNS, INRA-SAD, Médiations, IRD/UR 102 y Dynamiques Rurales.

Albaladejo, C., & Bustos Cara (Comps.) (2004), *Desarrollo local y nuevas ruralidades en Argentina*, Bahía Blanca, UNS, INRA-SAD, Médiations, IRD/UR 102 y Dynamiques Rurales.

Albaladejo, C. (2005). Trasformaciones de los territorios rurales e intervención de desarrollo, *Jornada Maestría en Enseñanza Agropecuaria y Biológica*, Facultad de Agronomía, UBA, Buenos Aires.

Albaladejo, C. (2006). De la pampa agraria a la pampa rural: la desconstrucción de las «localidades» y la invención del «desarrollo rural local». *Párrafos Geográficos*, 5(1), 27-53.

Alcorta, A. (1916). La instrucción secundaria. La cultura Argentina. Cuadernillo del Consejo Nacional de Educación Nº 2. *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Alfonseca, J., & C. Escalante (Coord.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, (pp. 264-298). México: Miguel Ángel Porrúa- El Colegio Mexiquense.

Allaire, G. (1996). Transformation des systèmes d'innovation: Réflexions à partir des nouvelles fonctions de l'agriculture. En Allaire, G., Hubert B., & Langlet, A. (Eds.), *Nouvelles fonctions de l'Agriculture et de l'Espace Rural; Enjeux et défis identifiés par la Recherche* (pp. 1-29). Toulouse: INRA Editions.

Allen, R. (1929). *Documentos orgánicos. Enseñanza Agrícola*. Buenos Aires: Dirección General de Enseñanza y Fomento Agrícola.

Almandoz, M. R. (2007, agosto 2012). Entrevista. *Diario Clarín*, Buenos Aires.

Almandoz, M. R. (2010). *Entrevista a la Lic. María Rosa Almandoz, Directora Ejecutiva del INET*. Disponible en http://www.cptsantafe.org/entrevista.html

Almeida, K. T. (2009). *O ensino primário agrícola: o caso do instituto João Pinheiro em Minas Gerais (1909-1942)* (Tesis de Maestría no publicada). Centro Federal de Educação Tecnológica.

Altman, I. & Low, S. M. (1992). *Place attachment*. New York: Plenum Press.

Amadeo, T., & Vallejo, C. (1913). *La Enseñanza Agrícola en la República Argentina*. Buenos Aires: Dirección General de Enseñanza Agrícola.

Amérigo, M. (1995). *Satisfacción residencial. Un análisis psicológico de la vivienda y su entorno*. Madrid: Alianza.

Anés, G. (1981). *Economía e «Ilustración» en la España del siglo XVIII (*3ª ed.).Barcelona: Editorial Ariel.

Ángel, M. A. (2000). La ciudad. En L. Baca Olamendi, J. Bokser-Liwerant, F. Castañeda, I. H. Cisneros, & G. Pérez Fernández del Castillo (Comps.), *Léxico de la política* (p.46). México: Fondo de Cultura Económica.

Aparicio, S., & Benencia, R. (2001). Los asalariados rurales en la investigación social. En S. Aparicio & R. Benencia, *Antiguos y nuevos asalariados en el agro argentino* (pp. 351-379). Buenos Aires: La Colmena.

Aparicio, S., & Tapella, E. (2003). *Campesinos, proyectos y políticas, de la teoría y la práctica a través de un estudio de casos*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Economía Agraria.

Arano, R. E., Stagnaro, J. M., & Waisman, I. (1968). *Situación de la educación y formación profesional agropecuaria en la República Argentina*. Buenos Aires: Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Dirección General de Enseñanza Agrícola.

Archer, M. S. (1979). *Social origins of educational systems*. London and Beverly Hills: Sage Publications.

Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M. S. (2005). *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, M.S., & Elder-Vass, D. (2012). Cultural System or norm circles? An exchange. *European Journal of Social Theory* 15(I), 93-115.

Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti & J. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71-86). Buenos Aires: Emecé.

Archetti, E. & Stølen, K.A. (1975). *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Arendt, H. (1985). *La condición humana*. Barcelona: Paidós. Argemí d'Abadal, L. (1988). *Agricultura e Ilustración. Antología del pensamiento agrario Ilustrado*. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación: Madrid.

Argemí d'Abadal, L. (1988). *Agricultura e Ilustración. Antología del pensamiento agrario Ilustrado*. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación: Madrid.

Argiryades, D. (2001). Beaureaucracy and debearaucratization. En A. Farazmand, *Handbook of Comparative and Development Public Administration* (pp. 901-917). New York: Marcel Dekker.

Argumedo, M. A. (1984). *Relação Educação e Trabalho. O caso dos técnicos agrícolas no Estado do Ceará* (Tesis de Maestría no publicada). Universidade Federal do Ceará, Facultad de Educación, Fortaleza.

Argumedo, M. A. (1993a). El curriculum de las escuelas del Programa EMETA. Área Educativa. *Documentos de Base. Programa EMETA*. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Argumedo, M. A. (1993b). Educación técnica agropecuaria. Estrategias no formales de acción. Área Educativa. *Documentos de Base. Programa EMETA*. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Argumedo, M. A. (1995). *Alumnos y egresados de la Educación Técnica Agropecuaria. Expectativas e Inserción Laboral*. Buenos Aires: INET.

Argumedo, M. A. (1999). De entornos, planes de estudio y curriculum. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(8), 27-47.

Argumedo, M. A. (1999). De entornos, planes de estudio y curriculum. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(8), 27-47.

Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, M. (2008) (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2009). Políticas de Formação do campo de educadores (as) de campo. *Caderno Cedes*, 27(72), 157-176.

Ascolani, A. (1999). *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Buenos Aires: Ediciones del Arca.

Ascolani A. (2000). La pampa pródiga. Una imagen del mundo rural para escolares (1920/1945). *Mundo Agrario. Revista de estudios rurales* (p. 1-3). La Plata: Centro de Estudios Histórico Rurales, Universidad Nacional de La Plata.

Ascolani, A. (2000). Hacia la formación de un mercado de trabajo rural 'nacional'. Las migraciones laborales en la región cerealera (1890-1930). *Revista Res Gesta*, Universidad Católica de Rosario.

Ascolani, A. (2011). Los agricultores y la educación para la modernización e integración social, durante el apogeo y crisis de la Argentina agroexportadora (1899-1936). En J. Alfonseca, & C. Escalante (Coord.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (pp. 264-298). México: Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense.

Ashley, C., & Maxwell, S. (Ed.) (2001). Rethinking Rural Development. *Development Policy Review*, 19(4), 395-425.

Atchoarena, D., & Gasperini, L. (Coord.) (2004). *Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política*. Roma: FAO-UNESCO.

Aubone, G., & Massini Ezcurra, C. (1948). *Organización de la enseñanza agrícola.* Buenos Aires: El Ateneo.

Augé, M. (2000). *Los No Lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona: Gedisa.

Auza, N. T. (1985). Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del setenta. Las Escuelas agronómicas. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 11(52), 21-42.

Auza, N. T. (1996). La enseñanza agraria y el modelo de país. *Revista Historia*, 16(62), 85-106. Ayala, F. (1945). *Jovellanos, su vida y su obra. Homenaje del Centro Asturiano en el bicentenario de su nacimiento*. Buenos Aires: Centro Asturiano de Buenos Aires.

Ayala, F. (1945). *Jovellanos, su vida y su obra. Homenaje del Centro Asturiano en el bicentenario de su nacimiento*. Buenos Aires: Centro Asturiano de Buenos Aires.

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológica hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa.* Barcelona: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 26(2), 409-430.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundàrio na Europa. O neoprofesionalismo e o sistema educativo mundial.* Porto, Portugal: Ediciones ASA.

Azevedo, J. (2001). Continuidades y rupturas en la Enseñanza Secundaria. En C. Braslavsky (Org.), *La Educación Secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 65-104). Buenos Aires: IIPE UNESCO-Santillana.

Bacalini, G. (1997). Prólogo. En O. Dínova, *Escuelas de alternancia. Un proyecto de vida: educación rural por un campo mejor*. Buenos Aires: GEMA, T.I.

Bacalini, G. (1998) (Col.). En F. Forni, G. Neiman, L. Roldán & J. P. Sabatino, *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural.* Buenos Aires: Ciccus.

Bacalini, G. (2009). Prólogo. En O. Barsky, M. Dávila & T. Busto Talleri, *Educación y desarrollo rural. La Experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total*. Buenos Aires: Ciccus.

Bailey, K. D. (2004). Typologies and taxonomies: An introduction to classification. *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences* 07-102. Thousand Oaks, CA: Sage.

Balduzzi, J. (1988). Peronismo, saber y poder. En A. Puiggrós, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina* (pp. 391-426). Buenos Aires: Contrapunto.

Balza, J. (2006). *El desvanecimiento del mundo chacarero.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Baranger, D., Fogeler, M., Niño, F., & Schiavoni G. (1998). Agricultura familiar y educación rural en Misiones. Análisis de datos de dos establecimientos secundarios. *Documento de Trabajo del PISPAD*, 17. Posadas: FHCS–UNaM.

Bareño & Arroyo, F. (1910). *Ideas pedagógicas de Jovellanos*. Gijón: Imp. La Fe.

Barker, B. (2010). *The pendulum swings: transforming school reform.* London: Trentham Books.

Barros Sánchez, S. (1998). *Ensino e pesquisa nas escolas agrícolas* (Tesis de Maestría no publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.

Barros Sánchez, S. (2002). *Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da educação profissional* (Tesis de doctorado no publicada). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.

Barsky, O. (1984). *Acumulación campesina en el Ecuador: Los productores de papa del Carchi*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Barsky, O. (1988). La caída de la producción agrícola en la década de 1940. En AAVV, *La agricultura pampeana* (p.31-112). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barsky, O. (1993). La evolución de las políticas agrarias en Argentina. En M. Bonaudo, A. Pucciarelli, *La problemática agraria. Nuevas aproximaciones* (pp. 54-59). Buenos Aires: CEAL.

Barsky, O. (2009). *Educación y desarrollo rural: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. Buenos Aires: Ciccus.

Barsky, O., Dávila, M., & Busto Tarelli, T. (2007). La articulación entre educación y desarrollo comunitario: la experiencia de los CEPT en la Argentina. Universidad de Belgrano, Departamento de Investigaciones, Área de Estudios en Educación Superior, *Documentos de Trabajo*, 204.

Barsky, O., & Djenderedjian, J. (2003). *Historia del capitalismo agrario pampeano. La expansión ganadera hasta 1895*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano/Siglo XXI.

Barsky, O., & Gelman, J. (2005). *Historia del Agro Argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo-Mondadori.

Bartolomé, L. (1975). Colonos, plantadores y agroindustrias. *Desarrollo Económico,* 58(15), 57- 81.

Basco, M. (1993). Esquema conceptual y metodología para el estudio de tipos de establecimientos agropecuarios con énfasis en el minifundio en la Argentina. En M. Posada (Comp.), *Sociología rural argentina* (pp. 101-112). Buenos Aires: CEAL.

Bateson, G. (1972). *Toward a theory of schizophrenia, Part III, Steps to an ecology of mind.* San Francisco: Chandler.

Batallán, G. (1998). Appropriating ethnography for research in education. En G. Anderson & M. Montero-Sieburth, *Educational qualitative research in Latin America* (pp. 35-50). New York: Garland.

Batallán, G. (2002). Contradictory logics in social construction of teaching in Argentina: an ethnography of the notebook of professional performance. En B. Levinson, S. Cade, A. Padawer & A. P Elvir, *Ethnography and educational Policy: A view across the Americas* (pp. 39-56). Westport, CT: Praeger Publishers.

Bayo, G. (2009). Escuela agrotécnica salesiana Don Bosco: más de cien años de desafíos y Respuestas. En M. C. Plencovich, A. Costantini & A. Bocchicchio (2009), *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura* (pp. 161-164). Buenos Aires: Ciccus.

Bayo, G., González del Río, R., & Razzotti, N. (2006). *Antecedentes históricos de* la Enseñanza Agropecuaria, Revista CONSUDEC, 1039.

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories* (2nd Ed.). Buckingham: Open University Press.

Beales, A. C .F. (1954). Some sources for Spanish Educational History: Part One- To the End of the Monarchy in 1931. En *Bristish Journal of Educational Studies*, 3(1), 59-71.

Benavot, A. & Braslavsky, C. (Edits.) (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. Selección. Revista de currículum y formación del profesorado, 10(1),1-31.

Benencia, R. (1987). *Liderazgo y organización campesina. Nacimiento, evolución y crisis de una cooperativa de productores correntinos de tabaco*. Buenos Aires: CEIL.

Benencia R., & Flood C. (1999). Nuevas formas de intervención social entre pobres rurales. *Jornada Nuevas Estrategias en Políticas Sociales.* Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Benner, P. (1994). *Interpretive phenomenology: Embodiment, caring, and ethics in health and illness.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bertaux-Wiame, Y. (1982). The life-history approach to the study of internal migration. En D. Bertaux, *Biography and Society* (pp. 249-265). Beverly Hills: Sage.

Bickman, L., & Rog, D. J. (2009). *Handbook of applied social research*. California: Sage.

Black, A. (2005). Rural community and sustainability. En C. Cocklin & J. Dibden (Eds), *Sustainability and change in rural Australia* (pp. 20-37). Sydney: UNSW Press.

Blanco, M. (1999). Reforma agraria: discurso oficial, legislación y práctica inconclusa en el ámbito bonaerense, 1946-1955. *Revista Ciclos*, 17, 85-102.

Blengino, V. (2005). *La zanja de la Patagonia: los nuevos conquistadores: militares, científicos, sacerdotes, escritores.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bogdan, R., & Bliken, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and method.* Toronto: Allyn & Bacon.

Bonniel, J. (1985). *La réussite scolaire dans le cadre d'une institution privée de formation: le cas de l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation*. Paris: Économie et Humanisme, 5.

Bordelois, G. (1969). Semblanza del Ing. Agr. Guillermo A. Aubone efectuada con motivo de la incorporación del Ing. Agr. Gastón Bordelois como miembro de número de la Academia el 15 de diciembre de 1969. *Anales de la Academia. Nacional de Agronomía y Veterinaria*, 23(3), 87-89.

Bosio, M. T. (2000). Los jóvenes y el mundo del trabajo. Sus representaciones, expectativas y decisiones en relación con trayectorias sociales de su entorno familiar. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST).

Boulet, M. (1986). L'enseignement agricole entre l'État, l'Église et la profession. *Annales d'histoire des enseignements agricoles*, 1, 188-189.

Boulet, M., & Mabit, R. (1991). *De l'enseignement agricole au savoir vert*. Paris: Éditions L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1977). Une classe objet *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1, 2-5.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction –critique sociale du jugement.* Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (1995). La práctica de la antropología reflexiva. En P. Bourdieu & L. Wacquant, *Respuestas, para una antropología reflexiva. Doublebind y conversión* (pp. 185-190). México: Grijalbo.

Bourdieu, P. *(*1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2002*). Campo de poder, campo intelectual.* Buenos Aires: Montressor.

Bourdieu, P. (2008). *The bachelors' ball. The crisis of peasant society in Béarn*. Chicago: Chicago University Press.

Braido, P. (1955). *Il sistema preventivo di Don Bosco.* Torino: PAS.

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

Braslavsky, C. (1996). Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino 1984-1995. *Propuesta Educativa*, *7*(14), 6-14.

Braslavsky, C. (Org.) (2001). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIPE UNESCO-Santillana.

Braudel, F. (1997). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II.* México: Fondo de Cultura Económico.

Bravo, A. P., Cirigliano, G. F. J., Ciuccarelli, J. A., González Rivero, J. R., Mérega, H., De Montoya, O., Oñativia, O. V., Tula, M. A., & Villaverde, A. (Coord.) (1971). *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires: Humanitas.

Bregy, J. C. (2002). *Las Escuelas de Alternancia en el medio rural de Argentina*. Ponencia presentada al 38º Curso de Rectores de CONSUDEC. Disponible en www.fediap.com.ar/documentos Acceso 18 de julio de 2008.

Bruner, E. M (1986). Experience and its expressions. En V. M. Turner & E. M. Bruner (Eds.). *The Anthropology of Experience* (pp. 3-30). Urbana: University of Illinois Press.

Bruniard, R (Coord.), Kessler, G; Jabif, L.; Bresson, A., & Palamidessi, M. (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: UNESCO. IIPE.

Bruno, C. (1970). Historia de la Iglesia en Argentina, 1767-1800. Buenos Aires: Editorial Don Bosco.

Bruno, C. (1981), *Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en la Argentina* (vol.I), Buenos Aires: Instituto Salesiano de Artes Gráficas.

Burgess, R. G. (Ed.) (1985). *Field methods in the study of education*. London: Falmer Press.

Burgess, R. G. (1995). *In the field: an introduction to field research*. London: Routledge.

Butz, D., & Eyles, J. (1997). Reconceptualizing senses of place: Social relations, ideology and ecology. *Geografiska Annaler*, 79, 1-25.

Caillods, F. (2001). La reforma de la educación secundariaen los países de Europa. En G. Rama, (Edit.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. New York: BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación.

Caillods, F. (2004). Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa. En C. Jacinto, *¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 311-324). Buenos Aires: La Crujía.

Caillods, F., & Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina?: diversificación y equidad. En C. Braslavsky (Org.), *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 21-64). Buenos Aires: IIPE UNESCO-Santillana.

Calvo, N., & Pastore, R. (2005). Ilustración y economía en el primer periódico impreso del Virreinato del Río de la Plata: el Telégrafo Mercantil (1801-1802). *Bulletin Hispanique*, 107(2), 433-462. doi: 10.3406/hispa.2005.5237.

Camarero, H., & González Bollo, H. (Coord.) (2004). *Historia de la Facultad de Agronomía de la UBA, 1904-2004*. Buenos Aires: EFA.

Camilloni, A.R. (2009). Los desafíos del ingreso a la universidad. En S Gvirtz, & A. Camou (Coords.), *La universidad argentina en discusión* (pp. 279-299). Buenos Aires: Ed. Granica.

Campbell, C., & Sherington, G. (2006). *The comprehensive public high school. Historical perspectives.* New York: Palgrave, MacMillan.

Canter, D. (1976). A procedure for the exploration of place appropriation. En P. Korosec-Serfaty (Ed.), *Appropriation of space. Proceedings of the Strasbourg conference. 3rd IAPC* (pp. 100-110). Lovain-la-Neuve: CIACO.

Carello, M. A. (2011). *La Escuela de Uribelarrea*. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=VnljUbW99Vg

Carli, S. (1990). Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación. En A. Puiggrós, *Sociedad civil y Estado. Historia de la Educación Argentina II* (pp. 13-46). Buenos Aires: Galerna.

Carli, S. (2002). El imperativo es enseñar. *Educar en Córdoba*, 2(2), 13-17.

Carniglia, E. (2006) *¿Un materialista cultural en el sur de Córdoba? Relaciones campo-ciudad en los márgenes pampeanos*. UNIrevista, 1(3), 1-16.

Carnoy M., & Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Standford University Press.

Cartañà i Pinén, J. (2000). Las estaciones agronómicas y las granjas experimentales como factor de innovación en la agricultura española contemporánea (1875-1920). *Scripta Nova*, 16(69), s/p.

Caruso, M., & Dussel I. (1997). Sobre viajes y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación,* 1(1), 37-57.

Casas, R. R. (julio, 2001). *La conservación de los suelos y la sustentabilidad de los Sistemas Agrícolas*. Sesión Pública Extraordinaria, Tomo LV, Buenos Aires: Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria.

Castells, M. (1998). *El poder de la identidad. La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Madrid: Alianza.

Checchia, B. (2008). *Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17560

Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (2010). Buenos Aires: 2010.

Chambers, R., & Jiggins, J. (1987). Agricultural research for resource-poor farmers: part II: a parsimonious paradigm. *Agricultural Administration and Extension.* 27(2), 109-127.

Charmasson, T., Duvigneau, M., & Le Naou, H. (1999). *L´enseignement agricole. 150 ans d´histoire.* Dijon: Eduagri Editions.

Charmaz K. (2009). Shifting the grounds. Constructivist grounded theory methods. En J. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (p. 127-91). Walnut Creek: Left Coast Press.

Chayanov, A. (1966). Peasant farm organization. En D. R. Thorner, E. F. Smith & B. Kerblay (Eds.), *The theory of peasant economy* (pp. 33-54). Illinois: Richard D. Irwin.

Chayanov, A. (1974). *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 239-271). Buenos Aires: Gedisa.

Chiaramonte, J. C. (1982). *La crítica ilustrada de la realidad. Economía y sociedad en el pensamiento argentino e iberoamericano del siglo XVIII*. Buenos Aires: CEAL.

Chiffoleau, Y., & Dreyfus, F. (2004). Cognitive styles and networks patterns; a combined approach of learning processes in sustainable agriculture, *European Farming and Society in search of a new social contract, Learning to manage Change* (pp. 757-772), 6th IFSA European Symposium on Farming and Rural Systems Research and Extension. Vila Real, Portugal: IFSA.

Chow Belezia, E. (2002). Cooperativa-Escola nas escolas técnicas agrícolas. Instrumento para formação do técnico da área. Actas VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU). *Sustentabilidade e democratização das sociedades rurais da América Latina* (pp. 1403-1412). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). *Cuadernos de Historia*, 34, 7-30.

Clark, B. R. (1983). *The higher education.* California: University of California Press.

Clavel Jameson, M. S. (2010). Domingo Faustino Sarmiento; un impulso creador en el tiempo. *II Foro del Centenario: La contribución de San Juan a la construcción nacional en los últimos 200 años*. San Juan.

Cobanoglu, C., Warde, B., & Moreo, P. J. (2001). A Comparison of Mail, Fax, and Web Survey Methods. *International Journal of Market Research*, 43,441–52.

Cochrane, W. W. (1958). The agricultural treadmill. En *Farm Prices, Myth and Reality (*pp 85-107). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Cohen, M. Z., & Ornery, A. (1994). Schools of phenomenology: Implications for research. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research* (pp. 136-157). Thousand Oaks, CA: Sage.

Colegio Profesional de Maestros Mayores de Obras y Técnicos de la Provincia de Santa Fe (CPT) (2010). *Entrevista a la Lic. María Rosa Almandoz, Directora Ejecutiva del INET*. Disponible en http://www.cptsantafe.org/entrevista.html Acceso 16 de Julio de 2012.

Coles, R. [1950] (2003). *Children in crisis*. Boston: Little, Brown and Company.

Colmeiro, M. (1965). *Historia de la economía política*. Madrid: Taurus.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ). (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias.* Santiago de Chile: CEPAL.

Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina (CETERA) (2004). Consecuencias de la Implementación de la estructura «definida» por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos.*Informes y estudios sobre la situación educativa*. N° 2. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.

Coni, E. (1932). *El mercado ordenado del trigo*. Buenos Aires: Centro de Exportadores de Cereales-Bolsa de Comercio.

Costa, J. [1898]. Oposición formidable a Jovellanos. *Colectivismo agrario en España* (Partes 1ª y 2ª). Madrid.

Costa, J. (1912). *La fórmula de la agricultura española*. Madrid: Biblioteca Joaquín Costa.

Couper, M. P. (2000). Web Surveys: A Review of Issues and Approaches. *Public Opinion Quarterly*, 64, 464–94.

Cragnolino E. (1997) Abriendo miradas. El análisis de experiencias educativas no formales desde la perspectiva de sus protagonistas. *Ciencias Sociales*,1.

Cragnolino, E. (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 101-121.

Cragnolino, E. (2006). Historias, convergencias y apuestas en investigación en educación. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 23-30.

Cragnolino, E. (2008). La incorporación de escuelas y maestros en políticas de desarrollo rural. Desafíos para hacer frente a la resignación. En J. Almeida & J. A. Dessimon (Orgs.), *Políticas públicas e desenvolvimento rural no Cone Sul* (pp. 132-151). Porto Alegre: Editora de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Cragnolino, E. (2009). Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas. En M. Manzanal & G. Neiman (Comps.), *La agricultura familiar y el desarrollo rural en los países del Cono Sur: situación y perspectivas* (pp. 189-297). Buenos Aires: Ciccus.

Cragnolino, E. y M. Lorenzatti (2000).La situación educativa de los jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 1, 1, 209-220.

Cragnolino, E., & Lorenzatti, M. C. (2002). Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas, 2, 2-3, 63-67.

Cragnolino, E. (2010). Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina). *Realineamientos políticos y proyectos en disputa*. Ponencia presentada al VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU). Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil.

Craviotti, C. (2008). Empleo agrario y ruralidad ampliada. *Revista Geograficando*, 4, 99-116.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Le Seuil.

Cucuzza, R. (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: Los Libros de Riel.

Cullen, C. (2005). *Autonomía Moral. Participación democrática y cuidado del Otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Danieli, M. C. (2006). Los orígenes ideológicos del sistema de Regadío del Alto Valle del Río Negro y Neuquén, Patagonia, Argentina. *Scripta Nova*, 218(6). Disponible en http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-06.htm

Daireaux, G. (1947). *Las veladas del tropero*. Buenos Aires: EMECÉ.

De Ángelis, P. [1836]. *Recopilación de las leyes y decretos, etc. Desde el 25 de mayo de 1810 hasta fin de dicembre de 1835. Primera Parte*, p. 512, o Registro oficial de la provincia de Buenos Aires, libro 3 .Disponible en http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.35112104525524

De Certeau, M. (1986). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México, DF: Universidad Iberoamericana.

De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México.* México: FLACSO.

De Ibarrola, M. (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? En C. Jacinto, (Coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 335-352). Buenos Aires: La Crujía.

De Ibarrola, M., & Gallart, M. A. (Coords.) (1994). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. *Lecturas de Educación y Trabajo Nº 2*. Santiago, Buenos Aires, México DF: UNESCO-CIID-CENEP. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150248so.pdf

De Mendonça, S. R. (2004). Agronomía, agrónomos y estado en Brasil: organizaciones y disputas (1930-1961). *Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales*, 9. Disponible en http://www.scielo.org.ar/pdf/magr/v5n9/v5n9a01.pdf

De Micco, C. (2008). Agencias y núcleos de desarrollo en el nordeste misionero. En G. Schiavoni (Comp.), *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*, (pp. 133-147). Buenos Aires: Ciccus.

De Oliveira Campos, J. (2005). *Análise comparativa dos modelos curriculares da educação profissional agrícola: sistema escola-fazenda e formação por competência no CEFET do Uratai/GO.* (Tesis de Maestría), Postgrado de Enseñanza Agrícola Profesional, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Disponible en http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/dissertacao/Jos%E9%20de%20Oliveira%20Campos.pdf Acceso 22 de mayo de 2011.

De Puelles, M. (1996) (Coord.). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria.* Barcelona: Horsari.

De Ronde, R. (1986). Enseñanza Agrícola. Conservación del Material Agrícola. Formación permanente del personal docente. Innovaciones pedagógicas. Informe final. *Seminario-taller subregional*. Oaxaca, México.

Del Acebo Ibáñez, E. (1996). *Sociología del arraigo. Una lectura crítica de la teoría de la ciudad.* Buenos Aires: Editorial Claridad.

Decroly, O. (1908). *Le programme d'une école dans la vie. L'École nationale* 7(11),323-325(12), 360-362.

Demartini, Z. de B. F. (1988). Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 24-37.

Demo, P. (1987). Uma dúvida, quase uma perplexidade: algumas dificultades de educação rural. *Cadernos de Pesquisa*, s/n, 56-60.

Denzin, N. K. (1991). Representing lived experience in ethnographic texts. *Studies in symbolic Interaction (*Vol.12). Greenwich, CT: JAI Press.

Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialogue*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Dettmer, J. (2004). *Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual*. Revista de la Educación Superior, 32(4), 1-20.

Di Filippo, J. (1984). *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la Argentina.* Buenos Aires: FECIC.

Di Masso, A., Vidal, T., & Pol, E. (2008). La construcción desplazada de los vínculos persona lugar: una revisión teórica. *Anuario de Psicología*, 39, (3), 371-385.

Di Méo, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. París: Nathan.

Di Pietro, L. J. (2001). Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local. En D. Burin y A. I. Heras, *Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización* (pp. 13-50). Buenos Aires: Ediciones Ciccus-La Crujía.

Dill, D. & Teixeira, P. (2000). Program diversity in higher education: an economic perspective. *Higher Education Policy*, 13(1), 99-118.

Dilthey.W. [1900] (1976) .*The rise of hermeneutics.* En P. Connerton (Ed.), *Critical sociology* (pp. 106-114). New York: Penguin Books.

Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dilthey, W. (1945). *Teoría de la concepción del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dilthey, W. L. (1986) [1900]. *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dínova, O. (1997). *Escuelas de alternancia. Un proyecto de vida: educación rural por un campo mejor* (T.1). Buenos Aires: GEMA.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2003). *El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Estado del arte sobre la Implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Área de Investigación Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2005*). El Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal.* Área de Investigación Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2007). La obligatoriedad de la educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie *La Educación en debate*. Documentos N° 4. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2009). *Anuario Estadístico 2009*. Disponible en http://www.me.gov.ar/diniece/

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2010). *PISA 2009: Resumen Ejecutivo Argentina*. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=3&id=15&Itemid=26

Di Stéfano, R. (2000). Pastores de rústicos rebaños. Cura de almas y mundo rural en la cultura ilustrada rioplatense. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani.* Tercera serie, 22, 7-32.

Donald, J. (1992). *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty.* Londres: Verso.

Dümmer, B., Brodwolf, R., & Erath, P. (2005). Social Work Theories and Risk: A German Perspective. *Journal of Social Work Theory & Practice*, 9. Disponible en http://www.bemidjistate.edu/academics/publications/social_work_journal/issue09/articles/8_S ocialWork.htm Acceso 26 de setiembre de 2012

Dumrauf, C.I. (2005). P*atagonia, tierra de hombres. Vida y obra de los misioneros salesianos en el sur argentino*. Continente: Buenos Aires.

Durkheim, E. (1984).*Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.* Madrid, Ed. La Piqueta.

Dussel, I. (*1996).* Víctor Mercante. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 36(2), 449-465.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la Enseñanza Media (1863-1920).* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.

Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC), Santiago de Chile.

Dussel, I., & Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En A. Puiggrós (Comp.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo* (pp. 107-177). Buenos Aires: Galerna.

Echeverría, R. G. (2000). Options for Rural Poverty Reduction in Latin America and the Caribbean, *CEPAL Review*, 70, 151-64

EFA del Taragüí (2007). Declaración sobre *Recursos Naturales: El Iberá situación actual. Tierra, Bien Social y Derecho*. V Seminario Provincial, 4-6 de octubre de 2007. Disponible en www.fediap.com.ar

Eichelberger, R. T. (1989). *Disciplined Inquiry; Understanding and doing Educational Research*. New York: Longman.

Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.

Entraigas, R. A. (1946). *El ángel del Colorado*. Buenos Aires: Editorial Don Bosco.

Estebaranz García, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio sobre valores. *Revista Enseñanza*, 8, 165-185.

Evenson, R. E., & Gollin, D. (2003). Assessing the Impact of the Green Revolution 1960 to 2000. *Science*, 300(5620), 758-762.

Farazmand, A. (2001). *Handbook of Comparative and Development Public Administration*. New York: Marcel Dekker.

Feldman, R. M. (1990). Settlement-identity: Psychological bonds with home places in a mobile Society. *Environment and Behavior*, 22, 183-229.

Ferguson, G. M., & Cramer, P. (2007). Self-esteem among Jamaican children: Exploring the impact of skin color and rural/urban residence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 345-359.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2008). Primeira Conferência Nacional. Por uma Educação Básica do Campo, texto preparatório. En M. Arroyo, C. Caldart, S. Roseli & M. C. Molina, *Por uma educação do campo* (pp. 19-63). Petrópolis, RJ.

Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Enguita, M. (1985). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Madrid: Laia.

Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, 35.

Fernández López, M. (1976). Comprobaciones, refutaciones y problemas no resueltos del primer pensamiento económico argentino. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*, 19 (2), 1-16. Disponible en http://www.aaep.org.ar/anales/buscador.php?anales=1976-salta

Fernández Sanz, A. (1996). La utopía solucionista de Jovellanos. Oviedo. *Actas de las II Jornadas de Hispanismo Filosófico*, 21, 25-27.

Ferrández Arenaz, A. (1981). La Didáctica: Ciencia normativa. En *Las ciencias de la educación a examen* (pp. 68-79). Anuario de la Sección de Ciencias de la Educación de la UAB. Barcelona.

Ferraris, S., & Bacalini, G. (2001). Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa *CEPT*. En D. Burin & A. I. Heras, *Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización* (pp. 237-255). Buenos Aires: Ediciones Ciccus-La Crujía.

Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Fienup, D., Brannon, R. H., & Fender, F. A. (1972). *El desarrollo agropecuario argentino y sus perspectivas.* Buenos Aires, Editorial del Instituto Torcuato Di Tella.

Ferrer, A. (2004). *La economía argentina.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Fierro, R. (1957). *Biografía y escritos de San Juan Bosco*. Madrid: BAC.

Filmus, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.

Fizbein, A. (1999). *Institutions, Service Delivery and Social Exclusion: A Case Study of the Education Sector in Buenos Aires*. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office. LCSHD, 47.

Forni, F., & Neiman, G. (1994). *La pobreza rural en la Argentina*, Secretaría de Programación Económica, Comité Ejecutivo para el Estudio de la Pobreza en la Argentina-CEPA, Documento de Trabajo Nº 5. Buenos Aires.

Forni, F., Neiman, G., Roldán, L., & Sabatino, J. P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ciccus.

Franco, L. (2008). *La pampa habla*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Franklin, B. M., & McCulloch, G. (Eds.). (2007). *The Death of the Comprehensive High School?* London: Palgrave Macmillan.

Freire, P. (1969) *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad* .Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roque.

Freire, P. (1997a). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1997c). La educación permanente y las ciudades educativas. *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

Frers, E. (1916). *El progreso agrícola de la nación y la Sociedad Rural Argentina*. Buenos Aires: Gadola.

Fresco, L. (2002). *The future of agriculture: Challenges for environment, health and safety regulation of pesticidas*. Disponible en www.fao.org/ag/magazine/oecd.pdf

Fundación Cruzada Patagónica (2011). *Anuario*. Junín de los Andes: Fundación Cruzada Patagónica:

Furlong, G. (1969). *Historia social y cultural del Río de la Plata 1536-1810. El transplante cultural: Arte*. Buenos Aires: Tipográfica Editora Argentina.

Fustel de Coulanges, N. D. (1979). *La ciudad antigua* (3ª ed.). Madrid: Iberia.

Gadamer, H.G. (1981). *Reason in the Age of Science*. London: MIT Press.

Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método. I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Gallart, M. A. (2003). La educación técnica en la Argentina. Desde el surgimiento hasta los años noventa. En M. A. Gallart, M. M. Oyarzún, C. Peirano, & M. P. Sevilla, *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile* (pp. 35-149). París: UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina:¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella. La Crujía.

Gallo, E. (2007). *Colonos en armas. Las revoluciones radicales en la Provincia de Santa Fe*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garavaglia, J. C. (1989. Los ecosistemas agrarios rioplatenses. *Desarrollo Económico,* 28(112), 550.

Garavaglia, J.C. (1999). *Pastores y labradores de Buenos Aires. Una historia agraria de la campaña bonaerense, 1700-1830*. Buenos Aires: de la Flor.

Garcés, L. (Comp.). *¿De la escuela al trabajo? La educación de los jóvenes en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Del Signo.

García de Fanelli, A. M. (2005). *Universidad, organización e incentivos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

García-Marirrodriga, R., & Puig-Calvó, P. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local*. Rosario: Aidefa.

García Ramón, M., Tulla, I., Pujol, A., & Valdovinos Perdices, N. (1995). *Geografía Rural, Espacios y Sociedades*. Madrid: Síntesis.

Geertz, C. (1973). *Description: Toward and Interpretive Theory of Culture. The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.

Geneyro, J. C. (1990). Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria. En A. de Alba (Coord.), *Teoría y educación*. México: El Colegio Mexiquense.

Geneyro, J. C. (2003). La tensión irresuelta de la modernidad: entre la individualidad y la ciudadanía. *Revista Litorales*, 2 (3), s/p.

Gibson, J. J. (1979). *An ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin. Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição nareforma educacional do neoliberalismo.* Petrópolis: Vozes.

Gentili, P. (2000) (Coord.). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la Libertad.* Buenos Aires: Santillana.

Gentili, P., Tadeo da Silva, T. & M. Apple (1997). *Cultura, política ycurrículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

Giarracca, N. (1994) (Comp.). *Acciones colectivas y organización cooperativa. Reflexiones y estudios de caso.* Buenos Aires: CEAL-UBA.

Giberti, H. (1985). *Historia económica de la ganadería argentina.* Buenos Aires: Soler.

Gibson, J. J. (1979). *An ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giddens, A. (1995a). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Amorrortu: Buenos Aires.

Giddens, A. (1995b). La teoría de la estructuración. En P. Aronson, & H. Conrado (Comps.), La Teoría social de Anthony Giddens. *Cuadernos de Sociología*, 6, 156-160.

Gimonet, J. C. (1999). Nacimiento y desarrollo de un movimiento educativo: las casas familiares rurales de educación y orientación. Trabajo presentado al *Primer Seminario Internacional de Pedagogía de la Alternancia: Alternancia y Desarrollo*. Anais. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. San Salvador, Brasil, 39-48.

Giorgi, S., Padiglione, V., & Pontecorvo, C. (2007). Appropriations: Dynamic of domestic space negotiations in Italian middle-class working families. *Culture & Psychology*, 13, 147-178.

Girbal de Blacha, N. M. (2002). Políticas públicas para el agro se ofrecen. Llamar al estado peronista (1943-1955*). Mundo Agrario. Revista de Estudios Rurales*, 3(5). Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84530501

Girbal de Blacha, N. M. (1988). *Estado, chacareros y terratenientes (1916-1930).* Buenos Aires: CEAL.

Girbal de Blacha, N. M. (2006). Discursos confrontados. Realidades en tensión. El cooperativismo agrario y la política económica del Estado peronista (1946-1955). En G. Olivera (Comp.), *Cooperativismo agrario: instituciones, políticas públicas y procesos históricos (pp. 21-57)*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS. Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.

Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.

Gómez, I. (2006). *La inserción laboral de las técnicas forestales de nivel superior egresadas del Instituto Agrotécnico Víctor Navajas Centeno-IVNC*. (Proyecto de Tesis de Maestría). EPG. FA-UBA, Buenos Aires.

González, I. (2006). *Los pequeños productores y la adopción de nuevas tecnologías: el caso de los productores del departamento Lavalle de la Provincia de Corrientes (*Proyecto de Tesis de Maestría). EPG. FA-UBA, Buenos Aires.

González, I. (2009). Origen y constitución de las escuelas de la familia agrícola correntina. En M. C. Plencovich, A. O. Costantini & A. Bocchicchio, *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura* (pp. 167-172). Buenos Aires: Ciccus.

González, I., Costantini, A. O., & Díaz Espeche, L. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En M.C. Plencovich & Costantini, A. O. (Coords.), *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 259-282). Buenos Aires: Ciccus.

González, J. V. (1945). Influencia de la obra de Jovellanos en la gesta emancipadora argentina. En *Jovellanos, su vida y su obra*, (pp. 643-695). Buenos Aires: Centro Asturiano de Buenos Aires.

González, M. C. (Coord.) (2005). *Productores familiares pampeanos. Hacia la comprensión de similitudes y diferenciaciones zonales.* Buenos Aires: Astralib.

González del Río, R. A. (2006). *ITAI. Una historia que fascina 1963-2003.* Monte Buey, Córdoba: Impresora Gráfica Argentina.

Graziano, O. F. (2004). Los caminos de la ciencia. El desarrollo inicial de las ciencias agronómicas y veterinarias en Argentina, 1860-1910. *Signos históricos*, 12, 9-36.

Grela, P. (1975). *Alcorta. Origen y desarrollo del pueblo de la rebelión agraria de 1912*. Rosario: Litoral Ediciones, 1975.

Grignon, C. (1971). *L'ordre de choses, Les fonctions sociales de l'enseignement technique.* París: Minuit. Grignon, C. (1975). Le paysan inclassable. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4, 82-88. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335n5322_1975_num_1_4_3422

Grignon, C. (1989). Más allá de la reproducción. Entrevista con Julia Varela. *Revista de Educación*, 289, 275-285.

Grignon, C. (1991). La escuela y las culturas populares. *Archipiélago*, 6, 15-19.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gupta, A., & Ferguson, J. (1992). Beyond «culture»: Space, identity, and the politics of difference. *Cultural Anthropology, 7*, 6-23.

Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: new paradigms and practices.* New York: Teachers College Press.

Gustafson, P. (2001a). Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology, 21*, 5-16.

Gustafson, P. (2001b). Roots and routes. Exploring the relationship between place-attachment and mobility. *Environment and Behavior, 33*, 667-686.

Gutiérrez, T. (2005). *Estado, educación y sociedad rural en la Región Pampeana, 1897-1955* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Gutiérrez, T. (2007a). Agro, sociedad y enseñanza en la región pampeana, 1897-1955. Problemas, fuentes y metodología de investigación. En O. Graciano & S. Lázaro (Comps.), *La Argentina rural del siglo XX. Fuentes, problemas y métodos*. Buenos Aires: La colmena.

Gutiérrez, T. (2007b). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Gutman, G. & Lavarello, P. (2003). *La trama de oleaginosas en Argentina. Estudio* 1. EG BID-CEPAL, 33-7.

Halperin Donghi, T. (1975). La expansión de la frontera de Buenos Aires (1810-1852). En M. Giménez Zapiola, *El régimen oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1880) (pp.* 58-71*)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Halperín Donghi, T. (1980). *Proyecto y construcción de una Nación (Argentina 1846- 1880)*. Buenos Aires: Ed. Biblioteca Ayacucho.

Halperin Donghi, T. (2005). *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires: Prometeo.

Halperin Donghi, T. (2007). *La formación de la clase terrateniente bonaerense*. Buenos Aires: Prometeo.

Halstead, M., & Haydon, G. (Eds.). (2008). *The Common School and the Comprehensive Ideal.* London: Wiley-Blackwell.

Hart, S.; Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits.* London: Open University Press.

Hauser, P. M. (1967). *La urbanización en América Latina*. Buenos Aires: Solar/Hachette.

Havelock, R. G., & Huberman, A.M. (1980). *Innovación y problemas de la educación.* París: UNESCO.

Hall, S. (1993). Cultural identity in question. En S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds), *Modernity and its Futures (pp. 274-316).* Cambridge: Polity.

Hay, R. (1998). Sense of place in developmental context. *Journal of Environmental Psychology, 18*, 5-29.

Heller, A. (1984). *Everyday Life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Heller, A. (1990). *Can Modernity survive*? Berkeley and Los Angeles, Ca: University of California Press.

Heller, A. (2000). *The Three Logics of Modernity and the Double Bind of the Modern Imagination*. Collegium Budapest, Institute for Advanced Study, Public Lecture Series No. 22. Séd Nyomda, Szekszárd: Collegium Budapest.

Henry, J. (1978). *La cultura contra el hombre*. Madrid: Siglo XXI.

Hidalgo, M. C., & Hernández, B. (2001). Place attachment: conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology, 21*, 273-281.

Hirschman, A. (1984). *De la economía a la política y más allá. Ensayos de penetración y superación de fronteras.* México: Fondo de Cultura Económica.

Hobsbawm, E. (1985). *Las revoluciones burguesas*. Barcelona: Labor.

Holling, C. S. (Ed.) (1978). *Adaptive environmental assessment and management*. Londres: Wiley.

Holstein, J., & Gubrium, J. (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford Press.7.

Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Comisión de Educación (marzo 9, 2005). *Transcripción Acta de la presentación realizada por la Lic. María Rosa Almandoz.* Buenos Aires.

Hoonakker, P., & Carayon, P. (2009). Questionnaire survey nonresponse: A comparison of postalmail and Internet surveys. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25, 348–73.

Hora, R. (2002). *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política, 1860-1945*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Horne, B. (1937). *Nuestro problema agrario*. Buenos Aires: Bernabé y Cía.

Hourcade, E. (1999). La pampa gringa, invención de una sociabilidad europea en el desierto. En F. Devoto & M. Madero (Eds.), *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo II. La Argentina plural: 1870-1930* (pp. 163-187). Buenos Aires: Taurus.

Huisman, J. (1996). Diversity in the Netherlands. En V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne (Eds.), *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 138-154). Oxford: Pergamon.

Huisman, J. (2000). Higher education institutions: as different as chalk and cheese? *Higher Education Policy*, 13(1), 41-54.

Huisman, J., & Morphew, C. (1998). Centralization and diversity: evaluating the effects of government policies in USA and Dutch higher education. *Higher Education Policy*, 11(1), 3-13.

Hummon, D. M. (1992). Community attachment: Local sentiment and sense of place. En I. Altman & S.M. Low (Eds.), Place Attachment (pp. 253-278), *Colección Human Behavior and Environment: Advances in Theory and Research.* New York: Plenum Press.

Husserl, E. (1982a). *La idea de la fenomenología*. México: FCE.

Husserl, E. (1982b). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Ediciones Paulinas.

Husserl, E. (1999). *Investigaciones lógicas* (T.I y II). Madrid: Alianza Editorial.

Inkeles, A., & Sirowy, L. (1983). Convergent and divergent trends in national educational systems. *Social Forces*, 61, 303-333.

Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) (2012). Informe. Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/superior/formacion-tecnica/formacion-tecnica/ Acceso 24 de julio de 2012

Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) (1982). *Informe Técnico*. Buenos Aires: INTA. International Fund for Agricultural Development (IFAD) (2005). Informe.

Insúa, M., & Rius, P. (1999). *La participación de los padres en la escuela*. Buenos Aires: GADIS/UNICEF.

Inzenji, M. Y. (2002). *A Escolarização da Infância Pobre nos Discursos Educacionais em Circulação em Minas Gerais (1825-1846)* (Tesis de Maestría no publicada). Belo Horizonte, Facultade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Iwakami Beltrao, K., Kanso, S., & Pasco, A. R. (2002). A situação de escolaridad dos jovens rurais no Brasil respeito ao ensino fundamental: evolução nas dos últimas décadas. Actas VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU). *Sustentabilidade e democratização das sociedades rurais da América Latina* (1469-1486). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Jacinto, C. (Coord.) (2004*).¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina.* Buenos Aires: La Crujía.

Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO IIPE-Santillana.

Jacques, A. (1865). *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de instrucción Pública y Universitaria*. Buenos Aires.

Jacques-Jouvenot, D., & Gillet, M. (2005). L'agriculture en Franche-Comté. Un métier patrimonial rediscuté. *Études rurales*, 159-160,111-128.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: Ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

James, W. (1987) [1902]. *Writings 1902-1910*. New York: Literary Classics of the United States.

Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodology, and meaning. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jiggins, J. (2009). Historical Análisis of the Effectiveness of AKST Systems in Promoting Innovation. En AAVV, *Agriculture at a Crosroads* (pp. 57-143). Washington D.C.: Island Press.

Jodelet, D. (Ed.).(1989). *Les représentations sociales.* Paris: PUF.

Jodelet, D. (1991). Représentation Sociale. En *Grand Dictionnaire de la Psychologie(*168- 272). Paris: Larousse.

Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D., & Levine, R. (2004). A comparison of web and mail survey response rates. *Public Opinion Quarterly*, 68, 94–101.

Kenmore, P.E., Carino, F. O., Perez, C. A., Dyck, V. A., & Gutiérrez, A. P. (1984). Population regulation of the brown planthopper within rice fields in the Philippines. *Journal of Plant Protection in the Tropics*, 1(1), 19-37.

Kitzinger J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health*, 16(1), 103-21.

Kisilevsky, M. (1990). *La relación entre la nación y las provincias a partir de la transferencia de servicios educativos del año 1978*. Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones.

Kivisto, P. (2003). Social spaces, transnational immigrant communities, and the politics of incorporation. *Ethnicities, 3*, 5-28.

Kivistö, J. (2005). The government-higher education Institution relationship: theoretical considerations from the perspective of agency theory. *Tertiary Education and Management*, 11(1) 1-17.

Kliebard, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York & London: Routledge.

Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1*(1), 14, s/p. Disponible en http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145

Kneller, G. F. (1984). *Movements of Thought in Modern Education*. New York: John Wiley.

Kouritzin, S. G., Piquemal, N.A.C., & Norman, R. (2009) (Eds.).*Challenging the Orthodoxies in Standard Academic Discourse(s*). London: Routledge.

Korosec-Serfaty, P. (1976). *Appropriation of space. Proceedings of the Strasbourg conference. IAPC-3.* Strasbourg-Lovaine La Neuve: CIACO.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Kraselsky, J. G. (2007). De las Juntas de Comercio al Consulado. Los comerciantes rioplatenses y sus estrategias corporativas, 1779-1794. *Anuario de Estudios Americanos*, 64(2), 145-169. Disponible en http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/84/89

Krause, O. (1910). Educación Industrial en la República Argentina. *Censo General de Educación*. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina.

Krieger, S. (1991). *Social science & the self: Personal essays as an art form.* New Brunswick, N.J: Rutgers University Press.

Krüger, N. (2010). *La segmentación educativa argentina: una de las caras de la desigualdad social*. Memorias del II Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. México D.F: FLACSO.

Kugler, W. F. (1968). *Meridiano Agrícola Argentino.* Buenos Aires: Amigos de la Sociedad Argentina de Agronomía.

Kusch, R. (1958). *La seducción de la barbarie. Análisis herético del continente mestizo.* Buenos Aires: Fundación Ross.

Kusch, R. (1975). *América Profunda*. Buenos Aires: Bonum.

Kyle, G., Graefe, A., Manning, R., & Bacon, J. (2004). Effects of place attachment on users' perceptions of social and environmental conditions in a natural. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 213–225.

La Chalotais, L. R. de C. [1763]. *Essai d'éducation nationale: ou, Plan d'études pour la Jeunesse*. Colección de la Universidad de Ghent. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=jGETAAAAQAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Lamanna, E. P. (1980). *Historia de la Filosofía* (T. III, IV, V). Buenos Aires: Hachette.

Lattuada, M. (2006). Acción colectiva y corporaciones agrarias en la Argentina. Transformaciones institucionales a fines del siglo XX. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Leap, E. (2009, 25 de Noviembre). The joys of practicing rural emergency medicine. *MedPage today*. Disponible en http://www.kevinmd.com/blog/2009/11/joys-practicing-rural-emergency-medicine.html

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

Legarralde, M. R. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910*) (Tesis de Maestría). Disponible en http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1028/1/Tesis_Martin_Roberto_Legarralde.pdf
Acceso 17 de agosto de 2010.

Leite, S. (2002*). Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Lemoyne, G. B., & Fierro, R. (1957). *Vida de San Juan Bosco*. Madrid: SEI.

Lerena, C. (2005). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.

Lindón, A., & Hiemaux, D. (Dirs.) (2006). *Tratado de Geografía Humana.* Barcelona: Anthropos.

Llach, J.J. (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*. Buenos Aires: Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina.

Locke, J. [1692]. *Some thoughts concerning education*. London: A. & Churchill. Disponible en http://books.google.com.ar/books?id=OCUCAAAAQAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

López, J. (2012, noviembre). *Informe Jornadas de Educación Agropecuaria de Misiones*, UNM, Eldorado.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la Universidad. La Innovación en las Aulas*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Machado Marcelino, L. (1993). Ensino Agrícola no Estado de São Paulo: Introdução ao Estudo da Relação Trabalho-Educação. *Revista Brasileira de Estúdios pedagógicos*, 74, 85-250.

Magnasco, O. (1900). Proyecto de reformas a la enseñanza secundaria. *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación-1900* (2 vol.). Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

Malassis, L. (1979). Educação o desenvolvimento rural. En T. Szmrecsányi, & O. Queda (Orgs.), *Vida Rural e Mudança social (*p. 99-115). São Paulo: Editora Nacional.

Malinowski, B. (2001) [1932]. *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.

Manzanal M. (1990). El campesinado en la Argentina: un debate tardío o políticas para el sector, una necesidad impostergable. *Realidad Económica*, 97, 137-152.

Marcel, G. (2005) [1944]. *Homo viator*. Salamanca: Sígueme.

Maroto, J. V. (1998). *Historia de la agronomía*. Madrid: Mundi-prensa.

Marotta, F. P. (1914). Antecedentes sobre la enseñanza agrícola en el país. *El Monitor de la Educación Común*, Consejo Nacional de Educación, 322-331.

Marotta, F. P. (1915). Nuestras escuelas agrícolas. *El Monitor de la Educación Común*, Consejo Nacional de Educación, 28-61.

Marradi, A. (1990). Classification, typology, taxonomy. Quality & Quantity. *International Journal of Methodology*, 24(2), p. 129-157.

Marrou, H. I. (1975). *Del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Per Abbat.

Marrou, H. I. (1976). *Historia de la educación en la antigüedad* (3ª Ed.). Buenos Aires: Eudeba.

Martínez, P. (2009). El pensamiento agrario ilustrado en el Río de la Plata: un estudio del Semanario de Agricultura, Industria y Comercio (1802-1807). *Mundo agrario*, 9, s/p. Disponible en http://mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v09n18a03/832

Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universitat.

Martínez Guarino, R. (1994). *La escuela productiva. Utopía y realidad*. Buenos Aires: Paidos.

Martínez Nogueira, R., & Góngora, N. (2000). *Evaluación de la gestión universitaria. La evaluación: conceptualización, programación y ejecución*. Buenos Aires: CONEAU.

Martins, F. J. (2009). A Educação do campo no Brasil e a contribução do MST Movimento dos Trabalhadores sem terra. En T. González Pérez, & O. López (Coords.), *Educación Rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido* (pp. 43-59). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.

Marx, L. (1964). *The machine in the Garden*. Oxford: Oxford University Press.

Massoni, S. H. (2002). Historicidad de la comunicación rural en la pampa argentina. *Revista de Investigaciones Agropecuarias*, 31,1.

Maurín Navarro, E. (1967). *Contribución al estudio de la historia vitivinícola argentina*. Mendoza: Instituto Nacional de Vitivinicultura.

Maxwell, J. (1996). A Model for Qualitative Research Design. En J. A. Maxwell, *Qualitative Research Design* (pp. 1-13). California: Sage Publications

McCarney, P., Alfani, M., & Rodríguez, A. (1995). Towards an Understanding of Governance. En R. Stern & J. Bell (Eds.), *Urban Research in the Developing World*, 4, 91-141.

McConnell, C. R., & Brue, S. L. (1997). *Economía Laboral*. Madrid: McGraw Hill.

Meek, V. L., Goedegebuure, L., Kivinen, O. & Rinne R. (Eds.). (2000). Understanding diversity and differentiation in higher education: an overview. *Higher Education Policy*, 13(1),1-13.

Melita, S. (2008). Las escuelas agrotécnicas en la Argentina. *Motivar*, 6, 62, 17-18.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-10). Barcelona: Gedisa.

Mendras, H. (1967). *La fin des paysans, innovations et changement dans l'agriculture française*. Paris: SEDEIS.

Mentxaka, I. (2008). LOE, una nueva ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos de Pedagogía*, 377, 81-84.

Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad*. Buenos Aires: Manuel Gleizer.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Messina, G., Weinberg, P. D. & Irigoin, M. E. (1996). La educación técnica y la formación profesional. Santiago de Chile: UNESCO-Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe.

Ministerio de Agricultura de la Nación (1901-04). *Memorias del Ministerio de Agricultura de Wenceslao Escalante, 1901-04.* Buenos Aires: MAN.

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación (2012). *Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina* (2010). Disponible en http://64.76.123.202/site/areas/escuelas_agrotecnicas/index.php?archivo=1

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación (2012). *Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina*. Disponible en http://64.76.123.202/site/areas/escuelas_agrotecnicas/01_Foro/index.php Acceso 1 de setiembre de 2012.

Ministerio de Economía y Producción. SAGPyA. *Experiencias en Innovación Social Ciclo 2004-2005. La Alternancia Educativa para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica de la Provincia de Santa Fe*, Argentina. Disponible en http://www.eclac.cl/dds/Innovacionsocial/e/proyectos/doc/AlternanciaEducativa.Argentina.esp.pdf Acceso 22 de julio de 2008.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1900, 1910, 1911, 1913, 1917, 1920, 1921, 1922, 1926, 1928, 1929, 1930, 1930, 1941). Memorias de Gobierno del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires.

Miranda, O. & Iazzetta O. (1982). *Proyectos políticos y escuela 1890-1920*. Rosario: Ediciones Matética.

Mitre, B. (1876). *Historia de Belgrano y de la Independencia argentina*, 3ª ed. Buenos Aires: Félix Lajouane.

Molinari, A., & Ruiz, G. (2009). Las definiciones en torno al rango de obligatoriedad en las reformas educativas: debates pedagógicos y cuestiones problemáticas para su implementación. XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos *LASA 2009 Repensando las desigualdades*. Pittsburgh: LASA.

Molina, J. S. (1967). *El hombre frente a la pampa*. Buenos Aires: Espíndola.

Monteiro Alcaide, A. Competencias educativas y objetivos como capacidades. *Escuela*, 3783 (539), 35.

Morales, C. (1997). *Nuevas demandas por tecnología en la agricultura. Los roles públicos y privados.* Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

Morrow, R., & Torres, C. A. (2006). *Teoría Social y Educación: Crítica de las Teorías de la Reproducción Social y Cultural*. Madrid: Ediciones Popular.

Moscovici, S. (1981). On social representation En J. P. Forgas (Comp.), *Social cognition. Perspectives in everyday life* (181-209). London: Academic Press.

Mounier, E. (1965). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.

Mounier, E. (1995). *Le personalisme*. Paris: Presses universitaires de France.

Moyano, D., Campi, D., & Lenis, M. (2011). La formación de un complejo científico-experimental en el norte argentino. La estación experimental agrícola de Tucumán (1909-1922). *Prohistoria*, 16, 1-18. Disponible en *http://www.scielo.org.ar/pdf/prohist/v16/v16a03.pdf*

Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training, 59(1)*, 67-88.

Müller, D. K., Ringer, F., & Simon, B. (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de España.

Mumford, L. (1997). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza Editorial.

Mundt, C. A., & Tommasi, C. (1995). *Educación de la población agraria para mejorar la productividad y la calidad de vida.* Buenos Aires: Fundación Bemberg.

Munarim, A. (2006). Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. En M. C. Molina, *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflex*ão. Brasilia: MDA.

Murmis, A. (1992). Tipología de pequeños productores campesinos en América. En C. Peón (Comp.). *Sociología rural latinoamericana. Hacendados y campesinos* (pp. 79-117). Buenos Aires: CEAL.

Murmis, M. (1998). El Agro argentino: algunos problemas para su análisis**.** En N. Giarraca & S. Cloquell, *Las agriculturas del Mercosur: el papel de los actores sociales* (pp. 205-248). Buenos Aires: La Colmena.

Murmis, M. (2001). *Pobreza rural. Diversidad de situaciones ocupacionales*. Buenos Aires: Ministerio de Economía, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación, Dirección de Desarrollo Agropecuario, Programa PROINDER (Serie de documentos de formulación Nº 4).

Myers, B. E., Dyer, J. E., & Breja, L. M. (2002). Recruitment strategies and activities used by agriculture teachers. *29th Annual National Agricultural Education Research Conference*. Las Vegas, NV.

Myers, B. E., Dyer, J. E., & Breja, L. M. (2004). Solutions to Recruitment Issues of High School Agricultural Education Programs. Journal of Agricultural Education. 12(45),12-21.

National Research Council (2009).Transforming Agricultural Education for a Changing World. *Committee on a Leadership Summit to Effect Change in Teaching and Learning National Academies of Science*. Washington: NRC. Disponible en *http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=12602&page=R).*

Navarro Floira, P. (1995). Las memorias consulares. En M. Zaga (Dir.), *Manuel Belgrano, los ideales de la patria*. Buenos Aires: Zago.

Neave, G. (1996). Homogenization, integration and convergence: The Cheshire cats of higher education analysis. En V. L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne (Eds.), *The mockers and mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education* (pp. 26-41). Oxford: Pergamon.

Neave, G. (2000). Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done. *Higher Education Policy*, 13(1), 7. doi:10.1016/S0952-8733(99)00031-8.

Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación* (pp. 236-247). Barcelona: Gedisa.

Neiman, G., Bardomas, S., Berger, M., Blanco, M., Jiménez, D., & Quaranta, G. (2006). *Los asalariados del campo en la Argentina. Diagnóstico y políticas*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Nelson, E. (1915). *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Mentruyt.

Neufeld, M. R. (1992). Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas. *Revista Etnía*, 36-37, 29-41.

Neufeld, M. R. (1992). Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. *Revista Etnía*, 36-37, Olavarría: Museo Etnográfico Municipal Dámaso Arce.

Nicoletti, M. A. (2008). *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*. Buenos Aires: Ediciones Continente.

North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Melbourne, Australia: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Nosenzo, L. (1989). Informe Final. Comisión N° 3. *Seminario Taller Subregional.* UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Barquisimeto,Venezuela.

Obschatko, E. S., Foti, M., & Román, M. (2006). *Los pequeños productores en la República Argentina. Importancia en la producción agropecuaria y en el empleo en base al Censo*

Nacional Agropecuario 2000. Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos-Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

Observatoire National de L´Enseignement Agricole del Ministerio de Agricultura y Pesca de Francia (2009-2011). *Rapports annuels.*

Oiberman, I., *Rivas, A., Veleda, C., &* Mezzadra, F. (2004). *Los Estados provinciales frente a las desigualdades educativas en el interior de las 24 jurisdicciones argentinas.* Buenos Aires: CIPPEC.

Olivera, E. (1883). *Estudios y viajes agrícolas en Inglaterra*. Buenos Aires:Imprenta del Porvenir,

Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Routledge.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2004). *Un buen comienzo: trabajo decente para los jóvenes. D*ocumento presentado en la Reunión tripartita sobre el empleo de los jóvenes: el camino a seguir. Ginebra: OIT.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2005a). *Capacitación técnica a madres adolescentes en áreas no tradicionales y emprendedoras.* Disponible en http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/exp/observa/c_rica/mad_adol.htm

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2005b). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente, documento presentado en la nonagésima tercera reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo*. Ginebra: OIT.

Ortiz, S. (1999). Los mercados laborales a través del Continente Americano. En S. Aparicio & R. Benencia (Coords.), *Empleo Rural en tiempos de flexibilidad.* Buenos Aires: Editorial La Colmena.

Ossanna, E. (Coord.), Ascolani, A; Moscatelli, M., & Pérez, A. (1993). Una aproximación a la educación en Santa Fe (1045-1983). En Puiggrós, A. (Dir.).Historia de la Educación en la Argentina. La educación en las Provincias y territorios Nacionales (1886-1945). Buenos Aires: Ed. Galerna, T.VII.

Oszlak, O. (1997). *La formación del estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Palacio, J. M. (2002). La estancia mixta y el arrendamiento agrícola: algunas hipótesis sobre su evolución histórica en la región pampeana, 1880-1945. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 25, 37-87.

Palamidessi, M. (s/f). *Informe de Fundación Antorchas sobre la Alternancia en la Argentina*. Disponible en http://www.aimfr.org/Archivos/NoticiasEsp/Argentina%20-%20Informe%20de%20Fundaci%C3%B3n%20Antorchas%20sobre%20la%20Alternancia %20en%20la%20Argentina.pdf

Panettieri, J., & Puiggrós, A. (1998). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916).* Buenos Aires: Galerna.

Panofsky, E. (1999*). La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Editorial Tusquets.

Parker, W. B. (Ed.) (1920). *Argentines of To-day*. New York: The Hispanic Society of America.

Parsons, T (1966). *El sistema Social.* Revista de Occidente: Madrid.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. A *Third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pastore, R. (2005). Ideas económicas en el Río de la Plata tardo colonial. La cuestión agraria en las Memorias Consulares» de Manuel Belgrano, Actas del Simposio *El libro en el protopaís (1536-1810): Tradición clásica, cosmovisión eclesiástica e Ilustración* (v. 5). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Pastore, R., & Calvo, N. (2005). Ilustración y economía en el primer periódico impreso del Virreinato del Río de la Plata: el *Telégrafo Mercantil* (1801-1802). *Bulletin Hispanique*, 107(2), 433-462.

Paton, G. (2011, 9 de Mayo). Schoolchildren being failed by comprehensive education. *The Telegraph.* Disponible en http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/8493158/Schoolchildren-being-failed- by-comprehensive-education.html Acceso 1º de octubre de 2012.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* California: Sage.

Peluso, N. (1996). Fruit trees and family trees in an anthropogenic forest: Ethics of access, property zones, and environmental change in Indonesia. *Comparative Studies in Society and History*, 38, 510-548.

Pérez, O. A. (1999). La primera cátedra de veterinaria. *Revista de Medicina Veterinaria*, 80 (4), pp. 345-346.

Pérez Lindo, A. (2010*). ¿Para qué educamos hoy?* Buenos Aires: Biblos.

Pesqueux, Y. (2009). Institución y organización. *Cuadernos de Administración*. Colombia: Universidad del Valle, 41, 7-25. Disponible en http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=225014901002

Pestalozzi, J. H. [1801] (2004). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. México: Porrúa.

Peters, R. (2009). *Después de las leyes, ¿qué? D*isponible en http://www.slidefinder.net/P/Presentaci_B3n_20R_20Peters_20DEA/18860469

Petrelli, A. (1945). La enseñanza agrícola en la República Argentina. *Boletín de Agricultura y Ganadería*. Dirección General Agropecuaria, Córdoba, (191), 27-31.

Picco, H. (1989). El pensamiento como estructura epistemológica. *Revista Filosofar Cristiano*, 225-238.

Picco, H. (1992). *Del asumir la tierra. La Norpampa como región*. Centro Regional Buenos Aires Norte, Estación Experimental Agropecuaria de Pergamino, INTA.

Picco, H., & Plencovich, M. C. (1990). *La formación docente en la Argentina*. Actas ISFDyT Nº 5, Agosto 16, 1990. Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Superior: Pergamino.

Pineau, P. (1991). Sindicato, estado y educación técnica (1936-1968) Buenos Aire: C.E.A.L.

Pinkasz, D. M. (2001). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en la Argentina; La Educación en las Provincias y Territorios nacionales (1995-1945)* (pp. 13-58). Buenos Aires: Galerna.

Piovani, J. (2007). El diseño de la investigación. En A. Marradi, N. Archenti & J. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71-86). Buenos Aires: Emecé.

Piñuel Raigada, J. I. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
Disponible en http://www.ucm.es/info/mdcs/A.Contenido.pdf

Plencovich, M. C. (1998). *Agropaideia. Cuadernos de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires: CEABA.

Plencovich, M. C. (2001). *Jano en la Norpampa*. Pergamino: Casa de la Cultura.

Plencovich, M. C. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local: reflexiones en torno al libro de Roberto García-Marirrodriga y Pedro Puig Calvó*. *Revista CONSUDEC*, 1058, 40-44.

Plencovich, M. C. (2010). Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria de García-Marirrodriga, R. y César Durand, J., *Revista Española de Pedagogía*, 247.

Plencovich, M. C. (2012). *Dimensiones educativas del proyecto nacional de Domingo F. Sarmiento*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Dunken.

Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2004). *Informe UBACyT, G080*. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

Plencovich, M. C., & Costantini, A, O. (2005). *Informe UBACyT G080*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Plencovich, M. C. & Costantini, A. O. (2006a). Competências das escolas agropecuárias: são as que requerem os cidadãos e o meio produtivo? Harmonização de intereses. *III Seminario Internacional sobre Educación Agrícola: La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Plencovich, M. C. & Costantini, A. O. (2006b). Realidad de la Formación Docente en la enseñanza Agropecuaria en los países del MERCOSUR. *III Seminario Internacional sobre Educación Agrícola, La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Plencovich, M. C. & Costantini, A. O. (2011). (Coords.). *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M. C., Costantini, A.O., & Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura.* Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M. C., Costantini, A.O., Bocchicchio, A. M., & Fraschina, A. A. (2005). Território e identidade nas escolas agropecuárias argentinas. VII Encontro. *Cone sul: fronteiras, democracias, cidadanias, identidades.* Corredor das Idéias do Cone Sul. São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS.

Plencovich, M. C., Costantini, A., & Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura.* Buenos Aires: Ciccus.

Plencovich, M. C., Dreyfus, F., & Petit, M. (Coords.) (2009). Chapter II: Historical Analysis of the Effectiveness of AKST Systems in Promoting Innovation. En AAVV, *Agriculture at a Crossroads* (pp. 57-143). Washington D.C.: Island Press.

Plencovich, M. C. (2010). Análisis Educativo de los Institutos de Educación Técnica Superior de la Provincia de Buenos Aires. En C. Marquís, M.C. Plencovich & F. Groisman, *Estudio sobre el Fortalecimiento de los Institutos Técnicos Superiores de la Provincia de Buenos Aires* (pp. 14-88). Buenos Aires: CIC-BM-PBA.

Plencovich, M. C., Costantini, A., & Zucaro, G. (2011). Educación, ruralidad y territorio: ¿vino nuevo en odres viejos? En M. C. Plencovich & A. Costantini (Coords.), *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 17-95). Buenos Aires: Ciccus.

Plotinsky, D. (2009). *Historia del Cooperativismo 3: Primeras experiencias de cooperativismo agrario.* IV Congreso de RULESCOOP y III Jornadas de Cooperativismo, Asociativismo y Economía Solidaria. Disponible en http://www.centrocultural.coop/blogs/cooperativismo/2009/10/09/historia-del-cooperativismo-3-primeras-experiencias-de-cooperativismo-agrario/

Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. En L. Íñiguez & E. Pol (Eds.), *Cognición, representación y apropiación del espacio,* Collecció Monografies Psico-Socio-Ambientals, 9, 45-62.

Pol, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En R. García Mira, J.M. Sabucedo, & J. Romay (Eds.), *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (pp. 123-132). La Coruña: Asociación galega de estudios e investigación psicosocial.

Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: Chicago University Press.

Polt, J. H. R. (2004). *Gaspar Melchor de Jovellanos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gaspar-melchor-de-jovellanos-1/html/ffffb27e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_9.html#I_1_

Portela, H. (2004). *La noche del chancho*. Buenos Aires: El Rescoldo.

Portilla Rodríguez, M. (2003). *Juventud Rural: construyendo la ciudadanía de los territorios rurales*, disponible en www.iica.org.uy

Powell, W., & Di Maggio, P. (1999). Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En W. Powell & P. DiMaggio (Comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.

Pozzo Ardizzi, L. (1955). *Hombres del surco*. Buenos Aires: Raigal.

Prebisch, R. (1949/1982). El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. En A. Gurrieri, *La obra de Prebisch en la CEPAL* (pp. 358-440). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Prada, A. M. (1987). La educación rural en la reforma educacional de la provincia de Córdoba, Argentina. En UNESCO, *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 18, 38-45. Santiago de Chile: Publicaciones OREALC-UNESCO.

Prelat, C. (1960). *La ciencia y la técnica en el Semanario de Vieytes*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Premat, E. (2007). La bodega mendocina de los siglos XVII y XVIII. *Revista Universum*, 22(1), 118-135.

Prieto, A. (2011). Educar para convivir con las cenizas. Cruzada Patagónica, *Anuario* 2011 (p.49). Fundación Cruzada Patagónica: Junín de los Andes.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011* (2011). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-Identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology, 3*, 57-83.

Puiggrós A. (1990) (Dir.). *Historia de la Educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (Dir.) (1990*). Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1996). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires: Kapelusz.

Ragin, C., & Becker, H. (Eds.) (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ramírez, D. (2011). *Horacio Giberti: Memorias de un imprescindible*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Ras, N. (1962). *Origen, fines y organización del INTA*. Serie Conferencias N° 2.

Ravelio, C. (1928). *Eduardo Olivera, fundador de la Sociedad Rural Argentina y del primer Instituto Agrario Argentino*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso.

Reboul, C. (1981). L'apprentissage familial des métiers de l'agriculture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39,113-120. doi:10.3406/arss.1981.2127. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335322_1981_num_39_1_2127

Rehem, C. (2005). *Estudo sobre o perfil do Profesor de Educação Técnica e contribuições para um Projeto Contemporâneo de Formação Docente no Brasil, numa Perspectiva do Trabalho e da Educação no Início do Século XXI* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

Reichart, N. (1982). *Organización del Servicio de Extensión Agropecuaria del INTA en su etapa inicial y período de consolidación.* Jornadas Nacionales sobre la Tecnificación en el Desarrollo del Sector Agropecuario. Buenos Aires, 26-29 octubre. Buenos Aires: Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.

Reese, W. (1995). *The Origins of the American High School*. New Haven & London: Yale University Press.

Reynoso, C. (1995). El lado oscuro de la descripción densa. Diez años después. *Revista de Antropología*, 16, 136-193. Disponible en http://carlosreynoso.com.ar/archivos/carlos-reynoso-el-lado-oscuro-de-la-descripcion-densa-version-2007.pdf

Ringer, F. (1992). La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. En D. K. Müller, F. Ringer, & B. Simon, *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 87-131). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de España.

Ringuelet, A. (1962). *La escuela en el medio rural*. La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Risser, J. (1997). *Hermeneutics and the Voice of the Other: Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics*. Albany: Suny Press, 1997.

Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*, Programa de Educación de CIPPEC. Buenos Aires: Fundación Arcor y Fundación Noble-Clarín.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre la educación y el poder en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Gránica.

Rockwell, E. (1995) (Comp.). *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Vázquez, F. (2011). La educación agrícola en la economía regional. El aporte de la Escuela Nacional de Vitivinicultura a la consolidación de la industria vitivinícola argentina (1900-1920). *Prohistoria*, 16. Disponible en http://www.scielo.org.ar/pdf/prohist/v16/v16a02.pdf

Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Roig, A. A. (1969). *Los krausistas argentinos*. Puebla, México: Cajica.

Röling, N. (2004). La comunicación para el desarrollo en la investigación, la extensión y la educación. *IX Mesa Redonda de las Naciones Unidas sobre Comunicación para el Desarrollo*. Roma: FAO.

Román, M. (2003). Los jóvenes rurales en Argentina. Elementos para una estrategia de desarrollo rural. *Serie Estudios e investigaciones Nº4*. Buenos Aires: Ministerio de la Producción. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, Dirección de Desarrollo Agropecuario PROINDER. Disponible en http://www.proinder.gov.ar/productos/Biblioteca/contenidos/estinv.04.los%20j%C3%B3venes%20rurales%20en%20argentina.%20elementos%20para%20una%20estrategia%20de%20desarrollo%20rural.pdf

Rosas, J. M. (1825/1968). *Instrucciones a los mayordomos de estancia*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Rousseau, J. J. (1984)[1762]. *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

Ruiz, G. (2012). (Comp. y Coord.). *La estructura académica argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M., & Schoo, S. (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 16, 265-276.

Ryan, B., & Gross, N. (1943). The diffusion of hybrid seed corn in two Iowa communities. *Rural Sociology*, 8(1), 15-24.

Ryle, G. (1968). *The Thinking of thoughts. What is «Le Penseur» doing?* (Conferencias universitarias, Nº 18). *University of Saskatchewan*, Saskatchewan. Disponible en http://lucy.ukc.ac.uk/CSACSIA/Vol14/Papers/ryle_1.htmlSchwandt¡

Saavedra Lamas, C. (1916). *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.

Sajoux, L. (2008, 28 de diciembre). *La escuela rural que devoraron las llamas y reconstruyó la gente*. Diario La Nación. Disponible en http://www.lanacion.com.ar/1084965-la-escuela-rural-que-devoraron-las-llamas-y-reconstruyo-la-gente Acceso 30 de Enero de 2013.

Salvadores, A. (1940). Rivadavia, precursor de la enseñanza agrícola en el país. *Revista Humanidades*, 28, 67-71.

Salvadores, A. (1944). *Urquiza y la enseñanza media y superior en la provincia de Entre Ríos.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social.

Salvadores, A. (1966). *Historia de la instrucción pública en Entre Ríos. Antecedentes, la instrucción primaria hasta la creación del Consejo General de Educación. Orígenes de la enseñanza superior, nacional y normal*. Paraná: Museo Histórico de Entre Ríos Martiniano Leguizamón.

Sanselme, F. (1999). *La construction sociale d'une identité institutionnelle ou l'ordre symbolique d'un collectif scolaire (Le cas d'un enseignement agricole: les Maisons familiales rurales* (Tesis de doctorado no publicada).Université Rennes 2.

Sanselme, F. (2000). Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire. *Collection le Sens social*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sanselme, F. (2003). L'identité de l'enseignement agricole à l'épreuve de l'État et du «service Public»: le cas des Maisons familiales rurales. *Ruralia*, 4, 2-16.

Sarmiento, D.F. (1910). *Obras Completas (*Tomo XXI).Buenos Aires: Ed. E. Belén Sarmiento

Sarmiento, D.F. (1910). *Obras Completas (*Tomo XXI, Tomo XXIII). Biblioteca de la Casa Natal de Domingo Faustino Sarmiento.

Sattini, A. (1994). *Storia delle Scienze Agrarie*. Bologna: Edagricole.

Schiavoni, G., Baranger, D., Fogeler, M. R., & Niño, F. (2000). Escuelas agropecuarias y desarrollo rural. El campo de la enseñanza agrícola en San Vicente (Misiones). *Estudios Regionales*, 11(1), 15-46.

Scobie, J. (1968). *Revolución en Las Pampas. Historia Social del Trigo Argentino- 1860 /1910. B*uenos Aires: Solar.

Shankman, P. (1984). The Thick and the Thin: On the Interpretive Theoretical Program of Clifford Geertz. *Current Anthropology*, 25(3), 261-279.

Schoenhals, M. (2007, 30 de mayo). Time for China to challenge its rural stigma. *China Daily*, p. 3. Disponible en http://www.chinadaily.com.cn/cndy/20075/30/content_883043.htm

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schoppietto, V. (2003). *Los procesos de descentralización en las organizaciones de la Sociedad civil: análisis del caso APEFA (*Tesis de Maestría). Disponible en http://www.gestionsocial.org/archivos/00000135/S12734250-tesis_definitivo_Vera.pdf Acceso 22 de enero de 2013.

Schreiber, R. S., & Noerager Stern, P. (Eds.) (2001). *Using grounded theory in nursing*. New York: Springer.

Schriewer, J., & Harney, K. (1992). Los «sistemas» de educación y su comparabilidad: comentarios metodológicos y alternativas teóricas. En D. K. Müller, F. Ringer & B. Simon (Comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-192* (pp. 283-299). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Schugerensky, D. (1998). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo? En A. Alcántara, R. Pozas, & C. Torres, *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 118-149). México: Siglo XXI.

Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schütz, A. (1982). *Life forms and meaning structure*. London: Routledge and Kegan Paul.

Schütz, A. (1992). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Barcelona: Paidós.

Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schwandt, T. A. (2007). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (3ª Ed.).Thousand Oaks, CA: Sage.

Serra Moret, M. (1945). Jovellanos y la reforma agraria. En *Jovellanos, su vida y su obra. Homenaje del Centro Asturiano en el bicentenario de su nacimiento. Homenaje del Centro Asturiano de Buenos Aires en el bicentenario de su nacimiento, con la adhesión de los Centros Asturianos de La Habana y México*. Buenos Aires: Centro Asturiano.

Sesto, C. (2005). La vanguardia ganadera bonaerense (1856-1900*).* En Barsky, O., *Historia del capitalismo agrario pampeano*, II, Buenos Aires: Siglo XXI.

Shipman, M. D. (1988). *The limitations of social research.* London: Longman.

Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de investigación social* (4ª ed.). Madrid: Paraninfo.

Sills, S., & Song, Ch. (2002). Innovations in Survey Research. *Social Science Computer Review*, 20(1), 22-30.

Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otro en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld, & J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla* (pp. 199-230). Buenos Aires: Eudeba.

Solberg, C. (1975). Descontento rural y política agraria en la Argentina, 1912-30. En M. Giménez Zapiola, *El Régimen Oligárquico. Materiales para el estudio de la realidad argentina (hasta 1930) (*pp. 246-281). Buenos Aires: Amorrortu.

Somoza Rodríguez, M. (2005). *Estado y política en Argentina (1946 -1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sorokin, P. A., Zimmerman, C. C., & Galpin, C. (1929). *Principles of Rural Urban Sociology.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Southwell, M. (Coord.), Santillán, L., Neufeld, M. R., & Cerletti, L. (2006). *Las familias en la escuela. Programa de Capacitación multimedial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG06-Las-familias-en-la-escuela.pdf

Spengler, O. (1998). La decadencia de Occidente. *Madrid: Espasa.*

Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stefanini, L. (1996). *La mia prospettiva filosofica*. Treviso: Canova.
Stefanini, L. (1996). *La mia prospettiva filosofica*. Treviso: Canova.
Steiner-Khamsi, G. (2002). Transferir la educación y desplazar las reformas. En J. Schriever (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 155-187). Barcelona: Ediciones Pomares.

Stokols, D., & Shumaker, S. (1981). People in places: A transactional view of settings. En J. H. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior and the environment* (pp. 441-488). Hillsdale: Erlbaum.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sutcliffe, B. (Coord.) (1996). *El incendio frío*. Bilbao: Icaria.

Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional de Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en http://www.clayss.org.ar/as.htm

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Solar.

Tedesco, J. C., (2005). Los nuevos temas de la «agenda» de la transformación educativa en Argentina. En J. C. Tedesco, (Comp.*), ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 17-35). Buenos Aires: IIPE-UNESCO- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Tedesco, J. C., Braslavsky, C., & Carciofi, R. (1995). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tedesco, J. C. & Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión).

Terigi, F. (coord.) Perazza, R., & Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar.* Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tice, T. N. (1995). Schleiermacher. En R. Audi (Ed.), *The Cambridge dictionary of philosophy* (pp. 716-717). New York: Cambridge University Press.

Titchen, A. & McIntyre, D. (1993). A phenomenological approach to qualitative data analysis in nursing research. En A. Titchen (Ed.), *Changing Nursing Practice through Action Research* (pp. 29-86). Report No. 6, Oxford.

Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

Tobin, A. (1977). Escuela rural productiva. Descripción de experiencias. *Cuadernos del Centro de Investigaciones Educativas*, 24. Buenos Aires: Centro de Investigaciones Educativas.

Torres, C. A. (Ed.) (1980). *Paulo Freire: educación y concientización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Torres, C. A. (1998). *Education, power and personal biography*. New York: Routledge.

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.

Torres, C. A. (2002). *Sociologia politica da educação*. São Paulo: Cortez.

Torres, C. A. (2007). El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación. *Revista Portuguesa de Educação*, CIED-Universidade do Minho, 20(1),7-45.

Torres, C. A., & Mitchell, T. R. (Eds.). *Sociology of education. Emerging perspectives*. State University of New York, Albany: Sunny Press.

Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid: Movimiento Internacional Fe y Alegría, Entrelecturas.

Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes and values*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.

Uanini, M. (2000). Perspectivas de futuro y mundos escolares en la construcción social del pasaje de jóvenes de zonas rurales. En *Cuadernos de Educación*, CIFFYH, FFYH, UNC, Córdoba, 1(1), s/p.

Valera, S., Guàrdia, J., & Pol, E. (1998). A study of the symbolic aspects of space using nonquantitative techniques of analysis. *Quality and Quantity, 32*, 367-381.

Valera, S. & Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de Psicología, 62*, 5-24.

Van Gelderen, A., & López Espinosa, G. (1996). La escuela argentina en transformación. Buenos Aires: Aula Santillana.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field.* Chicago: University of Chicago Press.

Van Manen, M. (1990). *Research lived experience*. Ontario, Canada: Althouse.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (1999). The practice of practice. En M. Lange, J. Olson, H. Hansen, & W. Bÿnder (Eds.), *Changing Schools/Changing practices. Perspectives on educational reform and teacher professionalism* (pp. 18-35). Lovaina: Garant.

Van Manen, M. (2002). Care-as-worry, or «don't worry, be happy».*Qualitative Health Research*, 12(2), 262-278.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (2006). Writing qualitatively or the demands of writing. *Qualitative Health Research, 16(5)*, 713-722.

Van Manen, M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education, 18(2)*, 215-224.

Varela, C. (s/f). *El Trabajo de Campo en Instituciones. La entrada al terreno institucional.* Disponible en http://www.uai.edu.ar/facultades/psicologia-y-relaciones-humanas/articulos/fac-psico-einst.pdf

Veiga, J. E. (2002). *Cidades imaginárias*: *o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados.

Veremen, P. (1999). *El sueño democrático de la filosofía. Amadeo Jacques*. Buenos Aires: Colihue.

Vidal Moranta, T., & Pol Urrútia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297.

Viglierchio, M. J. (2003, 25 de abril. Comunicación personal. EAA Pergamino).

Vilella, F., Plencovich, M. C., Ayala Torales, A., & Bogosián, C. (2003). *La Facultad de Agronomía ante el proceso de autoevaluación*. Buenos Aires: Editorial Facultad de Agronomía.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Vior, S., & Wiñar, D. (2005). Atrapados en la Ley Federal. *Le Monde Diplomatique*. Edición Cono Sur, 78, 26-27.

Vives, J. L. (1525/1947). De subventione pauperum. *Obras completas* II.

Wallace, A., & Boylan, C. (2006). *Places, schools and communities: new beginnings in rural NSW Tasmania*. 22nd Annual Conference, Society for the Provision of Education in Rural Australia, Hobbart.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Weinberg, F. (1956).Juan Hipólito Vieytes, precursor y prócer de Mayo. Buenos Aires: Raigal.

Weinberg, P. D. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*. Buenos Aires: ITDT.

Weinberg, P. D. (2011, 8 de junio). *Educación y ciencia del trabajo. Entrevista con Pedro Daniel Weinberg*. Página 12.

Weinberg, P. D., & Casanova, F. (1996). *Formación y trabajo: de ayer para mañana.* Montevideo: CINTEFOR/OIT. 1996.

Weisz, M. (2008). *Procesos identitarios y representaciones sociales de la Escuela de Jardinería «Cristobal M. Hicken» en la metrópolis de Buenos Aires* (Tesis de Maestría no publicada). Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.

Weller, J. (Ed.) (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral.* Colombia: CEPAL.

Werle, F. (2005). Contextualizando a escola rural: Rio Grande do Sul final do século XIX e início do século XX, *Série Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande*, 20, 97-110.

Whorton, D., Krauss, R.M., Marshall, S., & Milby, T.H. (1977). Infertility in male pesticide workers. *The Lancet*, 310, 1259-1261.

Whitrow, G. J. (1990*). El tiempo en la historia. La evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*. Barcelona: Ed. Crítica.

Wiggins, S., & Proctor, S. (2001). How special are rural areas? Implications of location for Rural Development. *Development Policy Review*, 19(4), 427–436.

Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Willis, P. (1991) [1980]. Notes on Method. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972-79* (pp. 78-83).London: Routledge

Williams, R. (1973). *The country and the city*. Oxford: Oxford University Press.

Whitrow, G. J. (1990*). El tiempo en la historia. La evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*. Barcelona: Ed. Crítica.

Wiñar, D. (1988). La formación profesional en Argentina. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Crítica.

Yapert, S. (10 de julio, 2004). Hojas de colonos. *Suplemento Rural de Río Negro*. Disponible en www.rionegro.com.ar

Yin, R. E. (1984). *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. E. (1994). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park: Sage.

Zbrun, M. (Comunicación personal, Buenos Aires, Agosto 22, 2012).

Zubiaur, J. B. (1900). *La enseñanza práctica é industrial en la República Argentina*. Buenos Aires: F. Lajouane.

Zucaro, G., & Plencovich, M. C. (2011). Los institutos superiores en el territorio y la formación de los docentes para el medio rural. En M.C. Plencovich & A. Costantini (Coords.), *Educación, Ruralidad y Territorio* (pp. 201-229). Buenos Aires: Ciccus.

Zumer, M. S. (2004). *Estado, Sociedad y Educación. El caso de las escuelas técnico agropecuarias de la Provincia de Mendoza* (Tesis de Maestría no publicada). FLACSO, Buenos Aires.

Zuretti, J. C. (1959). *Política educacional: legislación y organización escolar*. Buenos Aires: Itinerarium.

Archivos y Bibliotecas

Archivo General de la Nación Argentina (AGN)
Archivo General de la Provincia de Santa Fe.
Archivo Museo Histórico de Pergamino
Archivo Personal del Dr. M. Argumedo
Biblioteca de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires
Biblioteca Arata de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires
Biblioteca Nacional de Buenos Aires
Biblioteca del Congreso de la Nación Argentina
Biblioteca del Maestro Palacio Pizzurno
Biblioteca Ricardo Rojas de Buenos Aires
Biblioteca del Centro Asturiano de Buenos Aires
Biblioteca del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación
Centro de Información de INTA Pergamino
Hemeroteca Digital Fray Francisco de Paula Castañeda

Registro Estadístico de la Provincia de Buenos Aires (1823), SX Legajo 6-2-4, 521
Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires, 5º, Año 1825, Nº 783
Registro Oficial de la provincia de Buenos Aires, libro 3.

Censos y Estadísticas Oficiales

Primer censo de la República Argentina, 1869.
Segundo censo de la República Argentina, 1981.
Argentina, Gobierno Nacional (1909), Censo Agropecuario Nacional. La ganadería y la agricultura en 1908, Buenos Aires, 3 vols.
Tercer censo nacional, 1914.
Cuarto censo nacional de 1947.
Censo nacional agropecuario
Censo nacional de 1960 (población, vivienda y agropecuario).
Censo nacional de población, familia y vivienda, 1970.
Censo nacional de población, familia y vivienda, 1980.
Censo nacional de población y vivienda, 1991
Censo nacional de población y vivienda, 2001.
Censo Nacional de población y vivienda, 2011.
Argentina, Gobierno Nacional (1898), Segundo Censo de la República Argentina, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 3 vols.

Diccionarios

Canga Argüelles, J. (1834). Diccionario de Hacienda con aplicación a España. Madrid: Imprenta de Don Marcelino Calero y Portocarrero. Disponible en línea en la Universidad de Sevilla http://fama2.us.es/fde/diccionarioDeHaciendaT2.pdf
Corominas, J. (1976). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana (3ª Ed). Madrid: Gredos.
Ferrater Mora, J. (1990). Diccionario de Filosofía. Madrid: Gredos.
Moliner, M. (1967), Diccionario del Uso del Español, Madrid: Gredos.
Oxford Dictionary of Current English, 4th Edition, 1954.
Real Academia Española (2010). Diccionario de la Real Academia Española (23º Ed.). Disponible en www.rae.es
Webster´s Third Edition International Dictionary (1986)

Publicaciones Periódicas

Anales de la Sociedad Rural Argentina
Anuario de la Sociedad Rural Argentina.
Estadísticas Económicas y Agrarias. Prólogo de Luis Duhau, compiladas bajo la dirección de Raúl Prebisch, Buenos Aires, S.R.A., 1928.
La Abeja Argentina
Diario *La Época*, 1909
Diario *La Opinión* de Pergamino
Diario *La Nación*
Educampo, publicación de la Unidad Ejecutora Provincial del Proyecto EMETA (1991-1992)
El Libertario, periódico anarquista, Buenos Aires.
El Orden, diario, Santa Fe.
La Capital, diario, Rosario.
La Cooperación, periódico de la Asociación de Cooperativas Argentinas, Rosario
La Pampa Libre, periódico anarquista, General Pico, La Pampa.
La Tierra, periódico de la Federación Agraria Argentina, Rosario.

La Vanguardia, periódico del Partido Socialista, Buenos Aires.
Revista de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.
RevistaYvy Pyta, Eldorado, Misiones.
Boletín Oficial de la Bolsa de Comercio, Rosario.
Primer Congreso Nacional de Enseñanza Agropecuaria, 99-y 10/11/ 1967,
Buenos Aires, mimeo.

Ediciones de la época

Manuel Belgrano.
Semanario de Agricultura, Industria, y Comercio. Tomo 1°. Con Superior permiso. Buenos Ayres. En la Real Imprenta de Niños Expósitos. Año de 1802. Sala IX-4-7-6.
Telégrafo Mercantil, Rural, Político-Económico e Historiográfico del Río de la Plata" (1801-1802). Reimpresión facsimilar dirigida por la Junta de Historia y Numismática Americana. Año 1802. Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, Chile 263 y Cangallo 559, 1915,
Correo de Comercio. Tomo primero. Con Superior permiso. Buenos-Ayres. En la Real Imprenta de Niños Expósitos. Año de 1810. Publicado en "Documentos del Archivo de Belgrano", Museo Mitre, Buenos Aires, Imprenta de Coni Hermanos, calle Perú, 684, t. II.

Mariano Moreno
Representación que el apoderado de los hacendados de las campañas del Río de la Plata dirigió al Excelentísimo Señor Virrey Don Baltasar Hidalgo de Cisneros, en el expediente promovido sobre proporcionar ingresos al erario por medio de un franco comercio con la nación inglesa.

Bartolomé Mitre
Historia de Belgrano y de la Independencia argentina, 3ª y definitiva edición en 3 tomos, Buenos Aires: Félix Lajouane. 1876.

Pedro de Ángelis.
Recopilación de las leyes y decretos, etc. Primera Parte, p. 512.

Benito Jerónimo Feijoo
Teatro crítico universal, tomo primero (1726). Texto tomado de la edición de Madrid 1778, Discurso XVI.

Gaspar Melchor Baltasar de Jovellanos
Obras escogidas de Jovellanos, edición de Cándido Nocedal y Miguel ARTOLA, BAE, XLVI, L, LXXXV, LXXXVI, LXXXVII, Madrid, Atlas, 1952-1956, 5 vols.
Diarios de Jovellanos (memorias íntimas), estudio preliminar de Ángel DEL RÍO, edición preparada por Julio Somoza, Oviedo, IDEA, 1953-54, 3 vols.
Diarios, selección y prólogo de Julián Marías, Madrid, Alianza Editorial, 1967.
Obras en prosa, edición de José Miguel Caso González, Madrid, Castalia, 1987.
Diario, (Antología), edición de José Miguel Caso González, Barcelona, Planeta, 1992.
Memoria en defensa de la Junta Central, edición de José Miguel Caso González, Oviedo, Junta General del Principado de Asturias, 1992, 2 vols.
Obras Completas, vol. I, Escritos Literarios, edición de José Miguel Caso González, Oviedo, Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII-Ilustre Ayuntamiento de Gijón, 1984.
Obras Completas, Vols. II-V, Correspondencia, edición de José Miguel Caso González, Oviedo, Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII-Ilustre Ayuntamiento de Gijón, 1985-1990.

Obras Completas, vol. VI, Diario (Iº) edición de José Miguel Caso González, con la colaboración de Javier Caso González, Oviedo, Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII-Ilustre Ayuntamiento de Gijón, 1994.

El Diario de los Viajes, introducción, selección, estudios y notas de Jesús Menéndez Peláez, Gijón, Foro Jovellanos-Alsa Grupo, 1998.

Semanario de Agricultura, Industria y Comercio. 1928. Buenos Aires: Junta de Historia y Numismática Americana. Tomos I-V Edición facsimilar

François Quesnay
Máximas generales de un reino agrícola y notas sobre esas máximas.

Domingo Faustino Sarmiento
Viajes por Europa, África y América y Diario de Gastos, Ed. Crítica Javier Fernández (coord.), Colección Archivos, Buenos Aires: FCE,
Facundo, Madrid, EDAF.
«Revolución Francesa de 1848» en Proyecto y construcción de una nación. Argentina 1864-1880.
Epistolario entre Sarmiento y Posse, T. I Archivo del Museo Histórico Sarmiento, serie V, Nº 1.
Ambas América. Educación, Bibliografía y Agricultura, Imprenta Ambas Américas, New York. 1868.
Páginas Confidenciales.
Obras Completas, tomo XXI.

Las fotos que aparecen en el Apéndice, Nueve Casos a la deriva y a la diversidad, al comienzo de cada caso es material propio.

ANEXO

CONTEXTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN AGROPECUARIA

Anexo

Contexto general de la Educación Agropecuaria

1a. Introducción

Este anexo presenta una visión general de la estructura actual de la educación agropecuaria media argentina. Se mostrará su contexto educativo y socio-productivo, su marco normativo, sus aspectos estructurales, el perfil de formación de sus docentes y las características de sus actores más significativos. La inclusión de estos temas en un anexo facilita su consulta a lo largo de la lectura de los distintos capítulos, ya que estos tópicos son transversales al desarrollo de la tesis (*cfr*. Figura 1.2, Introducción) y constituyen su telón de fondo. Mucha de la información que se encuentra en él proviene del trabajo de campo realizado en esta investigación, así como del análisis e interpretación de documentos. Antes de entrar de lleno en este panorama, se advierte que si bien se procuró presentar una visión global de la enseñanza agropecuaria media del país, su formidable fragmentación y heterogeneidad dificultan encontrar líneas generales sin caer en reduccionismos que la empobrecerían.

2a. Características de la educación agropecuaria

Los servicios de la educación media agropecuaria argentina se encuentran mayoritariamente dentro de las dependencias de las carteras educativas provinciales y están asimilados a la modalidad de la Educación Técnico-Profesional del nivel secundario de la cual es una de sus orientaciones. Sus fines son (i) formar técnicos agropecuarios para el mundo del trabajo, (ii) preparar para los estudios superiores —los que pueden ser de naturaleza distinta de los del nivel medio cursados por los estudiantes— y (iii) brindar una formación integral que permita la inserción de los jóvenes en el medio local, regional o nacional como personas responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente el entorno socio-productivo, ambiental y cultural, y situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio. Estos fines quedan expresos en la normativa del sistema aunque hay algunos otros que se manifiestan en forma latente, según se verá más abajo.

Una de las finalidades es preparar para el mundo del trabajo. Desde el punto de vista de una racionalidad política y social, los estados —locales, regionales y nacionales— deben impulsar políticas de coordinación entre la educación, el mercado laboral agropecuario y las comunidades, a fin de generar un círculo virtuoso entre esta orientación, el sector agropecuario y sus actores. Si el sistema educativo es robusto y posee buenas bases científicas y tecnológicas, la especificidad de la formación agropecuaria tiene más posibilidad de llegar a las fronteras de su eficiencia. Sin embargo, se debe advertir que las acciones educativas no se dan en el vacío, ni fructifican sin un acompañamiento político y económico. Menos aún en la agricultura que está naturalmente afincada en un territorio. Por este motivo, las acciones de las escuelas agropecuarias deben estar apoyadas por políticas de desarrollo nacionales y regionales, que propicien el fomento de la producción, el agregado de valor a las cadenas agroalimentarias locales, el arraigo de las personas al medio rural y que concedan atención a la infraestructura, a los servicios sociales básicos, a las tecnologías de la información y la comunicación, y a otras opciones educativas que permitan a la población rural tomar decisiones autónomas —no compulsivas— de permanecer en el medio rural o de migrar a los centros urbanos.

En cuanto al mercado laboral, si las políticas y prácticas relacionadas con la agricultura favorecen la incorporación de más personas calificadas a su ámbito y si éstas reciben compensaciones equivalentes a otros sectores de desarrollo de mandos medios; si las condiciones de vida en el medio rural permiten un desarrollo humano digno, a la altura de los tiempos, la educación agropecuaria se potencia como un medio poderoso de construcción de futuro desde el punto de vista laboral.

Según se ha visto en el capítulo VI, la orientación técnica agropecuaria argentina se articula con la educación común del nivel primario y el primer ciclo del secundario después de 9 años de escolaridad, a diferencia de otros países en los que esta diferenciación aparece más temprano. En la Argentina no se da hoy el modelo de *terminalidad* de los estudios técnicos, como segmentos que sólo preparan para el mundo del trabajo (o para el mundo del trabajo y estudios superiores de la misma especialidad). En cambio, otorgan certificación de escolaridad media y técnica.

Para poder desarrollar la enseñanza agropecuaria se necesitan las bases de una formación general sólida. A tal fin, los alumnos deben contar con una educación adecuada en disciplinas básicas, manejar habilidades de lectura crítica y comprensiva y ser competentes en la escritura. Por otra parte, los profesores de la orientación

agropecuaria juegan un papel fundamental y deben poseer conocimientos rigurosos en las ciencias y tecnologías agronómicas. De igual modo, es conveniente que tengan familiaridad y acceso a la vida de los establecimientos agropecuarios y conocimiento sobre la dinámica socio-productiva. También resulta deseable que los productores perciban que la incorporación de un técnico medio en sus explotaciones permite mejorar la racionalidad de la gestión del establecimiento, ya sea por el aumento en la división de tareas que esta supone, por la introducción de una figura de mediación entre niveles operativos y profesionales o por la incorporación de saber tecnológico y técnico en los fundos. Por supuesto, las cuestiones que fundamentan la decisión de emplear al técnico y los beneficios percibidos en dicha incorporación dependen del tipo social agrario del productor —familiar o empresarial— y de la escala de su producción. Del mismo modo, cuando se trata de egresados que son hijos de productores, su incorporación a la explotación de sus padres en las distintas formas de la llamada agricultura familiar es otra forma de inserción laboral.

2a.1 Aspectos contextuales de la educación agropecuaria: ruralidad y pobreza

2a.1.1 Población rural en la Argentina.

La Argentina tiene una población total de 40 117 096 habitantes, con una densidad media de 14.4 hab/km, muy concentrada en el Aglomerado Gran Buenos Aires (38.9%), mayoritariamente urbana, y con una proporción alta de personas mayores de 60 años (14.3%) (Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010).

Conforme a lo relevado en el último censo, sólo se considera población rural poco más de 10% de los argentinos, ya sea porque reside en forma dispersa en campo abierto o agrupada en localidades de menos de 2000 habitantes. Esta cifra está condicionada por el peso demográfico de la región pampeana. En ella se concentra 65% de la población total nacional y casi 40% de la población rural y también la mayor parte de las escuelas agropecuarias del país. Sin embargo, en su interior, su población rural no alcanza el 7%, mientras que en el Noreste Argentino (NEA) y en el Noroeste Argentino (NOA), la población rural representa más del 20% de su población total, mostrando diferencias interregionales significativas. Finalmente, es interesante señalar que, para todas las regiones, dentro de la población rural, el mayor peso recae en la

categoría rural dispersa que alcanza casi 60% de la población rural de las regiones Pampeana y Patagonia y más de 70% en el resto de las regiones.

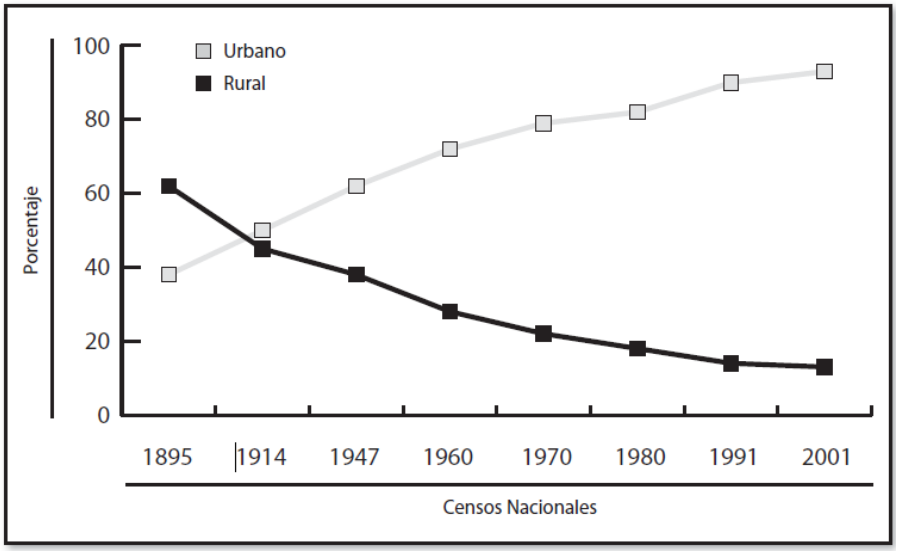
Tabla 1a. Población urbana y rural según censos nacionales (en porcentajes)

Población	Censos Nacionales							
	1895	1914	1947	1960	1970	1980	1991	2001
Urbana	37.4	52.7	62.2	72.0	79.0	82.8	88.4	89.3
Rural	62.6	47.3	37.8	28.0	21.0	17.2	11.6	10.7

Fuente: Censos Nacionales Años 1895 a 2001

La Argentina es un país de urbanización temprana, con una población rural que desciende en términos absolutos y pierde peso relativo por el crecimiento de la población total.[221] Si bien este proceso de declinación constante se verifica a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Figura 1a), la variación intercensal (10.6) que corresponde a los últimos registros muestra una desaceleración de la tendencia. Aunque se han dado fenómenos de contraurbanización (relocalización en el medio rural o periurbano de población urbana alrededor de las grandes ciudades), sus cifras no son aún significativas e incluso son muy variables, ya que se advierte en este flujo una nueva vuelta al medio urbano.

Figura 1a Evolución de la población urbana y rural en la Argentina según censos nacionales (1895-2001)



Fuente: DINIECE, 2009.

El Censo Nacional Agropecuario realizado en 2002 mostró los cambios que afectaron a la estructura agraria en las últimas décadas. Desde el punto de vista regional, las regiones ricas aparecieron como las más melladas por este proceso: la Pampeana y Cuyo superaron el promedio nacional en tanto presentaron una caída de explotaciones que se ubica en 30% para cada una. En los casos del NEA y de la Patagonia, la

[221] Se trata de la urbanización más temprana en América. Para el caso europeo, *cfr*. Hobsbawm, E. (1985). *Las revoluciones burguesas*. Barcelona: Labor.

disminución fue de 20% y para el NOA, de 11,5%. Asimismo, se elevó la superficie media de las empresas o unidades productivas en todas las regiones, lo que refleja un proceso de concentración que adquiere una mayor magnitud en la región Pampeana. En ella, el tamaño promedio ascendió 28%, en tanto pasó de 421 ha en 1988 a 539 ha en el año 2002. Según Neiman, Bardomas, Berger, Blanco, Jiménez y Quaranta (2006), este proceso de concentración puede asociarse tanto a la modalidad clásica que supone el acceso a la propiedad de la tierra como a la presencia de figuras que favorecen la concentración de la producción (diferentes formas de «agricultura de contrato»). Para el caso de las regiones extra-pampeanas, los autores postulan la presencia de «un patrón distinto de transformación de su estructura agraria que igualmente actuaría en la dirección de confirmar (o, incluso, reforzar) el histórico modelo «bimodal de desarrollo agrario argentino» (Neiman, Bardomas, Berger, Blanco, Jiménez, & Quaranta, 2006, p. 21).

Desde el punto de vista productivo, el censo de 2002 señaló un crecimiento de la producción de cereales (básicamente, trigo y maíz) de 30%, un aumento de 65% en la producción de oleaginosas (en especial, de la soja) y una caída en la producción de los cultivos industriales de las regiones extra-pampeanas (caña de azúcar, algodón, yerba mate) en torno a 41%. En cuanto a la producción ganadera, se mantuvo el número de cabezas de ganado bovino y descendieron los planteles de ovinos y porcinos en el mismo período.

Los resultados provisionales del censo nacional agropecuario de 2008 mostraron un incremento significativo de la producción de soja en el país.

Tabla 2a. Evolución de la superficie sembrada (ha) con cultivos estivales en la Argentina (1970-2008)

	1970/71	**%**	**1979/80**	**%**	**CNA 2002**	**%**	**2007/08**	**%**
SOJA	37 700	0.35	2 100 000	19.49	10 835 300	65.62	16 600 000	66.10
MAIZ	4 993 000	46.03	3 310 000	30.72	2 776 714	16.82	4 000 000	15.93
GIRASOL	1 614 200	14.88	2 000 000	18.56	1 830 705	11.09	2 620 000	10.43
SORGO	3 121 600	28.78	1 884 000	17.48	292 384	1.77	815 000	3.25
ALGODÓN	388 200	3.58	585 400	5.43	257 304	1.56	325 000	1.29
POROTO	64 140	0.59	243 000	2.26	146 761	0.89	255 000	1.02
MANI	314 000	2.89	286 600	2.66	223 827	1.36	226 000	0.90
ARROZ	81 200	0.75	87 800	0.81	113 381	0.69	185 000	0.74
CARTAMO	1 850	0.02	1 000	0.01	33 000	0.20	44 000	0.18
MIJO	231 000	2.13	278 000	2.58	3 134	0.02	42 000	0.17
TOTAL	10 846 890	100 00	10 775 800	100 00	16 512 513	100 00	25 112 000	100 00

Fuente: CNA, 2002; SAGYA, 2008.

2a.1.2 Desarrollo humano, pobreza y medio rural.

Una de las formas de aproximación al tema del desarrollo en el ámbito nacional y provincial, lo constituyen los informes periódicos sobre Desarrollo Humano elaborados a través de la metodología propuesta por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).[222] Según la medición de 2011, la Argentina ocupaba el lugar 45 entre 187 países, con un índice de desarrollo humano (IDH) de 0.797. El indicador que presenta un comportamiento más desfavorable es el de subsistencia, que alcanza la cifra de 0.6474. En los datos que presenta el informe puede encontrarse que la esperanza de vida es de 75.9 años. Los años promedio de escolaridad son de 9.3 años, los años esperados de escolarización son de 15.8 y el ingreso nacional bruto (INB) es de 14 527, lo que ubica al país entre los países de desarrollo humano muy alto en esa posición (45º lugar). Sin embargo estos números pasan a tener una importancia relativa al detectarse que la Argentina presenta contrastes extremos.

El patrón de desarrollo humano no es equitativo. Esto se da principalmente por un crecimiento y distribución diferencial de la pobreza y la indigencia y por la ampliación de la brecha de ingresos, en especial, a partir de la segunda mitad de la década de 1990.

La necesidad de afinar el análisis ha llevado a la elaboración de un Índice de Desarrollo Humano Provincial (IDHP) que considera las mismas dimensiones básicas del IDH —longevidad, logros educativos y nivel de vida— pero difiere en su operacionalización. En la estimación de *vida decente*, se introduce un indicador de dificultades laborales (porcentaje de la población económicamente activa desempleada o con subocupación visible o en puestos sin cobertura social), presentando también un promedio simple de las dos variables consideradas. Esta operacionalización captura con mayor precisión las disparidades entre las distintas jurisdicciones del país, en tanto dos de los tres componentes del IDH (esperanza de vida al nacer y asistencia escolar) responden a factores estructurales y son poco sensibles a la coyuntura. En función de

[222] Según el PNUD, el Desarrollo Humano (DH) es la constante ampliación de las oportunidades de vida de los individuos mediante la remoción de las barreras que impiden la plena utilización de sus capacidades. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un índice compuesto que mide el promedio de los avances en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: vida larga y saludable, conocimientos y nivel de vida digno. Sus componentes son: (i) *Esperanza de vida al nacer*; (ii) *Años promedio de escolaridad*; (iii) *Años esperados de escolarización*; (iv) *Ingreso Nacional Bruto (INB) per cápita* y (v) *IDH no referido a ingresos* (PNUD, 2011). El desempeño de cada componente se expresa como valor entre 0 y 1. A medida que el promedio *del valor de todos los componentes* se acerca a 1, el nivel de desarrollo humano se aproxima al óptimo.

ello se construyó el IDHP a fin de registrar en lo inmediato la mayor crisis económica y social de nuestro país —con impacto pleno en el año 2002—, los profundos cambios en el mercado laboral y la recuperación posterior. Según se observa en la Tabla 3a, los resultados obtenidos en las mediciones de la situación ocupacional y salarial de la población afectan al índice global, que desciende en todas las provincias respecto de la medición del IDH y muestran mejor la heterogeneidad interprovincial, con situaciones de mayor desventaja en las provincias que componen las regiones del norte del país.

Tabla 3a. Índice de Desarrollo Humano Provincial e indicadores de subsistencia

Jurisdicciones	Subsistencia	Indicador de dificultades laborales	Estándar de vida con dificultades laborales	IDHP
Ciudad de Bs As	0.7622	0.3932	0.5777	0.7699
Buenos Aires	0.6300	0.2872	0.4586	0.6975
Catamarca	0.5856	0.3289	0.4573	0.6907
Córdoba	0.6267	0.2559	0.4413	0.6996
Corrientes	0.5575	0.2324	0.3949	0.6739
Chaco	0.5657	0.2633	0.4145	0.6690
Chubut	0.7255	0.5168	0.6211	0.7555
Entre Ríos	0.5996	0.3254	0.4625	0.6951
Formosa	0.5463	0.3233	0.4348	0.6858
Jujuy	0.5543	0.2535	0.4039	0.6608
La Pampa	0.6616	0.3746	0.5181	0.7133
La Rioja	0.6150	0.3437	0.4793	0.7083
Mendoza	0.6317	0.3220	0.4768	0.7150
Misiones	0.5751	0.2932	0.4342	0.6792
Neuquén	0.6622	0.4372	0.5497	0.7565
Salta	0.5897	0.2420	0.4159	0.6860
San Juan	0.6004	0.2672	0.4338	0.6828
San Luis	0.5968	0.3194	0.4581	0.6942
Santa Cruz	0.7268	0.6828	0.7048	0.7853
Santa Fe	0.6289	0.2940	0.4615	0.7044
Santiago del Estero	0.5627	0.2697	0.4162	0.6898
Tierra del Fuego	0.7165	0.4883	0.6024	0.7989
Tucumán	0.5805	0.2175	0.3990	0.6667

Fuente: PNUD, 2005.

Los términos pobreza y ruralidad se presentan asociados en gran parte del territorio argentino. Pobreza que se agudizó y amplió en el marco de las políticas de ajuste y cambio estructural aplicadas en la década de 1990. Así, en la Argentina

> (...) entre 1990 y 1998, la evolución del sector rural en términos de nuevas tecnologías, incremento de la producción y la productividad, y aumento de las exportaciones ha sido excepcional (…) Pero, por el otro lado, la participación del sector campesino y de pequeños productores en la economía decreció, la competencia abierta con grandes productores produjo un desarrollo desigual (ciertas regiones se volvieron más viables que otras) y la pobreza rural se incrementó (Aparicio & Tapella, 2003, p. 5).

Tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, existen grandes diferencias inter e intrarregionales. Las provincias del noroeste y nordeste son las que tienen las mayores tasas de pobreza rural, que se acercan a 50% de la población. Sigue la Patagonia, que registra una pobreza rural de 32%. Menos afectadas están las regiones de Cuyo y Pampeana, con una incidencia de la pobreza rural de 30 y 18%, respectivamente. Las tasas de pobreza extrema expresan un patrón similar: datos del 2003 muestran que el nivel de indigencia en la región del noroeste era cuatro veces superior a la registrada en la Pampa central.

No obstante, existe entre lo rural y lo urbano una progresión que en algunas jurisdicciones (y en ciertas zonas) no es tan definida, mientras que en otras hay contrastes marcados. A sólo un lustro de un período socioeconómico crítico, un informe de la CEPAL (2006) mostraba los signos de recuperación del país, con un crecimiento de 8.5% por cuarto año consecutivo y un PBI estimado en 153 millones de dólares para el año 2004. Como un ave fénix, la balanza comercial y de pagos argentina registraba valores positivos y los indicadores sociales también revivían, con notable mejoría.

Ahora bien, pese a que buena parte de esa recuperación descansaba en el dinamismo del sector agropecuario, es necesario considerar las diferencias en su interior en cuanto al funcionamiento y organización de los sistemas de producción y las relaciones y estrategias de los distintos sujetos sociales.

La denominada agricultura familiar que comprende a pequeños[223] y medianos productores apareció como uno de los sectores más afectados por la crisis. En el caso de algunos productores familiares capitalizados, se produjo empobrecimiento ante la imposibilidad de cancelar un importante endeudamiento. Debieron vender sus predios y abandonar el campo; ya fueran propietarios de la tierra o tuvieran una tenencia precaria. También se registraron procesos de desplazamiento, en tanto las restricciones

[223] Se ha seguido en esta tesis la definición de pequeño productor elaborada por el PROINDER (Murmis, 2001), quien considera que son aquellos productores agropecuarios que dirigen una EAP en la que se cumplen las siguientes condiciones:

- el productor agropecuario trabaja directamente en la explotación;
- no se emplean trabajadores no familiares remunerados permanentes;
- no tiene como forma jurídica la «sociedad anónima» o «en comandita por acciones»;
- posee una superficie total de la explotación de: hasta 500 ha en las provincias de Corrientes y Misiones; hasta 1000 ha en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, Santa Fe, Mendoza, San Juan, San Luis, Chaco, Formosa y Santiago del Estero; hasta 2500 ha en las provincias de Jujuy, Salta, Catamarca, Tucumán, La Rioja y Neuquén y hasta 5000 ha en las provincias de Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego y
- posee una superficie cultivada de hasta 500 ha en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, Santa Fe, Chaco, Formosa, Santiago del Estero y San Luis; hasta 25 ha en las provincias de Neuquén, Río Negro, San Juan y Mendoza; y hasta 200 ha en el resto del país; o posee hasta 500 Unidades Ganaderas en todas las provincias del país.

estructurales (acceso a los recursos productivos de tierra y capital, a los mercados y tecnología) en el marco del nuevo escenario los convirtió en «no viables».

En este contexto, persistieron y se incrementaron las estrategias que permitieron afrontar la pobreza: la migración hacia la ciudad (del núcleo familiar, con el consecuente abandono de las tierras y de la actividad, o de algunos de sus integrantes) y la búsqueda de ingresos monetarios a través de la multiocupación y la pluriactividad. Estas actividades que pueden ser prediales o no, y en tal caso desarrollarse dentro del sector agropecuario o fuera de él, aparecieron como estrategias de resistencia en la medida en que los ingresos generados por el productor, o alguno de los miembros de la familia, se destinaban al sostenimiento del hogar, y en algunos casos, también, de la explotación. Todos estos devaneos de las trayectorias rurales afectaron a las familias e incidieron en la trama de las escuelas agropecuarias.

A partir del análisis de los datos del Censo Agropecuario de 2002, Obschatko, Foti y Román (2006) cuantifican 23% de pequeños productores (sólo referido a quienes dirigen su explotación, en tanto el censo no aporta datos sobre otros miembros familiares con trabajo extrapredial) que trabajaban fuera de la explotación: 42% lo hacía dentro del mismo sector agropecuario y 58%, fuera de él; poco más de la mitad (55%) revestía la categoría de asalariado. Por otra parte, del total de explotaciones agropecuarias (EAP) con productores con trabajo extrapredial, 67% correspondía a los pequeños productores.[224]

2a.1.3 Los mercados de trabajo rurales.

En la mayoría de los países desarrollados, el empleo agrícola ha disminuido significativamente en las últimas décadas. La innovación tecnológica ha contribuido a la reducción del empleo en la agricultura y el sector no ha sido capaz de reabsorber la fuerza de trabajo liberada. Este fenómeno está también ligado a transformaciones en la estructura agraria ya señaladas. Esta situación también se verifica en la Argentina y se ha agudizado en las últimas décadas. En efecto, la aplicación de los instrumentos de política económica propuestos en la década de 1990 llevó a la transformación del orden

[224] En el estudio mencionado la categoría de pequeño productor no está asociada exclusivamente a situaciones de pobreza dado que, dentro de la tipología que utiliza, incluye un estrato superior de pequeño productor familiar capitalizado, que puede realizar la reproducción ampliada de su sistema de producción y cuyas restricciones se refieren a servicios de apoyo a la producción como: crédito, asistencia técnica, apoyo a la comercialización, etc.

institucional existente y generó una nueva institucionalidad sustentada en la apertura económica unilateral e integración regional, privatizaciones y desregulaciones. La redefinición del papel del Estado, a través de estas medidas, y la emergencia del mercado, como asignador «más eficiente» de recursos, conformaron un panorama donde se procesaron la reconversión del aparato productivo y el cambio social.

En el sector agropecuario, y desde el punto de vista de la reproducción de las unidades productivas, tanto los cambios en la economía mundial (reestructuración del sistema agroalimentario, mayor articulación y dependencia del sector primario al capital industrial, comercial y financiero) como las políticas nacionales (reducción de los organismos y regulaciones estatales, presión impositiva, privatizaciones de las empresas de servicios y Plan de Convertibilidad) generaron procesos de crisis e intentos de supervivencia o de expansión en el conjunto heterogéneo de agentes sociales (Murmis, 1998). Se dio un interjuego de factores exógenos y endógenos que plantearon un contexto donde la eficiencia micro económica, la escala de producción, el nivel tecnológico, la diversificación e incorporación de rubros intensivos y la integración agroindustrial jugaron como factores determinantes. El crecimiento de la agricultura argentina ligado a la incorporación de paquetes tecnológicos, la sustitución de producciones y la reestructuración agraria impactaron en la organización de los procesos de trabajo y en consecuencia en el mercado laboral, produciendo cambios cuantitativos y cualitativos. Desde lo cuantitativo, el proceso de agriculturización que se inicia en la región pampeana y que se expande a otras regiones, la utilización del paquete tecnológico en torno a las semillas transgénicas resistentes a herbicidas, la mecanización de las cosechas de algodón y caña de azúcar, son sólo algunos ejemplos de la reducción del empleo directo. Desde lo cualitativo, se producen cambios en los requerimientos de mano de obra: reducción de la demanda de personal poco calificado y la aparición de nuevas categorías profesionales «de trabajadores capacitados para operar con maquinarias, insumos e innovaciones vinculadas al manejo y organización de la producción» (Neiman, Bardomas, Berger, Blanco, Jiménez, & Quaranta, 2006, p. 41).

En suma, los aumentos de la producción no han sido acompañados por el crecimiento de la población económicamente activa del sector y se registra menor presencia de asalariados permanentes pero más diferenciados internamente en cuanto a niveles de calificación. Ahora bien,

> La diferenciación también alcanza a los asalariados transitorios: persisten «viejos» trabajadores transitorios asociados a cosechas no mecanizadas junto con «nuevos» transitorios producto de las nuevas tecnologías incorporadas (Aparicio & Benencia, 1999, p. 5).

Por otra parte, la flexibilidad en las contrataciones y la precariedad del trabajo, rasgos tradicionales del mercado agrario, persisten en los modernos mercados de trabajos agropecuarios. Finalmente, en sistemas de producción de alta capitalización se agudizan las situaciones de segmentación:

> El mercado laboral se considera segmentado cuando grupos sociales menos afortunados no pueden entrar en empresas que ofrecen mejores salarios, o están limitados a ciertas tareas dentro de la empresa (Ortiz, 1999, p. 19).

Así, al igual que en otros mercados laborales, se puede analizar la coexistencia de «buenos» y «malos» trabajos. En los primeros existen restricciones al acceso en función de variables sociales, económicas e individuales y se registra una alta eficiencia y utilización de mercados laborales internos para la asignación de empleo. Los «malos» reúnen un mayor número de personas que realizan labores repetitivas y perciben bajos ingresos, además de no tener mercados laborales internos. Los «buenos» puestos de trabajo del sector primario y de su mercado de trabajo se caracterizan por: (a) estabilidad y seguridad, (b) salarios elevados y crecientes, (c) escalas de ocupación, es decir, existencia de oportunidades claramente definidas de mejorar dentro de la ocupación, (d) utilización de tecnologías relativamente avanzadas e intensivas en capital y (e) la presencia de una gestión eficiente (Doeringer & Piore, 1985; McConnell & Brue, 1997).

Las mujeres, los jóvenes y algunos grupos étnicos son los más afectados en esta segmentación. El tipo de trabajo transitorio parece ser la puerta de entrada al mercado laboral. La participación de las mujeres en el sector primario es poco significativa en el trabajo asalariado permanente (Neiman, Bardomas, Berger, Blanco, Jiménez, & Quaranta, 2006).

Desde la perspectiva de la demanda de personal en EAP, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2006)[225] realizó un informe en base a la Encuesta Nacional Agropecuaria del año 2004. En este relevamiento se incluyó un Anexo[226] de

[225] Disponibilidad de mano de obra en el sector agropecuario, Avance de resultados, INDEC, 2006.
[226] El Anexo estuvo dirigido a la identificación de aquellas EAP que, durante la estación agrícola 2003-2004, demandaron mano de obra en el contexto de las actividades agropecuarias seleccionadas,

mano de obra a fin de indagar en forma exploratoria la situación del mercado laboral. Sobre un total de 8100 EAP relevadas en el país —con excepción de las provincias de Misiones, Mendoza y San Juan— 32% manifestó haber buscado personal para incorporar al proceso productivo. Entre las 2572 EAP demandantes, 25% —equivalente a 654 EAP— tuvo dificultades para satisfacer la demanda de mano de obra. La demanda insatisfecha se vinculó principalmente con la realización de tareas calificadas en 52% de los casos, y transitorias en 45%. Las tareas entre las cuales la escasez de trabajadores resultó más difundida, se encuentran relacionadas principalmente con la ganadería —36% de las permanentes y 36% de las transitorias—.

Cuando se indagó sobre los motivos que a juicio de los informantes determinaban la falta de mano de obra, 56% de los productores lo atribuyó a que «existe escasez de mano de obra agropecuaria». Según su percepción, esta se relaciona con «la falta de disposición para trabajar porque existen fuentes alternativas de ingresos» (47%), con el hecho de que «hay pocos trabajadores calificados para el desarrollo de tareas especializadas» (38%) y con que «muchas personas que antes trabajaban en el sector pasaron al no agropecuario» (15%). Entre las EAP con demanda satisfecha, 65% de los productores considera que hay escasez y entre las no demandantes, más de la mitad (51%) opina en igual sentido.

2a.1.4 Vulnerabilidad social o económica de actores del agro.

A continuación, se presentan algunos rasgos que identifican la vulnerabilidad socioeconómica de distintos sujetos sociales del agro (Murmis, 2001; Román, 2003; IFAD, 2005), muchos de los cuales corresponden a familias que envían sus hijos a las escuelas agropecuarias:

- Medianos productores con un nivel grande de endeudamiento.
- Pequeños productores que, siendo propietarios de la tierra, presentan dificultades en su relación con los mercados; en el acceso al crédito, a la asistencia técnica, a tecnologías apropiadas.
- Pequeños productores con tenencia precaria de la tierra.

diferenciando entre aquellas que lograron incorporar el personal requerido y las que tuvieron dificultades. Tanto para la demanda insatisfecha como la satisfecha, se solicitó caracterizar las tareas para las cuales se requirió personal, según su estacionalidad (permanente/transitoria), el grado de calificación (calificada/no calificada) y la orientación productiva (agrícola/ganadera).

- Pequeños productores de subsistencia o con producción de renta destinada a los mercados locales.
- Pequeños productores que no tienen posibilidades de acceder a los recursos naturales.
- Pequeños productores que venden su fuerza de trabajo en distintos mercados laborales (trabajo extrapredial).
- Trabajadores rurales sin tierra que trabajan como personal temporario (empleo precario) y trabajo no registrado (en negro).
- Grupos aborígenes que viven en entornos muy desfavorables.
- Mujeres rurales, jefas de hogar, sin empleo o ingresos permanentes.
- Familias numerosas sin ingresos fijos y sin capacitación profesional.
- Familias que deben hacer frente a condiciones ambientales adversas y a la erosión de los recursos naturales, por ejemplo en la Patagonia, el Chaco o la Puna.
- Niños que trabajan.
- Jóvenes empleados precariamente en tareas que involucran riesgo para la salud.
- Niños y jóvenes cuyo modo de escolarización se desarrolla en formas pronunciadas de aislamiento —densidad débil y dispersión de población— y lejanía, con dificultades de acceso a los centros educativos**.**
- Niños y jóvenes con escaso capital social y humano: sus familias registran tasas de analfabetismo y analfabetismo funcional.
- Madres y padres adolescentes que asumen tempranamente responsabilidades familiares.
- Población asentada en regiones (en general extrapampeanas) que se caracterizan por la falta de infraestructura y servicios básicos (educación y salud) y falta de conectividad.

Para una caracterización específica de las familias con hijos en escuelas agropecuarias, *v.q*. 5a.5 Actores institucionales.

3a. Marco normativo de la enseñanza agropecuaria

La enseñanza media agropecuaria es una de las alternativas de la modalidad técnica argentina. No existe hoy en la Argentina una legislación propia para la educación

agropecuaria media; sin embargo, debido a su ubicación como submodalidad u orientación de la educación técnica, está regulada por las mismas disposiciones relativas a la educación técnico profesional.

Los procesos de descentralización administrativa y financiera, y la reforma del sistema educativo de la década de 1990 generaron situaciones confusas y dificultaron la prestación de los servicios educativos, en especial en el nivel de enseñanza media. Dos fenómenos se potenciaron para obstaculizar esos procesos: la desinversión y la falta de atención de las autoridades educativas a la modalidad técnica, y la transferencia de las responsabilidades administrativas y financieras a las jurisdicciones provinciales. Esto puso al descubierto la asimetría en las capacidades para gestionar las escuelas técnicas de las jurisdicciones provinciales y para articularse con las realidades sociales y productivas locales. Como resultado, se dieron procesos cualitativamente distintos en las 24 jurisdicciones educativas. Se generó una multiplicidad de variantes y concepciones curriculares, una desigual aplicación de las directrices nacionales y la «balcanización» del sistema educativo.

A partir de 2003, en respuesta a la reactivación económica que se había dado en la Argentina y a fin de darle sostén, el gobierno nacional le otorgó un papel importante a la educación técnica del nivel medio, la que forma mayoritariamente a los técnicos requeridos por el sector productivo. En esa dirección, se diseñaron herramientas destinadas a mejorar este tipo de enseñanza: la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley Nº 26 058/05) y la Ley de Financiamiento Educativo (Ley Nº 26 075). Ellas se completaron con una nueva ley marco, la Ley de Educación Nacional (Ley Nº 26 606/06). Las tres constituyen lineamientos generales que norman la educación agropecuaria.

La ley de Educación Técnico Profesional (ETP) busca fortalecer la oferta de las instituciones de educación técnica del nivel medio —dentro de las que se ubican las agropecuarias— las que en gran parte son de gestión estatal y prevé el mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de talleres y laboratorios, y la capacitación y actualización de sus cuadros directivos y docentes. Se destaca el papel del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) como organismo encargado de dar las directrices nacionales y regular en el orden nacional la oferta de la ETP.

Esta ley creó tres instrumentos para su mejoramiento: (i) la Homologación de Títulos y Certificaciones; (ii) el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones; y (iii) el Registro Federal de Instituciones de ETP. Estos instrumentos están articulados. El

proceso de homologación provee información al catálogo, que se organiza en función de familias y perfiles profesionales y brinda conocimiento sobre certificaciones, títulos y ofertas formativas. El registro actualiza las instituciones que ofrecen ETP y garantiza que los establecimientos cumplan con las condiciones institucionales acordadas.

Figura 2a. Articulación entre los instrumentos creados por la Ley de Educación Técnico Profesional

Fuente: Consejo Federal de Educación. Resolución CFE Nº 175/12. Anexo I.

Los establecimientos registrados pueden acceder a planes que les permiten mejorar la calidad y pertinencia de la educación que imparten, financiados con los recursos de un fondo nacional. A tal efecto, el artículo 52 de esta ley creó el Fondo Nacional para la ETP, que se financia con un monto anual mínimo de 0.2% de los ingresos corrientes previstos en el presupuesto anual consolidado para el sector público nacional.[227]

Los fondos se computan en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación asigna a otros programas de inversión. Los recursos se aplican a través de planes de mejora para jurisdicciones e instituciones de gestión estatal a la ejecución de diversas líneas de acción de alcance nacional.[228] Estos aportes —que en 2006 fueron de 260 millones de pesos— permitieron mejoras sustanciales en las escuelas técnicas de

[227] Para 2006, el monto ascendió a unos 260 millones de pesos. De este total, 12% se destinó a planes de mejora jurisdiccionales mientras que 37% se orientó a planes de mejora institucionales; 33% se canalizó al Programa Nacional de Becas Estímulo para estudiantes de carreras técnicas de nivel medio con cerca de 30 mil becarios y el resto fue al Programa Nacional de Acceso a Bibliotecas Electrónicas.

[228] Ellas son: (i) vinculación con el sector socio-productivo, a través de proyectos destinados a satisfacer demandas específicas en materia de calificación de trabajadores, con proyectos derivados de las redes sectoriales de formación profesional y prácticas profesionalizantes, que consisten en pasantías de alumnos y docentes de ETP en empresas y proyectos productivos orientados a satisfacer demandas específicas de bienes y servicios; (ii) mejora de la calidad de la oferta de instituciones de ETP mediante capacitación y actualización de sus docentes, como complemento del Plan Global de Capacitación, equipamiento y acondicionamiento de edificios, proyectos de higiene y seguridad, conexión a Internet y bibliotecas técnicas especializadas e (iii) igualdad de oportunidades, en cuanto al acceso, permanencia y culminación de la formación de jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje, a través de becas estímulo para los estudiantes de los últimos tres años de carreras técnicas de nivel medio.

todo el país. Según Almandoz (2007), la matrícula de 2007 aumentó 20% y 55 736 alumnos egresaron de las escuelas técnicas (entre ellas, las agropecuarias). La ley ha beneficiado la enseñanza agropecuaria, en cuanto enseñanza técnica, con el Plan de Mejora Continua de la Calidad. Sin embargo, este plan por el momento no alcanza con plenitud a las escuelas de gestión privada.

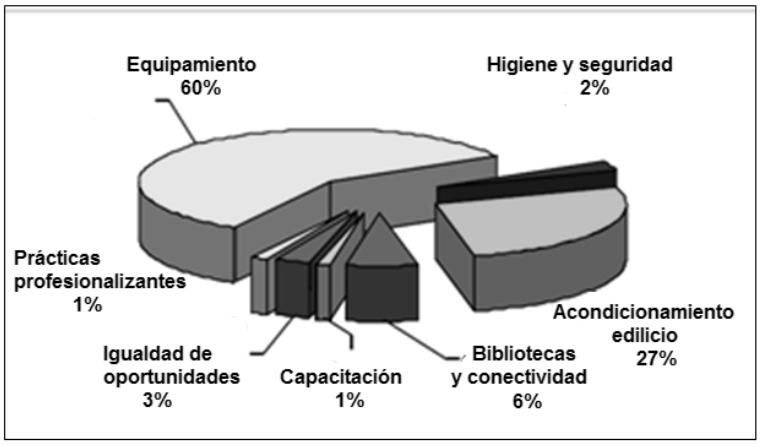
Tabla 4a. Instituciones de Educación Técnico Profesional con planes de mejora aprobados (2006-2010)

Instituciones con planes de mejora	Nº de planes aprobados	Promedio de planes por institución	Nº instituciones con monto >$800 000
360	1564	4.34	66

Fuente: Almandoz, 2010.

En un resumen del nivel de inversión del período 2006-2010 (Almandoz, 2010), las líneas de acción cubrieron principalmente equipamiento y acondicionamiento edilicio de las escuelas, rubros muy postergados en la educación técnico agropecuaria del país.

Figura 3a. Líneas de acción de los planes de mejora del Fondo Nacional de Educación Técnico Profesional (2006-2010)



Fuente: Almandoz, 2010.

Los campos programáticos de los Planes de mejora son los siguientes: (i) Igualdad de oportunidades, (ii) Formación de formadores (inicial y continua), (iii) Entornos formativos (vinculación, prácticas y recursos), (iv) Piso tecnológico TIC, (v) Infraestructura edilicia, seguridad e higiene, (vi) Red de aulas talleres móviles y (vii) Red de Institutos Superiores Técnicos Industriales (Resolución CFE Nº 175/12).

Algunos docentes y directivos de escuelas agropecuarias se expresan[229] sobre los fondos de mejora:

[229]Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación: http://64.76.123.202/site/areas/escuelas_agrotecnicas/01_Foro/index.php Véanse también los testimonios de los representantes de las distintas jurisdicciones en la Conferencia de Educación Técnico Profesional BICENTENARIO Ciudad de Córdoba 2010, coordinada por Martha Pelegrino. Disponible en www.inet.edu.ar/.../08%20-%20Foro%20Agropecuaria%20-%20Doc...

Nuestra escuela es nueva y recién nos estamos interiorizando del tema, nuestro equipo docente aún no toma conciencia plena de su importancia, esto está dificultando las tareas. No es por mala voluntad, al contrario, creo que tenemos un equipo de actitud superadora, pero el proceso de transición, de pasar de ser una Escuela Común a ser una Escuela Agrotécnica, es un poco «traumático para los docentes», se sienten como si no pertenecieran, o [como si consideraran] que la nueva oferta educativa fuera demasiado distinta de [la que] teníamos antes. Cuesta que se involucren en la elaboración de los planes. Por ahora, estamos trabajando en un pequeño grupo en la elaboración de los planes [de mejora], con muchísimas dificultades, estamos en una zona rural, de difícil acceso y con pocos recursos de comunicación, lejos de las grandes ciudades (…) necesitamos ayuda, para nosotros todo es nuevo, inclusive nos cuesta conseguir presupuestos. Pero no vamos a bajar los brazos. En segundo lugar, creemos y estamos convencidos de que la escuela debe crecer, porque la comunidad se merece una escuela que brinde calidad en la educación y luche por la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes que concurren a nuestra escuela y los Planes de mejora son el medio para lograrlo (MAGYP, Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina, mayo de 2011).

(…) nosotros estamos desde el 2006 también con el plan de mejoras. Pero no hemos tenido suerte con la infraestructura. Siempre van cambiando y a pesar de haber presentado todo no pudimos obtener la mejora edilicia que necesitamos. Por otra parte, sí, en estos años nos otorgaron cerca de 600 000 pesos, lo que sirvió para equipar gran parte de la escuela, pero la gran necesidad es lo edilicio. Igual me parece que los planes dependen mucho de a quién les toque corregirlos, muchas veces les toca a gente que no conoce las necesidades de las escuelas agrarias, me parece que conocen más de [otras escuelas] técnicas y eso hace muchas veces difícil comprender los proyectos. A nosotros**,** que estamos en una zona urbana**,** no nos reconocen las practicas profesionalizantes por ejemplo de paisajismo De cualquier forma, igual seguimos trabajando porque la escuela mejoró bastante con este plan. Después de tantos años de olvido que hemos tenido las escuelas agrarias y técnicas, esto ayuda (MAGYP Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina, mayo de 2011).

Como nuestro colegio es privado hemos tenido más dificultades especialmente en algunos formularios a los que no tenemos acceso. El primer plan de mejora fue el de 2008, aprobado en 2009 y terminado de ejecutar en 2010. Nuestro serio problema es que la provincia de Córdoba tiene un sistema administrativo que hace que todo se demore una eternidad. No es el equipo técnico el que tiene la culpa de esto, sino el sistema de la provincia. Se nos pide que todo presupuesto mayor a $ 6000 vaya acompañado del certificado fiscal del proveedor y generalmente tenemos «temas» [dificultades] para conseguirlo. Los presupuestos mayores de 10 000 pesos van por expediente, con el mismo certificado, y la demora es muchísima. Conclusión: ya perdimos un monto y tenemos temor de que nos pase lo mismo de nuevo (MAGYP, Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina, mayo de 2011).

(…) soy de una escuela nueva con siete años de creación pero pudimos estar en los Planes de mejora desde el principio y nos ha ido bien con mucho trabajo, pero gratificante. Tengo que reconocer que en la provincia hay un equipo en la Dirección Técnico Profesional de la provincia que nos ayuda un montón haciéndonos sentir muy acompañados (…) (MAGYP, Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina, mayo de 2011).

> Soy «dire» en la Escuela Agrotécnica (…) y recién este año comenzamos la transición (…). Con respecto a los planes de mejora, recién llevamos $130 000 y nos cuesta muchísimo, si bien en la provincia tenemos gente que nos da una mano, yo creo que es muy necesario capacitar a los docentes en la confección de planes de mejora, ya que para muchos es muy engorroso, insisto, creo que hay que proponerlo, así las cosas funcionarían mejor (MAGYP, Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina, diciembre de 2011).

> En Colonia Mascías, Santa Fe, nos va bien con planes de mejoras. Nos seguimos equipando y construyendo, también obtenemos fondos para hacer visitas a INTA, industrias y campo. La semana pasada llevamos 50 chicos al INTA Concordia, a una arrocera en San Salvador y al INTA de Oro Verde. (…) Nosotros llevamos sacado $ 1 300 000 (…) desde 2006. Se compró tractor, equipos de enfardar, se equipó un laboratorio, instalaciones de taller, granja, se repararon techos, se está construyendo una biblioteca, etc. (MAGYP, Foro de la Comunidad de Escuelas Agrotécnicas de la Argentina, diciembre de 2011).

Por último, las mejoras generales de las condiciones educativas de la ETP tuvieron como bastidor la Ley de Financiamiento. Se trata de una normativa general para el sistema educativo que incrementó la inversión en educación, ciencia y tecnología en forma progresiva a partir de 2006 hasta que alcanzó 6% del PBI en 2010. Un porcentaje de este incremento se aplicó para fortalecer la educación técnica y la formación profesional, impulsando su modernización y vinculación con la producción y el trabajo. También se destina a incrementar la inversión en infraestructura y equipamiento de las escuelas y centros de formación profesional.

3a.1 Estructura de la Educación Técnica Agropecuaria dentro de la Educación Técnica y la Educación Secundaria del país.

La Educación Técnico Profesional, una de cuyas orientaciones es la Educación Agropecuaria, constituye una opción organizativa y curricular de la Educación Secundaria obligatoria que procura dar respuesta a requerimientos específicos de formación. Las jurisdicciones fijan estructuras de seis o siete años para la modalidad de ETP correspondiente al Nivel Secundario, ya que según la ley de Educación Nacional «la duración será de seis (6) años y se extenderá un (1) año más en la modalidad técnico profesional y artística, en el marco de sus regulaciones específicas» (Art. 38). Las jurisdicciones han adoptado una estructura para los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria, en la que el séptimo año de escolaridad se incluye en el Nivel Secundario (1er. Año), para la modalidad o en el Nivel Primario. Por lo tanto el ingreso a las escuelas de ETP se efectúa después de cumplidos los seis años del nivel de

Educación Primaria; o en el ingreso directo al segundo año de la escuela técnica industrial o agropecuaria, cuando en una jurisdicción el nivel primario dura siete años. Se establece que acreditando los siete años de la Educación Secundaria Agraria, el alumno recibe el título de técnico en el área correspondiente.

La ETP apunta a un amplio abanico de calificaciones que corresponden a diversas actividades y profesiones de los distintos sectores y ramas de la producción de bienes y servicios; tales como: agricultura, ganadería, caza y silvicultura; pesca; minas y canteras; industrias manufactureras; electricidad, gas y agua; construcción; transporte y comunicaciones; energía; informática y telecomunicaciones; salud y ambiente, economía y administración, seguridad e higiene; turismo, gastronomía y hotelería y especialidades artísticas vinculadas con lo técnico/tecnológico (INET, 2012).

Las trayectorias formativas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones técnico profesionales brindan:

a) *Formación orientada* para la apropiación de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes a un perfil profesional, cuya trayectoria formativa integra los campos de la formación general, científico-tecnológica, técnica específica, así como el desarrollo de prácticas profesionalizantes y el dominio de técnicas apropiadas que permitan la inserción en un sector profesional específico;

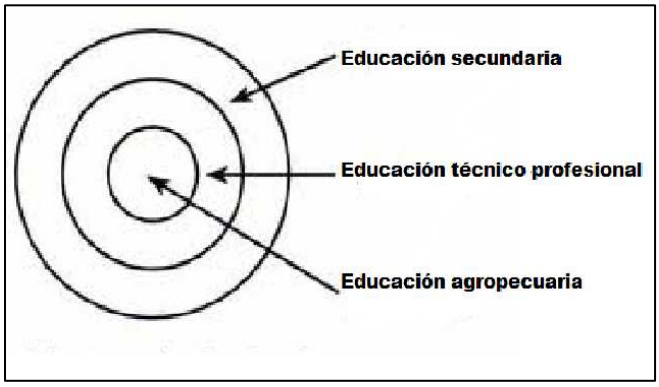
b) *Saberes técnicos y tecnológicos, con sustento teórico científico de base*, que permitan intervenciones técnicas específicas en procesos productivos con cierto nivel de autonomía y responsabilidad en la solución de problemas tecnológicos en diversos sectores de la producción de bienes y servicios y

c) *Preparación para el desempeño en áreas ocupacionales determinadas* que exigen un conjunto de capacidades y habilidades técnicas específicas, así como el conocimiento relativo a los ambientes institucionales laborales en los que se enmarca dicho desempeño.

A partir de la LEN, la educación secundaria en la Argentina es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. En todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Se divide en dos ciclos: (1) *Ciclo básico*, de carácter común a todas las orientaciones y (1) *Ciclo orientado*, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Art. 30 y 31, LEN).

Ahora bien, al constituir la educación secundaria una unidad pedagógica y organizativa, los dos ciclos que integran la estructura curricular de toda escuela técnica agropecuaria se desarrollan en una *misma* institución conducida por un *mismo* cuerpo directivo-docente. La aplicación de tal criterio recupera la sustantividad de la escuela agropecuaria, fragmentada durante la aplicación de la Ley Federal de Educación.

Figura 4a. Relación entre la Educación Agropecuaria, la Técnico Profesional y la Educación Secundaria



Fuente: Elaboración propia.

3a.2. Campos de formación de la educación agropecuaria

Están descritos por la Resolución N° 261/06 del Consejo Federal de Cultura y Educación y actúan como ejes vertebradores de las orientación: (i) *formación general*, que se requiere para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social, política, cultural y económica y para el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social; (ii) *formación científico-tecnológica*, que identifica los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que otorgan sostén al campo profesional e introduce a la comprensión de los aspectos específicos de la formación técnico profesional; (iii) *formación técnico específica*, que comprende contenidos en función de capacidades que se ponen en juego en la dinámica profesional y que están ligadas a problemáticas del desempeño profesional en contextos socioproductivos específicos y (iv) *prácticas profesionalizantes*, que garantizan la articulación entre la teoría y la práctica en los procesos formativos y el acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de trabajo que pueden asumir diferentes formatos (proyectos productivos, micro-emprendimientos, actividades de apoyo demandadas por la comunidad, pasantías, entre otros). Pueden realizarse en distintos entornos (laboratorios, talleres, unidades productivas) y organizarse a través de variados tipos de

actividades (identificación y resolución de problemas técnicos, proyecto y diseño, actividades experimentales, práctica técnico-profesional supervisada, etc.).

3a.2 Ciclos de la educación agropecuaria

La organización en *dos ciclos* responde a la complejidad de la propuesta formativa, así como a las edades de los estudiantes. Cada ciclo plantea sus finalidades y está organizado con entidad propia. Los dos ciclos y los campos formativos de las escuelas agropecuarias se diseñan según dos criterios principales: *complejidad creciente y articulación institucional***.**

Primer Ciclo (Ciclo Básico): Este ciclo es común a todas las orientaciones que adopte la Educación Secundaria obligatoria. El primer ciclo contempla espacios curriculares vinculados con la «Formación General», la «Científico Tecnológica» y la «Técnica Específica» y establece diferentes espacios, cargas horarias y profundidad de contenidos en función de los objetivos del ciclo y de la edad de los estudiantes. Asimismo, se integran espacios curriculares que posibilitan una vinculación con el mundo del trabajo y la producción, la ciencia y la tecnología, según las opciones que escojan las diversas jurisdicciones. Busca aproximarse a situaciones de trabajo a fin de poner en contacto al estudiante con el ámbito socio-productivo. Esto se concreta en espacios curriculares vinculados con las problemáticas y modos de intervención específicos, organizados en el marco de la jornada escolar extendida o a contraturno, propia de las escuelas agropecuarias, con el propósito de desarrollar capacidades generales que sean significativas tanto para futuros desempeños en el mundo del trabajo, como en la formación en niveles superiores.

Segundo Ciclo: En él se aborda con mayor profundidad la «Formación Técnica Específica» y las «Prácticas Profesionalizantes». Estas últimas constituyen uno de los núcleos centrales del ciclo y son un eje transversal de la formación que integra el conjunto de saberes y capacidades. Suponen una articulación necesaria de los aprendizajes. Por tal motivo, requieren espacios curriculares específicos que se desarrollan a lo largo de todo el ciclo y no sólo al culminar la trayectoria formativa.

3a.3 Oferta de Educación Agropecuaria

En el ámbito de esta tesis, a julio de 2012 se identificaron 578 instituciones[230] que ofrecían estudios medios agropecuarios, de las cuales 74% (416) corresponde a la gestión estatal (Tabla 5a). Si se tienen en cuenta otros relevamientos recientes (Plencovich, Costantini, & Bocchicchio, 2009), que contabilizaban 469 establecimientos, se observa un incremento de más de 25% de servicios en el último lustro que en parte se debe a la plena vigencia de la LETP, a sus planes de mejora y al estímulo dado a la educación agropecuaria por algunas de las provincias.

Prácticamente, todas las jurisdicciones aumentaron sus servicios, estatales o privados. En tal sentido, los cambios más significativos se dieron en la Provincia de Buenos Aires, que incrementó el número de Centros para la Producción Total (CEPT) e incorporó la oferta de educación agropecuaria a cinco Centros de Educación Agrícola. A la vez, las provincias de Misiones y Corrientes aumentaron su oferta de escuelas agropecuarias estatales, así como de EFA en su territorio. En la actualidad, todas las jurisdicciones argentinas cuentan con servicios de esta orientación.

En cuanto al número de alumnos que cursaban los TTP agropecuarios de la Ley Federal, no existen cifras desagregadas para determinar su cantidad. De todos modos, según datos de 2004, de un total de 197 704 alumnos de todos los TTP, 21 340 cursaban algunas de las modalidades relacionadas con la agricultura.

[230] No todas ellas se encuentran en al registro del INET, por ejemplo, las escuelas nuevas o aquellas que hayan solicitado su inclusión pero que áun no se la concedieron o que no la hayan solicitado.

Tabla 5a. Distribución de servicios de educación media agropecuaria por jurisdicción y tipo de gestión (Año 2012)

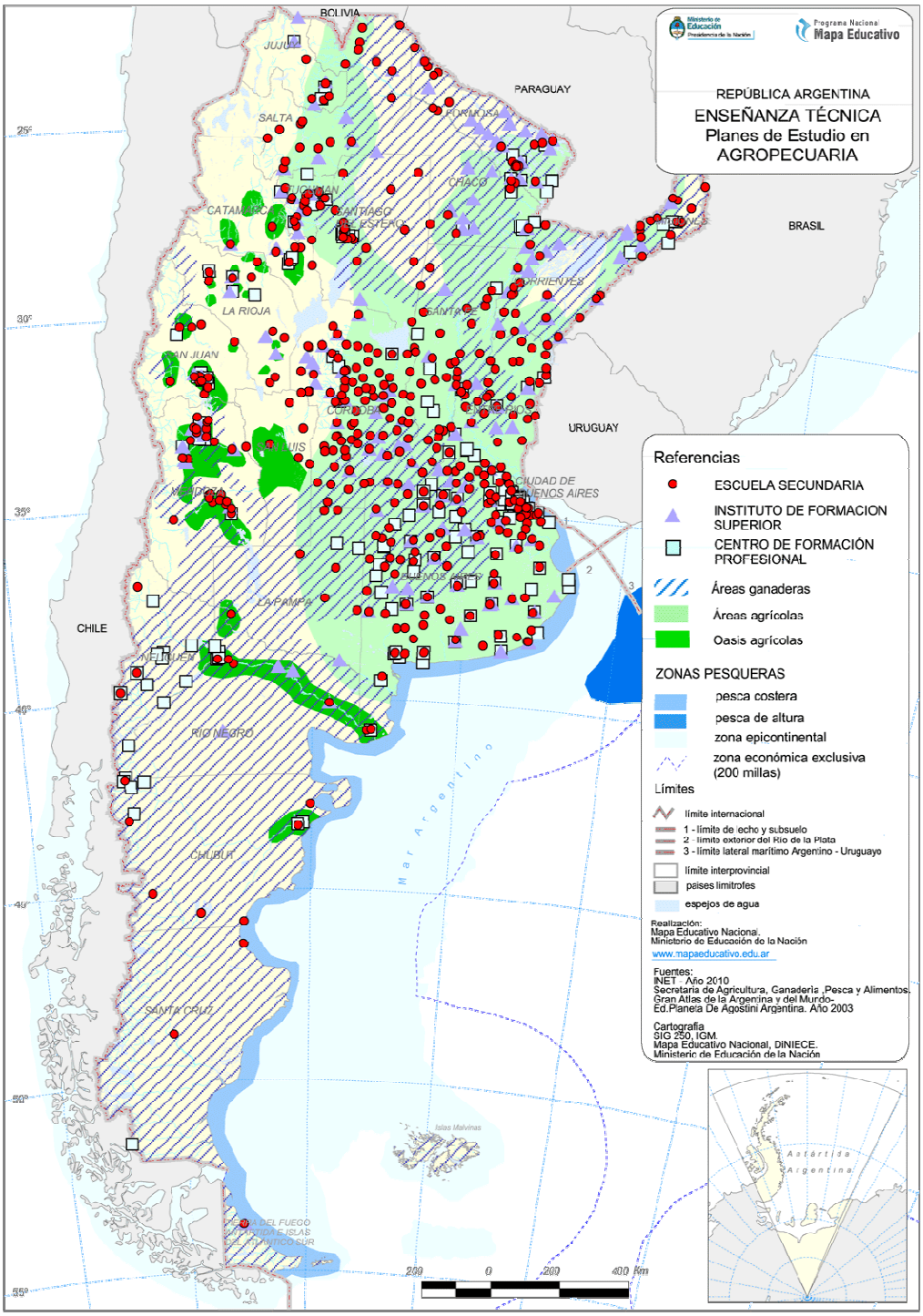
JURISDICCIÓN	Gestión estatal	Gestión privada	Universidad (estatal y privada).	Total
BUENOS AIRES	105	26	2	133
CATAMARCA	7	0	0	7
CHACO	6	9	0	15
CHUBUT	6	1	0	7
CIUDAD DE BUENOS AIRES	1	0	1	2
CORDOBA	71	21	0	92
CORRIENTES	17	8	1	26
ENTRE RIOS	28	3	1	32
FORMOSA	19	3	0	22
JUJUY	12	0	0	12
LA PAMPA	5	5	0	10
LA RIOJA	10	1	0	11
MENDOZA	22	2	2	26
MISIONES	11	23	1	35
NEUQUEN	3	2	0	5
RIO NEGRO	5	1	0	6
SALTA	21	0	0	21
SAN JUAN	9	2	2	13
SAN LUIS	6	0	0	6
SANTA CRUZ	2	0	0	2
SANTA FE	28	28	1	57
SANTIAGO DEL ESTERO	10	9	1	20
TIERRA DEL FUEGO	0	2	0	2
TUCUMAN	12	3	1	16
Totales	**416**	**148**	**13**	**578***

- Solo se registran instituciones que ofrecen el Título de Técnico de Producción Agropecuaria. Se excluyeron los relativos a Tecnologías en Alimentos, los de Agromecánica y los de Turismo Rural o Ciencias Ambientales.

Fuente: Elaboración propia a partir de registros de ministerios de educación provinciales, directorio de FEDIAP, RFIETP (julio de 2012) y base de datos propia.

En el siguiente mapa se observan los servicios de educación agropecuaria registrados del país:

Figura 5a. Mapa de instituciones con planes de estudio de educación agropecuaria de nivel medio y superior (Año 2010)



Fuente: DINIECE, Mapa Educativo Nacional,Año 2010.

En el mapa, se pueden localizar las escuelas secundarias del país que ofrecen «planes de estudios agropecuarios». La fuente de información para la elaboración del mapa proviene del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFETP), donde las escuelas técnicas de gestión estatal o privada se inscriben como instituciones oferentes de educación técnica. El registro actualiza las instituciones que

ofrecen ETP y garantiza que los establecimientos cumplan con las condiciones institucionales acordadas.

3a.3.1 La formación técnica a través de los Trayectos Técnicos Profesionales.

Los Trayectos Técnico Profesionales (TTP) (*cfr*. capítulo IV) tuvieron en el marco de la Ley Federal de Educación el consenso y acuerdo federal de las jurisdicciones educativas (a través de resoluciones del entonces Consejo Federal de Cultura y Educación). Según lo mencionado, hacia fines de la década de 1990, el INET desarrolló 12 TTP que contaron con sus respectivos acuerdos federales para su ejecución en las diversas jurisdicciones. Si los alumnos los cursaban en forma paralela a la educación secundaria superior, permitían obtener una titulación de técnico de nivel medio. Los diseños fueron utilizados en algunas provincias, por ejemplo: Catamarca, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, Misiones, San Juan, San Luis, Santa Fe y Santiago del Estero. Las provincias de Buenos Aires, Chubut y Córdoba aplicaron Trayectos Técnico Profesionales elaborados jurisdiccionalmente.

Con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 y la Ley de Educación Nacional N° 26206, los documentos que acompañaron a los TTP sirven de referencia para los procesos de transición que se deriven de la aplicación de las nuevas leyes.[231]

En gran medida, se validan los desarrollos de perfiles profesionales y contenidos de los documentos con acuerdo federal, que se han actualizado según los *Marcos de referencia* que se utilizarán en los procesos de homologación de títulos y certificados de la ETP. Esos marcos enuncian un conjunto de criterios básicos y estándares mínimos sobre el perfil profesional y trayectoria formativa que deben contemplar todas las ofertas cuyos certificados de formación profesional inicial pretendan obtener la validez nacional, ingresar al catálogo nacional de títulos y certificaciones de ETP y ser aprobados por el Consejo Federal de Educación.

3a.4 ¿Perfil basado en competencias o capacidades?

Según los documentos generados en torno a la LFE, el perfil profesional del técnico agropecuario —y de las demás orientaciones afines— apuntaba a la formación de

[231] http://www.inet.edu.ar/programas/educ_tec/ttp.html
Acceso 19 de enero de 2013.

competencias para realizar operaciones o labores en una explotación agropecuaria o en otros ámbitos, como en las agroindustrias, empresas comerciales, agencias de desarrollo, empresas de servicios para la producción agropecuaria y otras, con criterios de rentabilidad y sustentabilidad. Asimismo, el técnico poseía competencias para realizar el mantenimiento primario y el manejo de las instalaciones, máquinas, equipos y herramientas del establecimiento, y para organizar y gestionar una explotación familiar o empresarial, en función de sus objetivos y recursos disponibles.

Sin embargo, conforme a la sanción de la ETP (2005) y de la LEN (2006) y quizá debido a la crítica a un abordaje eficientista de las competencias[232] —que sugeriría adiestramiento más que enseñanza y adquisición de ciertos automatismos más que aprendizaje (Mulder, Weigel, & Collins, 2007)— las últimas normativas hablan de *capacidades*. La literatura especializada (Monteiro Alcaide, 2008; Mentxaca, 2008) se refiere a sutiles diferencias entre ambos conceptos.

> La capacidad puede entenderse como la potencialidad de hacer una cosa. Implica poder, aptitud, pero es un concepto estático. La competencia sería la plasmación de esa potencialidad en acto, la capacidad llevada a contextos determinados, concretos, ligados a la acción. Se trata pues de un concepto dinámico. Los dos conceptos están íntimamente unidos: se necesita ser capaz para ser competente; la capacidad se demuestra siendo competente (Mentxaka, 2008, p. 377).

> Estimada la naturaleza y el alcance de cada uno de estos dos conceptos y su relación con los aprendizajes, las capacidades personales pueden incluir competencias o ayudar a su adquisición. Mientras que, desde el ámbito propiamente curricular, las competencias, en el sistema educativo, incluyen las capacidades (Montero Alcaide, 2008, p. 35).

[232] El concepto de competencia no es unívoco. Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la competencia es «una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada» (OIT, 1997). En el Acuerdo Marco para los TTP (A-12) se define competencia como aquel conjunto identificable y evaluable de capacidades –conocimientos, actitudes, habilidades, valores– que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo con los estándares utilizados en ellas. Esta definición parece anclada más bien en la escuela francesa que en el eficientismo propiciado por el mundo de trabajo. En tal sentido, dentro de una concepción amplia de competencias, Perrenoud (2004) las define como un saber hacer fundado en conocimientos, creencias, valoraciones, actitudes, que se basa en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos. Las competencias implican una interfaz entre el sistema formador y el mundo del trabajo. Para Le Boterf (1997) se pueden crear en formación, pero también se hallan a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra. Ahora bien, la competencia en este último ámbito es un principio organizador que regula la normalización, formación y certificación de calificaciones que articulan el sistema educativo, el productivo y los mercados de trabajo (Checchia, 2008).

Perfil del técnico en Producción Agropecuaria.

La escuela media técnica argentina ofrece una titulación técnica, es decir una formación que a diferencia de las calificaciones dirigidas a ocupaciones específicas, permite al egresado tener una trayectoria laboral por áreas ocupacionales más amplias. Esta diferenciación entre un entrenamiento dirigido a un puesto de trabajo específico y una formación técnica es el fundamento para impartir la formación técnica en la escuela y no en el ámbito laboral directamente.

La empresa sostiene como racionalidad económica la maximización de beneficios, por este motivo orienta su comportamiento organizacional según criterios de eficacia y eficiencia. En lo relativo a los aprendizajes en los puestos de trabajo, en general sólo le conviene impartir una capacitación (no una formación) específica para un puesto concreto de trabajo. En su forma más radical, una formación amplia pasaría a formar parte del capital humano del aprendiz y podría ser expropiada por una empresa de la competencia (Gallart, 2006). Asimismo, la capacitación *in situ* no permite al estudiante acceder a los fundamentos científicos, tecnológicos o técnicos de las prácticas laborales, algo que sólo imparte la escuela. Sin negar la importancia de las capacitaciones laborales, las escuelas técnicas no deben renunciar a que la capacitación laboral se escinda de la labor educativa de la escuela.[233]

La titulación técnica basada en competencias y capacidades se apoya en el concepto de *familia profesional*, que reúne saberes profesionales de cierta homogeneidad tecnológica y funcional. Estos saberes permiten desarrollar itinerarios formativos afines, acumulativos y permanentes que configuran la profesionalidad del área ocupacional. Para cada familia profesional existen *figuras profesionales* que condensan un conjunto de desempeños específicos que le permiten al egresado movilizarse por determinadas ocupaciones.

Según el INET, el Técnico en Producción Agropecuaria está capacitado para: realizar las operaciones o labores de las distintas fases de los procesos de producción vegetal y de producción animal con criterios de rentabilidad y sostenibilidad, realizar el mantenimiento primario y manejo de las instalaciones, máquinas, equipos y herramientas de la explotación agropecuaria, y organizar y gestionar una explotación

[233] En otros países de la región, hemos visto en escuelas agropecuarias el empleo de jóvenes pasantes en grandes empresas agroalimentarias y cadenas de supermercados, «utilizados» como mano de obra semi-calificada. Este es un peligro que debe advertir la escuela.

familiar o empresarial en función de sus objetivos y recursos disponibles. A fin de contemplar la diversidad de situaciones agroproductivas que se da en la Argentina en cada contexto regional, el perfil profesional del técnico agropecuario refleja las características propias del contexto de desempeño. Así, el modo de concretarse el perfil profesional en cuanto a las producciones vegetales y animales dependerá, en cada caso, de las producciones viables en cada región.[234]

.....Las áreas y subáreas de competencia del Técnico en Producción Agropecuaria son:

- Gestión de procesos de producción vegetal.
- Gestión de procesos de producción animal.
- Mantenimiento en uso, preparación y operación de la maquinaria, equipos e instalaciones de la explotación.
- Organización y gestión de una explotación agropecuaria familiar o empresarial.[235]

Cada una de las áreas y subáreas se abren en distintas habilidades. Las actividades más importantes se clasifican en tres grupos: el primero se refiere al *manejo gerencial*, que implica el ejercicio de la dirección de la explotación y de los procesos productivos; el segundo apunta al *manejo de línea*, que se relaciona con la supervisión directa de las actividades cotidianas de la producción y a la logística requerida durante el desarrollo de las operaciones productivas y el tercero, que comprende el *trabajo productivo directo* calificado o no calificado y se aplica a los procesos productivos en sentido estricto o a las tareas de mantenimiento o reparación de instalaciones, máquinas, equipos y herramientas. En el *manejo gerencial y de línea*, aparece el papel de productor (por cuenta propia o asociado a otros productores), administrador, mayordomo o encargado y el de capataz. Solo en el trabajo productivo directo aparecen

[234] Además de la incorporación de módulos en áreas específicas, se introduce la posibilidad de que la institución pueda generar, para atender a demandas regionales específicas, un módulo relativo a *una única especie* animal o vegetal. Podrá tener entre un mínimo de 40 h y un máximo de 80 h, no pudiendo aplicarse en él, el criterio de intensificación horaria.

[235] Por ejemplo, para la última área, el técnico debe tener competencias para:

- formular el proyecto productivo de la explotación en función de sus objetivos y recursos disponibles;
- determinar las necesidades de obras de infraestructura e instalaciones, maquinarias, implementos agrícolas, equipos y herramientas para la explotación;
- gestionar la adquisición y almacenamiento de insumos y bienes de capital de la explotación;
- controlar y registrar los procesos estrictamente productivos y de servicios de la explotación;
- aplicar la legislación en materia contable, fiscal, laboral y agraria;
- controlar y aplicar las normas de seguridad e higiene en el trabajo y de protección del ambiente;
- gestionar la comercialización de los productos de la explotación;
- gestionar los recursos humanos de la explotación;
- evaluar los resultados de la explotación.

funciones calificadas o semicalificadas, que remiten a diferentes figuras ocupacionales del establecimiento.

La demanda de técnicos agropecuarios en relación de dependencia suele aparecer más claramente expresada en explotaciones medianas o grandes que plantean mayor complejidad tecnológica. Asimismo, los documentos indican otros ámbitos de desempeño, como los sectores agroindustriales y agrocomerciales, agencias gubernamentales y no gubernamentales de desarrollo que ejecutan acciones con productores agropecuarios, en actividades vinculadas a la extensión, la promoción social, la asistencia a productores en aspectos técnicos y organizativos de la producción y al apoyo de la investigación agropecuaria; PYMES de servicios agropecuarios que ofrecen prestaciones de mecanización agrícola, de fumigación, de desmonte, de zanjeo, etc., o de construcciones e instalaciones rurales, así como el asesoramiento técnico para la producción que brindan las cooperativas, las asociaciones de productores o las consultoras. [236]

En el análisis del perfil del INET sobresalen cuatro aspectos:

(a) *la efectiva comunicación del perfil*, en la traducción a un lenguaje de competencias claras y fáciles de comprender que ayudan a visualizar los aprendizajes a cargo del sistema formador y a plantear la «ingeniería» de la formación,

(b) la autonomía del técnico no queda clara en relación con la *escala de complejidad* y el *tamaño* de las explotaciones (CFCyE, Res. 189/02). En consecuencia, no existe diferenciación de niveles de desempeño o condicionamientos al logro de las competencias que corresponden al técnico. Faltó quizá un abordaje sistémico de esos logros en vista de profesiones del nivel superior: las del ingeniero agrónomo, de los licenciados en gestión y administración agrarias o incluso de los egresados de carreras de pregrado universitarias o terciarias,[237]

[236] La elaboración del perfil del técnico del INET estuvo validada por un proceso de consulta a técnicos agropecuarios. INET, Foro Agropecuario 1996. A fin de llenar el vacío que produjo la ley Federal que excluyó a las escuelas agrotécnicas, el INET realizó una caracterización del perfil profesional y una propuesta de estructura modular para el TTP del Técnico en Producción Agropecuaria a través de un proceso plural de consulta a distintos sectores agropecuarios. El proceso tuvo varias etapas y actividades y sentó las bases curriculares del TTP correspondiente. El foro reunió a las escuelas agropecuarias oficiales y privadas, facultades de agronomía y de veterinaria, gremios docentes y del sector agropecuario, colegios profesionales, productores, INTA y muchos otros actores ligados tanto a la formación como a la producción agropecuaria.

[237] Si se cotejan los perfiles de cualquiera de las carreras universitarias que forman a estos profesionales, se verá que presentan formulaciones muy parecidas, por ejemplo en el área gerencial, a las formuladas en este

(c) el perfil no expresa el grado de autonomía en la realización de las actividades (contexto de desempeño), lo que remite a una confusión entre los niveles técnicos y profesionales, y

(d) el perfil expone una ambición de logros para planes que deben contemplar además de las competencias específicas, la formación general de los jóvenes y el correspondiente desarrollo de competencias transversales referidas a la comunicación y a los fundamentos de las ciencias aplicadas, entre otras.

(e) El perfil se detiene en la producción primaria y no incorpora a los agroalimentos, a lo agroforestal, a los servicios agrarios (turismo rural, ecoturismo, paisajismo, manejo de espacios verdes) a lo agroambiental y manejo de áreas protegidas, así como en general, el agregado de valor en origen.

Los planes de estudio de educación agropecuaria.

La heterogeneidad de los planes planteada en esta tesis como indicador de la deriva de la educación agropecuaria fue isomórfica con la diversidad de trayectos y programas, y con los modos en que las jurisdicciones concretaron las reformas educativas de la década de 1990 (*cfr*. capítulos IV, V y VII). Se dio así una gran confusión debido al dispar acatamiento a los dictámenes de la reforma educativa que portó la Ley Federal de Educación y por la gran cantidad de títulos y certificaciones técnicas —más de 2000 planes de estudio— que el catálogo de títulos y el sistema de homologación del INET intentaron subsanar.

Al analizar la formación técnica específica de dichos planes, se encontró que sólo el 44% tenía el componente técnico «fuerte» o «adecuadamente» estructurado; es decir, con una carga horaria para los trayectos técnicos adecuada o alta y con suficiente infraestructura y recursos humanos orientados a la formación.

Iniciativas de creación de nuevos planes de estudio.

Si bien la solicitud a las autoridades centrales de una nueva oferta de formación técnico profesional agropecuaria permite cierto margen de participación a los actores

perfil. Sólo que se trata de competencias adquiridas a lo largo de mayores cargas horarias específicas y de asignaturas *ad hoc*.

regionales, ella está sujeta a un procedimiento destinado a ordenar las iniciativas de creación o de modificaciones para alcanzar la validez nacional. De esta manera, el estado nacional se asegura de que se tienen en cuenta las características, presentes o potenciales, de empleabilidad y la estructura del mercado laboral. Se intenta, asimismo, sistematizar la oferta y evitar las duplicaciones y confusiones en la denominación de los títulos. El organismo encargado de regular la oferta es el INET a través de un complejo dispositivo.

4a. Las escuelas agropecuarias como instituciones educativas

4a.1 Heterogeneidad

Para poder trasponer el umbral de la enseñanza agropecuaria argentina, hay que dejar detrás cualquier afán de generalización. En parte en esto estriba su dificultad de adaptación a las estructuras del sistema educativo común, que históricamente procuraron la homogeneidad de los servicios.

La heterogeneidad de los establecimientos de educación agropecuaria se funda en sus fines; en el tipo de gestión: estatal —municipal, provincial o nacional—, privada y dentro de esta última, confesionales y no confesionales; en la orientación del título que otorgan; en la duración de los estudios; en la modalidad de concurrencia (diaria, con internado, de alternancia); en los recursos, equipamiento e infraestructura; en los tipos de *curricula* y cargas horarias; en la planta funcional, en las características del cuerpo docente (dedicación parcial o plena, profesores del área técnica o del área general, procesos de formación y capacitación); en la extracción social y procedencia de los alumnos; en el funcionamiento de los sectores didáctico-productivos y sus actividades (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 y las producciones regionales: viticultura, vitivinicultura, sacarotécnia, etc.) y en los estilos de gestión y capacidad de asociatividad con otros actores e instituciones (algunas registran más de 10 proyectos en vigencia, varios celebrados con entidades locales, provinciales, nacionales e internacionales), etc.

4a.2 Fines institucionales

Según lo mencionado, el objetivo de estas escuelas es triple, por un lado (a) atender a una formación integral, propia de los estudios secundarios;[238] (b) formar para los estudios superiores de cualquier especialidad y, además, (c) formar para el mundo del trabajo; es decir, formar técnicos en producción agropecuaria que se inserten laboralmente en el sector agropecuario. Esta expresión de objetivos de distinta naturaleza, más aquellos que son puentes entre dichas formaciones, dificultó la puesta en marcha de un diseño curricular que operara en forma armónica. Se torna difícil en prácticamente el mismo lapso que dura el bachillerato común pretender que la formación general se beneficie de la agropecuaria y que esta última se enriquezca con la formación general.

Esta ambición de miras fue una marca curricular original que se remonta a la concepción misma de los TTP: la yuxtaposición —no articulación— con el Bachillerato. Si bien los trayectos guardaron coherencia interna, no pudieron superar la fractura inicial de desintegración con la escuela secundaria y sus objetivos. El resultado fue un Plan de Estudios abarrotado de «espacios curriculares» y carga horaria. Esto se vincula con la reducción de los años de escolaridad específica (en los planes anteriores a la década de 1990, la escuela técnica y agropecuaria tenía seis años netos de duración) de la LFE. Ante esta cuestión, se buscó como «salida» habilitar los Trayectos Pre-Profesionales (TPP), que se articularon horizontalmente con el tercer ciclo de la EGB y

[238] «a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural. b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio. c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera. e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos. f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes. i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura. j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes» (Art.50, LEN).

verticalmente con los TTP y se avanzó «hacia atrás» en el sistema, incorporando contenidos técnicos en la formación de los niños de 12 años.

Ahora bien, a través de la nueva estructura educativa sancionada por la LEN, se puso fin a esta situación (*v.q.* aspectos normativos) y se devolvió a las escuelas agropecuarias su identidad institucional. Resultará de interés conocer el derrotero del plan de estudios cuando la estructura esté implantada en forma completa.

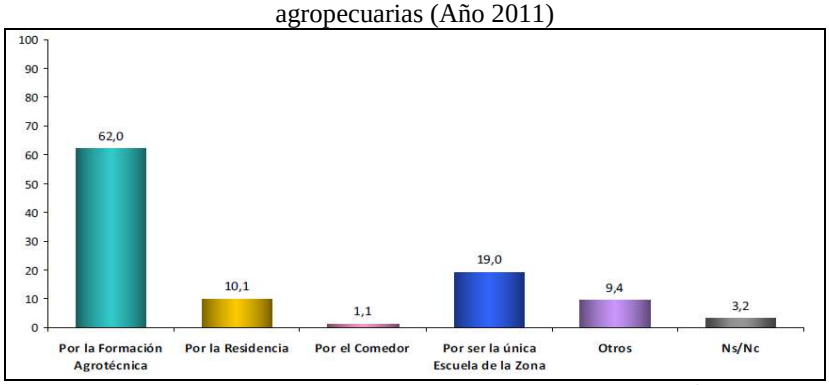
4a.2.1 Fines manifiestos, funciones latentes.

Los tres fines señalados para las escuelas agropecuarias se derivan de las distintas normas legales. Sin embargo, en tanto instituciones que reflejan las necesidades sociales y personales de la comunidad, ellas cumplen también funciones no manifiestas para sus actores. ¿Por qué los jóvenes —o sus padres— eligen estas escuelas? En esta investigación se han encontrado otras motivaciones que se despliegan *vis-à-vis* de sus fines prescritos. Por ejemplo, hay familias de jóvenes que han optado por estas escuelas por la contención social que brindan. Esto implica entre otras cosas: (i) una valoración general del trabajo que se realiza en la escuela, (ii) una valoración de la doble escolaridad que mantiene a jóvenes de origen urbano fuera de la calle, (iii) el aislamiento que brindan estos establecimientos por su ubicación en el medio rural o en el periurbano, buscado a veces como custodia del joven y (iv) por el contacto con la naturaleza (arcadismo).

Según un cuestionario[239] administrado en el marco del Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial (PEAA) del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación que relevó más de 400 escuelas agropecuarias del país y encuestó a más de 15 000 padres y tutores, los motivos de elección que expresaron fueron los siguientes:

[239] El Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación fue el ejecutor del proceso de implementación de los cuestionarios a través de su equipo técnico y contó con la colaboración de las escuelas de gestión pública y privada a través del patrocinio del Ministerio de Educación de la Nación en el Marco del Programa del Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial (PEAA). La unidad de análisis del cuestionario fueron los jefes y jefas de hogar de las familias de los alumnos. Se trata del mayor (y único) relevamiento nacional realizado en el ámbito de las escuelas agropecuarias del país. Tuvo lugar entre noviembre de 2010 y mayo de 2011. El total de escuelas participantes fue de 408 y el total de encuestados fue de 15 302.

Figura 6a. Motivos de elección de la escuela agropecuaria de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias (Año 2011)



N: 15 302.Fuente: Adaptado PEAA, Ministerio de Agricultura de la Nación, 2011

En cuanto a funciones latentes que cumplen las escuelas, el representante de la educación agropecuaria de Corrientes, provincia tradicionalmente relacionada con la producción agraria, en la Conferencia de Educación Técnico Profesional Bicentenario, expresó:

> Si bien en este momento en la matrícula total que tenemos, solo un 30% tiene relación con el agro, al 70% restante de los chicos les gusta la parte agropecuaria; pero campo ¡ni pintado!, ni siquiera tienen una relación de un pariente veterinario o un pariente ingeniero, sino que les gusta el tema agropecuario y van a una escuela agropecuaria porque les gusta (...) (Conferencia de Educación Técnico Profesional BICENTENARIO Ciudad de Córdoba 2010).

4a.3 Organización institucional

La organización institucional incluye espacios de trabajo integrado del equipo docente (áreas de espacios curriculares afines, constitución de departamentos, coordinaciones curriculares o cualquier otro tipo de dispositivo de organización) para que los programas de estudio que resulten de este tipo de trabajo sean progresivos —articulación vertical— y coherentes —articulación horizontal—, tanto dentro de una misma especialidad, como en el conjunto del saber enseñado en cada clase. Se prevén espacios institucionales a cargo de tutores o coordinadores de curso para acompañar y fortalecer el proceso educativo individual o grupal de los estudiantes; espacios institucionales específicos con responsables dedicados a orientar el desarrollo de los distintos formatos que adquieran las prácticas profesionalizantes y a establecer relaciones con el sector socio-productivo. También se incluyen espacios institucionales a cargo de responsables de hacer conocer, gestionar y administrar los recursos disponibles (talleres, laboratorios y espacios productivos, centros de recursos multimediales, aulas informáticas, bibliotecas especializadas, entre otros).

4a.4 Sistemas didácticos en las instituciones

Los modelos didácticos dependen de los paradigmas epistemológicos que se manejen sobre el conocimiento científico, técnico, teórico o práctico y el papel que la institución educativa otorgue a los actores (investigadores, docentes, alumnos, productores, extensionistas) en la construcción de ese conocimiento. En cuanto a los saberes relativos a la producción vegetal o animal, a los procesos de gestión de dichas producciones y a los procesos de la industria agroalimentaria, es capital saber qué abordaje tienen los docentes sobre la teoría, la práctica y la reflexión sobre la acción. También resulta esencial su postura frente a los conocimientos agropecuarios que ya poseen el joven y su familia. En esto, el hecho de que los profesores carezcan de una formación inicial docente y que se trate en algunos casos de profesionales de otras profesiones distintas de las docentes modula enfoques y posiciones.

El sector agropecuario es una de las áreas más dinámicas en el proceso de transmisión de sus saberes específicos (que implican procesos de adaptación, asimilación y acomodación de saberes y actores). En concreto, quizá se trate del sector que más necesitó profundizar en los modelos de apropiación por parte de los productores de las innovaciones científicas, tecnológicas y técnicas. Bajo el impulso del proceso de modernización, conducido en primer lugar por el estado y luego por las agroindustrias de insumos y productos, a veces la articulación entre el saber científico (saberes académicos) y el saber cotidiano de los productores (saber extraescolar, saber campesino) ha presentado tensiones. Dentro de una suerte de «división del trabajo» intelectual basada en los procesos que se dan en torno al conocimiento, muchas veces se ha concebido a los investigadores como generadores del conocimiento y de la tecnología, a los extensionistas y docentes como difusores de tales saberes y a los productores como los últimos receptores y usuarios (Röling, 2004). En este panorama, sólo los extensionistas y los educadores son comunicadores. En la actualidad, se concibe que las funciones de creación, intercambio y uso están apoyadas por diferentes actores e instituciones, incluyendo los propios productores, ONG, líderes de la comunidad, etc. que interactúan en redes y comunidades de aprendizaje.

Sin embargo, según se ha visto, por muchos años prosperó en la Argentina el llamado modelo de transferencia de tecnología (TDT), motor de una miríada de instituciones y organizaciones del sector agropecuario: institutos de tecnología

aplicada, unidades de extensión universitarias, empresas semilleras, de maquinaria agrícola y agro-insumos, consultorías, agencias de desarrollo, todas con distintas lógicas y finalidades, que han contribuido a la transmisión de conocimientos. Este complejo ámbito ha condicionado también la formación profesional de los docentes de las escuelas agropecuarias. Como se verá más adelante, prácticamente no existe en la Argentina una formación inicial docente (profesorado en ciencias agropecuarias, por ejemplo), por lo cual los docentes de las asignaturas específicas y de los sectores didáctico-productivos —ingenieros agrónomos, veterinarios, técnicos medios agropecuarios— se han encontrado en el aula ante la disyuntiva de aplicar el modelo TDT con sus alumnos (que se basa en una concepción epistemológica de transmisión lineal de los contenidos), con el cual se han familiarizado en el campo profesional o el de «enseñar como fueron enseñados» en el modelo universitario clásico, esto es, a través de la transmisión de los saberes con énfasis en la exposición magistral. Esta última postura está acompañada también por la valoración del conocimiento como el saber que sólo posee la academia, representada en este caso por el docente. Esa postura desvaloriza los saberes tradicionales y locales, y crea conflictos entre ellos.

En este estudio se ha hallado que si bien ambas posturas se encuentran parcialmente superadas en el medio educativo agropecuario, o por lo menos están en discusión, el sistema didáctico debe enfrentar cuestiones no menores que atañen a una dificultad intrínseca al objeto de estudio. Se trata de ¿cómo se enseña a hacer?, ¿es la acción sólo un proceso motriz o involucra saberes de otra índole que guían la acción?, ¿qué papel juegan la reflexión y metacognición en los saberes profesionales?, ¿cómo se enseña a reflexionar sobre la acción? ¿qué papel desempeña la ergonomía en este complejo?, ¿cómo construye el joven estos saberes?, ¿cómo se integran con los saberes previos?, ¿qué sucede cuando las nuevas prácticas entran en conflicto con otras aprendidas en el seno familiar, por caso, o cuando la escuela valora en forma diferente cierta prácticas comunes del sector agropecuario? ¿qué diferencias hay entre extensión y enseñanza, educación y desarrollo?

Todas las cuestiones tratadas remiten a un paradigma socio-constructivista del que se desprende una didáctica de los saberes profesionales que dé respuesta a estos interrogantes, así como a una didáctica de la interdisciplinariedad y a un ejercicio pedagógico de valores tales como la colaboración, el respeto, valoración de lo distinto, etc. No se han encontrado indicios de que se trabaje a partir de este paradigma en forma generalizada. Se constató que el sistema didáctico se encuentra en el mejor de

los casos sostenido por metodologías didácticas apropiadas —método de proyectos y de resolución de problemas— pero sin estar anclado suficientemente en una pedagogía crítica, en una didáctica de los saberes profesionales y en un proyecto educativo que les otorgue sentido y de sustento a procedimientos y técnicas didácticas.

Asimismo, el sistema didáctico de la escuela deberá dar cuenta de la escisión advertida tanto por docentes como directivos en la integración de «la otra escuela» —la del nivel medio— con la «agropecuaria», lo que implica integrar profesores, culturas y prácticas pedagógicas distintas.

Prácticas y tiempo escolar

Respecto de la percepción de los alumnos de educación técnica agropecuaria de frente a los alumnos de educación técnica sobre la suficiencia de la cantidad de prácticas realizadas en los talleres, la calidad del equipamiento e instrumental de las instalaciones y la utilidad de dichas prácticas, se encontraron en el país los siguientes datos:

Tabla 6a. Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios según cantidad de prácticas de taller o laboratorio (Año 2009)

		Cantidad de prácticas de taller o laboratorio		
		Total	Suficientes	Insuficientes
Orientación de estudios	Total	44 433	21 039	23 394
		100.0%	47.3%	52.7%
	Agropecuaria	6074	2983	3091
		100.0%	49.1%	50.9%

Fuente: INET.CENUAETP 2009.

Tabla 7a. Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios según cantidad de equipamiento e instrumental que se usa en las prácticas de taller o laboratorio (Año 2009)

		Cantidad de equipamiento e instrumental		
		Total	Suficiente	Insuficiente
Orientación de estudios	Total	44 433	16 563	27 870
		100.0%	37.3%	62.7%
	Agropecuaria	6074	2448	3626
		100.0%	40.3%	59.7%

Fuente: INET. CENUAETP 2009.

Tabla 8a. Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios según utilidad de prácticas de taller o laboratorio (Año 2009)

		Utilidad de prácticas de taller o laboratorio		
		Total	Adecuadas	Inadecuadas
Orientación de estudios	Total	44 433	35 290	9143
		100.0%	79.4%	20.6%
	Agropecuaria	6074	4938	1136

Fuente: INET. CENUAETP 2009.

Además de la integración de la práctica, otra cuestión de importancia es la organización del tiempo en los establecimientos. A pesar del reconocimiento de la diversidad cultural, no se han cambiado los criterios de una gestión homogénea institucional que no atiende a lo diferente ni lo integra. En esto, los calendarios de algunas escuelas agropecuarias continúan siendo funcionales a los requisitos del sistema educativo común jurisdiccional y a las formas de planificación institucional y no a la particularidad y especificidad de los ritmos de la producción agropecuaria, ni a la de sus actores.

5a. Actores institucionales

5a.1 Alumnos y familias

Si bien la población estudiantil se halla hoy marcada por la heterogeneidad, tanto en su origen territorial como socioeconómico, existen algunos rasgos comunes. Los jóvenes alumnos de las escuelas agropecuarias han nacido en la Argentina de fines del siglo XX y fueron testigos de transformaciones económicas, políticas y sociales de distinto signo y diferentes escalas, así como de las sucesivas crisis de lo rural y de lo agropecuario en el país. En algunas regiones, han presenciado también los auges cíclicos de la producción y tiempos de baja y miseria. Todas estas mudanzas se han traducido en la precarización de sus condiciones de vida y las de sus familias.

Como sucede también con los jóvenes urbanos, hay un creciente porcentaje de adolescentes desarraigados y excluidos, sin confianza en las instituciones. Algunos han experimentado una fuerte socialización urbana a través de los medios de comunicación masiva, con escasa o inexistente valoración del contexto rural.

Los jóvenes tienen dificultades y enfrentan desventajas en un mercado de trabajo rural que los expulsa, una cuestión advertida también en el ámbito latinoamericano (Román, 2003; CEPAL-OIJ, 2004: OIT, 2005; OIT, 2006; Weller, 2006; Bruniard, 2007). Deben así migrar, no sólo para buscar nuevas oportunidades, sino porque muchas veces tienen una visión poco atractiva del tipo de trayectoria laboral que el medio rural les ofrece.

Ahora bien, la ciudad, que se vuelve símbolo de socialización, los va a integrar en forma deficiente, así como excluye entre sus propios moradores, a los más vulnerados y vulnerables. En las regiones pobres del país, debido a la insuficiente

creación de empleo, los jóvenes acaban ocupando los segmentos más precarios (en general trabajo no registrado) y su tasa de desempleo supera a la de los trabajadores adultos. La situación no ha mejorado, a pesar de las diversas políticas para favorecer su inserción laboral, que en su mayoría han estado orientadas a reducir los costos relativos a la contratación, como los convenios de formación o aprendizaje.

Los jóvenes que viven en agrociudades —conglomerados comerciales y de servicios de regiones con economías en las que prevalece la actividad agropecuaria (Carniglia, 2006)— adoptan estrategias que combinan algunos aspectos de lo rural y lo urbano. La estrategia implica una vinculación diaria de lo rural con lo urbano. Los jóvenes trabajan en la ciudad o en el campo y tienen su casa en uno u otro lugar.

Los resultados de un seminario-taller realizado en las provincias del NEA y NOA con jóvenes beneficiarios de los programas PRODERNOA/NEA muestran que la educación tiene un papel importante en el desarrollo territorial rural:

> Los actores educativos acumularon un número significativo de menciones y una fuerte presencia positiva en las deliberaciones [de los grupos en taller], habilitando, de este modo, un legítimo espacio de especificidad y relevancia (Bruniard, Kessler, Jabif, Bresson, & Palamidessi (2007, p. 85).

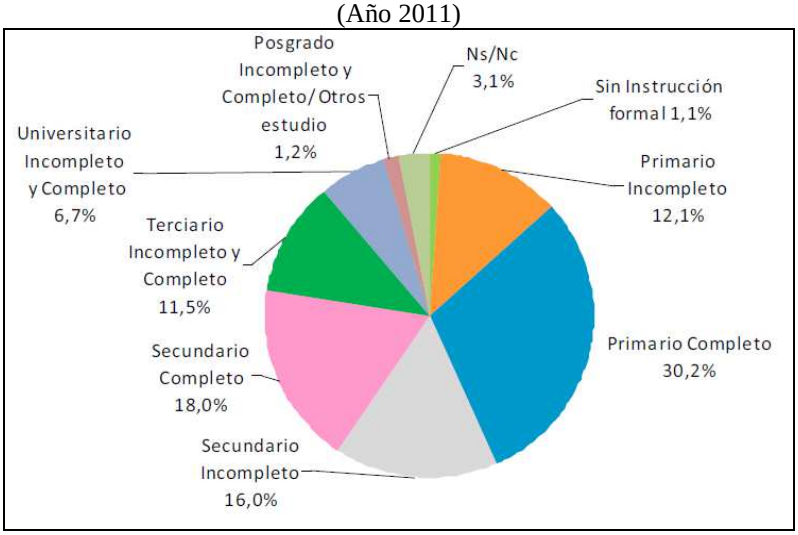
En el momento de fijar una agenda política sectorial, las cuestiones educativas alcanzan el primer lugar en la construcción de problemas que afectan a estos jóvenes, seguidas por las cuestiones de migración y trabajo o empleo. De nuevo surge una realidad palmaria, si los programas no son acompañados con políticas generales de desarrollo, no llegan a ser efectivos. Por otra parte, en numerosos estudios propositivos sobre la cuestión rural juvenil, se subraya el valor concedido a la educación como espacio de construcción de la sociabilidad de los jóvenes (Chow Belezia, 2002; Portilla Rodríguez, 2003; Iwakami Beltrao, Kanso, & Pasco, 2002).

También hay que tener en cuenta que las escuelas agrotécnicas más grandes, en especial las exnacionales y las históricas provinciales, atienden hoy a una población mayoritariamente urbana, sin vínculos con el medio rural. En estos casos, según se ha esbozado en esta tesis, las familias eligen estas escuelas por la contención que ofrecen a los jóvenes, dada su doble escolaridad, su ubicación en el periurbano, sus amplios predios y por la prédica de un arcadismo en el que se mezclan también los movimientos ecologistas.

En cuanto a los padres o tutores de los jóvenes, en el cuestionario del PEAA elaborado por el Ministerio de Agricultura de la Nación y administrado en los meses de

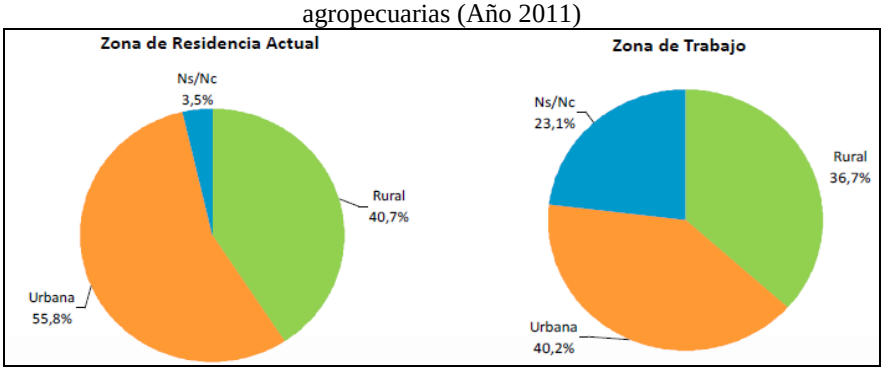
noviembre-diciembre de 2010, se obtuvo información de interés acerca de algunas de sus características (de los padres u otros adultos significativos, jefes o jefas del hogar donde viven los alumnos de las escuelas agrotécnicas) que ofrecen una caracterización de los jóvenes y de sus vínculos con los hogares (Figuras 7a-13a).

Figura 7a. Nivel de educación de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias de la Argentina (Año 2011)



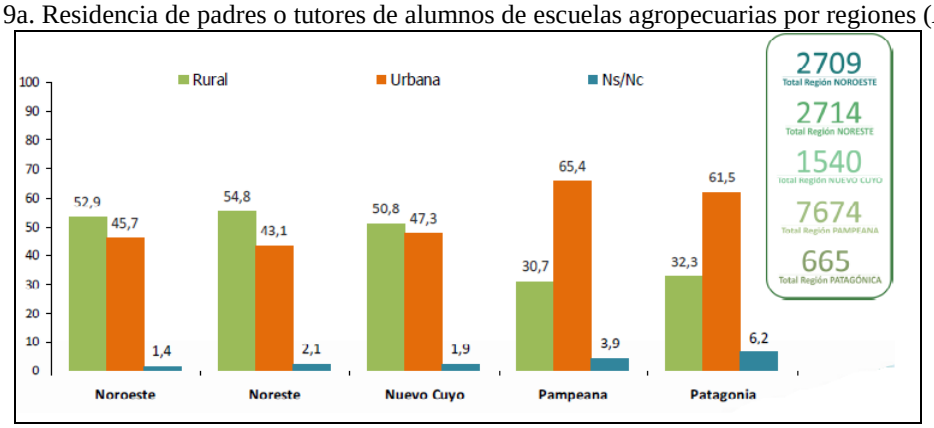
N: 15 302.
Fuente: Adaptado PEAA, Ministerio de Agricultura de la Nación, 2011.

Figura 8a. Residencia y zona de trabajo urbanas o rurales de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias (Año 2011)



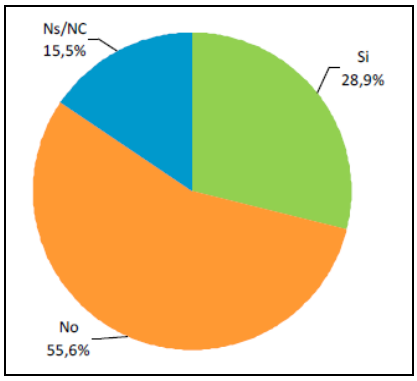
N: 15 302.
Fuente: Adaptado PEAA, Ministerio de Agricultura de la Nación, 2011.

Figura 9a. Residencia de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias por regiones (Año 2011)



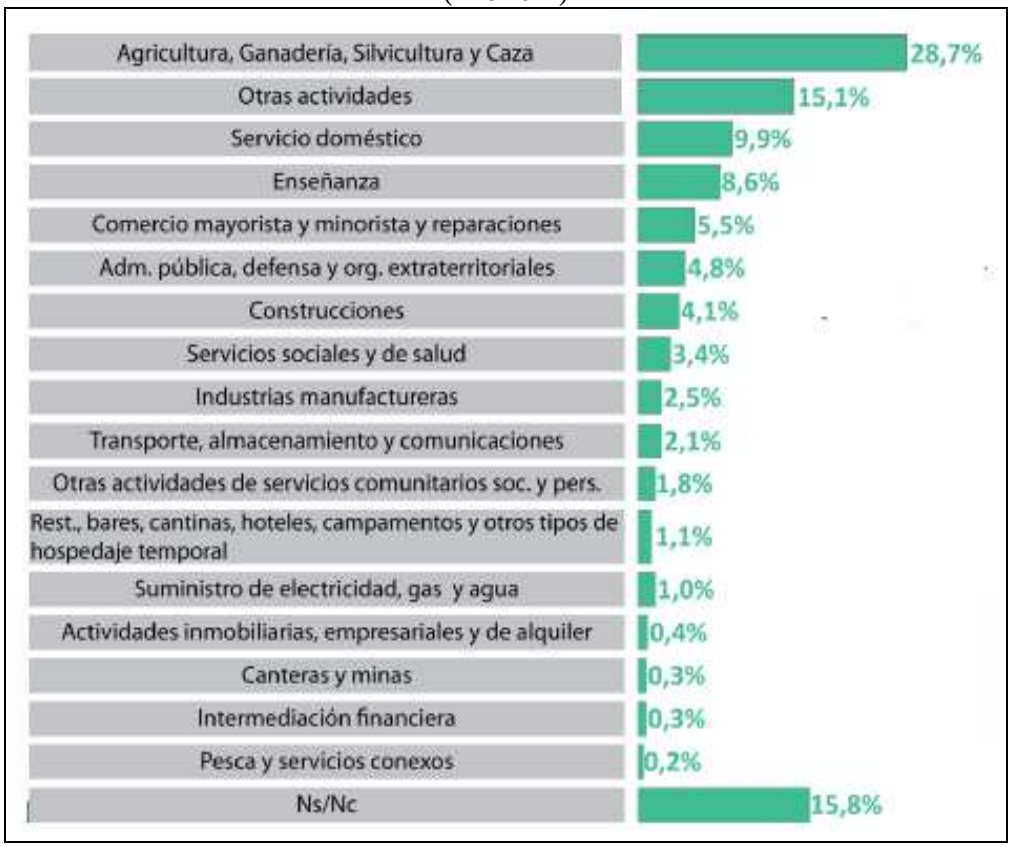
N: 15 302.
Fuente: Adaptado PEAA, Ministerio de Agricultura de la Nación, 2011.

Figura 10a. Porcentaje de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias con trabajo vinculado al sector agropecuario (Año 2011)



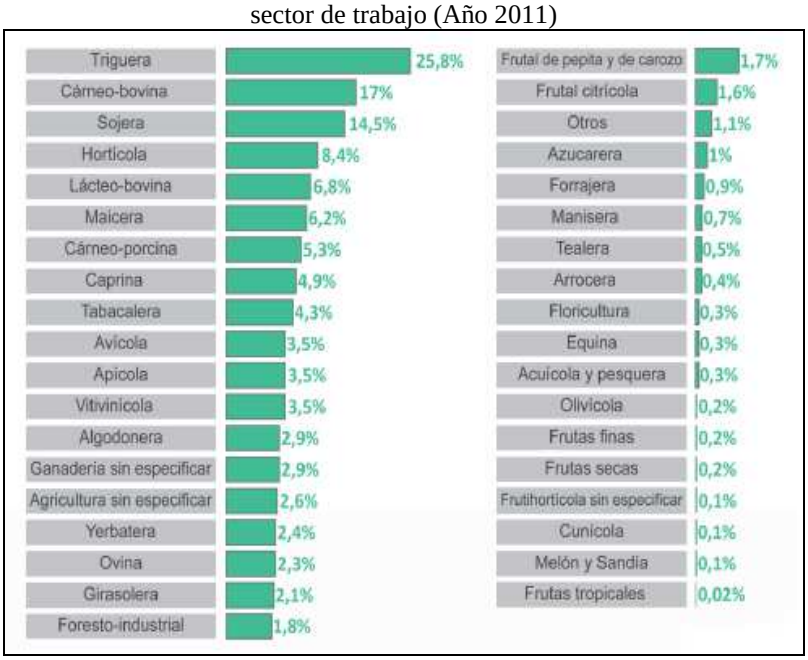
N: 15 302.
Fuente: Adaptado PEAA, Ministerio de Agricultura de la Nación, 2011.

Figura 11a. Porcentaje de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias por sector de trabajo (Año 2011)



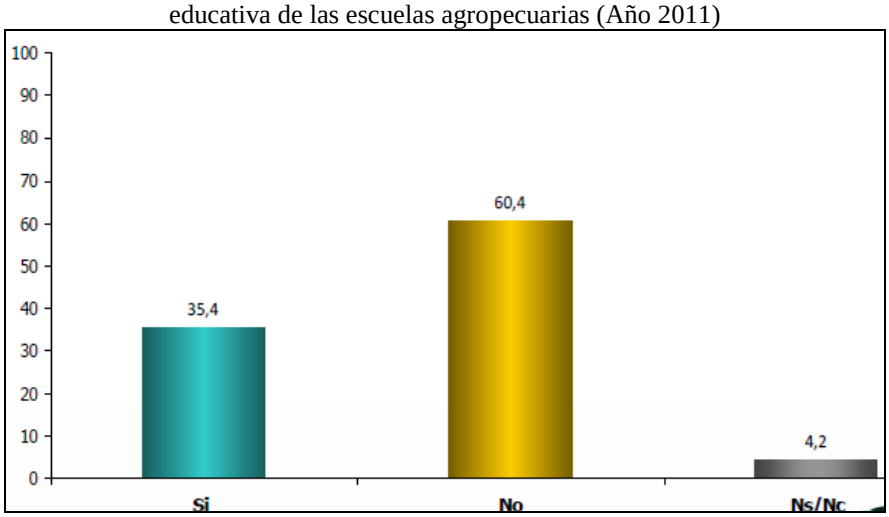
N: 15 302.
Fuente: Adaptado PEAA, Ministerio de Agricultura de la Nación, 2011.

Figura 12a. Porcentaje de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias según actividades del sector de trabajo (Año 2011)



N: 4983.
Fuente: Adaptado PEAA, Ministerio de Agricultura de la Nación, 2011.

Figura 13a. Participación de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias en la comunidad educativa de las escuelas agropecuarias (Año 2011)



N: 15 302.
Fuente: Adaptado PEAA, Ministerio de Agricultura de la Nación, 2011.

A partir de los resultados de esta encuesta es posible determinar que 30.2% de los padres o tutores tienen el primario completo, 18% tiene el secundario completo y 18% posee estudios superiores completos o incompletos. Llama la atención que se trata de una población que mayoritariamente reside en el área urbana (55,8%) y solo declara trabajar en la zona rural 36.7%.

El mayor nivel de residencia urbana se da en la región Pampeana (65.4%), seguida por la Patagónica (61.5%). El porcentaje más alto de ruralidad se registra en el NEA (54,8%), seguido por el NOA (52,9%) —regiones con mayores índices de pobreza y ruralidad— en cuyas jurisdicciones hay un gran número de escuelas de alternancia.

Cuando específicamente los padres informan su ocupación por sector de trabajo, se observa una gran dispersión ocupacional. La categoría con mayor concentración es el sector relacionado con la agricultura, ganadería, silvicultura y caza (28,7%) y otras actividades (15,1%). Dentro del porcentaje del sector agropecuario, sobresalen las actividades laborales vinculadas con el trigo (25.8%), seguidas por el 17% (cárneo-bovinas) y 14.5% (sojera). En total, el complejo cereales-oleaginosas suma 40,3%, un porcentaje alto que se explica porque la mayor cantidad de escuelas se encuentra en la región pampeana, zona de la agricultura extensiva.

En cuanto a la participación de padres o tutores de alumnos de escuelas agropecuarias en la comunidad educativa, el aparente bajo porcentaje (35, 4%) queda relativizado si se tiene en cuenta que en los medios urbanos suele ser muy insignificante o nulo, algo que comparativamente es distinto en la enseñanza técnica en general y en la agropecuaria en particular. Según Southwell, Santillán, Neufeld y Cerletti (2006):

> Respecto de la educación media, la voz de los padres tampoco estuvo ni está ausente. Si bien la «presencia» e intervención de los padres en este nivel del sistema educativo parece estar desdibujada (al menos con relación al nivel de educación básica) hay datos concretos que aluden a una activa participación de las familias. Un ejemplo cercano lo constituyen las demandas y reivindicaciones que concretaron grupos de padres de adolescentes y jóvenes en torno a la educación técnica, nivel que sufrió importantes modificaciones en el marco de la derogada Ley Federal de Educación (p.16).

Además, las autoras citan la intensa participación de padres de escuelas agropecuarias para la apertura de una escuela técnica en Villa Regina, Río Negro. Cabe subrayar que en el caso de las EFA y de los CEPT (*cfr*. capítulo VI), los padres son partícipes de la gestión del proyecto educativo de sus hijos.

El Censo Nacional del Último Año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP) administrado por el INET, cuyo objetivo principal es relevar información de las características demográficas, educativas y ocupacionales de los futuros egresados de las distintas especialidades de la educación técnico profesional, revela algunos datos demográficos y de percepción de algunas cuestiones escolares de los jóvenes que cursan el último año de los TTP (Tablas 9a-11a).

Predomina el género masculino sobre el femenino en la población de estudiantes. La tasa de sobreedad en el último curso es de más de 25% de la población y un 12% tienen carencias materiales en el hogar.

Tabla 9a. Alumnos del último año de ETP de la orientación agropecuaria por sexo, sobreedad y carencias materiales de hogar según orientación de estudios. Total país (Año 2009).

Sexo			sobreedad		Carencias materiales del hogar	
Total	Varón	Mujer	No tiene sobreedad	Tiene sobreedad	Sin carencias	Con carencias
6.074	3.374	2.700	4.449	1.625	5.337	737
100,0%	55,5%	44,5%	73,2%	26,8%	87,9%	12,1%

Fuente: INET.CENUAETP 2009

En el cuadro siguiente se analiza por jurisdicción las variables de género, sobreedad y carencias materiales por jurisdicción:

Tabla 10a. Alumnos del último año de ETP de la orientación agropecuaria por sexo, sobreedad y carencias materiales de hogar por jurisdicción. Total país (Año 2009)

	Sexo			sobreedad		Carencias hogar	
Jurisdicción	Total	Varón	Mujer	No tiene	Tiene	Sin	Con
CABA	16	9	7	11	5	15	1
	100.0%	56.3%	43.8%	68.8%	31.3%	93.8%	6.3%
Buenos Aires	1.255	760	495	918	337	1.191	64
	100.0%	60.6%	39.4%	73.1%	26.9%	94.9%	5.1%
Catamarca	80	50	30	56	24	73	7
	100.0%	62.5%	37.5%	70.0%	30.0%	91.3%	8.8%
Córdoba	1.059	512	547	767	292	994	65
	100.0%	48.3%	51.7%	72.4%	27.6%	93.9%	6.1%
Corrientes	90	60	30	53	37	79	11
	100.0%	66.7%	33.3%	58.9%	41.1%	87.8%	12.2%
Chaco	94	71	23	68	26	65	29
	100.0%	75.5%	24.5%	72.3%	27.7%	69.1%	30.9%
Chubut	225	95	130	161	64	206	19
	100.0%	42.2%	57.8%	71.6%	28.4%	91.6%	8.4%
Entre Ríos	320	185	135	288	32	293	27
	100.0%	57.8%	42.2%	90.0%	10.0%	91.6%	8.4%
Formosa	130	82	48	68	62	52	78
	100.0%	63.1%	36.9%	52.3%	47.7%	40.0%	60.0%
Jujuy	275	183	92	215	60	211	64
	100.0%	66.5%	33.5%	78.2%	21.8%	76.7%	23.3%
La Pampa	150	94	56	108	42	146	4
	100.0%	62.7%	37.3%	72.0%	28.0%	97.3%	2.7%
La Rioja	56	32	24	37	19	52	4
	100.0%	57.1%	42.9%	66.1%	33.9%	92.9%	7.1%
Mendoza	393	182	211	310	83	352	41
	100.0%	46.3%	53.7%	78.9%	21.1%	89.6%	10.4%
Misiones	124	73	51	85	39	103	21
	100.0%	58.9%	41.1%	68.5%	31.5%	83.1%	16.9%
Neuquén	92	52	40	70	22	89	3
	100.0%	56.5%	43.5%	76.1%	23.9%	96.7%	3.3%

Río Negro	58	41	17	45	13	57	1
	100.0%	70.7%	29.3%	77.6%	22.4%	98.3%	1.7%
Salta	280	157	123	172	108	209	71
	100.0%	56.1%	43.9%	61.4%	38.6%	74.6%	25.4%
San Juan	235	119	116	156	79	197	38
	100.0%	50.6%	49.4%	66.4%	33.6%	83.8%	16.2%
San Luis	120	66	54	77	43	106	14
	100.0%	55.0%	45.0%	64.2%	35.8%	88.3%	11.7%
Santa Cruz	36	12	24	24	12	35	1
	100.0%	33.3%	66.7%	66.7%	33.3%	97.2%	2.8%
Santa Fe	430	265	165	390	40	390	40
	100.0%	61.6%	38.4%	90.7%	9.3%	90.7%	9.3%
Santiago del Estero	268	122	146	181	87	191	77
	100.0%	45.5%	54.5%	67.5%	32.5%	71.3%	28.7%
Tucumán	288	152	136	189	99	231	57
	100.0%	52.8%	47.2%	65.6%	34.4%	80.2%	19.8%

Fuente: INET.CENUAETP 2009.

En las provincias del NOA y NEA se registran los niveles más altos de carencias en el hogar, sobreedad y género masculino, cuestión que reedita el fenómeno de vinculación entre ruralidad y pobreza.

5a.2 Egresados

¿Dónde se insertan los jóvenes egresados de las escuelas agropecuarias? Si bien algunos establecimientos realizan estudios de inserción (*tracer studies*), de suyo este tipo de relevamiento resulta de difícil ejecución por las dificultades de acceso a los graduados o a sus familias, por el costo de las comunicaciones, el tiempo que insumen y las dificultades metodológicas que presentan los estudios longitudinales.

Un estudio sobre las expectativas[240] de inserción de los alumnos al terminar los estudios medios (Bayo, 2008), para un total de aproximadamente 3000 alumnos (Tabla 11a), concuerda con las apreciaciones realizadas por Melita (2008, p. 17) para escuelas agrotécnicas bonaerenses: «actualmente las escuelas agrotécnicas preparan en una mayor cantidad a los alumnos para la universidad que para el campo».

[240] La información se recabó cuando los estudiantes solicitaban las constancias de certificado de estudio al terminar el tercer año de Polimodal (en el mes de noviembre).

Tabla 11a. Análisis de las expectativas de los alumnos de las promociones (2001-2007)

Promoción	Van a trabajar	Van a seguir estudiando	Carreras agropecuarias*	Carreras no agropecuarias
2001	6%	94%	60%	34%
2002	5%	95%	62%	33%
2003	7%	93%	68%	25%
2004	15%	85%	58%	27%
2005	5%	95%	73%	22%
2006	11%	89%	70%	19%
2007	10%	90%	65%	25%

* Agronomía, Veterinaria, Licenciatura en Economía Agropecuaria, Técnico en Agroalimentos, otras.
Fuente: Guillermo Bayo, Informe Técnico, Escuela Agrotécnica Salesiana Don Bosco, Publicación Interna, Uribelarrea, 2008.

En cuanto al acoplamiento de las escuelas al mercado de trabajo, a veces la realidad ilustra una suerte de lecho de Procusto. O bien el perfil del técnico resulta desmesurado respecto de la demanda y «sobra» por muchos lados, o bien le solicitan a la escuela oficios que no responden al perfil de técnico medio y entonces queda chico.

Aunque en el perfil se exprese que la escuela construye y fortalece competencias gerenciales, sus alumnos son muy jóvenes para que sean tomados como decisores técnicos de mando medio en puestos *reales* de trabajo. Los directores de las escuelas manifiestan que suelen acercarse empresas del sector en busca de posibles candidatos —exalumnos— para contratarlos, pero cuando se informan de que el técnico tiene 18, 19 o 20 años, no se hallan dispuestos a hacerlo. Buscan a alguien con más experiencia, no del todo formado (porque quieren participar en una capacitación propia del joven *in situ*), pero con más exposición laboral. Esto condice con lo planteado por Gallart (2006) cuando expresa que las trayectorias reales de los mandos medios se construyen sobre la práctica y como producto de la adquisición de conocimientos tácitos que tienen más del aprendizaje y experiencia de un profesional reflexivo que de una certificación escolar secundaria.

Esta situación se agrava para el joven recién egresado por el proceso generalizado de devaluación de credenciales que se dio en el país alrededor de las tecnicaturas de nivel medio. En los diarios locales de las zonas agrícolas más pujantes del país (Norte de la Provincia de Buenos Aires, Sur de Santa Fe, Sur de Córdoba y Entre Ríos) en las búsquedas de personal se observa una tendencia a solicitar niveles educativos superiores en los postulantes (en general, se busca ingenieros agrónomos) para tareas que en realidad se ajustan al perfil del técnico agropecuario medio.[241]

[241] Un ejemplo paradigmático del desacoplamiento entre la demanda de trabajo rural y la enseñanza agropecuaria lo constituye los alambradores. La pérdida de este oficio y la demanda de sus habilidades atraviesa el mercado de trabajo rural argentino. Los periódicos locales y los suplementos rurales de los

Según los resultados de una investigación sobre escuelas agropecuarias en la Pampa Húmeda (Plencovich & Costantini, 2005), los egresados encontraban este panorama de inserción laboral y académica: (i) mercado de trabajo general de escasa absorción de técnicos medios; (ii) mercado de trabajo agropecuario local/regional de escasa absorción de técnicos agropecuarios medios; (iii) escasas actividades en las regiones de agricultura familiar y cuando ellas se dan, se encuentran generalmente empobrecidas; (iii) actividades de libre emprendimiento con menguadas líneas de créditos; (iv) prosecución de estudios superiores articulados con la modalidad agropecuaria y (v) prosecución de estudios superiores sin articulación con la modalidad agropecuaria.

Las escuelas son conscientes de las restricciones que presenta un mercado de trabajo de escasa capacidad de absorción. Sin embargo, a la luz de otros estudios realizados desde la perspectiva del mercado laboral, cuando se trata de disponibilidad de recursos humanos en el nivel del país, parecería que falta mano de obra rural en casi todas las jurisdicciones. Estas cuestiones parecen indicar que se está ante una oferta y demanda desacoplada, debido a ciertas distorsiones que operan en el mercado de trabajo rural (*v.q.* 2a.1.3).

Los análisis sobre el mercado de trabajo y su vinculación con la educación técnica agropecuaria llevan a encontrar puntos de coincidencia con la presunción de que las relaciones entre las instituciones educativas y las instituciones laborales «se prevén como una trama en la que si bien caben puntos neurálgicos de interacción en realidad resultan complejas y plurales, cambiantes e históricas, interactivas, contradictorias y aun perversas» (de Ibarrola, 1994, p. 243). Más aún cuando ambos polos de la relación están caracterizados por la heterogeneidad.

---

diarios nacionales señalan la falta de trabajadores de este oficio. La labor exige pericia para colocar esquineros, para el armado de los hilos de alambre (en las prácticas argentinas, cinco lisos y dos de púas), clavar postes intermedios en aplomo, alineados con los esquineros, tensar los alambres y colocar varillas de alambre, metálicas y de madera en los claros, con sus respectivas maneas. Se trata de un oficio que se abona en la experiencia y en una enseñanza a través de modelos (experto-aprendiz). El oficio requiere un asentamiento cerca del trabajo para aprovechar los tiempos y acortar las distancias del acarreo de los materiales y necesita la instalación de casillas, con comodidades, que protejan al alambrador de las inclemencias; es decir, condiciones dignas y un pago acorde. La prédica de los diarios relacionados con el medio rural ha señalado que estas habilidades y destrezas deberían ser enseñadas a los alumnos de las escuelas agropecuarias. Sin embargo, a pesar de la importancia del oficio y la escasez de mano de obra, no se justifica la inversión de una escuela de las características de las agropecuarias para implementarlo. Lo que sí es importante que dichos cursos se puedan impartir desde las escuelas, como en realidad algunas lo hacen, en el marco de programas de capacitación profesional no formal.

5a.3 Asociaciones cooperadoras, comisiones de padres

Son instituciones sin fines de lucro y autogestionadas. Su función es la de dar espacio a la voz de los padres en los establecimientos educativos y apoyar el desarrollo de niños y jóvenes. Sin embargo, su labor se ha orientado más a ayudar al estado y en algunos casos, cuando este está ausente, suplirlo en la creación de condiciones para el funcionamiento de los establecimientos (Insúa & Rius, 1999). Sus miembros no reciben remuneración y su participación es voluntaria.

En la Argentina, prácticamente el 70%[242] de las escuelas públicas de todos los niveles cuenta con cooperadoras. También las tienen las escuelas privadas (asociaciones de padres). Se institucionalizaron en el país en la crisis de 1930, aunque su surgimiento se remonta al siglo XIX y está muy ligado a la temprana expansión del sistema educativo.

Estas asociaciones conforman el capital social de las escuelas. A pesar de que su tarea es a menudo invisible y no se registran muchas de sus valiosas acciones, han socorrido la labor del estado y han brindado continuidad a la vida de los establecimientos. Muchas veces indican la incidencia de la sociedad civil en el sistema de enseñanza agropecuaria que busca suplir la ausencia de recursos estatales para el mantenimiento y funcionamiento de las unidades educativas. En nuestro país, en el medio rural, han sido protagonistas mayores de los procesos de socialización y construcción de la ciudadanía, de la asociatividad y de la creación de lazos solidarios. Han sido y son núcleos articuladores de la comunidad.

Ahora bien, en las profundas crisis que han sacudido el país, su papel mudó al de la provisión de asistencia, principalmente alimentaria. Según un informe sobre la actuación del conjunto de organizaciones de la sociedad civil (OSC) en la crisis de 2001 (PNUD-GADIS-BID, 2004), ellas resultaron un inesperado activo para la sociedad argentina que se tradujo en la provisión de valores tangibles e intangibles (Hirschman, 1984). En signo contrario a los recursos materiales, ante cuya escasez se aconseja un uso parsimonioso, cuando la sociedad más usa los valores éticos, más crecen la confianza, la solidaridad y la cooperación.

[242] El porcentaje es 67.3%. La provincia del Chaco presenta uno de los porcentajes más altos del país, 82% y San Juan uno de los más bajos (46,9%), junto con Chubut (47.3%). El nivel de incidencia alcanza su mayor expresión en la provincia de Buenos Aires.

La capacidad de las cooperadoras para solventar problemas de las escuelas varía según la posibilidad de los padres de contribuir con su tiempo, esfuerzo y otros recursos. Su tarea consiste en muchos casos en el mantenimiento edilicio, en proveer comida, trabajo y otros insumos. En esta investigación, se detectó que en algunas escuelas bonaerenses costeaban el servicio de ómnibus para transportar a los alumnos a la escuela, servicio que antes había sido financiado por el gobierno provincial y que en los últimos tiempos había interrumpido algunos recorridos. Su función en esta provincia aparece como un sostén fundamental para el funcionamiento de la escuela, además de las actividades de producción para autoconsumo, ya que el comedor no era viable con la suma de 40 centavos por día y por alumno que asignaba el gobierno provincial (año 2009). Las cooperadoras se rigen hoy por la Ley Nº 26 759/12.

5a.4 Docentes

Muchas escuelas —en especial las llamadas agrotécnicas históricas nacionales— tuvieron que «reconvertirse» rápidamente cuando comenzó el proceso de transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales (1992). Esto originó cambios profundos en aspectos no sólo políticos y administrativos, sino también académicos e institucionales. A estas modificaciones se sumaron los cambios introducidos por la llamada Transformación Educativa impulsada por la Ley Federal. Esto significó (y aún significa) una necesidad de ajuste de los perfiles profesionales docentes y directivos de los diversos establecimientos.

Cuando se menciona a los equipos docentes, se debe señalar que existen dentro del mismo establecimiento profesores de asignaturas dirigidas a la formación básica y otros a la formación específica. Se trata de los docentes del ciclo básico y los del ciclo técnico profesional. Además, dentro del segundo grupo, se encuentran docentes a cargo de clases «teóricas» y otros que están al frente de las secciones o entornos didáctico-productivos.

Dentro de estos grandes conjuntos se dan conocimientos teóricos y prácticos, tanto del área básica como técnica, culturas profesionales diversas y prácticas docentes heterogéneas. Siguiendo a Becher (1996), se puede afirmar que existen diversas tribus disciplinarias en una misma institución: ingenieros agrónomos, veterinarios, agrónomos, profesores de historia, de biología, de física, de matemática y de un abanico de disciplinas diferentes, así como médicos, abogados, contadores y otros profesionales,

todos ellos con culturas académicas propias. Esta diversidad implica una potencial riqueza en las prácticas institucionales, siempre que medie articulación entre los proyectos curriculares e institucionales y los actores de la comunidad educativa. También ha generado atomización en las escuelas.

> (…) Pero siempre se da una fragmentación. Y los docentes, ¿qué decimos?... Aunque hay algunos indicadores de cambio. Por ejemplo, en la última reunión de profesores estaban todos (los 33 docentes). Los del sector agropecuario son dos veterinarios, cuatro ingenieros agrónomos y un contador que da organización y gestión (directora, escuela Agrotécnica, mayo de 2009).

Formación de grado.

En general, los docentes de las asignaturas técnicas agropecuarias no poseen títulos docentes porque hasta 2009 existía una escasa oferta de formación para la modalidad en el país.[243] Según el capítulo VI de esta tesis, el INET lleva adelante un programa de formación docente inicial en el país, que se encuentra en las líneas financiables por el Plan de Mejora. Se trata del Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional que tuvo vigencia durante tres años,[244] aplicándose dicho período a la cohorte que inició su ciclo de cursado en 2009. De este modo se instrumentó un Plan de Estudios del Profesorado en Educación Técnico Profesional, en concurrencia con título de base, que demandó un período de seis semestres para su cursado y cuya primera cohorte egresó en 2012.

Con el correr de los años, la falta de títulos docentes ha ocasionado a los profesores a cargo de las asignaturas técnicas —ingenieros, veterinarios, técnicos, etc.— dificultades en el ejercicio de sus cargos y en algunas jurisdicciones, les ha

[243] Hay escasas ofertas, como la instrumentada por la jurisdicción entrerriana en la Escuela Técnica No. 2, Pbro. José María Colombo, en Gualeguaychú. En 1996 comenzó a funcionar el Profesorado en Disciplinas Industriales y Ciencias Agropecuarias, que otorga el título de Profesor en Disciplinas Industriales o Profesor en Ciencias Agropecuarias, según el título medio de base de los aspirantes. También extiende Certificados de Capacitación Docente a docentes de la zona de influencia y el título de Profesores en Disciplinas Industriales o Profesores en Ciencias Agropecuarias, a profesionales, con un plan de estudios de dos años. En Misiones el Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental de Capioví y el Instituto de Capacitación de Monitores en Santa Fe otorgan acreditaciones para los cuadros docentes de las EFA.

[244] La XXXIV Asamblea del Consejo Federal de Educación resolvió extender el plazo de vigencia del Programa Nacional de Formación Docente Inicial hasta la finalización del primer semestre del año 2014 y determinó que las autoridades educativas jurisdiccionales podían acordar el financiamiento total o parcial de la formación con los recursos provenientes del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, presentando la documentación pertinente ante el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

obstaculizado el acceso a cargos directivos. En otras, ha puesto en riesgo su permanencia en los puestos docentes por incompatibilidades estatutarias.[245]

El hecho de haya un desempeño docente sin titulación específica ha llevado al sistema a montar variadas estrategias remediales o de compensación. En este sentido, las jurisdicciones provinciales, así como el Instituto Nacional de Tecnología (INET) y otros organismos de gestión privada, como la FEDIAP, se han preocupado por la capacitación en servicio de este personal. En muchos casos lo han hecho movidos por las demandas coyunturales de los numerosos cambios curriculares operados en la modalidad desde mediados de la década de 1990. En ese entonces, algunas jurisdicciones —por ejemplo, la bonaerense— pusieron en marcha capacitaciones en servicio de dos años o dos años y medio con un régimen de semipresencialidad en algunos institutos superiores de profesorado. Al cabo de esa capacitación, recibían una habilitación para continuar en sus puestos pero ninguna credencial.

Según el análisis realizado de estas acciones de capacitación profesional, se trató de formatos que se inspiran en el modelo de «déficit» (Guskey & Huberman, 1995): aquello que le falta al docente es algo que otros tienen y que se subsana desde afuera, con conocimientos impartidos por un grupo experto; o bien con el modelo de caja de herramientas, con conocimientos ajustados a las necesidades del momento. Ambos modelos tienen cierta eficacia, pero sólo son efectivos cuando están puestos en función de una formación básica (o inicial) docente que permita *integrar* las herramientas a un perfil profesional que les otorgue sentido. Estos déficits en la formación docente se trasladan a los cuadros directivos y —en aquellas jurisdicciones con inspectores del área— a los supervisores.

[245] Sin embargo, esto no impidió que algunos supervisores refirieran como debilidades de las escuelas la falta de profesores titulados (formación que el estado no proveía), algo que incluso puso en juego la vida de algunos establecimientos. Relata González del Río (2006), lo que aconteció en el Instituto Técnico Agrario Industrial (ITAI) de Córdoba:

> En septiembre, el día 14 [1965], nueva visita de la supervisora Muratorio, y luego de inspeccionar los libros reglamentarios, los cuales se llevaban según sus instrucciones en forma correcta, se ocupó de leer cuidadosamente las pruebas trimestrales de los alumnos, conversó con el Director y le transmitió que estas dejaban la impresión de que los educandos no alcanzaban el nivel requerido para quienes cursan un ciclo medio, por lo que debería ponerse especial atención y buscar los medios para superar esta situación. También objetó la constitución del plantel de profesores por cuanto en el mismo no había personas con título docente. Sin duda esta funcionaria, lejos estaba de considerar realidades distintas, tan distintas como la de comparar establecimientos de Buenos Aires, donde estaba la mayoría de los supervisados por la SNEP, con uno del interior que apenas comenzaba, sólo había entonces un esbozo de sensibilidad cuando reconocía el esfuerzo, la seriedad y la responsabilidad con que se acometió la empresa... (p. 54)

Una cuestión que dificulta la articulación de los equipos docentes de la institución es que en general sus designaciones no son por cargo sino por hora, lo que no beneficia al proyecto educativo de la institución. Se origina la figura del llamado «profesor taxi», quien guarda un vínculo de pertenencia muy débil con la escuela por la falta de permanencia en el lugar. A estos docentes les resulta difícil tener contactos más profundos con los alumnos, trabajar en equipo con sus colegas, asistir a reuniones institucionales, etc. Estas condiciones del ejercicio profesional generan un cierto desacoplamiento entre los docentes que se desempeñan en el núcleo académico de la institución (profesores, jefes de laboratorio, preceptores y bibliotecarios) y los jefes de las secciones, instructores y profesores que trabajan *in situ*. Muchas veces la atomización se profundiza debido a la distancia entre los espacios físicos, la organización temporal y, en forma fundamental, por la falta de una planificación integradora de espacios curriculares y de equipos de trabajo. También se registra una cierta atomización entre los profesionales-docentes y los docentes debido a la conjunción en el mismo lugar de diversas culturas disciplinarias, según lo mencionado.

Si bien se ha observado en trabajos de campo (Plencovich & Costantini, 2005; Plencovich y Costantini, 2006 a y b) que existe un desempeño docente satisfactorio por parte de los docentes de las asignaturas técnicas agropecuarias, según la percepción de los alumnos y de los directivos, los propios profesionales plantean que

(a) cuentan con escasos conocimientos sistemáticos docentes, tanto en aspectos pedagógicos como didácticos,
(b) existen dificultades didácticas para la enseñanza de actividades prácticas y para articular la teoría con la práctica,
(c) se remiten al modelo de Transferencia de Tecnología en la enseñanza —en especial los ingenieros agrónomos— como forma segura de comunicar conocimiento, aunque de suyo sepan que los procesos de extensión y capacitación son distintos de los educativos y
(d) no disponen de instrumentos de gestión, ni de dinámica de grupos, ni de estrategias comunicativas efectivas

Formación de Posgrado.

A excepción de la Maestría en Enseñanza Agropecuaria y Biológica que se dicta en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires desde 2004 y de la Maestría en Desarrollo y Educación (2008), que se imparte en la Universidad Nacional del Nordeste, no existen en el país ámbitos de perfeccionamiento específicos**,** de especialización o maestrías universitarias en enseñanza agropecuaria. La oferta para el perfeccionamiento de estos docentes sigue enmarcada en las carreras de posgrado que ofrecen las universidades del país en el área agronómica o de veterinaria, las que son distintas de una profundización en el área sustantiva de la educación agropecuaria. Este es uno de los motivos de que exista una escasa producción de investigaciones sobre la educación agropecuaria como objeto de estudio específico (y las escasas existentes, no han sido realizadas por los actores del sistema). Esta vacancia fue advertida por Forni, Neiman, Roldán y Bacalini (1998, p. 35) en su estudio sobre Escuelas de Alternancia:

> (...) el estudio ha detectado requerimientos en varios niveles: desarrollar una mayor sensibilidad para la indagación y la investigación a través de una formación más sistemática en estrategias que permitan fortalecer una pedagogía de la interrogación o de la curiosidad (Duffaure, *op.cit.*), fortaleciendo la preparación docente en métodos y técnicas de investigación y diagnóstico social (...).

Procesos de selección docente.

En general la docencia argentina sufrió en sus cuadros las políticas de la década de 1990 que se tradujo en bajos salarios, retrasos y recortes salariales y en algunas jurisdicciones el pago a través de bonos. Todo esto afectó a los procesos de selección de los docentes. En los establecimientos que se encuentran en el periurbano de ciudades grandes, en las que existe una mayor oferta de cuadros profesionales docentes, en general la provisión de cargos se hace por concursos públicos de antecedentes y presentación de proyectos. Es infrecuente el concurso de antecedentes y prueba de oposición. En las escuelas alejadas de ciudades grandes, se suele emplear como profesores a los propios egresados de las escuelas. En los establecimientos de gestión privada existen otros criterios de selección, a la par de los antecedentes. En ellos también se suele observar la tendencia a emplear exalumnos, porque están más imbuidos de la cultura institucional. En algunos casos se da una autoreproducción institucional que a veces refuerza los sistemas de creencias, valores, símbolos y

códigos institucionales; pero que también profundiza la clausura de las instituciones a las innovaciones.

5a.5 Directores

Los directores (o rectores) de las escuelas agropecuarias tienen un doble mando sobre el establecimiento: uno es académico (como el de cualquiera de sus pares del sistema educativo del nivel medio, sólo que en una institución de fines difusos), el otro es cuasi empresarial. Por esta razón, la figura del director como gestor del establecimiento tiene un peso decisivo en la vida de la institución. Así se comprendió históricamente y se tradujo en el esmero con que Sarmiento buscó directores para las quintas agronómicas (capítulo IV) y constituyó una constante a lo largo de la historia de la educación agropecuaria argentina. Esto quedó patentizado en reuniones celebradas por la UNESCO (1989) y otros foros (UFRRJ, 2002) en las que los directivos solicitaron programas específicos de capacitación en aspectos de gestión y administración propios de la dinámica de estos establecimientos *sui generis* y que se crearan mecanismos y controles para flexibilizar la compra y venta de insumos y demás activos utilizados en la producción. Asimismo, los Planes de Mejora requieren en la actualidad de los directivos conocimientos adicionales de planificación y control administrativos.

Muchas veces los directores desempeñan su papel en soledad y en general no reciben asesoramiento específico ya que no existen mandos supervisores propios en todas las jurisdicciones, sino que es una actividad compartida y a menudo desempeñada por personal de otras ramas de la enseñanza.

El panorama en cuanto a la titulación de los directivos es semejante al de los docentes. En un relevamiento realizado en la provincia de Buenos Aires (Plencovich & Costantini, 2005*)* se encontraron las siguientes categorías de titulación en 70 unidades educativas de enseñanza agropecuaria.

Tabla 12a. Títulos de grado de directores de unidades educativas (EEA y CEPT) de la Provincia de Buenos Aires (Año 2005)

Título	EA/ CEPT	Sexo	
		F	M
Ingeniero agrónomo	25	8	17
Médico veterinario	16	1	15
Profesor (diversas especialidades)	20	15	5
Técnico agropecuario	5	0	5
Sin definir	4	4	
Total	**70**		

Fuente: Plencovich & Costantini, 2005.

5a.6 Supervisores

En general no existen en las jurisdicciones supervisores del área, sino que se trata de personal que supervisa todas las escuelas del nivel medio, incluso de las distintas orientaciones técnicas.

Al reducirse el número de los supervisores del nivel medio, los establecimientos agropecuarios —quizá los que más necesitaban esa interfaz técnica con las autoridades educativas jurisdiccionales— quedaron en la orfandad, en regiones muy grandes, con supervisores que en parte desconocen su realidad y que tienen a su cargo decenas de otros establecimientos de educación media.

Los supervisores representan una interfaz técnica entre el poder político y los establecimientos. Algunas veces, esta interfaz ha resultado de difícil tránsito y muchas veces los supervisores «han contradicho y resistido las políticas de los gobiernos de turno, profundizando rupturas entre la educación y la política» (Rivas, 2004, p. 117).

A partir de los procesos de democratización implantados en 1983, el papel de los supervisores viró en forma lenta desde una función auditora, de control de la gestión directiva, a una asesora y de acompañamiento, a fin de dar mayor libertad a la iniciativa local. En las jurisdicciones más grandes se comenzó a pensar a los supervisores de algunas ramas más como una carga económica que como un activo que se debía conservar. En este sentido, se seguía la tendencia registrada internacionalmente. Así se intentó reducir el cuerpo de supervisores, en especial, para las ramas más pequeñas en cuanto a matrícula y establecimientos. Una de las tácticas empleadas fue el congelamiento de los cargos de los inspectores que se jubilaban y redistribución de los que quedaban por ramas y niveles, cubriendo en algunos casos grandes regiones. En otras provincias, su poder jurisdiccional fue perdiendo envergadura a la par que se les confería peso político a figuras locales, como los consejeros escolares, con carreras políticas más que técnicas.

5a.7 Empleados de apoyo

Los auxiliares de las escuelas agropecuarias también han sido olvidados por décadas. Esto ha sido motivo de sus luchas por reivindicaciones laborales. En lo fundamental, sus reclamos se refieren a problemas de rezago salarial, de no reconocimiento de *bonus* para el traslado a sus lugares de trabajo (en zonas rurales), por las exigencias de la realización de guardias y de atención a animales en feriados o en recesos, cosechas,

instalaciones, maquinarias, etc. fuera de los horarios habituales de las escuelas, falta de bonificaciones por tareas riesgosas, etc. Además, se ha perdido de vista la importancia de su función educativa en los entornos productivos, comedores, transportes escolares y residencias de las escuelas.

5a.8 Otros actores

5a.8.1 El poder jurisdiccional.

A la par de la heterogeneidad propia que ha sido la condición constitutiva de las escuelas agropecuarias y de los tipos que se han generado en el tiempo, la transferencia de las escuelas a las diversas jurisdicciones provinciales también dejó profundas huellas en los establecimientos. Es difícil intentar una sistematización de las variables contextuales políticas y administrativas que afectan a cada escuela según en qué jurisdicción se encuentre. Por otro lado, la vida política de las provincias tiene un pronunciado dinamismo que plantea cambios constantes. Sin embargo, algunos rasgos organizativos perduran y modulan la vida de las escuelas (*cfr*. Rivas, 2004). Las burocracias administrativas de las provincias más grandes, con mandos lentos y autorreproductivos, los sistemas provinciales con mayor foco en las planificación y organización de las actividades, así como las relaciones políticas fluida de los gobiernos locales con el sistema provincial modula la vida de las instituciones territoriales (*cfr.* capítulo VII). Esto trae como consecuencia distintos criterios de contratación y diferentes perfiles de funcionamiento. Estas características también recorren los intersticios de los ministerios o direcciones educativas y se convierten en un telón de fondo de la acción de las escuelas.

En las provincias más grandes, el sistema de educación agropecuaria —subsistema dentro de la educación técnica, la que a su vez está dentro de la educación secundaria y forma parte de la cartera educativa— existen por lo menos cuatro o cinco escalones, sin contar los niveles técnicos supervisores, entre una escuela y el mando superior. En la provincia de Buenos Aires, en la nueva estructura organizativa que se desarrolló después de la sanción de la LEN, la subsecretaría de educación establece para los niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior) y para las modalidades (especial, artística, física, adultos, formación técnico-profesional y otras) el rango de direcciones provinciales. Dentro de la técnico-profesional, como submodalidad, se

encuentra la agropecuaria.[246] Resulta de interés observar que la idea de establecimiento aparece absorbida bajo el paraguas de «contextos». Según la DGCyE (2007), son espacios o contextos de desarrollo, los establecimientos urbanos, rurales, de asentamiento no permanentes, los que se ponen en marcha en contextos de privación de la libertad, los domiciliarios y los hospitalarios.

Esta cadena de mando con muchos eslabones no ha obstaculizado la activa relación con el medio que las escuelas poseen, evaluable en forma empírica por el número de convenios que tienen con instituciones, empresas, ONG y organizaciones gubernamentales en distintos ámbitos: locales, regionales, nacionales e, incluso, internacionales. Esto estaría definiendo un sistema de educación agropecuaria como organización *bottom heavy* —con el peso de poder en los niveles operativos— pues los conocimientos y prácticas que legitiman la institución están localizados en la base, sin que la jerarquía esté en condiciones de introducir consideraciones sustantivas para emitir juicios e impactar sobre sus procesos y la calidad de sus productos, salvo a través de la fijación de reglas genéricas o de la asignación de recursos (Martínez Nogueira & Góngora, 2000). Si bien, en general, se utiliza esta categoría de análisis para reflejar la autonomía universitaria (Clark, 1983), creo que estas escuelas, por su historia original y por sus relaciones activas con el medio productivo, ilustran un nivel de autonomía en parte semejante respecto de esas instituciones. De todos modos, estas formas de asociatividad dependen de la impronta general de las jurisdicciones en donde las escuelas actúen. Existen provincias que han concertado convenios con los ministerios de trabajo, en especial a partir de la iniciativa de implementar los principios laborales del trabajo decente (OIT),[247] por ejemplo, en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Buenos Aires.

Por último, también se puede comprender el margen de autonomía que conservan los establecimientos agropecuarios en el sistema educativo por la teoría de la agencia (Kivistö, 2005). Esta teoría describe las relaciones entre un principal y su

[246] Interesa advertir que dentro de las modalidades, también están citadas Pedagogía Social y Psicología Comunitaria, Alternativas Educativas, Gestión Educativo Ambiental, Educación Intercultural y Bilingüe, algunas de las cuales tienen especial injerencia en las escuelas agropecuarias.

[247] Según lo manifestaba el entonces titular de la cartera educativa, Daniel Filmus (2004) «en nuestras recorridas por las escuelas de todo el país notamos que se produjo una ruptura entre la educación y la producción y que esto se ve en la ausencia de mano de obra calificada que demandan las empresas». A su vez, el ministro de trabajo subrayaba: «Durante la década pasada se instaló fuerte la idea de la exclusión y del trabajo no como sinónimo de tarea productiva ni como un derecho. Queremos volver a este concepto para que nunca más nuestros jóvenes piensen que el trabajo decente es para unos pocos» (Tomada, 2004). Diario La Capital, 20 de marzo de 2004.

agente en términos políticos. La agencia se da cuando existe asimetría entre el principal y el agente respecto del conocimiento de algún aspecto de la organización local y el principal tiene dificultades para determinar las capacidades y acciones que realiza el agente para el logro de los resultados. También surge cuando existen dificultades en la medición de los resultados de los agentes por la incertidumbre que atañe a la consecución de logros (Kivistö, 2005, p. 6). Dada la peculiaridad institucional de la escuela agropecuaria, la que se ha caracterizado como organización *sui generis*, en parte una explotación y en otra una institución pública, es posible captar la dificultad de las autoridades educativas para comprender las cuestiones técnicas inherentes a llevar adelante explotaciones agropecuarias pequeñas o medianas en diversas situaciones locales. De allí que necesite la presencia de un agente en quien delegar el poder de gestión y la toma de decisiones institucionales. Aparece con claridad la relevancia del director, debido a los diversos papeles que debe desempeñar y a su capacidad de gobierno y de gestión sobre la unidad que tiene a cargo.

5a.8.2 INET.

Según lo descrito, este Instituto surgió en 1995 y tuvo un papel decisivo en la convocatoria y marcha del foro agropecuario nacional para la elaboración de los trayectos técnicos profesionales. Sin embargo, dado el acatamiento parcial de la reforma educativa introducida por la Ley Federal y de los trayectos técnicos en sí —algunas provincias, como la de Buenos Aires, si bien siguieron la reforma**,** elaboraron trayectos técnicos propios—, el Instituto pareció perder peso específico en lo académico dentro de un ministerio sin escuelas.

Ahora bien, a partir del proceso de gestación de la Ley de Enseñanza Técnica y Profesional y su posterior sanción, el Instituto se convirtió en una de las instituciones educativas clave del país. Si bien no administra directamente las escuelas técnicas tiene poder de contralor sobre la demanda de creación de nuevas ofertas y la homologación de las existentes. En el proceso de homologación nacional, el INET ha podido navegar las aguas ásperas de las relaciones jurisdiccionales a través de propuestas técnicas. Esto le ha permitido poner orden en la profusión de títulos que se otorgaban en el nivel técnico medio del país. Asimismo, a través de la misma ley, el INET administra el fondo educativo que asigna subsidios para planes de mejora y para la formación docente inicial.

5a.8.3 FEDIAP.

La Federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FEDIAP) es una Asociación sin fines de lucro y voluntaria de escuelas agropecuarias de gestión privada —aunque reúne también escuelas de gestión estatal— que nació en 1974. Su finalidad principal es el perfeccionamiento de las instituciones que brindan educación en el medio rural de la Argentina (a través de distintas Modalidades: Agrotécnica, Alternancia, Bachiller Agrícola, Forestal, Salud y Ambiente, Turismo Rural, Terciarios, Formación Profesional, etc.).

Conformada como una verdadera Red de Trabajo para la Educación Rural y Agropecuaria (única de este tipo en el área del territorio nacional), en 2012 se vinculan a la entidad, 150 Escuelas distribuidas en 18 provincias argentinas. Estas instituciones albergan cada año unos 18 000 alumnos entre varones y mujeres y en ellas trabajan unas 3500 personas, entre directivos, docentes, técnicos y profesionales.

La importancia de su trabajo en red se realzó aún más después de la década de 1990, cuando la desnacionalización de la educación en general, con el traspaso de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales, dificultó aún más el trabajo en esta modalidad. La presencia de una red permitió canalizar muchas demandas de asesoramiento y de recuperación de la identidad de escuelas agropecuarias que si bien en el caso de las escuelas privadas no había quedado tan vulnerada, necesitaba una red de contención institucional ante el olvido de la educación técnica por parte de la Ley Federal y la implementación de cambios singulares.

Además de su finalidad principal, la asociación tiene otros fines auxiliares:

la representación de sus instituciones vinculadas ante organismos nacionales e internacionales, gestión ante instituciones crediticias oficiales y privadas para la financiación de programas, adquisición de bienes, gestión de becas de estudio, confección de publicaciones de carácter didáctico, realización de reuniones y congresos, y generación de proyectos en común con otras instituciones que contribuyen al mejoramiento de la Enseñanza Agropecuaria y Rural, en general, y al perfeccionamiento profesional, en especial.

La FEDIAP mantiene una serie de actividades permanentes, entre otras, la edición de una publicación institucional bimestral; organización de jornadas técnico-pedagógicas destinadas a técnicos, docentes y directivos, aunque abiertas a la comunidad en general; organización de seminarios específicos para directivos y cursos

de formación y perfeccionamiento profesional. Integra el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNET), el foro agropecuario del INET y la Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina, a través de fundaciones asociadas. También administra el primer portal de educación agropecuaria de Latinoamérica (http://www.fediap.com.ar/). Últimamente, ha participado en la puesta en marcha de proyectos de tecnicaturas en dos provincias, además de haber elaborado criterios para la incorporación de Itinerarios Formativos.

5a.8.4. Asociaciones de técnicos agropecuarios.

La actividad asociativa de los técnicos agropecuarios se remonta al siglo XIX. La primera reglamentación de las actividades data de1881, durante la presidencia de Julio Argentino Roca. En 1948 surgió la Federación Argentina de Técnicos Agropecuarios (FATA) por la iniciativa del técnico Orestes Chiesa Molinari, asesor del Ministerio de Agricultura y del INTA en 1964, quien aunó numerosos centros de agrónomos del país. En 1990 la federación se transformó en la Unión de Profesionales Técnicos Agropecuarios de la República Argentina (UPTARA), afiliada a la Unión Internacional de Trabajadores de la Alimentación (UITA) y con vínculos con la Confederación Argentina de Sindicatos de la Industria de la Alimentación (CASIA).

5a.8.5 Asociaciones filantrópicas, ONG y otras instituciones.

Existen muchas instituciones y particulares en el nivel nacional y local que apoyan a las escuelas agropecuarias del país, dan a conocer sus misiones y convocan a concursos de proyectos con subsidios competitivos. Algunas registran trayectorias de acompañamiento muy prolongadas, muchas colaboran en forma directa con ellas. Dentro de los medios gráficos nacionales, se destaca el equipo del Suplemento Solidario del diario La Nación (Fundación Diario La Nación) y publicaciones técnicas como MOTIVAR; entre las fundaciones se pueden citar la Fundación Marzano, Antorchas, Fundapaz, YPF, Incupo, Cruzada Patagónica, Misiones Rurales Argentinas, Fundación Carlos Días Vélez, entre otras. La Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA) también apadrina escuelas agropecuarias y contribuye en forma activa a su sostenimiento.

Referencias

Almandoz, M. R. (2007, agosto 2012). Entrevista. *Diario Clarín*, Buenos Aires.

Almandoz, M. R. (2010). *Entrevista a la Lic. María Rosa Almandoz, Directora Ejecutiva del INET*. Disponible en http://www.cptsantafe.org/entrevista.html

Aparicio, S., & Benencia, R. (2001). Los asalariados rurales en la investigación social. En S. Aparicio & R. Benencia, *Antiguos y nuevos asalariados en el agro argentino* (pp. 351-379). Buenos Aires: La Colmena.

Aparicio, S., & Tapella, E. (2003). *Campesinos, proyectos y políticas, de la teoría y la práctica a través de un estudio de casos*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Economía Agraria.

Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories* (2a Ed.). Buckingham: Open University Press.

Bruniard, R (Coord.), Kessler, G; Jabif, L.; Bresson, A., & Palamidessi, M. (2007). *Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: UNESCO. IIPE.

Carniglia, E. (2006) *¿Un materialista cultural en el sur de Córdoba? Relaciones campo-ciudad en los márgenes pampeanos*. UNIrevista, 1(3), 1-16.

Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (2010). Buenos Aires: 2010.

Checchia, B. (2008). *Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17560

Chow Belezia, E. (2002). Cooperativa-Escola nas escolas técnicas agrícolas. Instrumento para formação do técnico da área. Actas VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU). *Sustentabilidade e democratização das sociedades rurais da América Latina* (pp. 1403-1412). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Clark, B. R. (1983). *The higher education.* California: University of California Press.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ). (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias.* Santiago de Chile: CEPAL.

Di Filippo, J. (1984). *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la Argentina.* Buenos Aires: FECIC.

De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México.* México: FLACSO.

Forni, F., & Neiman, G. (1994). *La pobreza rural en la Argentina*, Secretaría de Programación Económica, Comité Ejecutivo para el Estudio de la Pobreza en la Argentina-CEPA, Documento de Trabajo Nº 5. Buenos Aires.

Forni, F., Neiman, G., Roldán, L., Sabatino, J. P., & Bacalini, G. (Col.).(1998). *Haciendo escuela: alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ciccus.

Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) (1982). *Informe Técnico*. Buenos Aires: INTA.

Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina:¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR/OIT.

González del Río, R. A. (2006). *ITAI. Una historia que fascina 1963-2003.* Monte Buey, Córdoba: Impresora Gráfica Argentina.

Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: new paradigms and practices.* New York: Teachers College Press.

Gutman, G., & Lavarello, P. (2003). *La trama de oleaginosas en Argentina*, Estudio 1. EG 33-7. BID-CEPAL.

Hirschman, A. (1984). *De la economía a la política y más allá. Ensayos de penetración y superación de fronteras.* México: Fondo de Cultura Económica.

Hobsbawm, E. (1985). *Las revoluciones burguesas*. Barcelona: Labor.

International Fund for Agricultural Development (IFAD) (2005). *Informe*.

Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) (2012). I*nforme*. Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/superior/formacion-tecnica/formacion-tecnica/Acceso 24 de julio de 2012.

Insúa, M., & Rius, P. (1999). *La participación de los padres en la escuela*. Buenos Aires: GADIS/UNICEF.

Iwakami Beltrao, K., Kanso, S., & Pasco, A. R. (2002). A situação de escolaridad dos Jovens rurais no Brasil respeito ao ensino fundamental: evolução nas dos últimas décadas. Actas VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU). *Sustentabilidade e democratização das sociedades rurais da América Latina* (1469-1486). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Kivistö, J. (2005). The government-higher education Institution relationship: theoretical considerations from the perspective of agency theory. *Tertiary Education and Management*, 11(1) 1-17.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

Martínez Nogueira, R., & Góngora, N. (2000). *Evaluación de la Gestión universitaria. La evaluación: conceptualización, programación y ejecución*. Buenos Aires: CONEAU.

McConnell, C. R., & Brue, S. L. (1997). *Economía Laboral*. Madrid: McGraw Hill.

Melita, S. (2008). Las escuelas agrotécnicas en la Argentina. *Motivar*, 6, 62, 17-18.

Mentxaka, I. (2008). LOE, una nueva ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos de Pedagogía*, 377, 81-84.

Ministerio de Agricultura de la Nación (2010). Foro de Escuelas Agrotécnicas del (2010). Disponible en http://64.76.123.202/site/areas/escuelas_agrotecnicas/index.php?archivo=1

Ministerio de Economía y Producción. SAGPyA. *Experiencias en Innovación Social Ciclo 2004-2005. La Alternancia Educativa para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica de la Provincia de Santa Fe*, Argentina. Disponible en http://www.eclac.cl/dds/Innovacionsocial/e/proyectos/doc/AlternanciaEducativa.Argentina.esp.pdf Acceso 22 de julio de 2008.

Monteiro Alcaide, A. Competencias educativas y objetivos como capacidades. *Escuela*, 3783 (539), 35.

Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training, 59* (*1*), 67-88.

Murmis, M. (1998). El Agro argentino: algunos problemas para su análisis**.** En N. Giarraca & S. Cloquell, *Las agriculturas del Mercosur: el papel de los actores sociales* (pp. 205-248). Buenos Aires: La Colmena.

Murmis, M. (2001). *Pobreza rural. Diversidad de situaciones ocupacionales*. Buenos Aires: Ministerio de Economía, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación, Dirección de Desarrollo Agropecuario, Programa PROINDER (Serie de documentos de formulación Nº 4).

Neiman, G., Bardomas, S., Berger, M., Blanco, M., Jiménez, D., & Quaranta, G. (2006). *Los asalariados del campo en la Argentina. Diagnóstico y políticas*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Obschatko, E. S., Foti, M., & Román, M. (2006). *Los pequeños productores en la República Argentina. Importancia en la producción agropecuaria y en el empleo en base al Censo Nacional Agropecuario 2000*. Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos-

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2004). *Un buen comienzo: trabajo decente para los jóvenes. D*ocumento presentado en la Reunión tripartita sobre el empleo de los jóvenes: el camino a seguir. Ginebra: OIT.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2005a). *Capacitación técnica a madres adolescentes en áreas no tradicionales y emprendedoras.* Disponible en

<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/exp/observa/c_rica/mad_adol.htm>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2005b). *El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente, documento presentado en la nonagésima tercera reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo*. Ginebra: OIT.

Ortiz, S. (1999). Los mercados laborales a través del Continente Americano. En S. Aparicio & R. Benencia (Coords.), *Empleo Rural en tiempos de flexibilidad.* Buenos Aires: Editorial La Colmena.

Portilla Rodríguez, M. (2003). *Juventud Rural: construyendo la ciudadanía de los territorios rurales*. Disponible en www.iica.org.uy

Plencovich, M.C., & Costantini, A.O. (2005). *Informe UBACyT G080*. Buenos Aires: UBA.

Plencovich, M.C., & Costantini, A.O. (2006a). Competências das escolas agropecuárias: são as que requerem os cidadãos e o meio produtivo? Harmonização de intereses. *III Seminario Internacional sobre Educación Agrícola: La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR*. RJ. Brasil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Plencovich, M.C., & Costantini, A.O. (2006b). Realidad de la Formación Docente en la enseñanza Agropecuaria en los países del MERCOSUR. *III Seminario Internacional sobre Educación Agrícola: La Enseñanza Agrícola en el ámbito del MERCOSUR*. RJ. Brasil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Plencovich, M. C., Costantini, A. O., Bocchicchio, A. M., & Fraschina, A. A. (2005). Território e identidade nas escolas agropecuárias argentinas. VII Encontro. *Cone sul: fronteiras, democracias, cidadanias, identidades.* Corredor das Idéias do Cone Sul. São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011* (2011). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre la educación y el poder en las provincias argentinas.* Buenos Aires: Gránica.

Röling, N. (2004). La comunicación para el desarrollo en la investigación, la extensión y la educación. *IX Mesa Redonda de las Naciones Unidas sobre Comunicación para el Desarrollo*. Roma: FAO.

Román, M. (2003). Los jóvenes rurales en Argentina. Elementos para una estrategia de desarrollo rural. *Serie Estudios e investigaciones* Nº 4. Buenos Aires: Ministerio de la Producción. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, Dirección de Desarrollo Agropecuario PROINDER. Disponible en http://www.proinder.gov.ar/productos/Biblioteca/contenidos/estinv.04.los%20j%C3%B3venes%20rurales%20en%20argentina.%20elementos%20para%20una%20estrategia%20de%20desarrollo%20rural.pdf

Southwell, M. (Coord.), Santillán, L., Neufeld, M. R., & Cerletti, L. (2006). *Las familias en la escuela. Programa de Capacitación multimedial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG06-Las-familias-en-la-escuela.pdf

Weller, J. (Ed.) (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral.* Colombia: CEPAL.

Werle, F. (2005). Contextualizando a escola rural: Rio Grande do Sul final do século XIX e início do século XX, *Série Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande*, 20, 97-110.

Whorton, D., Krauss, R.M., Marshall, S., & Milby, T.H. (1977). Infertility in male pesticide workers. *The Lancet*, 310, 1259-1261.

Wiggins, S., & Proctor, S. (2001). How special are rural areas? Implications of location for rural Development. *Development Policy Review*, 19(4), 427–436.

Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Williams, R. (1973). *The country and the city*. Oxford: Oxford University Press.

Whitrow, G. J. (1990*). El tiempo en la historia. La evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*. Barcelona: Ed. Crítica.

Wiñar, D. (1988). La formación profesional en Argentina. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Crítica.
Yapert, S. (10 de julio, 2004).Hojas de colonos. *Suplemento Rural de Río Negro*. Disponible en línea en www.rionegro.com.ar
Yin, R. E. (1984). *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Yin, R. E. (1994). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park: Sage.
Zbrun, M. (Comunicación personal, Buenos Aires, Agosto 22, 2012).
Zubiaur, J. B. (1900). *La enseñanza práctica é industrial en la República Argentina*. Buenos Aires: F. Lajouane.
Zucaro, G., & Plencovich, M. C. (2011). Los institutos superiores en el territorio y la formación de los docentes para el medio rural. En M. C. Plencovich & A. Costantini (Coords.), *Educación, Ruralidad y Territorio* (pp. 201-229). Buenos Aires: Ciccus.
Zumer, M. S. (2004). *Estado, Sociedad y Educación. El caso de las escuelas técnico agropecuarias de la Provincia de Mendoza* (Tesis de Maestría no publicada). FLACSO, Buenos Aires.
Zuretti, J.C. (1959). *Política educacional: legislación y organización escolar*. Buenos Aires: Itinerarium.

APÉNDICE

CASOS DE ESTUDIO

NUEVE VENTANAS A LA DERIVA
Y A LA DIVERSIDAD

Apéndice

Casos de estudio

Nueve ventanas a la deriva y a la diversidad

En este Apéndice se presentan algunos casos de estudio que ilustran los tipos de escuelas agropecuarias vistos en el Capítulo VI de la tesis y que fueron abordados a través del trabajo de campo. Los textos procuran reflejar la diversidad de los casos tratados. En algunas instancias, se presentan casos, múltiples o colectivos, de escuelas agropecuarias argentinas —como las EFA del Taragüí, los CEPT, las Escuelas EMETA, los CFR (u otros centros sostenidos por ONG)— y en otras, casos únicos (Yin, 1984, 1994; Stake, 1994; Neiman & Quaranta, 2006). En ambas situaciones se identifican *verbatim* (en registros textuales), las percepciones de los actores (docentes, padres, gestores u otros) y la institución a las que pertenecen, preservando su identidad.[248]

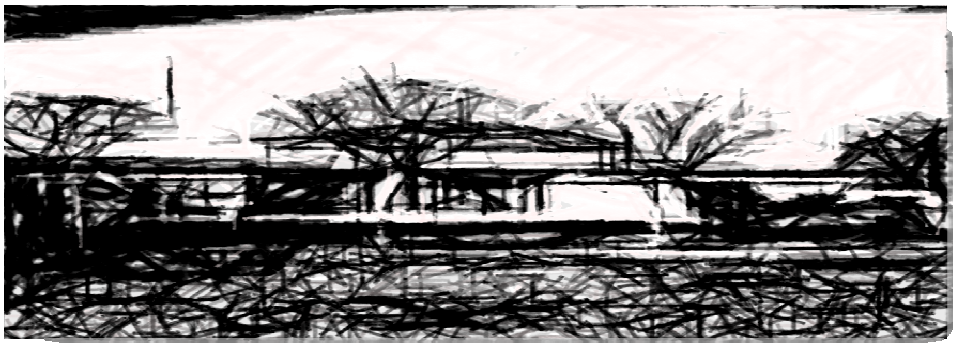
Se ha tratado de ser fiel a la naturaleza del estudio de casos que no busca la generalización de los atributos de los casos seleccionados, algo que igualmente estaría reñido con la orientación cualitativa y hermenéutica de esta tesis. Por este motivo, los textos no expresan categorías simétricas que permitan establecer comparaciones entre los establecimientos, sino que se buscó, en lo posible, hacer visibles aspectos distintivos de cada caso. El horizonte lo constituye la deriva originaria de la educación agropecuaria y la diversidad. Las escuelas presentadas son ventanas que se abren a ese confín y a la vez dejan vislumbrar la singularidad de sus paisajes internos. Se remite al capítulo III para el análisis metodológico de esta etapa del trabajo de campo.

Por último, la metáfora del iceberg podría dar cuenta en forma razonable de la relación entre el texto que se presenta y la riqueza de la experiencia de campo vivida y compilada. Como la punta del témpano, lo que aparece en el texto es sólo una ínfima porción de lo explorado. Y lo invisible que da sustento a lo que se manifiesta, resulta también indispensable. Ahora bien, por una razón de parsimonia, se buscó que esta sección guardara cierto balance en su extensión con los capítulos de la tesis. Cada tipo de escuela aguarda estudios pormenorizados. Se espera que el núcleo esencial de esta investigación pueda enmarcarlos e iluminar las ricas experiencias educativas que atesoran las comunidades educativas agropecuarias y sus establecimientos.

[248] En todos los casos se contó con el consentimiento de los actores del uso de la información con fines de investigación. Se exceptúan del anonimato las comunicaciones personales realizadas por referentes de la educación agropecuaria o cuando se tomó la información de fuentes secundarias.

Caso I

Escuelas EMETA



Némesis y olvido

El programa EMETA (Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnica Agropecuaria) fue una iniciativa nacional que tuvo como beneficiarias de la inversión realizada por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Estado Nacional a todas las provincias y a tres universidades. Fue una experiencia estelar que describió una breve parábola. Duró menos de una década. En algunas jurisdicciones, apenas alcanzó el lustro. Pero sus ecos aún reverberan. Su finalidad fue expandir y mejorar la educación técnica agropecuaria y estuvo instrumentado a partir del entonces Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Sin embargo, la jurisdicción sobre la que actuó en la mayoría de las escuelas fue provincial —a excepción de las escuelas ubicadas en terrenos provinciales que dependían de las universidades nacionales—. Hacia el final, se acoplaron al proyecto algunas escuelas nacionales.

En los aspectos educativos contempló la modificación curricular y el perfeccionamiento docente, la extensión escolar y la educación no formal. Los principales rubros que el crédito cubrió fueron: infraestructura escolar y productiva, maquinarias y herramientas. Asimismo, el aporte que recibieron las provincias no fue reintegrable.

Los recursos del programa fueron significativos y tuvieron un equivalente en moneda nacional a 133 400 000 dólares estadounidenses de los cuales 78 500 000 provenían de los préstamos N° 718/SF-AR y N° 123/IC-AR del BID y 54 900 000 de dólares estadounidenses que fueron aportados por la Nación y transferidos a las jurisdicciones, sin exigencia de reembolso, de acuerdo con la distribución de recursos del Programa. La inversión en construcción y equipos no debía exceder el equivalente

de US$ 300 000 por cada centro de educación no formal, salvo aquellos sometidos a un análisis de eficiencia interna y externa.

Pero sería un error creer que la memoria y el mérito del programa se debe a los generosos recursos que manejó —algo que en parte también abona su paso inolvidable—, sino que el EMETA aunó lo pedagógico con el mundo del trabajo de un modo orgánico y en formas de gestión colaborativa. Su magia quizá no la haya logrado ninguna otra propuesta para escuelas de cualquier modalidad del país. Se está ante un programa orgánico, abierto, sin límites en su concepción, que llegaba hasta la altura de los sueños de sus actores.

A pesar de su brevedad —su vigencia se extiende desde 1985 (para algunas jurisdicciones) y culmina en 1992-1993— constituye la primera experiencia sistemática de educación agropecuaria en la Argentina, ya que se proyectó sobre la base de políticas educativas y agropecuarias definidas, que enlazaron las funciones de docencia, formación profesional, investigación-participación y extensión educativa y técnica. Y en eso constituyó un intento inédito en la Argentina.

El ministerio educativo nacional efectuaba la coordinación del Programa a través de la Unidad Ejecutora Central (UEC) cuya responsabilidad primaria era la coordinación y administración del Programa en el nivel nacional. Para ello contaba con planta propia y disponía del manejo de recursos del programa. En el cumplimiento de sus funciones, la UEC podía prestar asistencia técnica a las unidades de ejecución provinciales (UEP), así como licitar o contratar servicios en particular siempre que el no actuar en este sentido comprometiera la marcha del programa en la jurisdicción participante. Estaba facultada para aprobar los proyectos jurisdiccionales y realizar o suspender los desembolsos correspondientes. Las UEP eran los organismos encargados de la coordinación, administración y ejecución de sus proyectos. Para el cumplimiento de sus funciones, podían contratar servicios, efectuar licitaciones, firmar convenios con organismos e instituciones provinciales, nacionales y privadas.

La UEC encarnó una propuesta educativa singular, pedagógicamente fundada, que comprendió en profundidad la educación agropecuaria del país, su íntima relación con lo local y regional, y la puso en función de un proyecto nacional. Además captó lo propio de la educación agropecuaria, no reductible a otro tipo de educación técnica e, incluso, media. También enlazó la esquiva dinámica entre teoría, acción y reflexión, insertándola en el marco de los proyectos institucionales.

El programa tomó como modelo la Escuela Ramón Santamarina de Tandil —una de las antiguas escuelas agropecuarias nacionales del país— en cuanto a su estructura organizativa y a las secciones didáctico-productivas (Zbrun, 2012) y se arraigó mediante la ejecución de los siguientes subprogramas:

a) Desarrollo educativo e institucional, con el objetivo de llevar a cabo

1. Estudios complementarios o de base: trabajos de investigación realizados sobre la realidad socio-educativa del sector, teniendo especialmente en cuenta las necesidades particulares de educación técnico-agropecuaria de cada zona o región.
2. Desarrollo curricular: elaboración de un nuevo plan de estudios con innovaciones curriculares de acuerdo con las características regionales y los estudios complementarios o de base previamente realizados. Incluía, además, la educación no formal para capacitar a jóvenes y adultos a través de cursos que respondieran a los requerimientos de cada zona.
3. Plan de perfeccionamiento del personal docente: comprendía la capacitación y perfeccionamiento del personal en actividad y el que se incorporaba como consecuencia de la ejecución del proyecto, tanto en el área técnica como pedagógica.
4. Apoyo a estudiantes de bajos ingresos: eran las becas destinadas a estudiantes sobresalientes de bajos ingresos del sistema formal, que vivían alejados de las unidades escolares.
5. Actividades de educación no formal y de extensión escolar,[249] cursos de capacitación laboral y actividades extracurriculares relacionadas con la integración de la unidad educativa a la comunidad.

b) Infraestructura física: para un conjunto de escuelas agropecuarias y centros de educación no formal independientes que se construyeron, refaccionaron o ampliaron de manera tal que resultaran adecuadas para las actividades curriculares y con dimensiones acordes con la matrícula prevista.

[249] Respecto de este término, en uno de los documentos del programa, Argumedo (1993b) aclara que «debe comprenderse como una metáfora que significa que en una acción educativa se han disminuido al mínimo las formalidades» (p. 3), sin renunciar por ello a su intencionalidad de influir sobre determinados procesos de aprendizaje. En el mismo lugar, Argumedo ubica la educación no formal, la capacitación profesional, la promoción comunitaria, algunas formas de educación popular y la extensión.

c) Equipamiento: conjunto de mobiliario, equipo, vehículos de trabajo, materiales y animales, necesarios para el adecuado desarrollo de las actividades previstas en el currículum, así como para las otras acciones que componían el Proyecto.

Los proyectos provinciales tuvieron que satisfacer algunos criterios de elegibilidad y conformarse de acuerdo con las pautas establecidas en la «Guía Metodológica para Preparación de Proyectos» elaborada por la UEC. Debieron contemplar los aspectos propios de un programa educativo integrado, incluyendo los componentes de desarrollo educativo e institucional, infraestructura física y equipamiento. A fin de asegurar una adecuada representatividad regional en el Programa, se estableció un límite máximo de cuatro escuelas agropecuarias y seis centros de educación no formal independientes por provincia.

Las escuelas agropecuarias y centros de educación no formal se localizaron en zonas cuyas áreas de influencia tuvieran una concentración de población no menor a 5000 personas vinculadas con la actividad agropecuaria.[250] Se entendía por área de influencia aquella comprendida en la isócrona de una hora y media de traslado de los estudiantes por los medios de transportes usuales de la zona. Las localidades presentaban evidencia de estar en vías de crecimiento poblacional o de aumento de su producción agropecuaria. Los terrenos tenían que ofrecer características adecuadas para el desarrollo de actividades didáctico-productivas y el funcionamiento de la estructura educativa propuesta. Tales atributos incluían extensión suficiente, suelos apropiados, acceso durante todas las épocas del año y disponibilidad de agua y electricidad. La demanda social de plazas en el sistema formal que se atendería sería por lo menos de 60 aspirantes anuales en cada escuela. En cuanto a su eficiencia interna, el costo económico por egresado no podía exceder los US$ 12 000 en diciembre de 1985.

Las provincias presentaron propuestas de predios para poder ser elegidas como Escuelas EMETA. El predio tenía que contar con cierto número de hectáreas en territorios provinciales. A partir de estos requisitos, cada provincia determinó dónde invertiría los fondos del programa (Zbrun, 2012). Se definió un cupo para cada provincia. Existieron escuelas con centros de educación no formal (CENF) anexados a ellas, aunque en algunos casos se dieron CENF independientes. La distribución de los

[250] Los proyectos de Centros de Educación No Formal (CENF) que no satisfacían el límite indicado debían someterse a un análisis de eficiencia externa e interna, de acuerdo con una metodología aceptable para el BID y sólo podían ser objeto de financiamiento con recursos del Programa si el Banco después de examinar la solicitud del Ejecutor no los objetaba.

servicios abarcó todas las provincias.[251] Córdoba lo hizo sobre 10 localizaciones y fue la jurisdicción que tuvo más cantidad de servicios EMETA. En esa jurisdicción, la implantación del programa fortaleció el Programa de Nuclearización que se vinculaba

[251] En *Río Negro* se conformó un equipo con centros no formales en Mallín Ahogado (1986), zona rural de El Bolsón, sobre un relevamiento realizado por un grupo de pobladores. También se formaron centros de Integración Comunitaria en General Roca, Pomona (hoy establecimiento penal de Régimen Abierto) e Ingeniero Jacobacci (estos centros eran independientes). En la escuela de Viedma se originó un eficiente equipo con proyectos de capacitación sobre la Escuela Secundaria de Formación Agraria (ESFA) convertida en EMETA en 1991. En *Chubut*, se creó una escuela en Trevelin, Aldea Escolar; en *Santa Cruz* se agregaría la Escuela de Gobernador Gregores. En *Neuquén* en 1992, se establecieron Puestos de Capacitación Agropecuaria, en Chos Malal, Aluminé, Picún Leufú, Plottier y San Patricio del Chañar, y una Escuela Agropecuaria en Plottier. Los puestos se transfirieron en 1995 a la Dirección de Enseñanza de Adultos de la Provincia, con su planta de coordinadores, secretarios, instructores, peones y 110 horas cátedra en cada uno de ellos. En *La Pampa* el programa se estableció sobre la Escuela Técnica Agropecuaria de General Acha, a la que dotó de un edificio nuevo, sobre la base de una escuela nacida a través del movimiento de productores e instituciones locales en 1989. También el programa se implantó en la Escuela Agrotécnica de Santa Rosa, en esa localidad, creada por el Rectorado de la Universidad Nacional de La Pampa en 1958, que pasó a depender de la Dirección General de Educación de la Provincia. En *Mendoza*, se crearon centros en La Llave (San Rafael) que capacitaron a los jóvenes en la industrialización láctea, sobre la base de una escuela provincial creada en 1966, que tuvo edificio propio mediante el Programa en 1995. En Guaymallén, la EMETA se gestó a partir de una escuela modelo, la Miguel Amadeo Pouget, que data de 1940. Esta institución se puso a la vanguardia de los establecimientos agrarios provinciales y en 1965 abrió la fábrica piloto de aceite de oliva. Con el proyecto EMETA, inició la construcción de nuevas instalaciones (edificio administrativo, aulas, galpones para fábrica y bodega, taller de mantenimiento, laboratorio de análisis y bromatología). En General Alvear, se crearon secaderos hortícolas y también se implantó el programa en San Rafael, en la Escuela Técnica «Seizo Hoshi» de Real del Padre. En *San Luis*, en Villa Mercedes, se creó una escuela agropecuaria y dos centros de educación no formal (CENF) asociados a ella. En *La Rioja*, se instaló una escuela en Chamical y una escuela agrotécnica en Aimogasta. En *San Juan*, en Jáchal, se inició el programa en una escuela nacional agropecuaria incipiente que se transformó en EMETA y además se abrió un centro en la Escuela Agrotécnica 25 de Mayo. En *Catamarca* se crearon dos centros en Andalgalá y uno que en un principio estuvo pensado para Los Altos y posteriormente fue derivado a Alijilán (Santa Rosa). En *Tucumán*, en la Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Horco Molle (escuela universitaria), en la Escuela Agrotécnica Juan Mantovani de Santa Ana, Las Cejas, en el CENF de Villa Trancas y en el de Santa Cruz, localidad tucumana de Tafì del Valle. En *Córdoba*, sus localidades fueron Jovita, Los Cerrillos, Pasco, Oncativo, San Francisco, Cruz del Eje, Almafuerte, San José de la Dormida, Totoral y Villa de María del Río Seco. En *Buenos Aires*, en la Escuela Agropecuaria General Lucio Mansilla de Bavio, con un CENF asociado y la Escuela de Las Flores. Ambos establecimientos presentaron modelos de internados que revistieron interés pedagógico (Zbrun, 2012). Hacia el final del período, se instituyeron cursos de Apicultura en la Escuela Zabala de la Universidad Nacional del Sur. En *Santa Fe*, hubo centros EMETA (asentamientos) en la Escuela Agrotécnica de Bigand, en San Justo y Sa Pereira. En *Corrientes*, el Programa se instaló en la Escuela Agrotécnica Manuel Belgrano en Bella Vista y en la Escuela Agrotécnica República de Venezuela. En *Entre Ríos*, en la Escuela Agrotécnica José de San Martín (Concordia), en la Justo José de Urquiza **(**Villaguay) y en la Agrotécnica José Campodónico de Chajarí. En *Salta*, se implantó el programa en Metán Viejo, y hoy la sede de la Universidad Nacional emplea las instalaciones de la EMETA para el desarrollo de actividades de la carrera de Ingeniería Agronómica. También el programa funcionó en la Escuela EMETA de Yacuy. En *Jujuy*, en Abrapampa y Humahuaca; en el *Chaco*, en la Escuela Agropecuaria (1967) que fue formalmente inaugurada como la primera de la provincia; en 1983 cambió su denominación por la de Escuela Provincial de Educación Técnica Agropecuaria Nº 3 de Charata. El otro centro EMETA de la provincia, se localizó en Gral. San Martín. En *Formosa*, se instaló el programa sobre la Escuela Agrotécnica Provincial Nº 1 Combate de San Lorenzo (1965) de Laguna Blanca, en la Escuela Agrotécnica Provincial de Educación Secundaria Fray Buenaventura Giuliani y se creó un CENF en Las Lomitas. En *Misiones*, el programa funcionó en el Instituto de Enseñanza Agropecuaria Nº 1 de Bonpland, en el Instituto de Educación Agropecuaria Nº 2 de San Pedro y en el Nº 3 de San Vicente. En *Santiago del Estero*, el Plan EMETA funcionó en la Universidad, en la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja, en El Zanjón. Cfr. Tabla

en forma estrecha con la política de descentralización y regionalización emprendida por la provincia a partir de la constitución provincial de 1987 (Guibert, 1987; Prada, 1987; Cragnolino & Lorenzatti, 2002; Cragnolino, 2006).[252]

Las escuelas que participaron fueron originalmente provinciales, incluso se crearon escuelas nuevas, pero siempre dentro de esa jurisdicción. Participaron también en el proyecto tres universidades nacionales (a través de sus respectivas escuelas universitarias medias), la de Tucumán (Horco Molle), la del Noreste y la de Santiago del Estero.[253] Al culminar el programa, se unieron algunas escuelas nacionales.

El programa se implantó con cargos para los docentes, es decir con TP (tiempos parciales) de doce, dieciocho, veinticuatro y treinta horas de cátedra, que se dividían en horas frente a alumnos y el resto en horas institucionales para desarrollar proyectos productivos, talleres, etc.; además se hacía hincapié en la expansión comunitaria, lo que permitía a la Institución estar en permanente contacto con su contexto.

Los edificios tuvieron un máximo de metros cuadrados por unidad educativa, incluyendo las áreas didáctico-productivas construidas, existentes y aquellas que se construirían mediante el Programa.[254] Reflejaban una mayor utilización de las fuentes de energía natural, permitiendo de este modo una disminución del consumo energético. Las provincias diseñaron cada proyecto teniendo presente: (I) la existencia de estudios del mercado laboral en la región que permitieran esperar que los egresados contaran con una demanda para su perfil profesional y (II) la determinación de procesos de selección de alumnos para que la mayoría de los egresados se incorporara al trabajo en el sector agropecuario o en funciones afines.

Se plantea su singularidad y su carácter de proyecto orgánico pionero en el país, ya que si bien hubo algunas iniciativas de conceder cierta sistematicidad (*cfr*. capítulo IV) a la educación agropecuaria en el orden nacional, estas fracasaron. En forma paulatina el proyecto llegó a contar con 47 escuelas agropecuarias y unos 100 Centros de Educación No formal (CENF). En cuanto a la acción de estos centros, la unidad

[252] El programa se fundamentaba en la participación organizada y crítica de la comunidad, y en la realidad concreta de la población rural (Prada, 1987).

[253] En algunos casos, como en la Universidad del Sur, el proyecto se cayó, porque los terrenos debían ser propiedad de las universidades, aunque hacia el final funcionó en ella un CENF relacionado con la apicultura.

[254] Según el Proyecto EMETA, «hasta 300 alumnos por turno, no más de 4200 m^2». Por sobre ese número de alumnos se agregaban a los 4200 m^2 una cantidad de 13 m^2 por cada alumno adicional (Ley 10 563 de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10563).

central los gestionó en vinculación con el CONET (Consejo Nacional de Enseñanza Técnica).

Tabla 1b. Escuelas con Plan EMETA y centros no formales (CENF) asociados a ellas originalmente proyectados por jurisdicción

Jurisdicción	**Localización de escuelas y centros no formales(CENF)asociadosa ellas**
Buenos Aires	*Escuela Agropecuaria (Plan EMETA), Las Flores, Partido de Las Flores.* *Escuela Agropecuaria General Lucio Mansilla (Plan EMETA), Partido de Bartolomé Bavio* (CENF de Bartolomé Bavio).
Catamarca	*Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), Andalgalá, Departamento Andalgalá (CENF Andalgalá).* *Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), Alijilian, Departamento Santa Rosa* (CENF Alijilán).
Córdoba	I*nstituto Provincial de Educación Agropecuaria (IPEA) (Plan EMETA),* San Francisco, Departamento San Justo (CENF San Francisco). *Instituto Provincial de Educación Técnica Agropecuaria (Plan EMETA),* San José-Los Cerrillos, Departamento San Javier (CENF San José-Los Cerrillos).
Corrientes	*Escuela Agrotécnica Manuel Belgrano (Plan EMETA),* Departamento Bella Vista. *Escuela Agrotécnica República de Venezuela (Plan EMETA),* Departamento Monte Caseros.
Chaco	*Escuela Provincial de Educación Técnica Agropecuaria (Plan EMETA), Charata, Departamento Charata.*
Chubut	*Colegio Agrotécnico (Plan EMETA), Aldea Escolar, Trevelin.* *Colegio Agrotécnico (Plan EMETA), Esquel.*
Entre Ríos	*Escuela Agrotécnica José de San Martín (Plan EMETA), Concordia.* *Escuela Agrotécnica Justo José de Urquiza (Plan EMETA), Villaguay.* *Escuela Agrotécnica Manuel P. Antequeda (Plan EMETA), Departamento La Paz.*
Formosa	*Escuela Agrotécnica Provincial Combate de San Lorenzo (Plan EMETA), Laguna Blanca.* *Escuela Agrotécnica Provincial Fray Buenaventura Giuliani (Plan EMETA), Misión Laishi.*
Jujuy	*Escuela Plan EMETA, Abra Pampa.* *Escuela (Plan EMETA), Humahuaca (CENF Humahuaca).*
La Pampa	*Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), General Acha.* *Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), Santa Rosa.*
La Rioja	*Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), Chamical.* *Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), Aimogasta.*
Mendoza	*Escuela (Plan EMETA), La LLave, San Rafael* (CENF La Llave). *Escuela (Plan EMETA), Guaymallén.* *Escuela Técnico-Agropecuaria Seizo Hoshi (Plan EMETA), Distrito de Real del Padre, Departamento de San Rafael* (CENF de Real del Padre).
Misiones	*Instituto de Enseñanza Agropecuaria (Plan EMETA), Bonpland.* *Instituto de Enseñanza Agropecuaria (Plan EMETA), San Pedro.* *Instituto de Enseñanza Agropecuaria (Plan EMETA), San Vicente.*
Neuquén	*Escuela (Plan EMETA), Plottier* (CENF Puesto de Capacitación Agropecuaria de Plottier)
Río Negro	*Escuela Agraria ESFA (Plan EMETA),* Viedma.
Salta	*Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), Metán Viejo.* *Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), San José, Yacuy.*
San Juan	*Escuela Técnica Agropecuaria (Plan EMETA), Jáchal* (CENF Jáchal). *Escuela Agrotécnica Plan (Plan EMETA), 25 de Mayo* (CENF 25 de Mayo).
San Luis	*Escuela (Plan EMETA), Villa Mercedes* (dos CENF en Villa Mercedes).
Santa Cruz	*Escuela Técnico Agropecuaria Gobernador Gregores (Plan EMETA), Santa Cruz.*
Santiago del Estero	*Escuela Agrotécnica de Bajo Hondo (no funcionó)* *Escuela Agrotécnica de Fernández, Departamento Forres*
Santa Fe	*Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), Bigand, Departamento Caseros (CENF Asentamiento Bigand).* *Escuela Agrotécnica (Plan EMETA), San Justo, Departamento San Justo (CENF Asentamiento San Justo).*
Tucumán	*Escuela Agrotécnica Juan Mantovani (Plan EMETA), Santa Ana, Las Cejas.*
Univ. del Nordeste	*Escuela Regional de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines (ERAGIA) (Plan EMETA)* (CENF ERAGIA).
Univ. Sgo. del Estero	*Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja (Plan EMETA), El Zanjón.*
Univ. Tucumán	*Escuela de Agricultura y Sacarotecnia (Plan EMETA), Horco Molle.*
Univ. del Sur	*Escuela de Agricultura y Ganadería (Plan EMETA).*

* Comprende centros no formales (CENF) y otras denominaciones.

Fuente: Elaboración propia en base a documentos del Programa EMETA, Prada (1987) y Zbrun (2012).

Los servicios se implantaron en todas las jurisdicciones. El gran desafío para la unidad ejecutora central consistió en confeccionar un diseño curricular que se adecuara a las diferencias regionales, pero que tuviera lineamientos comunes. Argumedo (1993) elaboró un documento de síntesis sobre los diseños jurisdiccionales, a partir del cual se plantearon lineamientos curriculares para todas las provincias que fueron validados en un taller de carácter nacional. Los equipos técnicos de cada jurisdicción trabajaron el documento y después lo hicieron los directores de los establecimientos. Hacia el final de su existencia, el programa tropezó con un formidable obstáculo al haberse desplegado en un contexto difícil, el de la patria contratista,[255] que inhibía la acción del estado para ejecutar obras (Zbrun, 2012). Esto complicó los pagos de obras que estaban en marcha y alteró la vida de los establecimientos.

Las escuelas EMETA basaron su currículum en cinco principios orientadores expresados en el Documento Base del Programa elaborado por Manuel Argumedo (1993). En primer lugar, se trataba de un currículum interdisciplinario. Se afirmaba que toda propuesta educativa debería preservar las interrelaciones entre los diferentes aspectos de la realidad (Argumedo, 1993). Se planteaba una crítica dirigida a toda la enseñanza que sostenía estrategias educativas que transmitían «sólo imágenes parciales de la realidad, sin ofrecer al mismo tiempo información alguna sobre los criterios estructurantes, como si fuera posible que esa totalidad se reconstruyera mágicamente en la mente de los jóvenes» (Argumedo, 1993a, p. 5). Además, guiaba la educación el principio crítico o teórico práctico que buscaba rescatar en el proceso educativo la relación dialógica *acción-reflexión-acción*; es decir, atender a la interacción del hacer y el pensar, como el momento de construcción del conocimiento. No se trataba de proponer una educación activa, por oposición a un estilo de trabajo discursivo o teórico. En los documentos el actuar sobre la realidad y reflexionar sobre las acciones, la práctica y la teoría, eran momentos indispensables de un proceso único.

[255] *Patria contratista*: conjunto de empresarios cercanos al poder político que realizaban negocios con el Estado cobrando cuantiosos sobreprecios. Durante la dictadura militar (1976-1983) emergió un nuevo polo de poder económico formado por grupos económicos privados que se beneficiaron y elevaron sus recursos, mientras amplias capas del empresario industrial iban a la quiebra. Muchas obras públicas fueron ejecutadas por sectores privados y algunas empresas del estado se privatizaron. Esta *patria contratista* incluyó la subcontratación económica de tareas de búsqueda y explotación petrolera, la recolección de residuos, alumbrado público, obras de infraestructura, etc.

Desde la actualidad, sale al encuentro del documento la voz de J., padre de alumnos de una EMETA, uno de ellos, actual profesor de la institución. J. es ingeniero agrónomo y profesor universitario. Memora:

> Tuvimos a nuestro primer hijo (hoy tiene 34 años) que inició el secundario con el Programa EMETA. Fue la primera escuela agrotécnica con este carácter en la Provincia de Neuquén. En cuanto a los aspectos positivos, creo que fue muy importante la doble escolaridad que permitía mayor contacto y pertenencia con la escuela. Además, se dio una fuerte vinculación de la teoría y la práctica. Las asignaturas tradicionales y productivas agropecuarias se impartían con una fuerte impronta práctica. El «aprender haciendo». Los alumnos eran responsables de llevar adelante con la tutoría de los docentes de la escuela un proyecto productivo que duraba un año y que se ejecutaba en los periodos escolares y de vacaciones (simulaba las actividades productivas agropecuarias que tiene cualquier productor). Todos los proyectos en la escuela eran financiados por ella. Además, algunos de los docentes tenían dedicación exclusiva y de esta manera estaban presentes y a plena disposición del proyecto educativo. Otros, con menor dedicación, tenían otras tareas en las que estaban en función de su tiempo de dedicación. Existían los docentes de actividades prácticas agropecuarias (para la tarea a campo, industria, criaderos y otros). Otra cuestión importante era el comedor en la escuela y su personal capacitado. Gran parte de los alimentos que se utilizaba era producidos en la propia escuela y algunos de ellos, provenían de los proyectos productivos que llevaban adelante los estudiantes (2012-E-Neuquén-padre).

Otros de los principios a los que abonaba el currículum de estas escuelas era la participación, que entendía la educación como un hecho social, como una tarea que se realiza con los demás.[256] Formar un ciudadano responsable no era sólo entregar una

[256] Los «demás» no constituían un otro utópico, sino que eran actores concretos que tenían relaciones con las comunidades en las cuales se llevaron a cabo proyectos. Entre otros:
(i)Ministerios y otras reparticiones públicas, Ministerio de Asuntos Agrarios y Recursos Naturales de Formosa, Secretaría de Agricultura y Ganadería de la Provincia de Tucumán, Secretaría de Agricultura de Tucumán, Ministerio de Asuntos Agrarios y de Bienestar Social, la Mujer y la Juventud de Misiones; Ministerio de Bienestar Social de Salta y ministerios o secretarías de producción y desarrollo de distintas provincias, etc.
(ii) *Instituciones estatales del sector agrario*, como el INTA, a través de sus estaciones o agencias locales (INTA Santa Rosa, Catamarca; Santa Ana, Tucumán; Programa Ganadero para el Norte de la Pampa Deprimida en la Provincia de Buenos Aires; Concordia, etc.), el Instituto Forestal Nacional (INFONA) en Entre Ríos, Comisión de Áreas de Frontera, Consejo Asesor Indígena de Río Negro, Instituto del Fomento Agroindustrial de Misiones, etc.;
(iii) Instituciones y actores educativos, Dirección de Enseñanza Técnica, Agropecuaria y Formación Profesional del Chaco, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Jujuy, Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Rosario, CONET, responsables de la educación no formal en escuelas de Entre Ríos, otras escuelas agropecuarias del área de influencia del Plan, exalumnos de escuelas agropecuarias, escuelas primarias de la zonas de influencia, egresados del nivel primario, estudiantes universitarios, preceptores y encargados de residencias, misiones monotécnicas, etc.;
(iv) Cooperativas, productores agrarios y empleados rurales, como la Cooperativa Granjera de Choele Choel, Cooperativa Regional Algodonera de Cruz del Eje, Cooperativa Ganadera de General Mansilla, Unión de Productores de La Rioja y de Salta; familias de agricultores colonos de San Pedro (Misiones), asociaciones para el desarrollo rural, unión de tamberos de Bavio, pequeños productores salteños,

serie de informaciones sino, y especialmente, promover el aprendizaje de la participación. Se trataba de un principio que orientaba la formulación, implantación y evaluación de las propuestas educativas y no meramente de ciertas técnicas de trabajo grupal cuyo objetivo era dar mayor dinamismo a las situaciones de aprendizaje a fin de imprimirles un ritmo más ágil. También animaba el currículum la significatividad de las situaciones surgidas en el contexto de las relaciones con la realidad. Se partía de los problemas de la vida local, de la actividad productiva familiar para llegar al análisis del contexto productivo y social más amplio, en el que se situaba y comprendía la realidad. Por último, la acción del currículum era sistemática; es decir, la actividad era continua e implicaba diálogo permanente entre pasado, presente y futuro (imagen anticipada en la mente de las personas). Por eso,

> toda acción educativa debe tomar forma a partir de la cultura y de la situación presente y del proyecto consensuado del grupo social que es su protagonista. Se entiende aquí por cultura el conjunto de formas experimentadas de interacción de ese grupo con su contexto, o sea, cómo el grupo comprende, siente y actúa en ese contexto (Argumedo, 1993a, p. 7.).

En contrapunto con el documento de base, J. añade:

> Estaba muy marcado el compromiso con el que el estudiante se involucraba con la escuela y de qué manera luchaba para mejorar todos aquellos aspectos que eran o podían ser olvidados: el comedor, la biblioteca, dinero para el proyecto productivo; dinero y vehículo para las pasantías a campo de productores, equipos de trabajo a campo, aulas y comodidades mínimas, como puede ser la calefacción. Las pasantías y visitas varias a campos de productores que realizaban tareas en las que el estudiante estaba capacitándose en ese momento, también eran otra fortaleza. El estudiante veía producción agrícola en regadío (hortícola y frutícola), monogástricos (aves de corral y en otro año, cerdos), rumiantes menores y mayores. O sea, en los seis años que duraba el secundario veían todos los años producciones diferentes (…) En cuanto a los aspectos negativos, el financiamiento podía no estar en tiempo y forma, lo que se

---

pequeños productores olivícolas regionales de Cruz del Eje, familias de pequeños productores rurales de Villa María de Río Seco, apicultores de Cruz del Eje, diversos distritos productivos, hijos de productores, y trabajadores rurales de distintos lugares del país;

(v)Organizaciones y actores civiles de la comunidad, población local, amas de casa, mujeres de zonas rurales y periferia urbana, juntas vecinales, comunidades aborígenes organizadas de Salta, comunidad de Tama, La Rioja, etc.;

(vi) Otras asociaciones e instituciones, Consejo Profesional de Ingenieros Agrónomos de varias jurisdicciones y departamentos provinciales, Instituto de Servicio Sociales para las Actividades Rurales y Afines (*ISSARA*), delegación Salta; empresas locales, artesanos, movimientos barriales y otros;

(vii) Medios de comunicación social, emisoras locales de Santa Rosa, Catamarca; Radio Nacional de Salta y Radio Nacional de Tartagal, otros canales de televisión y radios locales y provinciales, y

(viii) ONG nacionales e internacionales, GTZ, organización ecologista Los Algarrobos de Córdoba, Cuerpo de Paz de los Estados Unidos, entre otras.

> necesitaba como insumo necesario para llevar adelante la actividad. El problema generalmente tenía que ver con problemas de gestión. Otra cuestión fue que en un primer momento no había un SUM (Sala de usos múltiples) para realizar deportes. Esto se solucionó más adelante. La infraestructura no estaba terminada por lo tanto se iniciaron las actividades «con lo que había» y era necesario en esa etapa. Luego las otras etapas se atrasaron y al pasar a la provincia como Escuela Provincial de Educación Agropecuaria (EPEA) se complicó más aún (2012-E-Neuquén-padre).

El documento de base consideraba la educación técnica agropecuaria como un caso privilegiado de la articulación estudio-trabajo. Se planteaba en él que en general la concepción de educación para el trabajo llevaba a reflexiones más profundas que las expresadas por los estudios sobre la educación técnica en los que sólo se hacía referencia a manifestaciones «fenoménicas» del trabajo: su precio, subproductos, habilidades o destrezas necesarias para realizar tal o cual tarea, la legislación vigente, etc. Faltaban cuestiones clave por tratar, por ejemplo, la relación entre educación y trabajo, buenos desempeños, acceso a mejores empleos. También se omitía la discusión sobre el trabajo como vehículo de participación social y política, como espacio que condiciona «todo el resto de la vida del hombre» (Argumedo, 1993a, p. 11): todas cuestiones ignoradas en las discusiones educativas en la Argentina.

> A partir del segundo hijo y posteriormente mi hija siguieron la experiencia de su hermano mayor. Quedaban encantados con las cosas que vivía su hermano mayor. Había muchas vivencias creativas y la libertad que les daba la escuela y las exigencias estaban en la realización de trabajos concretos. Lo que estudiaban lo llevaban rápidamente a la práctica, o sea, al campo.
> Mis dos hijos varones terminaron en la universidad, uno como médico veterinario (estudió en la Universidad Nacional de Río lV) y el otro, como agrónomo (Ingeniero Agrónomo del Comahue). Mi hija sigue una carrera universitaria vinculada al agro, Tecnicatura Agropecuaria en el Comahue (Viedma). Sí, es verdad que muchos de sus compañeros [tienen] nada que ver con estas carreras agropecuarias.
> Desde las fortalezas [de las escuelas agropecuarias] debo resaltar la mirada profunda que le da el llevar adelante un proyecto productivo donde deben tomar datos y tener resultados productivos de varios factores vinculantes. Esto los forma muy sistémicos en el análisis de la situación y de las variables que la vinculan.
> Generan [las escuelas] un muy buen espíritu de compañerismo, solidaridad y compromiso con el bienestar de la escuela y [los egresados] pueden ingresar al sistema universitario y terciario para poder realizar cualquier carrera vinculada o no a lo agropecuario. En cuanto a la salida laboral, ellos podían ingresar a trabajar en distintos lugares como idóneos en empresas agropecuarias, en el sistema educativo, en instituciones públicas, etc. (2012-E-Neuquén-padre).

En esto, el documento de base y el programa de las EMETA se distinguieron de las políticas educativas que se habían dado hasta el momento sobre educación técnica en

la Argentina y se apropiaron y dieron voz a las mejores iniciativas que en forma tácita se expresaban en el país a través del esfuerzo local de escuelas y comunidades. Quizá en esto estribó la acogida y excelencia del programa: el encuentro entre un plan integral de educación técnico agropecuaria, que no realzara aspectos técnicos en detrimento de lo pedagógico o viceversa, y que además lo hiciera a la altura de los tiempos, con una moderna tecnología educativa y agropecuaria que dignificara lo rural y lo agropecuario y los considerara en su sustantividad.

La pregunta: «¿cómo y en beneficio de quiénes el técnico utilizará sus conocimientos y qué lugar le permitiría ocupar en la estructura social la posesión de sus conocimientos?» (Argumedo, 1993a, p. 11) resultó un interrogante clave que se trabajaba entre todos los actores y que no ha perdido su vigencia, ya que debería orientar a la educación técnica agropecuaria en todos sus estamentos. La búsqueda de una respuesta a esta pregunta significa problematizar la profesión y al mismo tiempo cuestionar la educación que contribuye a consolidarla, «congelándola» en un momento de su historia (Argumedo, 1993a, p. 11).

A partir de una concepción educativa participativa de construcción del conocimiento, se señalaron cuatro etapas fundamentales en el desarrollo del programa, las que en parte reglaron el papel de la jurisdicción en relación con las escuelas: (i) la renuncia institucional, caracterizada como el momento en que se decide hacer algunas cosas y voluntariamente se deja de hacer otras, para ceder el espacio a los protagonistas del proceso. Señala para los organismos técnicos, la elaboración de una propuesta orientadora que dejaba espacios para la «participación y acompañamiento de su implantación, promoviendo la participación, asesorando la escuela, ofreciendo informaciones y participando en las evaluaciones del proceso» (Argumedo, 1993a, p. 21); (ii) la participación de la comunidad, que estaba anudada a la definición de la comunidad más inmediata de las contribuciones que se esperaban de la educación para llevar adelante el proyecto. Esto exigía una definición del proyecto y un trabajo con la comunidad que consistía en crear las condiciones para poder asumir su papel en el proceso de desarrollo del currículum, en especial, conciencia, capacitación y organización; (iii) la elaboración de los docentes de la propuesta curricular, es decir, en cuanto a la propuesta más inmediata a la acción, con los requerimientos que les planteaba la comunidad se debían construir los proyectos finales para cada situación educativa que ofrecía la escuela, seleccionando objetivos específicos y traduciéndolos en actividades concretas. La herramienta indispensable era el taller de educadores que

implicaba un trabajo cooperativo de los docentes de la escuela organizados en grupos por asignaturas afines o por cursos; (iv) el grupo de profesores y alumnos trabajaba con la propuesta y elaboraba en su quehacer cotidiano el currículum real. Los profesores llevaban su iniciativa a la situación concreta de aprendizaje y era validada, perfeccionada y ejecutada por el grupo.

Los documentos de base también plantean la cuestión de la educación formal y no formal. Para las escuelas EMETA, las actividades de tipo formal y no formal estaban articuladas; no se trataba de una mera yuxtaposición (v.q. nota al pie Nº1). Las actividades de educación no formal[257] requerían un mínimo de formalización para que

[257] Se realizaron innumerables actividades no formales que se pueden agrupar en actividades de apoyo a la producción, de asistencia técnica y asesoramiento, de capacitación, de comunicación, de intervención en proyectos de desarrollo integral, de diagnóstico e investigación participativa, de investigación, de organización de aspectos institucionales para la educación no formal, de producción y de prestación de servicio. Entre otras, se realizaron las siguientes actividades: divulgación y desarrollo de programas ganaderos integrado en el norte de la Pampa deprimida, cooperación con el proyecto Pro Huerta del INTA, huertas familiares, escolares y comunitarias; implantación de huertas en asilos de ancianos, control de plagas y malezas; mejoría de cultivos de algodón; cursos de capacitación; desarrollo de viveros forestales de pino, eucaliptos y cítricos con las escuelas primarias de la zona, charlas a productores, elaboración de cartillas y programas de radio; horticultura solidaria en escuelas primarias rurales, cultivo bajo cubierta, servicios de asesoramiento a la comunidad; manejo productivo sanitario, ensayo de pasturas; apoyo a los pequeños productores de aceitunas; organización de asociaciones de artesanas, apoyo para la formulación de proyectos de micro emprendimientos y gestión de crédito; tambo y planta para procesar y ensachetar leche, secaderos de tomates, asesoramiento en evaluación de proyectos productivos, organización de la cooperativa de trabajo Arco Iris, de pintura sobre tela; taller de costura, curso de capacitación en esquila preparto y formación de comparsas de esquila; uso y mantenimiento de la máquina esquiladora, empleo del arbusto forrajero *Atriplex nummularia* para áreas marginales de la provincia de San Juan, apoyo a la implantación de granjas como explotaciones para el autoconsumo familiar: huerta, aves de corral, colmenas, conejos, cerdos, ganado para leche; introducción de especies forrajeras para áreas bajo riego en el terreno de la escuela; huerta demostrativa para la producción de frutos estacionales: cultivo de melón; curso de capacitación para podadores del arbolado público, taller sobre conducción y manejo de residencias estudiantiles, pasantías de los alumnos del ciclo de formación de técnicos agropecuarios, curso sobre maquinarias agrícolas, apicultura, cultivo de jojoba, mejoramiento del cultivo de algodón, citricultura, curso de tractorista, de cooperativismo, de apicultura, sobre inseminación artificial, huerta bajo cobertura, motosierra, bovinos, cerdos, caprinos, computación; cursos sobre horticultura bajo cobertura plástica, construcción de invernáculos, manejo del cultivo y fertilización, organización de jornadas sobre realización de micro injertos y cuidado de las herramientas específicas, viajes educativos, semana agropecuaria, talleres de peluquería, elaboración artesanal de embutidos y chacinados, instalaciones eléctricas domiciliarias, de hilado y tejido (ovinos y camélidos), confección de fichas técnicas para rescate de usos y costumbres, talleres sobre tecnologías apropiadas para mejorar las construcciones de piedra sin cocer, aprovechamiento de energía eólica y construcción de artefactos, carpintería metálica; elaboración artesanal de productos lácteos, recuperación del cultivo de quínoa y aromáticas, jornadas olivícolas regionales, formación de agentes para el desarrollo de microempresas, talleres breves sobre alfalfares, plantas aromáticas, mercados concentradores, cursos sobre soldadura, manejo y mantenimiento del tractor, conservación de frutas y hortalizas, talleres sobre educación para la salud, curso sobre forestación, cría, manejo y comercialización del conejo, curso sobre explotación de fuentes alternativas de energía para la agricultura, monitoreo de plagas en cultivos de soja, detección de plagas, edición de una revista, artículos sobre historia de la localidad, técnicas de cultivo y ganadería, programa de radio, recuperación de la historia y las costumbres locales, inspirando la memoria colectiva; taller de expresión, módulos radiales de extensión a distancia, representaciones teatrales sobre temas de interés para la comunidad, diagnósticos comunitarios en la zona de influencia para identificar proyectos prioritarios, aprovechamiento de colorantes textiles naturales en el mejoramiento de producción artesanal de la zona Puna, grupos cooperativos para la producción de frutas, hortalizas, pollos parrilleros, lechones y miel; proyecto cuenca

fuera posible la participación de los actores en un proceso de construcción del conocimiento. La investigación de la realidad como técnica de trabajo de las actividades formales y no formales constituye un puente para concretar en propuestas de trabajo esta articulación, así como el ceder espacios a personas de la comunidad para que asuman el lugar del docente, enseñando lo que saben, incorporando en aquellos lugares en que fuera conveniente el régimen de asistencia del sistema de alternancia, que permitía la realización de actividades educativas en el grupo familiar y establecer otros espacios para actividades conjuntas de adolescentes y adultos donde se promueva el inter-aprendizaje.

En cuanto a la extensión, Argumedo (1993b) pasa revista al uso del término desde las nociones tecnocráticas del desarrollismo de la década de 1960 hasta las reflexiones de Paulo Freire. Concilia para el programa algunos acuerdos mínimos y define:

- la extensión es, en rigor, una actividad educativa porque pretende influir sobre las formas de comportarse de los agricultores,
- la extensión no puede confundirse ni con la asistencia técnica —lo que implica ya una conducta fundada en una valorización positiva de la tecnología—, ni con la difusión de novedades científicas y tecnológicas.

  Por este motivo, se asimila la extensión a una actividad educativa no formal, que tiene que ver especialmente con educación para la producción en las unidades agropecuarias familiares (Argumedo, 1993b, p. 3).

En cuanto a la capacitación, el programa EMETA atendía a aquellos sectores desfavorecidos históricamente que habían sido ignorados por la acción del estado y que ocupaban un lugar marginal en las políticas de expansión y promoción agropecuaria: es decir, a los pequeños y medianos productores y a los trabajadores rurales. Sin intentar cubrir el vacío de la inacción del estado, intención que para Argumedo (1993b) hubiera sido desmesurada, se trataba de reconocer un espacio estratégico para trabajar en favor de ellos, a partir de su participación en el proceso de promoción comunitaria y rural, y

lechera: alternativa de recuperación del semiárido; vivero forestal; obtención de porta injertos de olivos resistentes al hongo *verticilium*, transporte escolar en la zona rural, clasificación de la basura y producción de abono orgánico, servicios de producción a través de la técnica de cultivo *in vitro*: frutilla, orquídeas, *Araucaria angustisalia*.

en las acciones de capacitación. Se trataba de un proceso de inclusión omnicomprensivo pero supeditado a las políticas institucionales. En esto, Argumedo planteaba:

> El criterio de la política institucional permitirá decidir también sobre la inclusión como sujetos de la capacitación de los trabajadores que prestan servicios tanto en el ámbito de las actividades agropecuarias o agroindustriales (contratistas, personal de plantas de procesamiento, técnicos o artesanos), como en el de otras tareas vinculadas a la calidad de vida de la población rural (auxiliares de la medicina, maestros rurales, albañiles o artesanos). Quienes trabajan en esos sectores son también protagonistas de los procesos socio-culturales y productivos que vive, o padece, una comunidad. Es posible, por ejemplo, que la demanda concreta de capacitación pueda parecer orientada prioritariamente, en un momento y lugar determinados, hacia aspectos no-agropecuarios. En este caso, la unidad educativa debe analizar cuidadosamente su capacidad para responder a esa demanda o canalizarla hacia los sectores especializados en el campo en cuestión. La escuela o el centro de educación no-formal actúan aquí como integrantes de un conjunto de instituciones que aportan al desarrollo regional y, en este sentido, asume la responsabilidad por el componente didáctico de las acciones en ese sistema institucional, aunque deban actuar en algunos casos como mediadores en lo que se refiere a su contexto específico. Cabe aquí una consideración particular sobre el trabajador rural como sujeto del proyecto de capacitación del centro o escuela. ¿Quiénes son los trabajadores rurales? Existe una tendencia a hacer referencia con esta expresión a los asalariados rurales, lo que no es incorrecto pero si incompleto. Podríamos ampliar esta categoría incluyendo a todos aquellos que obtienen el ingreso principal de su propia fuerza de trabajo. En nuestro país hay una diversidad de tipologías que integran en este grupo tanto los que solamente obtienen un salario a cambio de su trabajo, como a quienes cuentan con la propia fuerza de trabajo como única fuente de mano de obra en su finca. Se agrega también toda una gama de semiasalariados que completan sus ingresos prediales con la venta de fuerza de trabajo (Argumedo, 1993b, p. 70).

Resulta de interés advertir cómo en este documento se plantean cuestiones referidas a la agricultura familiar y al ERNA, o empleo rural no agropecuario, una cuestión que hoy se discute con fuerza en las políticas territoriales y en el seno de la educación agropecuaria del país y, en especial, en la Comunidad Europea.

Se plantea en el documento la relación directa que tiene el territorio en el que se ancla la escuela y el mundo del trabajo. La acción de capacitar es el puente que une estos mundos heterogéneos aunque íntimamente ligados.

> Capacitar entonces trabajadores rurales es una cuestión que trasciende la mera calificación de mano de obra. Aún para los asalariados puros, limitar la capacitación a la adquisición de habilidades y destrezas sería ofrecerles una visión parcial de la realidad; algo que es contradictorio con la propuesta educativa que aquí hemos expuesto. La calificación de los trabajadores asalariados es un servicio cuya renta principal será apropiada en definitiva por los empleadores —en este caso, en principio, por los empresarios rurales—, quedando como rédito

> secundario y circunstancial para el trabajador, la mejora salarial o las mayores posibilidades de inserción laboral en un mercado cuyos flujos, de todas maneras, son manipulados por los empleadores.
> Se trata más bien de capacitar integralmente a todo trabajador rural ─en la concepción más amplia─ ayudándole a mejorar significativamente sus posibilidades de acceso al trabajo productivo y a los beneficios de la cultura. Esto incluye no sólo el aprendizaje de destrezas o la apropiación de una determinada técnica sino también una visión más amplia, integral y crítica del contexto en el que las personas trabajan. En ese medio ambiente interactúan diversos aspectos que tienen que ver con lo ecológico y lo social, tales como las formas de acceso a los medios productivos, la comercialización, la relación patrón-empleado y las normas que la regulan, las diferentes valoraciones económicas y monetarias del trabajo, el peso diferencial de la calificación en el contrato laboral, las formas sociales del trabajo propio, familiar, por contrato temporario o permanente, las alternativas de asociación para mejorar las condiciones de trabajo (gremios, asociaciones, sindicatos) y de producción (cooperativas, asociaciones campesinas, consorcios). Todos estos aspectos intervienen condicionando tanto la inserción laboral como los modos de establecer las relaciones de trabajo en un plano de mayor equidad y justicia social (Argumedo, 1993b, p. 71).

Estos dichos resultan revolucionarios y, sin duda, sólo una institución pedagógica —que conciba el trabajo en su justa dimensión humana— puede hacerse cargo de esta forma de capacitación para el mundo laboral. Sin embargo, estos aspectos salientes así como todo al programa cayeron al olvido y aunque hoy existen relaciones entre el mundo de trabajo y las instituciones de enseñanza técnica, se concibe la aportación educativa como formación en competencias específicas, fuertemente orientadas al entrenamiento en destrezas y habilidades, desvinculadas de una visión integral educativa (formal o no formal).

Una cuestión aparece explícita en este documento. Se trata de un tema recurrente en la educación agropecuaria argentina: ¿es conveniente limitar el acceso a las escuelas técnicas agropecuarias? La pregunta no es retórica y asume una respuesta desde la construcción histórica de la modalidad educativa agropecuaria en la Argentina. Esta respuesta ha sido sostenida también a lo largo de esta tesis. En forma resumida, la cuestión se plantea de la siguiente manera:

> (...) ¿La modalidad técnica agropecuaria debe constituirse en una oferta educativa limitada a quienes trabajan en las zonas rurales es decir, a los hijos de los trabajadores del sector agropecuario? ¿O es más bien una oferta para todos aquellos que están interesados en las actividades agropecuarias, cualquiera sea la ocupación presente o el lugar de residencia de su familia? (...) Es común incluso que la intención de las familias que se dedican a lo agropecuario al enviar sus hijos a una escuela secundaria sea conseguir que se ocupen en la ciudad o que sigan estudiando. En muchos casos, la educación se ve y se utiliza como un medio para abandonar el campo. Además, es conveniente tener en cuenta que, por una parte, las actividades agropecuarias no se limitan a la producción en el campo

> y, por otra parte, que las zonas rurales necesitarán diversos profesionales además de los técnicos agropecuarios. En el primer caso se encuentran todas las actividades industriales derivadas de la agropecuaria, la fabricación de insumos y maquinaria para la producción rural, la comercialización de los productos, etc. Muchas de esas actividades se realizan en las ciudades y, aunque en algunos exigen estudios superiores especializados, el conocimiento de los trabajos de campo que les pueda haber brindado la escuela agropecuaria será de gran valor para el desempeño profesional de estos especialistas. La misma reflexión puede hacerse para otros profesionales requeridos por las poblaciones rurales (maestros, asistentes de salud, contadores, etc.) si los estudios secundarios de sus profesionales se han hecho en una escuela agrotécnica, su conocimiento de los problemas y de la realidad del hombre de campo serán mayores, lo que les permitirá desempeñar con mayor eficiencia su trabajo. En realidad, el objetivo de la escuela no es arraigar a los jóvenes en la zona rural, sino más bien permitir que el trabajar y vivir en el campo sea para ellos una opción posible. El respeto por la libertad y el poder de cada uno para decidir sobre su futuro incluye el dar oportunidades para que cada persona decida libremente su lugar de residencia y para ello es importante que en todos los lugares tenga a su alcance los servicios necesarios para vivir dignamente (Argumedo, 1993a, pág. 34-35).

Asimismo, se analiza en forma crítica algunas propuestas del momento que intentaban dar prioridad de acceso a estas escuelas a los jóvenes cuyas familias desarrollaran actividades relacionadas con la agropecuaria.[258]

Ahora bien, el programa se implantó en territorios disímiles. Según lo sostenido en esta tesis, las escuelas agropecuarias son instituciones territoriales. Sus culturas están fuertemente anudadas en sus lugares de arraigo y reciben el influjo de lo local, así como de lo regional y también de lo político. En este último aspecto, el poder jurisdiccional moduló el programa. Si bien floreció en algunas provincias, tuvo conflictos en otras. Por ejemplo, en Chubut se instaló una disputa entre los actores locales y el gobierno provincial que no pudo zanjarse y por este motivo el programa no prosperó. Tal fue el

[258] En esta dirección, en Brasil se adoptaron algunas acciones afirmativas de inclusión social que resultaron críticas porque en realidad originaron segregación. Un ejemplo fue la «Lei do Boi» Nº 5465/68, calificada por algunos como nefasta, que destinaba la mitad de las vacantes del ingreso a los cursos técnicos medios del área de las ciencias agrarias y superiores (agronomía y veterinaria) a los hijos de los *fazendeiros* y agricultores.

> Art. 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinqüenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos dêstes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos dêstes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

La ley fue revocada en 1985, a través de la campaña liderada por los estudiantes *gaúchos* y la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), principalmente, al igual que consejos profesionales relacionados con las ciencias agropecuarias y veterinarias. Durante el período en que estuvo vigente fue objeto de acciones judiciales de los candidatos relegados que no se encontraban entre los criterios elegibles. Terminó siendo ─en especial en el nivel universitario─ una ley que beneficiaba a la elite rural, ya que los jóvenes campesinos no aparecían en el nivel superior del sistema, desertores de un sistema educativo que los había expulsado años antes.

caso de las acciones realizadas en Trevelin y en Esquel. En otras jurisdicciones, como en Córdoba, fructificó y se transformó en un impulso importante dado a la educación agropecuaria que presentó también sus claroscuros. [259]

Resulta de interés conocer qué quedó del proyecto en la actualidad y definir el rumbo de las modificaciones.

> La EMETA pasó a ser una escuela técnica agropecuaria provincial que se llama EPEA (Escuela Provincial de Educación Agropecuaria). La provincia la incorporó dentro del sistema medio y eso no deja ver las particularidades de una escuela con doble escolaridad (comedor, estudiantes que viven 8 a 9 horas en la escuela y se debe trabajar en contención) con proyectos productivos financiados por el sistema, dedicación docente, personal técnico de laboratorios y de campo, y otros. En general se puede decir que este cambio fue muy negativo (2012-E-Neuquén-padre).

En cuanto a las diferencias halladas hoy en la escuela respecto de cuándo se implementaba al programa:

> Ha perdido el espíritu que la motivó en un primer momento. Esto lo digo porque el proceso de deterioro lo fuimos sintiendo en todo el trayecto que transcurrió desde que mi hijo mayor EMETA egresó, el segundo EMETA partió y luego terminó como EPEA y la menor que hizo toda la EPEA. Hoy hay conflictos importantes porque comenzó el deterioro de la infraestructura, esto hace que los problemas diarios o corrientes se agudizan mucho más. En este momento, están con un paro de más de 15 días producto de que no tienen luz, problemas de agua

[259] Elisa Cragnolino (2000) realiza un análisis crítico de la implementación a fines de la década de 1980 del Programa EMETA en el Instituto Provincial de Educación Agropecuaria (IPEA) Nº 15, San José de la Dormida, Departamento Tulumba, Córdoba. Este instituto se incorporó al programa aunque no fue el destinatario de las inversiones sino el centro de educación no formal asociado a él**.** A su juicio, en el diseño y ejecución del programa en la jurisdicción se combinaron los enfoques productivistas y de «modernización» del BID con las «propuestas democratizadoras» del sistema de la Reforma Educacional cordobesa. Los conceptos esenciales de dicha reforma de regionalización, descentralización y autogestión, perdieron a lo largo de la década de 1980 «sus contenidos progresistas en el marco del cumplimiento de los requisitos establecidos por la entidad financiadora (el BID) y el avance de la política de ajuste estructural. En su aplicación existe además la intermediación de las jurisdicciones del Estado y sus aparatos técnicos y burocráticos, que redefinen sus contenidos» (p. 188). Si bien el proyecto dotó al IPEA de instalaciones, equipamiento e insumos para las actividades técnico-productivas y capacitación para los docentes, «los cuestionamientos se vinculan con el origen mismo del Proyecto en el IPEA N° 15: la incorporación al EMETA no decidida ni consultada con sus miembros, un diseño "equivocado" del futuro productivo que se asienta en otra decisión también inconsulta y un proyecto "fracasado" como fue la Cooperativa de Cerdos. A esto se suma el hecho de que reciban maquinarias que no se adecuan a las necesidades y posibilidades productivas de la institución, y la exigencia de que la escuela logre determinada productividad inalcanzable dadas las condiciones agroecológicas de la zona» (p. 188). Se evidenció, de ese modo, «un desconocimiento de las posibilidades productivas de la institución *y* de los requerimientos técnicos *y* humanos necesarios para garantizar su funcionamiento empresarial» (p. 188).
La existencia de una doble dependencia, de la Dirección de Enseñanza Media (DEMES) y la UEP, puso en entredicho la supuesta descentralización y aumentó la intervención a partir de seguimientos, evaluaciones y controles periódicos. Para la autora, en su esencia, la descentralización no fue política sino económica y pareció orientada al autosostenimiento de la unidad educativa «mientras el Estado abandonaba el financiamiento educativo» (p.189).

> e insumos para el campo (…) Tengo, o mejor dicho, tenemos un sentimiento muy caro por esa escuela y enviaríamos a un hijo de nuevo pensando que tendríamos como padres un compromiso mayor para acompañar a nuestros hijos en reclamos y lucha sabiendo que esta servirá para poder volver, en algún momento, a lo que fue (2012-E-Neuquén-padre).

Respecto de ese antes y ahora, es de interés conocer la opinión de un ex alumno, quien en la actualidad se desempeña como profesor de una ex EMETA y que, además, es ingeniero agrónomo:

> Estuve en los últimos años del proyecto EMETA y en los primeros de la provincialización de la escuela (EPEA Nº 2). Como alumno, lo positivo era la posibilidad de tener los docentes a disposición todo el día, ya que si tenías alguna hora libre o algo, podías ir a consultar. Otro aspecto bueno era que, al ser una escuela en formación, tenías posibilidades de armar diferentes estructuras (corrales, gallineros, etc.) y hacer la práctica en su armado. Esto contando con que los recursos necesarios estaban a disposición en forma inmediata, porque en esos años «había plata» (…) Negativo no se me ocurre nada… (2012-E-Neuquén-exalumno y docente).

En cuanto a los cambios más importantes que registra:

> Lo que quedó después de la provincialización fue la idea de ser una escuela agropecuaria y algunos docentes que estaban comprometidos con esa idea. Los cambios fueron muchos, ya que los docentes estaban únicamente en sus horarios de clase, ya que se empezó a regir con los requisitos del Consejo de Educación Provincial. Los proyectos que se tenía para poder aprender los estudiantes ya tuvieron una orientación más a «producir para vender y mantener lo que se tiene», que «producir para aprender» (este último concepto permite el error como forma de aprendizaje). Se empezaron a abrir más de dos cursos en los primeros años, para los cuales la estructura de la escuela no estaba preparada y esto llevó a que se armaran aulas en lugares inadecuados y toda una ingeniería bárbara para que pudieran entrar todos. Esto generó un desbande en los chicos, a los cuales en ciertos casos, los padres los mandaban para sacárselos de encima todo el día. Lo que sí estuvo bueno, y lo vi estos años cuando volví como docente, es que se mantuvo la realización de proyectos productivos en los últimos dos años de carrera y las dos orientaciones (animal y vegetal) (…) Pero los docentes son casi los mismos, lo bueno es que los egresados han vuelto y están tomando horas ahí. Creo que tiene un poco más de problemas en cuanto a la estructura, ya que son normales los problemas de agua, instalaciones que hay que reparar por el desgaste, el comedor no es tomado en cuenta como importante desde el Consejo de Educación. Creo que se toma a esta escuela como una más, como una escuela común, siendo que tiene una modalidad muy diferente. Se trabajó bastante bien en todos sus aspectos, tanto en lo curricular y académico como en lo productivo, cuando ya estuvo afianzado (…) se implementó en forma gradual la Ley Federal de Educación, comenzando a partir de allí la fragmentación del modelo de las EMETA, prácticamente anulando la identidad institucional, como pasó en casi todas las escuelas técnicas del país, perdiendo el sentido por el que fueron creadas (2012-E-Neuquén-exalumno y docente).

El Programa EMETA no trató sólo de dotar de equipamiento e infraestructura a escuelas que habían quedado muy rezagadas, sino que constituyó un proyecto que fue más allá del subsidio económico y fortaleció una red institucional que potenció la educación agropecuaria en el país. Quizá a las autoridades educativas del nivel central les resultaron amedrentadoras o al menos inquietantes algunas recomendaciones del Seminario Federal de Educación Técnica Agropecuaria llevado a cabo en Huerta Grande, Córdoba, en 1991. Las conclusiones ponen en primer plano los logros de un programa maduro que supo dar expresión a lo que se encontraba disperso, pero profundamente vivo en la educación agropecuaria argentina. También puso al desnudo, con su integración real e inserción concreta en el medio, al resto de la educación técnica, al resto de la educación media y al resto del sistema educativo en todos sus niveles.

En Huerta Grande, docentes, técnicos, directores de escuelas e integrantes de las unidades ejecutoras de 21 jurisdicciones plantearon que una política de educación agropecuaria debería abarcar todas las acciones formales como no formales que tuvieran como objeto la educación básica y la formación profesional de niños, jóvenes y adultos, cuyas actividades estuvieran relacionadas directa o indirectamente con el sector agropecuario (Recomendación 1); la educación agropecuaria, en cualquier nivel de sistema, constituía un ámbito privilegiado para la integración de estudio y trabajo, teoría y práctica, formación general y formación específica. Para ello era necesario que el trabajo se considerara como la situación central de aprendizaje y no como mera aplicación de fórmulas o recetas memorizadas en clases seudo teóricas (Recomendación 2). Asimismo, la integración estudio/trabajo debía replantearse continuamente en el quehacer cotidiano y debían ensayarse caminos para conseguirla, porque si no, la educación agropecuaria se transformaría más bien en un ámbito de legitimación de las disociaciones. En este caso, entre trabajo intelectual y trabajo manual, la teoría y la práctica se abriría una grieta que atravesaría toda la institución y la convertiría en una escuela con una explotación agropecuaria adosada, en la que los alumnos observarían el trabajo o realizarían prácticas «recortadas». Para evitarlo, era necesario crear la situación de aprendizaje en el trabajo, enseñar desde y en el trabajo y no sólo para el trabajo. Resultaba imprescindible adecuar las organizaciones institucionales para el logro de ese objetivo de manera tal que garantizaran la operatividad de la integración (carga horaria del docente, control de gestión interno y externo) (Recomendación 3). Además, los diseños debían ser elaborados en un nivel local a partir de una idea de

currículum flexible y significativo que permitiera la participación de toda la comunidad educativa. Esto sería posible si se definiera, en el nivel nacional, lineamientos curriculares básicos para el nivel medio que garantizaran la movilidad horizontal y vertical en el sistema educativo. Estos lineamientos curriculares básicos debían expresar claramente una renuncia al enciclopedismo, procurando más bien que los alumnos aprendieran a aprender, es decir que manejaran las principales formas de pensamiento —experimental, deductivo e histórico y dominaran técnicas de trabajo intelectual. También debía renunciar a la ambición de que los alumnos dominaran todas las ramas de la actividad agropecuaria, previendo cursos superiores que facilitaran la rápida adaptación del egresado al contexto productivo en el que le tocara trabajar (Recomendación 4).

Lamentablemente, quizá por estrechez de miras, disputas de poder o simple ceguera sistémica, el propio ministerio no concibió para la sobrevivencia del EMETA alguna alternativa creativa ante los procesos de provincialización de los servicios, aunque la operatividad misma del programa fuera provincial. Tampoco pudo superar la ruptura violenta de la malla del sistema en los embates de la Ley Federal de Educación y no hubo ninguna salida creativa que sirviera de puente con el flamante Instituto Nacional de Educación Técnica (1995) creado *ab ovo*, sobre las cenizas de la educación técnica.

Caso II

Escuela Universitaria
Escuela Agrotécnica Eldorado Universidad Nacional de Misiones

El vellocino de oro

La escuela reedita la metáfora del palimpsesto utilizada en el contexto de esta tesis. Es un establecimiento con una rica trayectoria, ya que surge como escuela provincial en dependencia del Consejo General de Educación en abril de 1960. Pasa después a formar parte del Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Misiones y 14 años más tarde se transfiere a la Universidad Nacional de Misiones por un convenio suscrito entre ese ministerio, el consejo y dicha universidad (Decreto Nº 1970/1974). En un principio, la institución comenzó sus actividades con una matrícula de 22 alumnos. Hoy posee unos 400.

Los cambios jurisdiccionales no mellaron su fuerte vocación social y productiva de formar técnicos agropecuarios (también forestales en otros momentos de su trayectoria) ligados a las producciones locales. En esto, los actores de los distintos momentos de la institución supieron sacar rédito de lo que implicaba cada sistema de gobierno, así la escuela es jurisdiccional en cuanto al diseño curricular; nacional, en cuanto al poder de convocatoria; universitaria, en cuanto al mimetismo con el que sigue el modelo de extensión propio de la Universidad.

La institución surgió por la tenacidad y compromiso social del ingeniero agrónomo, Washington Segovia.

> En los años 1958-1959 hubo una campaña muy grande de conservación de suelos. Estuvo a cargo de la Asesoría Agrícola de Eldorado y en 1959 se incorporó el ingeniero Revilla como ayudante. Nosotros hicimos como 60 o 70 clubes rurales juveniles en las escuelas primarias de toda la zona. Enseñamos cubiertas verdes, nivelaciones, nociones de agricultura en general, cómo hacer una huerta y había mucho entusiasmo. Por entonces, muchos nos preguntaban cómo seguir estudios secundarios de agronomía y nosotros conseguíamos ubicaciones en Entre Ríos o

> en Buenos Aires, mandábamos una partida grande de alumnos a seguir estudios en escuelas de agricultura de otros puntos del país (Revista Yvy Pyta, 1994).

Después de mucho esfuerzo se compró un terreno y en 1959 se creó la escuela. Abrió sus puertas en abril de 1960 bajo la dirección del doctor Loris Sachetto (egresado de la Universidad de Bolonia, Italia) y en el año 1962 el Ministerio de Asuntos Agrarios de Misiones asumió la responsabilidad de apoyarla económicamente y de supervisarla en las disciplinas específicas de orientación agropecuaria.

Los organizadores pidieron programas a todas las escuelas agrícolas del país y eligieron un tipo de bachillerato agrario con planes ajustados a las pautas nacionales. En un primer momento, se trabajaron dos especialidades: Agrónomo general y Agrónomo ganadero. Adaptaron las materias especiales a las realidades locales y los cultivos se adecuaron a los del clima subtropical: yerba mate, citrus, caña de azúcar. En la escuela se dio la alianza inédita del trabajo conjunto de dos carteras: la educativa, a través del Consejo General de Educación, que fiscalizaba los estudios de orientación humanística y el Ministerio de Asuntos Agrarios, que fiscalizaba los programas técnicos.

Los estudios elegidos respondieron en su momento a la realidad regional: en vez de constituir la oferta típica, ligada al cultivo de trigo o lino —en la que se centraban los planes de estudio comunes de la pampa húmeda— se dictaron clases de las asignaturas propias del clima subtropical. Al tercer año de estudios, los alumnos obtenían el título de «expertos» y en los últimos dos años (después fueron tres) se especializaban como agrónomos ganaderos o agrónomos subtropicales.

En 1974, por iniciativa de técnicos del Centro de Estudios del Bosque Subtropical (CEBS) de la Universidad Nacional de La Plata —quienes comenzaron a dictar clases en la escuela— se planteó la necesidad de crear una orientación dentro de los estudios agronómicos: la rama forestal. De esta manera, la escuela pasó a tener egresados de tres especialidades: Agrónomos ganaderos, Agrónomos especializados en cultivos subtropicales y Agrónomos forestales.

> Hoy estamos en conversaciones con las autoridades del INET para que nos permitan volver a tener esa especialidad, que es vital para nosotros. Incluso, la propia Facultad, si bien la escuela no es dependencia de ella sino de la universidad, es de Ciencias Agrarias y Forestales. El interés es volver a tener la modalidad de técnico agropecuario forestal. Pero, ahora las cosas han cambiado. Hay muchas trabas para reflotar una especialidad, a pesar de que la provincia considera de suma importancia la actividad forestal (2008-E-regente).

El 24 de junio de 1974, a través de un convenio celebrado entre la Provincia y la Universidad Nacional de Misiones, la escuela pasó a depender de la universidad. Dentro de ella, la figura clave en todo su proceso de fundación fue el ingeniero Spezzino, quien convirtió a la antigua «chacra de Rodríguez» en la escuela actual. A través de las orientaciones, satisfizo los requerimientos de una provincia cuyos recursos forestales exigen un manejo ajustado a la idiosincrasia de sus habitantes y la facilidad de encarar el aprovechamiento sustentable y el desarrollo diversificado de su potencial natural.

En ese mismo año, le correspondió a la escuela representar a la provincia de Misiones en la Feria Nacional de Ciencias realizada en la Ciudad de Córdoba, donde sobre 180 trabajos de escuelas secundarias de todo el país, el jurado le otorgó el primer premio, lo que permitió representar a la Argentina en un evento similar internacional organizado por el Instituto Brasileño de Educación, Ciencia y Cultura en San Pablo. El trabajo titulado «Obtención de Trementina y Colofonia» alcanzó amplia difusión y contribuyó a la divulgación de una industria latente hasta entonces y muy próspera después, puesto que en sus masas forestales se disponía de esta materia prima, producto de especies exóticas resinosas, que ocupan la mayor superficie de bosques implantados. Por ello, la Escuela Agrotécnica Eldorado puede considerarse una de las pioneras en esta actividad.

Con la intervención militar en la Universidad, tuvieron que optar por la inserción en la jurisdicción misionera algo que supuso la renuncia a la libertad de poder diseñar el propio *curriculum*, opción que guardan otras escuelas universitarias.

La escuela comparte el predio con la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la universidad y aunque en un primer momento dependió de la facultad, ahora lo hace de la universidad, cuya sede se encuentra en Posadas, a unos 50 km. El regente es elegido por el Rectorado y el dispositivo de contratación de los docentes se rige por las mismas normas de la universidad, con concurso público de antecedentes y clase pública.

La institución tiene un albergue para varones y mujeres, lo que le permite a la escuela ofrecer estudios secundarios a los jóvenes de las colonias lejanas que no pueden volver a sus hogares en el día. Se trata de las colonias de Comandante Andresito, Esperanza, Wanda, etc. El albergue para estudiantes, que nació junto con la escuela, es uno de los pilares de la Escuela Agrotécnica, junto con el comedor, porque por tradición histórica la institución tiende a incorporar a alumnos de la zona rural.

> La escuela tenía EGB, octavo y noveno, y polimodal (primero, segundo y tercero). Hace unos años nos vinieron a hablar familias de nuestros alumnos de Andresito, Wanda, Esperanza. Son pueblos en el medio de la selva. Estas familias han mandado a sus hijos por el internado a la escuela, a pesar de que se encuentran lejos, cerca de Iguazú. Aquí en Misiones hay pocas escuelas agropecuarias. Están las EFA, que son 15, hay dos privadas de la Línea Cuchilla y la provincia sólo tiene seis agrotécnicas. Pero los padres nos hicieron el planteo de que estábamos discriminando a sus hijas mujeres porque ellas no podían seguir el secundario por encontrarse en el medio del campo. Entonces decidimos abrir el albergue para las chicas también. Sabíamos que esto iba a ser difícil. La propia universidad nos alertó y nos dijo que a las dificultades de tener residencia para varones le íbamos agregar el problema de las chicas. Pero le dimos para adelante. Y esto es algo que nos enorgullece por el sentido social que tiene (2008-E-regente).

Hoy la comunidad se congratula por la decisión tomada. La inclusión de las jóvenes en la vida cotidiana en parte subsanó muchos de los problemas de conducta y disciplina que se daban en la convivencia entre los varones. La integración de las jóvenes los organizó de distinto modo, se dio una mayor predisposición al diálogo y un clima más armónico, comentan los actores. Sin duda, para aquellas jóvenes ubicadas en las zonas más lejanas, esta decisión abrió sus horizontes y se tornó en el vellocino de oro que las transportó a un futuro posible.

> La población de nuestra escuela es rural dispersa en un 50%. Se trata gente de extracción social baja. La otra mitad proviene de los barrios periurbanos de Eldorado, que vienen porque en esta escuela no necesitan pagar cuatro pasajes al día, dado que es de doble turno (…) (2008-E-vicedirector).

La escuela tiene doble jornada y los alumnos almuerzan en el establecimiento.

> Los horarios de las clases son de 7:10 a 7:50, 7:50 a 8:30 hasta las 11:30. Por la tarde, trabajamos desde las 14 hasta las 14:40; y terminamos a las 18:55. Tenemos una cooperadora muy activa. El precio de la bandeja es de 9 pesos (2008-E- preceptora).

> Los jóvenes que provienen de Colonia Delicia, Piray y Montecarlo, tienen la opción de estar como semipupilos [se trata de localidades que se encuentran a menos 30 km de la escuela]. Los edificios albergan unos 160 alumnos que están acompañados por siete docentes orientadores (2008-E-vicedirector).

Existe en la escuela el cargo de director, vicedirector y secretario administrativo. La institución cuenta con 88 docentes y dispone de 1070 horas cátedra y nueve cargos. Las secciones didáctico-productivas son un sector de Producción Forestal[260] —aunque

[260] Este último sector es el que más recursos le aportó en la década pasada a través del aprovechamiento de plantaciones forestales, dictado de cursos y recepción de equipamientos de última tecnología (motosierras y moto-guadañas) mediante un convenio institucional con la empresa Stihl

al momento de la visita se encontraban en medio de los trámites ante el INET para volver a obtener la autorización de contar con esa mención en el título— Producción Animal y Producción Agrícola: lechería, granja (porcinos), huerta. Los edificios, modernos, con equipamiento e instalaciones suficientes, están rodeados por bellos parques y árboles ornamentales. El predio tiene unas 110 hectáreas, 25 de producción forestal y 22 de potreros.

A lo largo de su historia, la institución ha desarrollado diversas experiencias productivas, particularmente con dulces, mermeladas y chacinados. El tambo de la escuela explota la raza Holando-Argentina y tiene una alta productividad. La leche se destina al consumo propio del comedor de la escuela, a la lactancia de terneros, a la sala de industrias para la elaboración de dulces y un 50% de la producción a la venta y a la colaboración con comedores comunitarios. Durante la primera quincena de noviembre de 2010, se terminaron los trabajos de instalación del equipamiento del nuevo tambo, al que se suma la adquisición de una máquina ordeñadora. Mediante fondos del *Plan de Mejoras del INET* (febrero de 2010) se finalizaron las tareas de instalaciones eléctricas, sanitarias, de desagües y carpintería por 70 000 pesos. A través del subsidio de 30 000 pesos del *Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial* (PEAA2) de 2011, se adquirió una ordeñadora automática de cuatro bajadas, con retro lavado, fosa y bretes de hierro galvanizado tipo «espina de pescado». Esto ha convertido al tambo es uno de los más modernos del norte misionero.

La incubadora eléctrica de la sala de incubación y recría tiene capacidad para incubar 650 huevos de gallina, 1.300 de codorniz y 120 de ñandú. También se destaca la cría de conejos, faisanes, gallinetas, patos, gansos, ovejas, la lombricultura y la piscicultura.

Según sus autoridades, sólo a comienzo de la década de 1980, la escuela tomó plena conciencia de ser una escuela media universitaria y comenzó a valorar su significado. Descubrió el sentido de la autonomía académica, económica y financiera. En consonancia con la Universidad, la escuela ha encarado la misión de la extensión. A partir de 1992, inició una serie de actividades que comenzaron a tener un espacio institucional propio: el área de extensión. Con la colaboración de técnicos y docentes se elaboraron cartillas técnicas y se participó en jornadas de campo de los programas

Motoimplementados, participando además del Campamento Nacional de Motosierristas, en diversas ferias agrícolas y en jornadas forestales en Entre Ríos.

Cambio Rural y Programa Social Agropecuario en forma mensual, en ferias francas, en el desarrollo de proyectos productivos para pequeños productores. Fue una década fecunda en la que se firmaron convenios con organismos oficiales, se dio asesoramiento técnico a terceros, se editó la Revista Yvy Pytá (Tierra colorada) y se participó en canales de TV y en Programas de Radio.

Las acciones en este campo disminuyeron su ritmo en los últimos años debido principalmente al retraso de envío de partidas presupuestarias, a pesar de que buena parte de esas actividades se autofinanciaban con recursos propios del Instituto Económico y Social de la universidad. Pese a ello, la Escuela Agrotécnica aún mantiene vinculación con instituciones empresariales, productores, investigadores, académicos y también con instituciones educativas del medio local, regional y nacional. La Granja Educativa, por ejemplo, ha apuntado a consolidar la relación entre escuelas de los niveles inicial y primario de los Departamentos de Eldorado, Montecarlo e Iguazú.

La vocación de establecer puentes entre las instituciones y su trayectoria en la provincia llevó a la escuela a ser anfitriona de jóvenes rurales en el primer Encuentro de Escuelas Agropecuarias, que se desarrolló en noviembre de 2012. A la reunión asistieron más de 200 alumnos de 19 Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), cinco Institutos de Educación Agropecuaria y tres Agrotécnicas. La mayoría se trataba de hijos e hijas de pequeños productores.

Los jóvenes manifestaron su preocupación por el éxodo rural, la producción de alimentos y el uso de agroquímicos en las chacras. Además, los adolescentes debatieron su papel en las explotaciones y la situación del agro misionero.

De las conclusiones de los talleres se desprende que los problemas más comunes en las chacras de la provincia son:

1. falta de recursos económicos,
2. dificultad para comercializar los productos,
3. falta de organización,
4. mal uso de agroquímicos,
5. necesidad de capacitación de los productores y de contar con capital inicial.

Como principal fortaleza, los jóvenes destacaron que pueden aplicar todo el conocimiento adquirido en las escuelas en la chacra de sus padres. Además, expresaron que necesitan asistencia financiera para desarrollar sus proyectos productivos. Reflexionaron sobre la valorización del trabajo rural en los campos y abordaron temas

vinculados al agua, el ambiente, el suelo y su manejo. También se destacó que en las unidades productivas hace falta tecnología, existe contaminación de los recursos naturales y no se dispone de apoyo por parte de organizaciones gubernamentales, ni capacitación alguna. Advirtieron que año a año se acentúa la escasez de agua y que los colonos recurren a la deforestación cuando un terreno deja de ser productivo. Los bajos precios de los productos, la baja productividad, la desvalorización del productor, la falta de apoyo al joven, el aislamiento rural y el hecho de que los productores no aceptan el uso de nuevas técnicas fueron temas recurrentes.

Una estudiante, hija de horticultores que venden en la feria franca local, se mostró preocupada por la falta de técnicos y el éxodo rural. Comentó que

> es común ver que los productores vendan todo y se vayan a vivir a la ciudad; dejan la chacra y eso no es bueno. Por eso, es importante que los jóvenes podamos intercambiar opiniones y compartir [ideas] sobre la desigualdad rural, falta de agua y apoyo técnico. (…) Ayudo a mis padres en el manejo del suelo, riego y el cuidado de las hortalizas, todo lo que voy aprendiendo en la escuela lo aplico en la chacra de mis padres (2012-Informe Jornadas EAE).

El rector de la EFA a la que asiste, opinó que

> este encuentro es lo mejor que nos pudo haber pasado porque posibilita la integración de los distintos alumnos y permitirá dar a conocer al gobierno las líneas de apoyo que debe brindar a los jóvenes dedicados a la actividad rural. Es satisfactorio escuchar las distintas posiciones de los chicos, las reflexiones que hacen sobre el uso de agroquímicos, la escasez de agua, los bajos precios y la falta de una red de caminos (2012-Informe Jornadas EAE).

Una alumna del IEA 5 de Parehá (Colonia Victoria) expuso que

> los alumnos de las escuelas agropecuarias tenemos la posibilidad de aplicar los conocimientos en forma inmediata en las chacras de nuestros padres. Nosotros sabemos que para mejorar la producción hoy es necesario solucionar la falta de agua (2012-Informe Jornadas EAE).

Del mismo modo, una docente de ese mismo establecimiento afirmó que

> el encuentro fue una propuesta positiva, ya que los alumnos necesitan el fortalecimiento en cuanto a educación, de cómo cuidar las nacientes, las chacras, los animales y las plantaciones (…) la asistencia a proyectos productivos de jóvenes es muy importante, porque el alumno no dejará la chacra y el hijo del productor volverá a trabajar la tierra (2012-Informe Jornadas EAE).

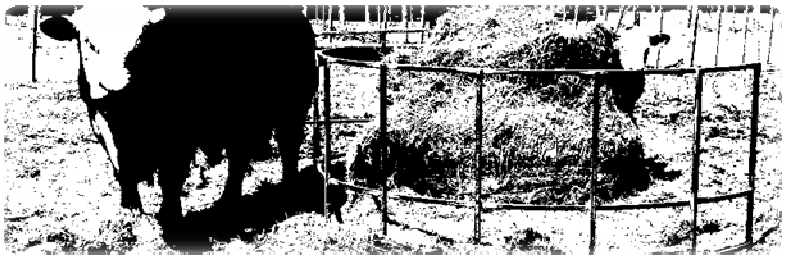
Un joven alumno de primer año de la EFA Padre José Marx de Campo Viera, comentó

> el encuentro fue una oportunidad de relacionarse con el mundo exterior. Cuando se hizo la puesta en común en las comisiones de trabajo se vieron muchas diferencias entre las escuelas en cuanto a idioma, a cómo se estudia y otras cosas. Recién comencé mis estudios secundarios pero sé que es muy importante hacer rotación de cultivos, el sistema silvopastoril y la importancia de producir alimentos (2012-Informe Jornadas EAE).

Más allá de la importancia de este encuentro para la educación agropecuaria, inédito porque dio voz a los jóvenes estudiantes de las escuelas agrarias y por la identificación de las fortalezas y dificultades que atañen a esta modalidad, es importante reparar en el papel convocante desempeñado por la Escuela Agropecuaria Eldorado, que difícilmente hubiera asumido otra escuela agropecuaria misionera. El hecho de tener una larga trayectoria y de ser universitaria, la ubica por fuera de las cuestiones jurisdiccionales; sin embargo no la aleja de su compromiso con el territorio, cuestión apreciada por sus pares.

Caso III

Escuela Agropecuaria Provincial (exnacional) de gestión estatal
Escuela de Educación Agraria Nº 1 Lorenzo R. Parodi de Pergamino



¡Oh, la ciudad crecida entre maizales![261]

Sólo tardíamente los partidos del norte bonaerense contaron con escuelas agrarias. Este hecho resulta singular si se piensa que la economía de esta región acompañó el desarrollo del país en buena parte del siglo XX y lo sigue haciendo. Sin embargo, a pesar de tempranos proyectos para la instalación de establecimientos agrarios en la norpampa, hubo que esperar casi setenta años para la creación de la Escuela Ingeniero Lorenzo R. Parodi en Pergamino.[262]

La escuela está ubicada en el periurbano de Pergamino,[263] contigua al predio del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Este establecimiento de gestión estatal bonaerense se creó en 1965, nació nacional y otorga el título de técnico agropecuario a los alumnos que transitan por ella hasta el 7º año. Su matrícula es de unos 550 alumnos que son atendidos por 150 profesores.

Para comprender la dinámica de esta escuela, así como la de otras ubicadas en la Pampa Ondulada, hay que remitirse al concepto de territorio. Resulta de especial interés poner en tensión este concepto —que alude a lo local y a la dinámica de los actores— con la región geográfica en donde se enclava esta escuela, ya que parte de la economía agropecuaria del país gira en torno de ella. Asimismo, este concepto permite visualizar la trama de decisiones de distintos niveles —internacionales, nacionales, provinciales y municipales— que se toman en relación con lo regional y cómo las escuelas sobre este trasfondo configuran modos de apropiación, reproducción y resignificación del territorio local.

[261] Primer verso del *Soneto a Pergamino*, de Alejandro González Gattone (1922-1974).
[262] En verdad, no debe resultar extraño que la «región del pan llevar» no tuviera escuelas agropecuarias, ya que ellas a menudo se asocian a la agricultura familiar y no a la producción de *commodities*, actividad propia de la zona.
[263] Ciudad que tiene una población de 104 922 habitantes (Censo 2010).

En la última década, se han pronunciado algunos de los procesos de desterritorialización en el orden de la producción y de las relaciones sociales en el territorio de la Pampa Ondulada. La 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 dichos cultivos (CNA, 2002)— representa 90%. El cultivo principal en los últimos años ha sido la soja.[264]

El complejo de cereales y oleaginosas presenta una gran flexibilidad para la incorporación de nuevas tecnologías y adopta una organización empresarial de trabajo en forma de red. Los empresarios del sector articulan a una serie de actores que proveen la tierra, el capital, la maquinaria, los insumos agroquímicos, la genética, la siembra y los servicios de postcosecha. En general, alquilan la tierra para llevar a cabo su producción y si la poseen es en una proporción baja respecto del total del área trabajada. La sinergia generada por este sistema elevó la productividad y competitividad de la región, pero generó un fuerte impacto en su trama social. Se modificó el eje de una economía que se apoyaba en el mediano y pequeño productor que trabajaba su campo, con capital y maquinarias propias y que generaba una agricultura familiar. Hoy el centro desde el que se ejerce el control y en el que se originan las decisiones a veces se encuentra distante de los territorios en los que se dan las transformaciones. Se desvincula así de las localidades donde actúan actores e instituciones locales, entre otros las escuelas agropecuarias. Esas redes conforman lo que Giddens (1995) describe como integración sistémica, que relaciona actores y objetos distantes en el tiempo y espacio y es distinta de la integración social que implica interacción entre los actores, objetos y contextos en situaciones de copresencialidad. Además, las nuevas modalidades de operación absorben escasa mano de obra, ya que tienen acceso al uso intensivo de insumos y maquinaria de alta tecnología. 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 y tienen una buena inserción en los mercados internacionales a través de transacciones y sistemas de cobertura que facilitan la

[264] A pesar de constituirse como región, en las denominaciones de uso se estableció la tradición de denominar economías *regionales* a las actividades de producción extrapampeanas, definidas por la producción de cultivos industriales (tabaco, algodón, caña de azúcar, etc.), frutales (cítricos, peras, manzanas, uvas, frutas tropicales y finas, de carozo y pepita), hortalizas, ajo, cebolla, legumbres secas, etc. La actividad que secunda a la agrícola en importancia es la ganadera. Ambas se caracterizan por la producción extensiva de productos con bajo valor agregado.

comercialización de las cosechas. Un estudio daba cuenta del funcionamiento del complejo de oleaginosas, en el que una media docena de empresas concentraba el manejo del canal exportador de las cosechas en la Argentina (Gutman y Lavarello, 2003).

Rodeada de 766 hectáreas agrícola-ganaderas, el predio de «la Parodi» está ubicado en uno de los lugares que tiene las tierras más fértiles de América. La institución cuenta con una cabaña de *polled* Hereford, otra de porcinos, así como vivero, secciones de cunicultura, avicultura y otras. El establecimiento tiene prestigio en la región e intensa vinculación con el medio. Según su directora —ingeniera agrónoma de larga trayectoria profesional en la región— su reputación deviene en parte de las credenciales que brinda.

> Lo fundamental es el título que otorgamos. La escuela está muy bien conceptuada en el nivel local. La visión de la comunidad es positiva. El horario extenso resulta una tranquilidad para los padres, significa una contención para los alumnos. Esto además se relaciona con que los profesores no son taxi, toda su carga está concentrada en la escuela. Esto se da tanto en los profesores de las secciones, como en los de las curriculares. Esta dedicación de los docentes significa un plus muy importante para la escuela y a veces los lleva a jugar roles de padres, de confesores (…) (2009-E-directora).

Dentro de los aspectos pedagógicos, una preocupación es

> La separación de las dos escuelas. Estamos intentando integrar más, que el profesor de matemática se acerque y se planteen actividades con los sectores productivos. Ese es un acercamiento (…) Habría que trabajar un diseño propio. Lo ideal sería las curriculares a la mañana. En el Polimodal fue difícil y está entremezclado con el campo. De todos modos, lo que es un aspecto negativo lo pueden capitalizar los «profes». Los de las materias curriculares suben al colectivo [que los lleva hasta el campo] con los chicos y hay clases «in situ» (2009-E-directora).

Una de las ventajas que tiene la institución es su vinculación con el medio productivo

> El mayor intercambio se realiza con ACREA (Asociación de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola), Estancias; laboratorios de calidad de semillas, establecimientos comerciales del sector, queserías. A veces, los chicos cuando terminan, se quedan trabajando allí o en INTA (2009-E-directora).

Al igual que en otros establecimientos medios, no existe un dispositivo formal de seguimiento de egresados, pero igual se conoce el destino laboral o de prosecución de estudios superiores de los egresados.

> Antes todos los alumnos se iban a estudiar a Zavalla [Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario]. Hoy hay muchos que van a la UNNOBA [Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires, con sedes en Pergamino y Junín]. Gran cantidad de los alumnos siguen estudios superiores de otras especialidades, como psicología, medicina. Hay entre 50 a 60% que sigue estudios superiores, pero eso depende de los años. En la cohorte de cuatro años atrás, todos ingresaron en universidades. Ahora algunos se insertan en el mundo laboral. Tienen buena inserción. Trabajan en las grandes empresas semilleras que tienen base en Pergamino o en la zona, y en laboratorios de semillas locales. También hay otros que trabajan en lo que pueden encontrar: en los cafés locales, en bares, verdulerías. La escuela tiene sistematizada una bolsa de trabajo en la que se inscriben los egresados. Es voluntario. Y las empresas directamente se contactan con ellos. Funciona muy bien. INTA la utiliza mucho (2009-E-directora).

La escuela atiende a alumnos, en general urbanos y algunos rurales, de padres puesteros, ingenieros agrónomos. Uno de los alumnos vive en el INTA, Pergamino (periurbano de la ciudad). También recibe alumnos de la escuela rural de Ortiz Basualdo. Ha tenido una exalumna que hizo toda la escolaridad y la vida universitaria en el medio rural: escuela primaria rural, «la Parodi» en el nivel medio y Zavalla (Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario) en el universitario. Hoy es una ingeniera agrónoma que trabaja en una importante semillera local.

> A las empresas tomadoras de empleo no les importa mucho los contenidos, sino que les interesa el perfil de nuestros alumnos. Nuestros estudiantes sintonizan bien con lo que buscan las empresas, son tranquilos, responsables, trabajadores. El curriculum ahora ha mejorado mucho. Forrajes está ahora en tercero, antes estaba en noveno. Antes tenía un proyecto de extensión, ahora han vuelto a Granja I (Cunicultura, Apicultura y Cerdos), más parecido al plan más antiguo. Nuestro curriculum es más agrario y pecuario. Tenemos vivero (2009-E-directora).

Durante la vinculación con las escuelas primarias instituida por la Ley Federal, la escuela se articuló con todas las escuelas primarias rurales. En la actualidad, ha ampliado el arco de instituciones y, contrariamente a lo que había acaecido en el pasado, no tiene demasiada articulación con las escuelas rurales. Existen algunos vínculos con la escuela rural de Arroyo Dulce, de Pinzón y de Acevedo.

En la escuela los alumnos aprenden a manejar una granja y cunicultura, avicultura, huerta, apicultura y reparación de elementos, tales como alambrados, herramientas y establos para animales. Los estudiantes hacen proyectos sencillos de Producción Vegetal, realizan ensayos y aplican técnicas estadísticas para su monitoreo y control. Como se mencionó, el hecho de estar enclavada en una zona de cultivos extensivos, en el corazón del complejo de cereales y oleaginosas, torna a veces difícil la posibilidad de que los alumnos conciban proyectos de pequeña escala. Por esta razón, en las presentaciones conjuntas de escuelas agrarias que suelen hacerse en la provincia sobre los proyectos productivos de los alumnos, los de la escuela presentan lotes demostrativos, ensayos y resultados de la aplicación de diseños experimentales, que correspondería a establecimientos de mayor escala.

> Los chicos hacen proyectos de Producción Vegetal, terminan con ensayos. A las autoridades provinciales les cuesta mucho comprender que esto [se refiere a la región] es cultivos extensivos, que estamos ubicados en la zona núcleo de los cultivos extensivos. Ahora hay interés en proyectos de autogestión, pero por acá no hay muchos micro-emprendimientos (2009-E-directora).

En un balance de la actividad de la escuela, la directora observa que

> Lo más importante que se llevan los alumnos está dado por el curriculum y los aprendizajes logrados. Los estudiantes tienen la posibilidad de prácticas a campo con profesionales de la Producción Vegetal actualizados, que trabajan fuera en continuo contacto con la dinámica y crecimiento del sector. Otro aspecto positivo lo brinda la posibilidad de realizar pasantías; es decir, de insertarse en el mundo laboral *ex ante*. Por ejemplo, se está llevando a cabo un proyecto con una empresa internacional de semillas de pasturas localizada en el medio. La empresa provee semillas y la escuela asesora a través de un grupo compuesto de ex alumnos veterinarios e ingenieros e integrado también por alumnos. Además la escuela mejoró mucho en ganadería y provee al comedor huevos y productos de huerta. El excedente se vende a ferias de animales, los granos a los Agricultores Federados Argentinos (AFA) y con lo recaudado se reinvierte en la escuela, por ejemplo, se surte el comedor (que es gratuito), se hacen reparaciones, como la manga. A través del Plan de Mejora se realizó una importante inversión. Es un orgullo para nosotros la sección de porcinos, que siempre dio pérdidas. Este año incorporamos un profesional veterinario y comenzó a tener proyectos propios, de multiplicación genética, se pusieron pisos de plástico: las cosas se pueden cambiar cuando hay voluntad.
> (…) Desde el año pasado estamos trabajando en el Plan de mejora que nos permitió solicitar equipamiento como una sala de industria para elaboración de dulce de leche; una mochila educativa en la que los chicos cuenten con material para protegerse cuando realizan determinadas tareas; libros; y neumáticos para los vehículos (…) [Asimismo] hemos pedido la capacitación de nuestros docentes para afrontar los nuevos desafíos (…) tratamos de beneficiar y conseguir mejores egresados (…) el esfuerzo está puesto en lograr un técnico con mayores capacidades (…) contamos con una unidad de gestión, que ahora es la escuela

> secundaria, dividida en dos niveles, también tenemos cursos de capacitación en tambo y llevamos adelante otras iniciativas para implementar otras modalidades (…) Recuperar la cultura del trabajo es el desafío de la formación (2019-E-docente)

El elevado dinamismo del sector agropecuario de la Pampa Ondulada no 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 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.

Las escuelas agropecuarias son instituciones territoriales por antonomasia, creadas para educar integralmente a sus alumnos y dotar de técnicos a los mercados de trabajo y a la agricultura familiar. Como actor territorial, la escuela agropecuaria Lorenzo R. Parodi quizá resulte paradigmática en cuanto al abanico de estrategias que esgrimen los actores agropecuarios para su supervivencia ante la *desterritorialización* que implica la producción extensiva.

Esta escuela ha adoptado estrategias diferentes para cumplir sus misiones y ha generado espacios innovadores de enlace con el territorio. Así se encuentran sus estrategias de formación de una profesionalización difusa, como competencias para desempeñarse en distintas funciones en atención al tipo de estudiante que recibe. Estas estrategias son multivalentes y resultan significativas para validar su identidad como institución territorial. Sin contrariar su naturaleza agraria ha apostado a formar para el multiempleo —en la fortificación de competencias transversales además de las técnicas propias— y tiene en cuenta la inserción de sus alumnos en la educación superior. En realidad, su postura reenvía al concepto prístino de la *agropaideia* como instrumento de formación de lo humano a través de lo agrario y de sus valores, independientemente del carácter urbano de sus alumnos y del mercado laboral de su territorio.

Caso IV

Escuela Agropecuaria Provincial de gestión estatal (histórica)
Escuela de Educación Agraria Nº 1 de Arrecifes

Historia de una construcción social.

La escuela representa la otra cara de la moneda regional del establecimiento presentado en el caso anterior. Se trata de una escuela histórica provincial que atiende hoy a la escasa población de origen rural que queda en un territorio con fuerte producción de cultivos extensivos, a la vera de una agrociudad pequeña.

Es una institución que se constituyó *bottom-up* (de abajo arriba) y surge a partir de la voluntad de actores locales, que buscaron dotar de estudios medios agropecuarios a un territorio cuya economía se liga estrechamente al sector agropecuario; esto es, el partido de Arrecifes y su área de influencia.

Al igual que la institución del caso anterior, la escuela se localiza al norte de la Provincia de Buenos Aires, en el periurbano de Arrecifes y es una escuela histórica bonaerense —nacida y «criada» provincial— de gestión estatal. Se encuentra a 5 km de la ciudad. El partido de Arrecifes (ex-Bartolomé Mitre), según el censo de 2010, contaba con 29 027 habitantes, considerando la ciudad cabecera (Arrecifes, con 24 336), la localidad de Todd (726), Viña (483) y la población rural dispersa.

Dadas las características de la zona, se creía necesario contar con un ciclo de tecnicatura media especializado en el agro.

> La historia de esta escuela comenzó en otra parte. En la escuela técnica. Las demandas de una escuela agraria fueron canalizadas por miembros de la asociación cooperadora de la escuela, en particular participó Nelly García Veiga de Buratovich. Después se logró en 1983 la aprobación del Plan de Estudios correspondiente al Ciclo Superior de Técnicos Agropecuarios. Desde 1984 y hasta 1989 —yo no viví todo ese período en la escuela— las clases teóricas se dieron en el edificio de la escuela técnica del pueblo y las prácticas en un campo

> de tres hectáreas que prestó la Municipalidad de Arrecifes, en realidad a la provincia. Esas hectáreas eran del antiguo matadero municipal. Por eso se trata de suelos bastante malos. Hubo que trabajar mucho (2008-E-directora).

En Marzo de 1985, la escuela se desvinculó de la Escuela Técnica y se convirtió en la Escuela de Educación Agropecuaria N 1 de Arrecifes (Resolución Ministerial N° 956/85). Las instalaciones del antiguo matadero, que eran muy precarias, se fueron refaccionando para el dictado de las clases. La escuela se plantó entre el cementerio y el basural.

> Todo lo que hoy se ve es del esfuerzo de la comunidad. En especial, de la cooperadora y de la dedicación de horas, tiempo y dinero de los docentes, miembros de la cooperadora, familiares. Mi familia, incluso, contribuyó mucho, a pesar de que no tenía vínculo alguno con la escuela. Bah, sólo el apego al campo. Mi familia tiene campo. Al principio sólo contábamos con tres aulas. Se refaccionó después la casa del puestero, donde originariamente se impartía la enseñanza teórica y se construyó un gallinero para 700 gallinas, aguadas, alambrado en todo el perímetro, silos para alimento de animales, provisión de energía eléctrica y se adaptó un antiguo matadero de cerdos para instalar el tambo (…) la labor de la Cooperadora fue ardua, ya que fue gestionando y obteniendo más hectáreas para el uso de la Escuela, hasta completar las 38 adyacentes. Esas hectáreas fueron cedidas en forma definitiva a la Dirección de Escuelas de la Provincia. Además, en 1994 se incorporaron 25 hectáreas del llamado Campo del Indio, como cesión de una herencia vacante. Y desde 1990 se utilizan otras 33ha en Todd, que pertenecen a la Municipalidad de Arrecifes, cuya cesión provisoria se renueva cada cuatro años (2008-E-directora).

Desde el año 1989, la totalidad del ciclo se desarrolla en la Escuela. En forma sucesiva, se ampliaron las instalaciones, incorporándose en el año 1996 cuatro aulas nuevas construidas por la municipalidad dentro del Programa de Desarrollo del Interior Bonaerense, número que se incrementó más adelante hasta llegar a once aulas, una sala de computación, dos laboratorios, uno de ellos destinado a la sala apícola y a la de agroindustrias. Esta sala, laboratorio específico de agua y sala de industria, se construyó a través del Plan Social Educativo y fue inaugurado en octubre de 2000.

De todos modos, para su directora, a pesar de esta expansión tangible, expresa

> La escuela no es una sumatoria de aulas, sino que es una organización socio-cultural dinámica, abierta, participativa, comprometida, con una cultura de trabajo acorde con el medio rural (2008-E-directora).

Actualmente, la escuela cuenta con 57 ha destinadas a la agricultura, 30 ha al tambo, 30 vacas en total (16 en producción), 1000 m^2 huerta, dos invernáculos de 300 m^2 cada uno, galpón de pollos parrilleros y ponedoras cuya producción se destina al

comedor de la escuela, un galpón de conejos, 10 colmenas en producción, monte frutal y las salas de apicultura y de agroindustria.

> Luchamos mucho para conseguir las herramientas que nos permitieran avanzar en una enseñanza adecuada a la realidad de nuestra comunidad. Estos logros son parte de un trabajo en conjunto entre empresas, fundaciones, asociaciones de productores y entidades estatales. Los alumnos cuentan con una formación integral y participativa por medio de distintos programas, que abarcan micro-emprendimientos, investigaciones, proyectos comunitarios y ambientalistas, talleres de lectura y comunicación. Para insertarse en el mundo del trabajo, antes de graduarse, acceden a pasantías en establecimientos agrícolas y ganaderos, en la Bolsa de Cereales de Buenos Aires y en la Estación Experimental del INTA 25 de Mayo, para conocer in situ la problemática del agro (…) Es fundamental la interacción entre la escuela y el medio socio-productivo local. La institución educativa debe, a partir del diseño curricular jurisdiccional, estar abierta a las demandas y alcanzar los fines de la empleabilidad y la preparación para los estudios superiores (2008-E-directora).

La matrícula de la escuela es hoy de 320 alumnos, con un 40% de mujeres. El funcionamiento es de doble turno, con la modalidad en Producción en Bienes y Servicios con TTP en Producción Agropecuaria.

> La planta orgánica funcional está constituida por 20 cargos docentes, 10 cargos no docentes y 41 profesores. Los alumnos de 3° año realizan proyectos productivos y agroindustriales que les permiten asumir responsabilidades y prepararse para la vida laboral (2008-E-secretaria).

La escuela ha llevado adelante distintos proyectos. Algunos con la Facultad de Veterinaria de la UBA y la Fundación Roulet brindaron importantes servicios a la comunidad, a la vez que vertebraron las asignaturas en torno a una problemática común. Intervino en la Campaña de Arbolado Público —poda conjunta con la municipalidad, la empresa proveedora de electricidad Eden y el Garden Club—. Este proyecto permitió desde 1995 capacitar a los alumnos en pasantías, brindar servicios a la comunidad y concientizar a la población sobre la poda racional. Por otro lado, junto con el primer proyecto de «Calidad de agua en el medio rural», se posibilitó la incorporación de la escuela al Programa Nacional «Escuela y Comunidad», lo que le permitió recibir una mención en el concurso para Escuelas Solidarias.

> El proyecto institucional de aprendizaje-servicio surgió en 1996, a partir de una encuesta a la comunidad realizada por alumnos de la escuela donde surgía la demanda de preservar el medio ambiente. La Asociación de Productores Rurales de Arrecifes planteó la necesidad de preservación del agua en la zona, afectada por el uso desmedido de fertilizantes y agroquímicos. En 1997, con la colaboración de docentes y estudiantes de la Facultad de Veterinaria de la UBA, los alumnos de la Escuela Agropecuaria realizaron una toma de muestras de los pozos de agua de la

> zona, que evidenció numerosos problemas de contaminación por falta de información sobre el correcto cuidado del recurso hídrico. Desde entonces, monitoreados por sus docentes y con el apoyo de la UBA, los estudiantes han generado desde el laboratorio y el tambo de la escuela diferentes actividades de investigación, desarrollo de soluciones viables y asesoramiento a los productores y escuelas rurales de la zona. Por ejemplo, la escuela ha desarrollado un sistema de aprovechamiento del agua utilizada para la limpieza del tambo escolar, que a través de un sistema de cañerías reutiliza esa agua y los efluentes para regar y fertilizar simultáneamente parcelas destinadas al cultivo de pasturas. Este y otros proyectos han convertido a la escuela en un importante centro de transferencia de conocimientos y tecnologías al servicio del desarrollo de la región (Tapia, 2010).

Para su directora,

> El objetivo principal de nuestra escuela es integrar la educación formal con una preparación agraria. Capacitamos a nuestros alumnos para que en un futuro sepan dirigir un establecimiento rural. Los incentivamos para que no sólo sepan tomar decisiones que conviertan sus tierras en rentables, sino que además puedan llevar a cabo sus propios emprendimientos (2008-E-directora).

Según la Dirección de Educación Agraria (DEA) bonaerense, algunos temas propios de la escuelas agrarias reclaman un especial cuidado. Hay tres que gravitan en el funcionamiento de las escuelas. Se podría afirmar que son tres cabos de un nudo gordiano que no se pueden resolver sin asumir una postura tajante: (i) el transporte escolar, (ii) el comedor institucional y (iii) las residencias de las escuelas con albergue. Cuando alguno de estos servicios no funciona o presentan déficits en su organización, peligra toda la gestión del establecimiento.

En el caso de la Escuela de Arrecifes, los dos primeros cobran importancia. El transporte se vuelve vital para recoger a los jóvenes que viven en el campo o en pequeñas poblaciones que hoy no tienen servicios públicos para llegar a la escuela. Además, durante la aplicación de la Ley Federal, la escuela se articuló con 10 escuelas rurales (8, 10, 14, 15, 22, 23, 27 y 31 de Arrecifes, 21 de Pergamino y ocho de Capitán Sarmiento) lo que en este caso particular, y según sus actores, mejoró sus tareas. En esto fue de importancia el medio de transporte para vincularse con los hogares de las familias rurales. La escuela rememora con amargura la gestión provincial que cortó la provisión gratuita de esos servicios.

Históricamente las escuelas agrarias han contado con algún medio de transporte propio que les aseguraba la movilidad. Sin embargo, la llamada transformación educativa impulsada por la Ley Federal de Educación de la década de 1990, dio origen a un intrincado sistema de transporte contratado y controlado por los Consejos Escolares, presentó dificultades en muchos distritos por falta de oferentes y vehículos habilitados.

En la actualidad, si los establecimientos no cuentan con servicio regular de transporte de pasajeros a cargo de terceros o no tienen posibilidades de contratar servicios, deben hacer una propuesta de un proyecto de transporte autogestionado e institucionalizado propio. Las Asociaciones Cooperadoras contribuyen a la compra de unidades de transporte que son puestas en condiciones y habilitadas.

En cuanto al comedor, la DEA considera que es una prolongación del espacio escolar y parte de la gestión de cada escuela y sostiene que se debe direccionar la producción de las secciones para atender a la demanda de insumos del comedor. Esta concepción permite identificar algunas desviaciones no queridas que han asumido algunos comedores en las escuelas, tales como servicios de comedores «desligados» de las instituciones, alimentos producidos por la escuela que no se incorporan al comedor, a pesar de que muchas veces son el resultado del trabajo de los propios alumnos en los entornos productivos y el caso de aquellos alumnos que al no poder pagar el servicio, no almuerzan en las instalaciones.

También las nuevas medidas intentan superar la inestabilidad del servicio cuya financiación a menudo depende de los buenos oficios del director de la escuela o de la disponibilidad de cada consejo escolar. Se pretende lograr la producción y conservación de alimentos en la escuela y abastecer de ese modo el comedor propio, intentando superar la estacionalidad de algunos productos frescos a través de su elaboración y conservación.

En el 2002, por iniciativa y fondos de la Asociación Cooperadora, la Escuela de Arrecifes adaptó y amplió la cocina y se inició la elaboración de los alimentos para el comedor.

> Durante la crisis de 2001, el comedor dio alimentos no sólo a los chicos sino que el excedente de la producción se acercó a las familias. Realmente, fue un comedor solidario que resolvió los problemas de alimentación de la coyuntura El crecimiento de la Institución no ha sido sólo el de infraestructura y equipamiento por los distintos programas, sino que se observa en la inserción y el reconocimiento en la comunidad. Por eso, la matrícula ha crecido notablemente, [comparando el número de egresados de la primera cohorte con la última] de los nueve primeros Técnicos en Producción Agropecuaria que salieron de sus aulas (…) han egresado este último año [se refiere a 2007] como Técnicos en Producción Agropecuaria y Bachilleres con Orientación en Producción Agropecuaria, 20 alumnos (2008-E-directora).

Para su directora, el comedor está unido indisolublemente con la productividad que se pretende lograr con la escuela:

> Nos interesa como objetivo una producción que permita el autoabastecimiento del comedor escolar y la comercialización de excedentes. Asimismo, prestamos especial atención a actividades prácticas y proyectos supervisados para el aprendizaje de los alumnos, desarrollados entre los docentes y los responsables de los sectores y que la actividad agropecuaria se convierta en una herramienta que el alumno se lleve y pueda utilizar en el futuro, para operar en esa misma actividad o en otra, en esa misma región o en otra. De este modo, se propician asociaciones con padres o productores que permitan su integración con la escuela a través de la producción o los servicios, para mejorar la calidad de vida y el arraigo en el medio rural (2008-E-directora).

El Proyecto que los estudiantes realizan el último año y que defienden públicamente a la culminación del año resulta fundamental, porque integra en una propuesta realista las tareas de todos los estudios.

> El futuro técnico responde a un dominio de saberes —una polivalencia— que comprende metodologías de trabajo y la reflexión sistemática de la producción agropecuaria vista como eslabonamientos de los procesos de producción, transformación y comercialización. En el proyecto, el alumno pone de manifiesto su capacidad para aprender, emprender, decidir y comunicar con autonomía y responsabilidad. Se contacta con los responsables de la realidad productiva a abordar (tutores, otros docentes, productores) en función de sus necesidades y las del proyecto, trabaja en forma cooperativa e integrada en el trabajo en equipo y busca y encuentra soluciones para los problemas que se presentan. También realiza el relevamiento de la información de manera integrada, ordenada y completa. En cuanto a la defensa del proyecto, tiene que presentar el informe final en tiempo y forma, atendiendo a la redacción, ortografía y al formato (2008-E-directora).

La mirada ajena

A pesar del fuerte compromiso social de la escuela con su medio, algunos actores de la comunidad —políticos, gremialistas, productores asociados, miembros de ONG— en el momento en que se hizo el trabajo de campo, no habían aún visualizado a la escuela como un referente político y social en el medio. Esto se desprendía de las entrevistas realizadas.

> Sí, la agropecuaria tiene un papel importante. Pero tienen que dedicarse a enseñar, porque después pasa como con mi hijo, que le fue mal en el CBC de la UBA. En realidad, él fue a la escuela técnica local (…) (2008-E-intendente municipal).

.....En esto, parecía que la institución aún no había encontrado un lugar en el escenario

político-social, más allá del estricto papel educativo que jugaba. Se estaba más frente a una representación social (Moscovici, 1981) de lo que debe hacer una escuela por parte de estos actores, que por lo que potencialmente puede hacer (y a veces hace).

En este estudio, se hicieron entrevistas a actores políticos de la comunidad de Arrecifes —intendente, funcionarios de la Secretaría de la Producción Local— quienes en ese momento parecían priorizar los programas regionales o provinciales y las redes con otros municipios en un movimiento centrífugo, sin percibir el papel de esta escuela y su trabajo en proyectos locales que se afincaban en el territorio. Las estrategias buscaban establecer alianzas con municipios cercanos para conformar redes y gestionar proyectos comunes. Estos proyectos tendían a generar empleo en el medio local, previa capacitación realizada a través de servicios contratados en Buenos Aires, en industrias textiles, demostrando una mayor preocupación municipal por el empleo urbano. Se advirtió también que los gobiernos locales no contribuían a coordinar con los emprendimientos locales los proyectos productivos que se daban a escala regional. Muchas veces se encontraban abocados sólo al desarrollo de políticas asistenciales, sin potenciar los procesos endógenos de integración. En tal sentido, cuando la escuela agropecuaria pretendió generar una agencia de desarrollo local, su convocatoria no encontró respuesta, ya que parecía primar la percepción social de que su ámbito de acción debía ser el exclusivamente educativo.

En cuanto a la relación de la institución con las autoridades educativas de la Dirección de Educación Agraria, hemos observado una gran conexión de la escuela con las autoridades del nivel central y con la inspección regional, no siempre correspondida por estas en términos de atención a sus demandas. Por otro lado, se advierte que en las últimas dos décadas, la Provincia de Buenos Aires ha concedido mayor atención a los CEPT, como proyectos de educación agropecuaria más flexibles, en los que las familias ponen sus propias instalaciones y predios a disposición de los procesos formativos, que a las escuelas agrotécnicas clásicas —como esta de Arrecifes— que demandan más erogaciones. De este modo, las «agrotécnicas» deben tocar más puertas, generar proyectos, presentarse a subsidios competitivos para poder crecer y en algunos casos, subsistir. Cada ladrillo de sus instalaciones, cada equipamiento y equipo es el desafío de una construcción social de hombres y mujeres que gestionan su derecho de crear espacio público desde el llano.

Caso V

Escuelas de la Familia Agrícola (EFA)

Las EFA del Taragüí

Vigilia y persistencia

El movimiento de las EFA en la Argentina tiene sus raíces en Francia, donde surge a mediados de la década de 1930, en Sérignac-Péboudou, pequeña localidad (173 habitantes) en la Aquitania. El Movimiento de las Casas Familiares Rurales nació de la iniciativa de tres agricultores y un sacerdote que, por un lado, prestaron atención al planteo de un adolescente de catorce años que se resistía a ir a la escuela en la que estaba matriculado y por otro, estuvieron atentos a su medio al que querían promover y desarrollar. Fue así como crearon una escuela que satisficiera sus necesidades. Se inició entonces una singular experiencia educativa donde la estructura de formación quedó bajo la responsabilidad de los padres y de la comunidad. Los conocimientos se adquirirían en la escuela, pero también en la vida cotidiana, en la producción agrícola, en la comunidad que lleva a compartir el poder educativo entre los actores del medio, los padres y los formadores de la escuela (Gimonet, 1999, s/p.).

A los pocos años, se inició la MFR (*maison familiale rurale* o casa familiar rural), que unió a las escuelas de la experiencia. Las MFR se registraron en el ámbito de la enseñanza profesional agrícola francesa con un *status* de escuelas de gestión privada. Fueron reconocidas por el estado francés sólo en 1960 o sea casi veinticinco años después de la creación de la primera escuela. Su lucha fue singularmente dura en un país con decidido centralismo educativo y un desarrollo muy fuerte de la educación pública a cargo del estado. No fue menor la disputa en la Argentina, en donde el meollo del sistema de alternancia —«Una continuidad en la formación dentro de una discontinuidad de actividades»— sigue hoy en entredicho cuando el estado se pregunta

cómo convalidar como «educativo» el tiempo en el que el alumno no permanece dentro de los muros de la escuela (aunque se encuentre desarrollando en la finca familiar el proyecto que desenvuelve bajo la supervisión de la escuela) (*cfr*. capítulo VII).

Itinerario en la Argentina

A mediados de la década de 1965, los obispos del nordeste argentino dieron a luz un informe sobre los problemas sociales, culturales y económicos de la región y junto con un grupo de laicos decidieron desarrollar una acción coordinada para dar alivio a los problemas identificados. La concretan a través de instituciones que se radicaron en la región: el Centro de Formación Humana (Resistencia), el Instituto de Cultural Popular (INCUPO), el Instituto de Servicios Agropecuarios del Nordeste (ISAN) y la Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA) (Tobin, 1977). Asimismo, se becó a personas para que estudiaran el problema de la educación rural en Europa, quienes conocieron el movimiento de las EFA y trajeron el proyecto a la Argentina

En el año 1968, el obispado de Reconquista (Santa Fe) apoyó actividades de promoción del sector rural. El campesinado empobrecido del norte santafesino iniciaba para entonces procesos de organización a través del Movimiento Rural, génesis de las Ligas Agrarias. Las organizaciones sociales y religiosas que acompañaron a la organización campesina vieron en el sistema francés una respuesta a la necesidad de capacitación y educación de las zonas rurales de la provincia. Surge así el Movimiento Rural Católico, que se apoyó en tres puntos básicos: campesinos, capacitación y juventud rural. A cada uno de ellos, los dotó con estrategias. Para la organización campesina y la formación de líderes rurales se gestó *el Movimiento Rural*; para la capacitación, *el Instituto de Cultura Popular* (*INCUPO)* y para la juventud, las EFA (González, Costantini & Díaz Espeche, 2011).

En el año 1970 se crea la primera EFA del país en la localidad de Moussy, cercana a la ciudad de Reconquista. A la vez, se organiza la Asociación de Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA) para coordinar, promocionar y asesorar a la nueva experiencia.

Las EFA sufrieron los embates de la dictadura de la década de 1970, con el allanamiento de varias escuelas y clausura de dos establecimientos, derogación de sus planes de estudio, persecución de sus integrantes y cierre del Instituto Complementario

de las EFA (ICEFA) de Lanteri, fundado en 1977 (y cerrado en 1980), para permitir a los alumnos completar el ciclo básico. En ese mismo año, una resolución ministerial ordena el cierre gradual de las EFA y el cese del Instituto Centro de Capacitación de Monitores (ICAM). Más adelante, se modificaron parcialmente las medidas y las EFA debieron adoptar un plan oficial desde 1981 que socavó el corazón mismo del sistema: la organización del Plan de Estudios cambió de áreas a asignaturas, se pasó de una semana de asistencia al centro a dos y al principio se redujo el nivel de participación de los padres en las decisiones pedagógicas para después no ser reconocidas sus atribuciones por parte de los equipos de contralor del Ministerio de Educación (Schioppetto, 2003).

En la actualidad existen más de 65 EFA distribuidas en diferentes provincias argentinas: Santa Fe, Córdoba, Buenos Aires, Santiago del Estero, Misiones, Corrientes, Chaco, Formosa y Salta. Están organizadas en asociaciones provinciales y se reúnen a su vez en una organización nacional, APEFA, que entre otras acciones, mantiene vínculos con organizaciones internacionales de Escuelas con Alternancia.

Para que se inicien las gestiones de creación de una EFA debe haber un grupo de personas, padres, integrantes de diferentes organizaciones de la comunidad (de asociaciones municipales, parroquiales, de productores) que identifiquen la necesidad de creación de una escuela de esta modalidad en su medio.[265] Surgen como escuelas de gestión comunitaria mixtas con internado, a cargo de un Consejo de Administración (asociación civil sin fines de lucro). Esto les da su identificación institucional, ya que quedan circunscriptas a la órbita de la educación de gestión privada.

Por último, es difícil cuantificar los resultados de más de 40 años de las EFA en la Argentina. A pesar de ello es posible detectar en las comunidades en las que existen EFA, que los jóvenes y las familias tienen un mayor apego a su territorio, al mismo tiempo que se los prepara para desempeñarse en cualquier explotación del medio y para iniciar emprendimientos propios o continuar su formación en el nivel superior. También se observan comunidades más comprometidas y dinámicas, capaces de resolver en forma conjunta con la EFA problemas que involucran a todos.

[265] En esto, según González (2009), las EFA del Taragüí siguieron una vía inversa:

> podríamos decir que la primera EFA de la provincia de Corrientes nace por un error y en sentido inverso al que propone tradicionalmente el movimiento internacional; esto es, que surjan por «necesidad y demanda de las comunidades rurales». Este comienzo incierto y lejos del ideal no impidió que las EFA se arraigasen y establecieran con fuerza y se difundieran en toda la geografía provincial en el transcurso de dos décadas; es así que hoy conforman una de las más importantes redes de escuelas de la provincia de Corrientes (González, 2009, p. 167).

El campo sufrió siempre el problema del éxodo rural, especialmente de los jóvenes, lo que evidencia la falta de interés por el trabajo rural y la falta de procesos de enseñanza de las tareas agrícolas. La creación de las EFA obedece a la falta de escuelas de nivel medio en las zonas rurales y de centros orientados a la formación del agricultor que contengan y den respuestas a las reales necesidades de sus familias e hijos, que impartan formación general y capacitación técnica agropecuaria y que a la vez no desarraiguen a los jóvenes ni los alejen de sus familias y sus territorios. Una educación adaptada al medio rural fue la llave del crecimiento sostenido de estas instituciones.

En sus inicios, las EFA sólo ofrecían capacitación no formal en disciplinas básicas y capacitación profesional y de oficios para los jóvenes de entre 15 a 20 años. Con los años, la necesidad de brindar credenciales movió a las familias a realizar gestiones ante los organismos gubernamentales para obtener títulos de validez nacional. Se optó por la gestión privada, que permite organizar los planes de estudio dentro de las estructuras formales y otorgar títulos de validez nacional sin perder aquellas particularidades que le dan sustento y fundamento a la institución educativa. Dependieron inicialmente (1974-1976) de la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP). De allí recibieron un importante apoyo económico mediante el subsidio a las Asociaciones de Padres para el pago de haberes de las plantas docentes, y también el reconocimiento, asesoramiento y difusión en todo el territorio de la nación.

Al producirse la transferencia de los servicios educativos a las provincias (Ley N° 11.524/93), estas escuelas pasaron a la órbita de las diferentes direcciones de gestión privada de las provincias. Actualmente, la mayoría de ellas son Escuelas Públicas de Gestión Privada, cuyos propietarios son los Consejos de Administración o Asociaciones de Padres.[266] El marco legal de la gestión privada permitió que mantuvieran su identidad de origen: la conducción de los centros por las familias de los alumnos.

Los objetivos de las EFA se orientan a: (i) favorecer el arraigo del joven al medio rural y a su cultura; (ii) estimular la mejora de su trabajo con sentido empresarial

[266] Existen algunas escuelas en la provincia del Chaco, de gestión oficial, pero se hallan en proceso de transferencia hacia la privada. En la provincia de Chubut se implantó el sistema de alternancia a través de las Aldeas Escolares, establecimientos de gestión estatal, creados en 1922 alrededor de una escuela rural primaria. Son provinciales desde 1959. Existen hoy unas 14 aldeas emplazadas en la meseta y en la precordillera (Franco, 2006-2007). Por último, resulta de interés la experiencia en alternancia de la escuela campesina cogestionada entre la Universidad Nacional de Córdoba (Programa Espacio Rural de la Secretaría de Extensión) y el movimiento campesino de Córdoba (Cragnolimo, 2010).Este movimiento cuenta con tres escuelas secundarias ubicadas en La Libertad, pequeño paraje cerca de Quilino, Departamento Ischilín, en Los Escalones, Departamento Cruz del Eje y Encrucijadas, Departamento de Río Seco.

a través de los nuevos aportes de la ciencia y de la técnica; (iii) incentivar el diálogo, la participación y el trabajo común; (iv) contribuir a que el joven descubra y desarrolle sus capacidades personales y su papelen la comunidad; (v) generar un ámbito propicio entre escuela y familia, en el que las personas se conozcan, se sientan acogidas y valoradas y crezcan en actitudes solidarias, apuntando a formas de mayor organización (cooperativas, consorcios, etc.); (vi) propiciar una educación participativa en la que las decisiones se asuman desde la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa y (vi) generar en cada escuela un centro de promoción cultural, técnico y recreativo, que potencie las expectativas solidarias de la gente de las zonas rurales cercanas, a través de cursos de capacitación, actividades festivas, capacitación formal y no formal, centro experimental y generación de tecnología apropiada a los pequeños agricultores.

Tres aspectos caracterizan la alternancia:[267] (i) la responsabilidad real de los padres y la comunidad familiar en la gestión de la escuela y su compromiso en la formación de los alumnos; (ii) la organización del espacio y el tiempo escolar, alternando los alumnos, entre el centro educativo y la unidad productiva donde viven y (iii) una participación continua y responsable en la vida de la comunidad local, del medio y del territorio, a cuyo desarrollo la EFA contribuye de manera concreta con un conjunto de iniciativas culturales, promocionales y asociativas.

La Pedagogía de la Alternancia requiere para la concreción de sus principios filosóficos y pedagógicos que los alumnos y alumnas permanezcan en la escuela durante las sesiones. Por tal razón, todas ellas tienen albergues estudiantiles. La posibilidad del albergue estudiantil, orientado y organizado pedagógicamente, hace a esta oferta educativa sumamente atractiva para las comunidades rurales, que ven constantemente postergada la educación de nivel medio de sus hijos por el problema del desplazamiento. Las distancias excesivas, los caminos rurales casi siempre en mal

[267] En esta tesis, la alternancia en sí no ha constituido un tipo de escuela agropecuaria, sino que se han distribuido los servicios educativos que han adoptado esta modalidad en diversos tipos (*cfr*. cap. IV). Es decir, las EFA o Escuelas de la Familia Agrícola (las que se tratan en este caso son las EFA del Taragüí) que son escuelas de gestión privada, dependientes de APEFA; los CEPT, Centros Educativos para la Producción Total; siete CFR o Centros de Formación Rural, que dependen, o de la Fundación Marzano; los CEI, CEA u otros tipos de centros dependientes de otras ONG, las cinco EA o Escuelas de Alternancia y los centros educativos co-gestionados del Ministerio de Educación Provincial de la Provincia de Jujuy. Existen otras instituciones de alternancia dentro de las jursidicciones, como la escuela cogestionada entre el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) y la Universidad Nacional de Córdoba (Secretaría de Extensión Universitaria), escuelas secundaria, campesina, públicas, de alternancia y co gestionada por las familias de los alumnos. Cfr. http://www.extension.unc.edu.ar/proyecto-escuela-secundaria-campesina (Cragnolino, 2010).

estado y de difícil tránsito, el aislamiento, la escasez de recursos y la inexistencia de trasporte público, impiden a menudo a estos jóvenes concurrir diariamente a las escuelas de los pueblos cercanos.

Palamidessi (2007) destaca que las familias eligen a estas escuelas

> (…) en primer lugar, porque estas escuelas permiten seguir estudios secundarios a quienes viven lejos de centros urbanos, en zonas de difícil acceso. Sin el sistema de alternancia, no tendrían posibilidad de hacerlo, ya que la mayor parte de las familias carece del dinero para enviar a los hijos a estudiar a un pueblo o ciudad. La modalidad de alternancia disminuye las dificultades creadas por la distancia, la falta o mal estado de caminos, la baja frecuencia del transporte y los costos de subsistencia. Las ventajas son proporcionalmente mayores para los más pobres, los que tienen ingresos irregulares o quienes dependen de cosechas, en segundo lugar, la alternancia mantiene el contacto de los padres con sus hijos. La familia no debe dividirse entre la ciudad y el campo para que los hijos puedan seguir estudiando. También permite que estos puedan contribuir con su trabajo a la producción de la chacra y a la economía familiar. Estas escuelas permiten conciliar los estudios de los hijos con la necesidad de disponer de mano de obra familiar en la chacra (Palamidessi, 2007, p. 157).

En cuanto a la organización del espacio y del tiempo, los alumnos permanecen en las escuelas durante 15 días y en su medio socio-productivo otros 15. Esta continuidad de formación en una discontinuidad de tiempo y espacio permite organizar la tarea en cuatro fases, que implican la realización de distintas acciones por parte de los estudiantes:

—— ver = observación de la realidad (en la unidad de producción, junto con su familia)
—— juzgar = discusión, reflexión, teorización, análisis crítico, evaluación (en el centro, junto con los docentes)
—— actuar = aplicación en el contexto real (en su medio)
—— verificar = comprobación y evaluación de lo que se experimentó (en ambos espacios).

Las EFA planifican actividades en los dos períodos de la alternancia. Los grupos de alumnos tienen una participación decisiva en esta planificación, ya sea en los trabajos de estadía (del período en el hogar y chacra), en la organización del Plan de búsqueda (ver más abajo) o en las actividades específicas del ámbito educativo, que requieren una toma de conciencia de las exigencias de la vida en grupo, actitud de apertura, organización de actividades concretas y compromiso con ellas. Se desarrolla además una permanente revisión y autoevaluación de la vida en el centro (diaria, semanal,

cuatrimestral), que cumple con la función de analizar las dificultades y conducir hacia un mayor compromiso (González, Costantini & Díaz Espeche, 2011).

Las EFA incorporan la familia al proceso de aprendizaje, tanto en lo que la escuela enseña a través de lo que llevan los alumnos al hogar, como por la capacidad de los padres para entregar lo que ellos han aprendido en otros procesos educativos, formales o no formales, y en la experiencia. Según Irigoin (2007, p. 30)

> …los grados de escolaridad en el ambiente rural nos muestran que en varios países, en una sola generación, la escolaridad de los hijos ha crecido casi hasta el doble de la de los padres y la tendencia es a mayor cobertura y más años de escolaridad.

Esta realidad es aprovechada en un doble sentido por las escuelas, por una parte los padres aportan a sus hijos los datos recogidos de la experiencia, del medio, cuando responden a los cuestionarios de investigación de sus hijos. Y, a la inversa, las familias reciben el aporte de las escuelas al compartir con sus hijos proyectos productivos que se implementan en las chacras de cada familia, aplicando las novedades tecnológicas y realizando un intercambio permanente con técnicos y docentes.

En síntesis, «en todas las escuelas de alternancia se desarrollan actividades de formación para el trabajo y de extensión y asistencia técnica hacia el medio productivo y social local» (Palamidessi, 2007, p. 158).

En las EFA, el trabajo debe hacerse en equipo. Esto permite que los docentes estén en contacto permanente con los alumnos, para conocerlos en sus distintas manifestaciones, comprenderlos, crear una relación empática y mayor acompañamiento, algo que también favorece y enriquece al docente. Como la tarea educativa es compartida con las familias, el docente también se halla en estrecha vinculación con ellas, para compatibilizar valores y acciones educativas. Por otra parte, el docente se integra a la comunidad, no sólo con el contacto directo con la familia, sino también participando de los distintos proyectos institucionales que se generen en ella.

En el siguiente cuadro, se presenta una síntesis de los instrumentos pedagógicos que se utilizan en las EFA.

Tabla 2b. Instrumentos pedagógicos utilizados por las EFA, descripción y objetivos

Instrumento	Descripción	Objetivo
Plan de búsqueda	Es una guía de trabajo preparada en forma grupal por docentes y alumnos que se usa durante la estadía, en el entorno productivo de su hogar y que involucra a distintos actores de la vida comunitaria. Posibilita que el principio común de las EFA, «la vida educa y enseña»[268], se haga realidad.	Descubrir las propias vivencias en un proceso de toma de conciencia frente a la realidad. Recopilar información sobre el medio natural y social y sobre las producciones.
Cuaderno de la realidad	Es el registro de observaciones, datos y labores realizadas en distintas producciones de bienes o servicios. Posibilita el análisis de situación de la realidad familiar y la de la comunidad. Los registros del cuaderno están a disposición de las distintas áreas y reflejan la evolución del alumno y su realidad familiar.	Organizar datos e información para su lectura y modificación. Interpretar dicha modificación
Visitas de estudio y pasantías	Están destinadas a favorecer la visión global para el análisis de situaciones. A partir de ellas, se integran actividades y contenidos de una sesión en la escuela.	Descubrir, analizar y confrontar distintas situaciones y actividades.
Trabajos de estadía	Son complementarios al Plan de búsqueda y pueden ser de investigación de campo o de búsqueda bibliográfica, de aplicación o de acción socio-comunitaria. Los trabajos reflejan el accionar cotidiano, junto a su familia: trabajo, comunicación, recreación, encuentros, jornadas de capacitación.	Registrar las actividades cotidianas realizadas con la familia o en otras áreas relacionadas con los proyectos productivos.
Cinco minutos	Todos los días al término de la jornada, se reflexiona sobre las vivencias personales y grupales en sus aspectos más significativos: actividades, actitudes, etc. Al finalizar cada semana (o sesión), se dispone del tiempo necesario para analizar todos los aspectos de la vida en la escuela. De esta manera, se estimula el desarrollo del sentido de la autocrítica y la autodisciplina. También se promueve la capacidad de generar alternativas, ya que es el mismo grupo quien determina objetivos y actividades mejoradas.	Mejorar las interacciones entre los actores, propiciar el crecimiento y estimular las conductas deseables, favorecer el hábito de la reflexión.
Organización participativa de la sesión en la escuela	En forma rotativa los alumnos se distribuyen las actividades de la vida cotidiana de la institución (limpieza, mantenimiento, etc.) a fin de crear hábitos de organización y responsabilidad, compartir y convivir durante distintos momentos de la escuela. Para ello eligen un coordinador por curso que observa y garantiza que las actividades de la semana se lleven a cabo en los momentos previstos y de manera responsable.	Asumir responsabilidades frente al grupo de pares, desempeñando un papel diferente cuando se asume el papel de coordinador. Mejorar las relaciones, propiciar el crecimiento y estimular las conductas deseables, favoreciendo el hábito de la reflexión.
Evaluación grupal	Al finalizar cada semana en la EFA, cada grupo realiza una evaluación del grupo con el cual convive. Se revisan las pautas de convivencia en grupo, facilitándose la comunicación, la participación y la expresión individual-grupal.	Analizar y evaluar los comportamientos e involucrarse en propuestas superadoras de situaciones conflictivas.
Coloquios	Consisten en conversaciones privadas con cada alumno de algunos miembros del equipo docente (2 o 3) para analizar todos los aspectos de la formación durante el trimestre. Como paso previo, cada estudiante reflexiona personalmente sobre sus vivencias a partir de una guía elaborada con anterioridad por los alumnos y educadores.	Desarrollar la capacidad de autoevaluación y la voluntad de superación personal.

[268] Principio que tiene filiación con la máxima de Séneca: *Non scholae sed vitae discimus* (Es la vida la que educa, no la escuela).

Boletín de seguimiento de las actividades de alternancia	Cumple la función de informar a los padres respecto del desempeño de su hijo en la escuela. Los padres también realizan comentarios sobre el desenvolvimiento en su familia y hacen sugerencias al equipo docente.	Facilitar la comunicación entre la familia y los docentes.
Visitas a la familia	Antes de la visita, el equipo docente informa a través del boletín, las fechas y objetivos de las visitas, y define las principales temáticas a abordar. La familia plantea inquietudes y sugerencias y se allanan muchas barreras de comunicación. Es la oportunidad para compartir preocupaciones, estrategias, conocimientos sobre el adolescente; así como la realidad regional, zonal y nacional. Al finalizar la visita, se redacta un informe breve sobre lo vivido en familia, permitiendo una actualización permanente de la realidad de las familias y los educandos.	Conocer el proceso educativo de los adolescentes y de la realidad en donde viven, aportando datos significativos para interpretar su manera de ser y actuar. Animar, asesorar y ayudar a superar las dificultades que se les presentan a los alumnos con los trabajos de estadía.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de diversos documentos institucionales de las EFA.

Las EFA del Taragüí

Corrientes cuenta con un total de 18[269] Escuelas de Familia Agrícola (EFA) distribuidas en distintos parajes cercanos a las ciudades del interior provincial. Goya es la localidad que mayor número de establecimientos posee. En la provincia, atienden a más 2 mil jóvenes que estudian gracias a estas escuelas y a su sistema de alternancia. La primera EFA creada en la provincia fue «Ñande Roga» en el año 1987 en la localidad de San Miguel.

Además de haber nacido *contrario sensu* (v.q. Nota al pie Nº 268), según González (2009), las dificultades que tuvieron que enfrentar y que siguen acechándolas asemeja su derrotero más a una epopeya heroica que a una trayectoria institucional. Una vez creada con el auxilio de APEFA la primera institución en Corrientes y con la ayuda de la Fundación San Nicolás que procuró el predio y las instalaciones donde funcionaba, al poco tiempo la APEFA y la fundación abandonaron la escuela y la comunidad a su suerte y le quitaron todo tipo de apoyo, incluso económico. Esto fue particularmente grave para la historia de las EFA del Taragüí pues a esa altura no recibían subsidios estatales para el sueldo de los docentes, ni ningún tipo de contribución para el sostenimiento. Sin embargo, esto no impidió que se siguiera adelante. Esos primeros

[269]La nómina de EFA es la siguiente: EFA «Santa Lucía» de Santa Lucía, EFA «Coembotá» de Goya, Escuela de la Familia Agrícola «Anahí» y EFA «Yahá Katú», también de Goya. En San Miguel se encuentra la EFA «Ñandé Roga», en tanto en Ituzaingó funciona la EFA «Itú», en Mocoreta, la EFA «Mocoví», en Santa Ana la EFA «Tupá Re Mbiapó», EFA «Ñande Sy La Itatí» de Itatí, EFA «Mensú Peguara» de la localidad de Curuzú Cuatiá, EFA «Peju pora» de Paso Tala, EFA «Ñanembae» de Gobernador Martínez, EFA «Guayquiraró» (de Guayquiraró), en La Cruz la EFA «La Cruz», en Sauce la EFA «Aranduroga», en Saladas funciona la EFA «Renacer» y en Pueblo Libertador se encuentra la EFA «Esperanza Campesina» y la EFA «Colonia Unión», en las inmediaciones de Gobernador Virasoro.

pasos marcaron y distinguieron a este conjunto de escuelas del resto de sus pares. Pronto llegaron demandas del establecimiento de escuelas desde las distintas comunidades rurales del interior de la provincia y así fue como se consolidó en la provincia un importante número de instituciones.

El trabajo de campo realizado con las EFA del Taragüí consistió en una serie de visitas realizadas en gran parte a la EFA Santa Lucía del Paraje La Bolsa, Departamento de Lavalle, en el período 2009-2011. Esta institución oficia informalmente como centro técnico académico de todo el conjunto de EFA. En ella se realizan actividades que reúnen al personal de todas las escuelas.

En una convocatoria de esta institución (2009), se administró a docentes y directivos un cuestionario semiestructurado de su percepción sobre las fortalezas y debilidades de las escuelas.[270] Me interesaba investigar cómo estos docentes percibían sus propias instituciones desde la práctica cotidiana.

Docentes y directivos de 16 EFA señalaron distintas fortalezas y debilidades de la vida en las escuelas. Ellas expresan no sólo sus perspectivas sobre la educación en el sistema de alternancia sino que en lo profundo brindan pistas para comprender cómo consideran el oficio docente en sus instituciones.

En general, las fortalezas que los docentes encontraron pueden encuadrarse en algunas características relativas a: (i) los docentes y (ii) la institución y su comunidad a los que concedieron igual importancia. Con igual o menor peso aparecen las dimensiones *Familia* y *Alumnos*. Si bien en el mundo real de las escuelas existe un cierto grado de solapamiento en las categorías apuntadas, los docentes realizan algunas distinciones que permiten conocer las opiniones con mayor justeza. No resultan demasiado expresivos en sus aseveraciones, sólo un total de 41 aseveraciones para 23 encuestados que expresaron fortalezas, lo que ofrece un *índice de fluidez*[271] de 1.8. Tres docentes no emitieron aseveración alguna.

[270] En el trabajo de campo realizado en noviembre de 2009 se administraron cuestionarios semi-estructurados (con ítems abiertos) a 26 directivos y docentes de 16 EFA.

[271] Locuacidad respecto de ciertos atributos que se manifiestan en la cantidad de notas que señalan en promedio los encuestados.

Tabla 3b. Fortalezas de las EFA del Taragüí desde la perspectiva docente

Dimensión	Argumento	Incidencia
Docentes	Equipo de trabajo	11
	Docentes con título	2
	Capacitación docente	2
	Deseos de superación	1
	Total	16
Institución	Objetivos de la institución	4
	Relaciones en red con otras EFA	2
	Trabajo institucional	1
	Total	7
Comunidad	Inserción social	4
	Apoyo de instituciones	2
	Redes sociales	1
	Total	7
Familia	Participación de la familia	3
	Total	3
Alumnos	Deseos de superación	1
	Comprometidos	2
	Total	3
	(inespecíficos)	3
	Total	3
	Total de argumentos	39
	No contesta	3

Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo.

No se observa una gran dispersión en los comentarios vertidos por las docentes. La mayor concentración de puntajes —categoría con más acuerdos— se encuentra en la dimensión docente (16). El modo de la distribución es 11 (equipo de trabajo); lo que implica que uno de cada dos docentes atribuyó importancia al equipo de pares.

Las debilidades que los docentes encuentran pueden encuadrarse en categorías relativas a (i) aspectos económicos que afectan a la institución, con igual peso que las referidas a (ii) docentes, (iii) infraestructura y servicios y con igual ponderación las relativas a cuestiones del (iv) territorio (v) y aspectos políticos. Tampoco en este caso se observa dispersión en los comentarios. El modo de la distribución de las respuestas es 3. La concentración de las opiniones se da en argumentos que se refieren a aspectos materiales del ejercicio docente: falta de reconocimiento económico de la actividad educativa, falta de recursos físicos y falta de transporte. A la hora de explicitar

debilidades los docentes fueron parcos (31 argumentos), con un índice de fluidez muy bajo (1,1). Hay más concentración de puntajes altos —más acuerdos para señalar disvalores— en la categoría aspectos económicos de la institución.

Los docentes expresan satisfacción en cuestiones referidas al grupo de trabajo:

> Como fortaleza de nuestra tarea creo que es el empuje que tiene el equipo docente, ya que todos somos jóvenes y en la mayoría de los casos es la primera experiencia en la docencia, cabe aclarar que nuestra EFA tiene cuatro años de vida (2009-C-EFA La Cruz.a).
>
> Somos un equipo que tratamos de estar siempre compartiendo nuestras opiniones, por más que no pensemos igual; como fortaleza puedo decir que como equipo nos ayudamos bastante en las actividades docentes, participando en las visitas, reuniones, trabajos…(2009-C-EFA La Cruz.b).
>
> Las fortalezas de la tarea es que somos un grupo joven, existe el compañerismo y la unión mutua sobre todas las cosas. (2009-C-EFA Jahá Katú.a).
>
> (…) ser un equipo joven que tiene muchas expectativas y ganas de conseguir logros… (2009-C-EFA Jahá Katú.b)
>
> (…) la armonía de los docentes… (2009-C-EFA Ñande Roga).

La palabra armonía es citada varias veces en el discurso de los docentes, sin embargo, lejos de plantear el trabajo de colegas como idílico, se valora el disenso y la heterogeneidad:

> Una de las fortalezas es tener un grupo con distintas características, que a veces lleva el debate, por poseer formas diferentes de ver las situaciones. La posibilidad de plantear inquietudes… (2009-C-EFA-Renacer).
> Somos un equipo que tratamos de estar siempre compartiendo nuestras opiniones, por más que no pensemos igual, como fortaleza puedo decir que como equipo nos ayudamos bastante en las actividades como docentes, participando en las visitas, reuniones, trabajos…(2009-C-EFA-La Cruz.a).

Tabla 4b. Debilidades de las EFA del Taragüí desde la perspectiva de sus docentes

Dimensión	Argumento	Incidencia
Aspectos económicos	Falta de reconocimiento económico	3
	Falta de recursos económicos	3
	Situación económica de la escuela	1
	Total	**7**
Docentes	Falta de compromiso	1
	Escasa cantidad de docentes	2
	Poco tiempo para trabajar mejor	1
	Poco tiempo para la vida personal	1
	Falta de capacitación en metodología de la alternancia	1
	Falta de capacitación en el área	1
	Total	**7**
Infraestructura y servicios	Falta de transporte	3
	Caminos en mal estado	1
	Falta de electricidad	1
	Total	5
Comunidad	Falta de inserción	1
	Desinterés	1
	Falta de visibilidad	1
	Total	3
Territorio	Despoblación	1
	Distancia	1
	Falta de oportunidades	1
	Total	**3**
Aspectos políticos	Malas relaciones escuela-gobierno	2
	Falta de apoyo del estado provincial	1
	Total	**3**
	(inespecíficos)	**3**
	Total de argumentos	**28**
	No contesta	**5**

Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de campo.

Las debilidades que los docentes encuentran pueden encuadrarse en categorías relativas a (i) aspectos económicos que afectan a la institución, con igual peso que las

referidas a (ii) docentes, (iii) infraestructura y servicios y con igual ponderación las relativas a cuestiones del (iv) territorio y (v) aspectos políticos. Tampoco en este caso se observa dispersión en los comentarios. El modo de la distribución de las respuestas es 3. La concentración de las opiniones se da en argumentos que se refieren a aspectos materiales del ejercicio docente: falta de reconocimiento económico de la actividad educativa, falta de recursos físicos y falta de transporte. A la hora de explicitar debilidades los docentes fueron parcos (31 argumentos), con un índice de fluidez muy bajo (1,1). Hay más concentración de puntajes altos —más acuerdos para señalar disvalores— en la categoría aspectos económicos de la institución.

En general, interpretando en forma simultánea los textos referidos a las catexias o valoraciones positivas y a las negativas, el grupo percibe que las fortalezas de estas escuelas se sostienen en el trabajo pedagógico del grupo docente, así como en los vínculos existentes al interior de la estructura colectiva. Llama la atención que en instituciones en las cuales existe cogestión entre padres y autoridades, este atributo no haya sido mencionado, ni haya referencia a los estudiantes, dentro de las fortalezas. A la hora de señalar las dificultades, aparecen fuertes referencias al «afuera» de la escuela, desde cuestiones económicas a relaciones políticas con los gobiernos.

La valoración positiva del trabajo de equipo no es común en el ejercicio profesional docente del nivel medio. Quizá el hecho de que estos docentes hayan recibido una formación específica en un centro *ad hoc* y que la alternancia como modalidad pedagógica tenga herramientas propias para el trabajo cooperativo, tienda a generar vínculos potentes al interior de los equipos. Sin embargo, el disenso parece ser bienvenido dentro de los grupos.

Cuando se analiza el conjunto de instrumentos pedagógicos de la alternancia, se observa la especial referencia a métodos, procedimientos y técnicas propias del trabajo en grupo, que apuntan a la apropiación por parte de los alumnos de competencias referidas al colectivo, tales como, responsabilidad grupal, organización y división de tareas, etc. Sólo una se refiere a cuestiones del área sustantiva (cuaderno de la realidad). Quizá por esta misma razón, algunas voces señalan la necesidad de mayor capacitación docente.

> Como debilidad noto la falta de capacitación en metodología de la alternancia que presenta parte del equipo docente y también falta de capacitación en las áreas que cada docente desempeña (2009-C-EFA La Cruz.a).

Se presentan dentro de los comentarios algunos referidos directa o indirectamente a la administración del tiempo de los docentes, categoría que cobra especial interés en este sistema en el que los estudiantes alternan tiempos de clase en el establecimiento y tiempo de trabajo en sus fincas relacionado con la educación agropecuaria. Esto lleva a que los docentes, que alternan los períodos de clase, con supervisión de los estudiantes en el hogar se sientan especialmente presionados por el tiempo. En este sentido, plantean:

> (…) poco tiempo para la vida personal (2009-C-EFA Coembotá).
>
> (…) las horas que nos faltan para poder realizar mejor las tareas de investigación (2009-C-EFA La Cruz.b).

Esto concuerda con algunas de las reflexiones realizadas por Palamidessi (s/f, p. 11) sobre el sistema de alternancia en general y sobre los equipos docentes:

> Cualquier cambio depende de la capacidad y formación de los docentes. En las Escuelas de Alternancia esto es aún más cierto porque no suelen tener más de 200 alumnos y, por ello, cuentan con un Equipo Docente limitado que enfrenta gran diversidad de tareas, entre ellas:
>
> - la supervisión permanente de alumnos en régimen de Internado, incluso la guardia nocturna;
> - la enseñanza de una gran diversidad de asignaturas;
> - las actividades de producción;
> - las visitas a las familias, la supervisión de las tareas escolares a realizar en las chacras;
> - el asesoramiento técnico a los productores;
> - la supervisión de Monografías, Pasantías y Proyectos Productivos;
> - la capacitación docente, la preparación de material didáctico y el diseño de proyectos;
> - la gestión institucional.
>
> Las exigencias son más agudas en escuelas en proceso de instalación y solo se superan con mucho compromiso, esfuerzo y dedicación. Con el tiempo, el crecimiento del plantel permite una mejor distribución de tareas, pero la mística inicial y el compromiso ilimitado de los pioneros se desdibujan ante la profesionalidad y el conocimiento especializado (Palamidessi, s/f, p. 11).

En el trabajo de campo, también se indagó sobre la articulación entre teoría y práctica, uno de los puntos flacos de la educación agrotécnica que la metodología de alternancia pretende saldar.

> La articulación teórico-práctico se da mucho en los módulos agropecuarios donde el alumno se apropia de los contenidos, «haciendo» (2009-C-EFA Coembotá).

> Hay muy buena articulación en la teoría y la práctica. Se da en todas las materias y módulos (2009-C-EFA Santa Lucía).

Sin embargo, de nuevo se ve cómo priman las cuestiones sociales sobre los contenidos agropecuarios, aun en dichas relaciones.

> Se trabaja mucho con la búsqueda constante de inquietudes de los alumnos y para cuando surgen problemas dentro del internado para reflexionar. Desde la escuela se trata siempre de acercar la teoría con la práctica (dentro de las posibilidades) (2009-C-EFA Coembotá).

> La articulación de la teoría con la práctica se realiza en todo lo posible y de la mejor manera: proyectos, trabajos con otras instituciones (2009-C-EFA Jahá Katú).

Pero también se oyen voces disidentes:

> Como somos jóvenes como institución se nos presentan dificultades para poder articular teoría-práctica. Tenemos muchas deficiencias en cuanto a material e infraestructura para poder realizar prácticas necesarias (2009-C-EFA La Cruz.a).

> Debido a que ya estamos instalados en el campo de la escuela [esto] nos permite articular las prácticas con la teoría, tal vez nos falten instrumentos o capacitación para algunas prácticas, pero lo que se puede hacer se está haciendo (2009-C-EFA Jahá Katú).

> La articulación de la teoría con la práctica es nula, ya que no se encuentran los medios para hacerlo (2009-C-EFA Coembotá).

> Deficiente teoría con práctica (2009-C-EFA Anahí).

En el trabajo de campo, también se impulsó un grupo focal (2011) —*La ventana de los Actores*— en el cual todos los directivos y algunos docentes de las EFA del Taragüí contestaron individualmente y por escrito las siguientes preguntas referidas a la percepción institucional de los actores: (i) ¿Qué es lo que me da la escuela y yo quiero que me de? (fortalezas); (ii) ¿Qué es lo que me da la escuela y yo *no* quiero que me de? (debilidades); (iii) ¿Qué es lo que *no* me da la escuela y yo quiero que me de? (oportunidades, proyecciones futuras); (iv) ¿Qué es lo que *no* me da la escuela y yo *tampoco* quiero que me de? (conservación, proyecciones futuras).

En un segundo momento, se realizaron pequeños grupos de discusión en los que los actores comentaron sus visiones, según los cuatro cuadrantes que planteaban las preguntas anteriores. Un plenario final socializó las visiones de los actores sobre la escuela como un lugar posible para la educación agropecuaria (Tabla 5a).

Tabla 5b. La ventana de los actores. Percepción de las EFA a través de sus actores

¿Qué es lo que me da la escuela y yo quiero que me de? -Libertad. -La posibilidad de trabajar con jóvenes rurales, que es lo que defiendo porque yo crecí en la zona rural y quiero también que los jóvenes puedan superarse, formarse y pensar nuevas alternativas que pueden realizarse en el campo donde desarrollan sus actividades. También el pensamiento que tenemos como escuela de ser lo más que podamos ambientalistas. El trabajo en equipo con los docentes. -Me brinda la posibilidad de ayudar a las familias a tomar conciencia de cómo producir lo orgánico. -Conocimientos generales para continuar con el aprendizaje durante la mayor parte de la vida. El saber no ocupa lugar, siempre se aprende algo nuevo. -Libertad de acción. -Libertad de trabajo en equipo y producir todo orgánico. -Yo estoy muy conforme con lo que la escuela me da. -Libertad de expresión y trabajo para concretar y llevar adelante ideas o proyectos. Formación humana. Ser creativos y dinámicos. -Autonomía, participación, capacitación, desafío, otros. -La posibilidad de trabajo en áreas de mi competencia profesional. Me da seguridad y satisfacción transmitir cosas dentro de un marco de mejora continua. -La posibilidad de compartir mis conocimientos con todos los que forman el sistema educativo. -Satisfacción a ver a los ex alumnos desempeñarse en la vida como buenas personas por sobre todas las cosas. -Me da alegría, ánimo, esperanza, seguridad laboral, reconocimiento ante la comunidad, experiencias. -Me da la posibilidad de trabajar en algo que me gusta mucho. La posibilidad de trabajar con jóvenes y de crecer en lo personal adquiriendo experiencia. -La posibilidad de trabajo, expresar mis conocimientos, relacionarme con personas, acrecentar mis conocimientos, aumentar las probabilidades de continuar desarrollándome. -Creo que todo lo que necesito para desenvolverme como docente. -Me da un lugar sin presiones para que yo desarrolle mis actividades que quiero incorporar en las materias [de las] que soy docente. Falta tiempo y recursos económicos pero hay voluntad. -La escuela me dio la posibilidad de enseñar a la juventud y aprender. La posibilidad de expresión y relacionamiento con los demás, por todo lo bueno que me da la escuela, quiero que siga dando la posibilidad de educar a nuestros niños [sic] como hasta ahora. -Dentro de la escuela siento que se tiene espacio suficiente para crear. -La posibilidad de ser motor de cambio. -La posibilidad de ejercer mi profesión en un ambiente bastante distendido. Me ofrece posibilidad de poder conocer gente de otras instituciones y generar vínculos de trabajo. -Esperanza de un cambio. -Posibilidad de oportunidad para desarrollar y aportar mis conocimientos, experiencias dentro de una filosofía de vida. -La posibilidad de seguir capacitándome. La posibilidad de trabajar con las familias. Mostrar otras formas o prácticas de trabajo. -Crecimiento personal y profesional. Experiencias vividas y compartidas. Autonomía, libertad de trabajo. -Libertad de poder desarrollar proyectos productivos viables. -La oportunidad de aprender, de crear, de experimentar y sobre todo de crecer, el espacio para esto. -La escuela me da trabajo, compromiso con el equipo y con los chicos. -La cuestión sobre lo agrotóxicos. Es fundacional, está instalado en nuestra escuela y en el resto de las EFA. La convicción sobre lo agroecológico.
¿Qué es lo que me da la escuela y yo no quiero que me de? -El exceso de tareas que a veces complica el trabajo bien hecho. -Protección y muchas alternativas y posibilidades (*sic*). -En la escuela como docente, tenés que dedicar mucho tiempo y esto te va quitando o disminuyendo el tiempo para tu familia o tiempo personal. -Libertad, conlleva mucha responsabilidad (*sic*). -La falta de compromiso de todos los que forman el sistema educativo (*sic*). -Tantos cambios desde el punto de vista burocrático de papeles para cumplir con las autoridades de turno, para dedicar más esfuerzo a los educandos. -Exceso de responsabilidad. -A veces incertidumbre o no saber qué ocurre con algún proyecto u objetivo perseguido. -Grupos muy numerosos que dificultan el buen manejo y su seguimiento. -Me absorbe todo el tiempo disponible y no da opciones para desarrollarse en otras actividades.

-La escuela me da un lugar, una posibilidad donde yo dedico gran parte de mi tiempo y no quiero que me de más que seguir capacitándome. -Poco tiempo para seguir capacitándome. -Me da una gran demanda de tiempo (full time) y esto me complica en la familia, con mis hijos y esposa. -Intranquilidad. -Espacio aislado, no integrado a un equipo de coordinación. No quiero que me dé espíritu de discriminación, subestimación. Actitud cerrada, compartimiento estanco. -No ser equitativos en el momento de poner el hombro (trabajo). -Algunas facilidades o manías. -Agotamiento, dolores de cabeza. Tiempo para compartir con mi familia.
¿Qué es lo que no me da la escuela y yo quiero que me de? -Autonomía. -La EFA no me da tiempo libre para seguir estudiando. -Mayor responsabilidad. -En lo que va desde el comienzo de mi tarea no encontré limitaciones. -No tener las herramientas necesarias para investigar problemáticas de los tóxicos. -En nuestra escuela no están reconocidos los dos últimos años (económicamente) desde el año 98 y el personal debe trabajar *ad honorem.* -Respaldo para diferentes tipos de trabajo y relaciones. Lo que me lleva a tratar de ir mejorando más y más para poder entregar lo mejor en el proceso de enseñanza. -Organización en conjunto del sistema educativo. -Posibilidad de realizar intercambios con otras instituciones educativas para unificar criterios y conocer otras realidades. -Seguridad: uno no sabe que será del futuro en lo personal y el sueño es trabajar en esto para siempre. -Estoy conforme con lo que la escuela me da. -Organización, tiempo, espacio, compromiso. -Un poco más de tiempo, estamos un poco saturados. -No tengo con respecto al tema, nada que decir, porque hasta ahora estoy conforme con lo que tengo y me da. -Tiempo. Esto referido a la realidad que vive la EFA donde trabajo. -No me da tiempo para compartir más con mi familia y seres queridos. -Tranquilidad. -Espacio de toma de decisiones, contacto con las familias, con la comunidad, acrecentar la democracia interna, sentirme identificado institucionalmente «ponerse la camiseta», criterios de distribución equitativa de beneficios económicos. -Ser justos o iguales con todos. Buen trato con todos. -Mejor organización de espacio y tiempo. Gabinete Psicopedagógico. Más acompañamiento, capacitaciones. -Permanencia en mi función como docente. -Quiero que me dé mayor protagonismo, participación en las decisiones. Mayor información acerca de las actividades y proceso de las EFA en la zona y en la provincia.
¿Qué es lo que no me da la escuela y yo tampoco quiero que me de? -Egoísmo. -El trabajo con agroquímicos, censura en las opiniones o ideas nuevas de trabajo. -Limitaciones en las acciones encomendadas. -No me da que produzca con agroquímicos y yo tampoco quiero producir con agroquímicos. -Estructurarse como docente. -Hay cosas que por cuestiones de recursos y tiempo, la escuela no me puede dar. Es entendible y obliga a no quedarse de brazos cruzados y salir a veces por nuestros medios en este proceso de mejora continua. -No quiero que me de un cargo en el que no me sienta cómoda. -Insatisfacción: hasta ahora muy satisfecho con lo logrado por docentes y chicos. -Hasta ahora estoy conforme con lo que me dio. -La EFA tiene una organización muy flexible y eso está bueno. Es decir que no está organizada muy rígidamente. -Motivos para bajar los brazos. -Espíritu lastimero. -Desánimo, cansancio, egoísmo. -Reconocimiento. -Que me cierre las oportunidades, el espacio. Compañeros poco comprensibles, cerrados.

Fuente: Documentos del trabajo de campo.

La cuestión sobre la falta de tiempo se profundizó en el grupo focal, así como la necesidad de capacitación de los docentes. La preocupación sobre el ambiente surgió también como un tema fuerte en las relaciones de las EFA con el medio. Algunos temas planteados en este sentido por los docentes en el grupo ya se habían expresado públicamente en la Declaración de las EFA del Taragüí en su V Seminario Provincial (4-6 de octubre de 2007) sobre *Recursos Naturales: El Iberá situación actual. Tierra, Bien Social y Derecho.*

> La Provincial de las Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Corrientes (EFA del Taragüí) considera necesario (…) pronunciarnos y decir que ante:
> • El vacío legal de años en cuanto a conservación de recursos naturales que permitió la «intromisión» de intereses foráneos en zonas de alto valor por sus recursos (agua, suelo, flora y fauna), promoviendo planes de manejo alejados de la realidad local y cultural y la entrega de estos a manos privadas y extranjeras.
> • La problemática de la tenencia de la tierra en manos de unos pocos en detrimento de los miles de pequeños productores, antiguos pobladores y pueblos originarios del Taragüí.
> • El impacto negativo que esta situación causa en nuestras comunidades, profundizando el éxodo de cientos de familias y jóvenes del campo acosados por la falta de condiciones para desarrollar sus actividades rurales.
> • El avance de una agricultura extractiva a gran escala (soja, arroz, maíz) producidas mediante el uso de pesticidas en zonas ocupadas por familias campesinas.
> • La creciente superficie forestada por empresas en suelos fiscales habitados por pobladores originarios.
> Proponemos y nos comprometemos activamente en:
> _ La apuesta permanente y continua de las EFA a la vida, a la defensa del medio ambiente y al desarrollo sustentable de nuestras comunidades.
> _ La defensa de los recursos naturales estratégicos de la provincia en contra de la expropiación de los mismos por parte de capitales extranjeros.
> _ Sostener el derecho a la tierra como bien social e instrumento de producción, evitando la especulación y el desarraigo de miles de productores rurales.
> _ La visión de un mercado incluyente capaz de integrar a las familias campesinas.
> _ La valoración de las costumbres e idiosincrasia de nuestros pueblos originarios que históricamente supieron convivir con la naturaleza, conservándola.
> _ Asumir activamente la responsabilidad desde cada una de nuestras Instituciones a trabajar generando redes hacia dentro de las Escuelas y con las demás instituciones y ONG, difundiendo, capacitando, proponiendo, fundamentados en la nueva constitución provincial que ampara los recursos naturales estratégicos.
> Por último afirmamos que la educación de calidad, con igualdad para el acceso y permanencia para los jóvenes del sector rural es el camino y el reaseguro que permitirán paulatinamente revertir el estado actual y generar organizaciones fuertes y desarrollo con inclusión (Provincial EFA del Taragüí, Octubre de 2007, San Miguel, Corriente

Caso VI

Centros para la producción total (CEPT) de la Provincia de Buenos Aires.

Espejismo

En cierto modo, los CEPT vienen a desafiar lo que se acostumbra ver. Como los oasis en medio del desierto. En el panorama llano de una provincia cuyo sistema educativo es el mayor tomador de empleo del país y en la que predomina la acción homogénea del estado, sobresalen estos centros en los que los padres cogestionan con el estado provincial servicios pedagógicos.

En 1988, se crean los Centros de Educación para la Producción Total en la provincia de Buenos Aires. Se trata de escuelas de educación agropecuaria cogestionadas entre el estado provincial y una asociación civil constituida por familias de pequeños productores rurales que adoptan el sistema de alternancia. La característica de estos centros que los diferencia de las otras escuelas de alternancia que existen en la Argentina (por ejemplo, las EFA y los centros de formación rural de gestión privada), es que se trata de una cogestión de los padres con organismos educativos de gestión provincial.[272]

La administración y el gobierno de los centros están regidos por acuerdos con la DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación) y la organización promotora de estos centros: la ACEPT (Asociación del Centro Productivo para la Producción Total) que actúa en el nivel local y la FACEPT (Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total), en el nivel provincial. A su vez, la FACEPT se relaciona no sólo con la cartera educativa, sino con la de desarrollo social y otras

[272] Se ha replicado la experiencia en la provincia de Jujuy a través de la Federación de Asociaciones de Productores Rurales de Escuelas de Alternancia de Jujuy (FAPREA) y existe una experiencia en la provincia de Chubut en el nivel primario en las llamadas aldeas escolares (v.q. Nota al pie Nº 267).

reparticiones, para poder apoyar emprendimientos productivos, gestionar créditos especiales o brindar asistencia técnica a productores. Dentro de la DGCyE, los centros dependen de la Dirección de Educación Agraria, que se encuentra ubicada en la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. Esta forma de cogestión lleva a alianzas estratégicas con otros organismos oficiales y no gubernamentales. Dadas las características especiales del programa, la DGCyE y la FACEPT acordaron que en cada CEPT se constituyera un equipo técnico-docente, ya que el trabajo del docente en este programa reviste características y competencias muy particulares. El CEPT necesita docentes que puedan manejar lo pedagógico y lo productivo, valorar y gestionar adecuadamente el modelo de alternancia.

En sus orígenes se encuentran estrechamente vinculados con las escuelas EFA, ya que forman parte de la iniciativa del promotor del sistema de alternancia en la Argentina, Gerardo Bacalini (2009):

> Relataré una anécdota que ilustra el camino emprendido. Apenas iniciado el proyecto de las EFA (Escuelas de la Familia Agrícola), debí viajar a Europa en búsqueda de cooperación internacional. Me alojaba en casa de amigos, casa que formaba parte de un centro de formación política para latinoamericanos, el INODEP [Institut Oecumenique pour le Developpement des Peuples] o Instituto Ecuménico para el Desarrollo de los Pueblos, de París, Francia. Desayunaba allí una mañana cuando apareció una persona de blanca barba y se presentó: «soy Paulo Freire». (…) Me dijo que estaba revisando en esos momentos su concepto sobre educación y extensión por los de concientización política y profundizamos la temática en un inagotable e íntimo debate. Este encuentro inesperado, contextualizado en esa época (principios de los 70), fue para mí un disparador de ideas y compromisos. Tanto Jean Charpentier como Freire, nos guiaron en la difícil tarea de construir un proyecto participativo que sintetizara e integrara las necesidades de la comunidad rural, lo aprendido de la experiencia francesa, el sistema educativo nacional y el momento político que nos tocaba atravesar (...).
> El grupo que integraba se hizo fuerte en la Comisión Agropecuaria del Partido Justicialista, y desde allí escribimos e impulsamos entre 1984-1985 lo que se denominó el *Proyecto para la producción total*. Este proyecto nos permitió profundizar en la comprensión del valor estratégico de la educación para el desarrollo rural, especialmente en lo que Freire entiende como «educación popular», el camino para la concientización y la extensión. También, en la necesidad de impulsar la actividad rural con políticas públicas. Como dice la filosofía de la producción total: «(…) es crear las condiciones para que en el menor tiempo posible, se exprese todo el potencial de la producción, potencial real, no imaginario (...) donde lo que necesitamos para ello no es aumentar nuestra dependencia, por el contrario, es usar lo disponible en una propuesta de liberación (...)]». Los gobiernos democráticos que se sucedieron a continuación nunca tomaron estos y otros conceptos de aquel proyecto, pero nosotros los desarrollamos como fundamento para el diseño del *Programa de los Centros educativos para la producción total*, que en 1988 se puso en marcha en la provincia de Buenos Aires. Esta propuesta programática rápidamente se

> transformó en *movimiento*, por cuanto fuimos creando las condiciones para que la comunidad se organizara e interactuara con otras. Se incluyeron nuevos actores y agentes que empezaron a visualizar la posibilidad de potenciar el desarrollo comunitario. De este modo, la dimensión política de esta perspectiva, fue configurando un todo dinámico en permanente construcción (Bacalini, 2009, pp. 9-10).

En 2012, existían 37 CEPT en el medio rural, diseminados por toda la provincia (Tabla 6b). En ellos estudiaban unos 3000 adolescentes y jóvenes, y participaban, directa o indirectamente, unas 5000 familias.

La ACEPT está formada por familias de pequeños productores, trabajadores rurales y representantes de instituciones de la comunidad, tales como organizaciones gremiales, cooperativas y otras organizaciones propias del medio rural. Cada ACEPT elige un Consejo de Administración, que administra la institución en todos los aspectos: comunitarios, pedagógicos, administrativos, legales y económicos. Como se ha visto en esta tesis, la Pedagogía de la Alternancia permite a adolescentes y jóvenes del medio rural cursar la educación secundaria sin abandonar su medio. Según Torres (2005), esta pedagogía parte del análisis y de la reflexión de la propia realidad de los alumnos, para que puedan educarse sin desarraigarse. Propone, además, vincular permanentemente el saber científico con el saber popular y conectar lo aprendido con proyectos que vinculan estrechamente trabajo y producción. La *alternancia* se refiere a que la relación entre el alumno y la escuela se estructura en períodos alternados: los alumnos alternan su estadía en el CEPT con estancias en sus hogares, pero en ambos lugares desarrollan actividades organizadas de aprendizaje. Cuando los alumnos están en sus hogares, los docentes hacen visitas domiciliarias y efectúan el seguimiento a las tareas y actividades de aprendizaje. De hecho, la propuesta educativa del CEPT incluye no sólo el aprendizaje de los alumnos sino también el de sus familias. Se pretende que unos y otras aprendan y ejerciten la toma de decisiones para mejorar su calidad de vida, a través de proyectos de desarrollo local.

Cada Consejo de Administración tiene autonomía para desempeñarse en los ámbitos oficiales y privados, locales y municipales, sin embargo la FACEPT es el ámbito donde las comunidades acuerdan y construyen lineamientos comunes.

Los docentes que actúan en los CEPT son técnicos en las ciencias y tecnologías agropecuarias, comprometidos con el desarrollo rural y no existe —como en el caso de las EFA— ningún profesorado que forme a los cuadros docentes. La provisión de los cargos se realiza conforme a lo estipulado por las autoridades educativas de la provincia

a partir de título, antecedentes, la presentación de un proyecto y un coloquio. Los docentes expresan las dificultades inherentes a la enseñanza a partir de problemas reales que se relacionan con el desarrollo local (Barsky, Dávila & Tarelli, 2009).

Los ejes fundamentales de la producción total lo constituyen la agricultura familiar y la economía social. Los CEPT comprenden la primera como la

> realidad rural y productiva en toda su extensión, donde el empleado-asalariado rural y el pequeño propietario son igualmente productores, la tierra es para el que la trabaja, y el arraigo y la sostenibilidad de los pueblos deben ser políticas de Estado (Bacalini, 2009, p. 13).

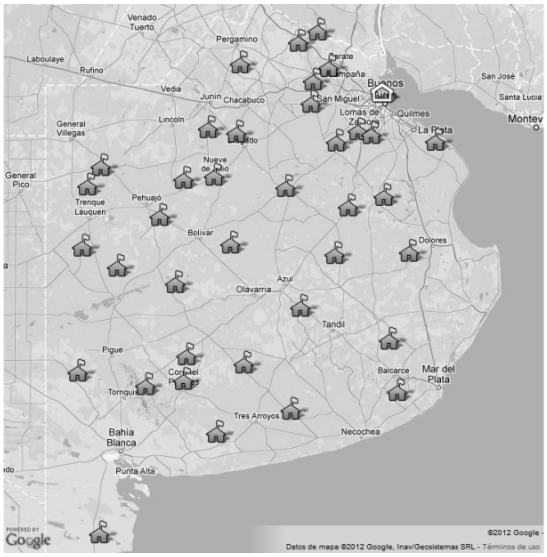
Tabla 6b. Nómina de CEPT bonaerenses (2012)

Nº	**Nombre y ubicación**	**Nº**	**Nombre y ubicación**
1	Colonia el Salado-Gral. Belgrano	20	Mechongue-General Alvarado
2	San Andrés de Giles	21	Paraje Los Bosques-Los Toldos
3	Paraje Don Alfredo-Coronel Pringles	22	Pontout-General Lamadrid
4	Mercedes	23	Igarzábal-Carmen de Patagones
5	Estación Miranda-Rauch	24	Ramos Otero-Balcarce*
6	Paraje Casey-Guaminí	25	Vuelta de Los Patos-Baradero*
7	Colonia 17-Tres Lomas	26	La Limpia-Bragado
8	Espigas-Olavarría	27	La Victoria Arboledas-Daireaux
9	Colonia El Toro-Carlos Tejedor	28	La Unión-General Guido
10	Hunter-Rojas	29	Payró-Magdalena
11	Martin Fierro-Trenque Lauquen	30	17 de Agosto-Puán
12	Villa Ventana-Torquinst	31	Pablo Acosta-Azul
13	El Villar-Carlos Casares	32	Diego Gaynor-Exaltación de la Cruz
14	Magdala-Pehuajó	33	El Deslinde-Cañuelas
15	El Chajá-9 de Julio	34	Ochandio-San Cayetano
16	Lobos	35	Aparicio-Coronel Dorrego
17	Irineo Portela	36	La Barrancosa-Saladillo
18	La Pepita-Coronel Brandsen	37	Rosas-Las Flores
19	Juan E. Barra-A. González Chávez		

*En formación

Fuente: Adaptado de FACEPT, 2012.
http://www.facept.org.ar/intitucion/ListadoCEPTs.html

Figura 1b. Mapa de la distribución de los CEPT en la Provincia de Buenos Aires



Fuente: http://www.facept.org.ar/intitucion/MapaCEPTs.html

La Producción Total se concibe dentro de estas instituciones como el desarrollo integral de cada comunidad, en función de sus necesidades y posibilidades, a partir de su *potencial real* y aprovechando al máximo los recursos disponibles y las tecnologías apropiadas. Las propuestas productivas se generan desde la propia comunidad, a través de una programación o planificación estratégica y participativa que articula lo heterogéneo.

El profundo anclaje en el territorio de estas instituciones expresa su singularidad. La mayoría de los CEPT se encuentra en áreas tamberas y ganaderas de la provincia de Buenos Aires, con escasa población rural. Existe un CEPT, el Nº 21, que atiende a descendientes de la tribu del Cacique Coliqueo. Según Gallo (2007), el CEPT presentaba algunas cuestiones coyunturales en el momento de su estudio.

Tabla 7b. Análisis FODA sobre un Centro de Producción Total del Partido de General Viamonte, Buenos Aires, según la percepción de sus actores (2007)

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Compromiso en el cumplimiento de roles por parte de los actores involucrados en el proyecto. Eficiente coordinación de acciones. Disponibilidad de tiempo y disposición del equipo docente para el correcto funcionamiento de la institución. Buen clima de trabajo docente-alumnos. Implementación de varios programas provenientes de la Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Ciencias Agrarias y Ministerio de Desarrollo Social. Promoción de los CEPT a través del Programa Pueblos. Formación y preparación docente adecuada. Apertura, apoyo y comprensión hacia los alumnos por parte del equipo docente. Sentido de pertenencia de los alumnos. Buena estructura edilicia, apropiada al medio rural, ubicación favorable con excelente accesibilidad (sobre ruta).	Falta de designación de docentes, lo que sobrecarga las tareas de los integrantes de la institución. Matrícula baja. Familias con alto porcentaje de NBI. Alto porcentaje de alumnos desertores de EGB y con retraso académico. Varias familias ensambladas (padres separados y madres solteras). Indiferencia, en algunos casos, por parte de los padres respecto de la escolaridad de sus hijos. El nivel socio-cultural es en su mayoría muy bajo, debido a que los alumnos provienen de familias del medio rural que no tuvieron acceso a la educación. Distancia de los hogares al CEPT, agravada por la falta de medios de las familias para acercarse.

OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Apoyo desde la Dirección General de Cultura y Educación a las escuelas agrarias públicas: (Bases Plan Educativo 2004-2007; gobierno de la Provincia de Buenos Aires). Apoyo local por parte de autoridades nacionales, provinciales y municipales. Programas relacionados con la «vuelta al campo», que se implementan desde la escuela. Posibilidades de los egresados de insertarse en el mundo del trabajo a través de un título orientado. Cogestión entre el ámbito gubernamental y la comunidad de la propuesta de pedagogía de la alternancia como educación pública, que coloca al medio rural como espacio de aprendizaje. Política educativa provincial de generar el arraigo de la comunidad, sostener el propio desarrollo y articular educación-trabajo-producción. Cogestión de FACEPT con otros ministerios.	Fue un proyecto piloto hasta 2009, a pesar de que llevaba casi 20 años de implementación. Pérdida de matrícula. Traslado físico del CEPT 21 desde la tribu (mapuches de la tribu de Coliqueo), porque el estado debía devolver el edificio. Fuerte impacto social, porque la población para la cual fue creado ya no accede fácilmente al servicio educativo, debiendo viajar más de 30 km para asistir al centro.

Fuente: Gallo, 2007.

Según la FACEPT (2012), la propuesta de la producción total es esencialmente política, ya que el papel que desempeña el Estado en este contexto es acompañar la planificación estratégica que se instrumenta en los proyectos productivos e intervenir cuando sea preciso, como factor dinamizador del proceso productivo.

El programa CEPT se estructura sobre la base de tres procesos específicos, simultáneos y articulados: (i) la participación, (ii) la autogestión y (iii) la cogestión. La *participación* parte de lo individual o familiar y trasciende hacia una instancia comunitaria. La *autogestión* se inicia en lo individual o familiar y privilegia la construcción de nuevos espacios de poder. De esta manera, la comunidad potencia y multiplica sus acciones desde la iniciativa y los logros individuales y colectivos. La *cogestión* es una modalidad de gestión conjunta y articulada entre gobierno y comunidad organizada con un marco legal específico, en la que ambos intervienen en todos los procesos de la gestión de planes, programas y proyectos. Se trata de un proceso asociativo político, de trabajo conjunto entre la comunidad y distintas dependencias gubernamentales locales o provinciales. Esta modalidad de gestión garantiza el funcionamiento de los CEPT en su propuesta de desarrollo de la comunidad rural.

Los CEPT instrumentan una herramienta, el Fondo Solidario para Créditos Rotatorios (FSCR), para promover el desarrollo local a través de la generación de proyectos que los jóvenes desarrollan a través del *Plan de Búsqueda —cfr*. caso anterior—. Estos proyectos conducen a la elaboración de un trabajo final, sobre un tema productivo derivado de su realidad familiar. Para culminar los estudios, los futuros egresados deben presentar un *Proyecto Productivo* elaborado a lo largo de todo el año

con el acompañamiento de un tutor y de todo el equipo técnico-docente. Este proyecto es uno de los requisitos para gestionar la obtención de un crédito que permita su ejecución. El fondo se sostiene sobre los principios de solidaridad y compromiso, y cuenta con el respaldo institucional de la FACEPT. El importe devuelto con intereses se reintegra al programa a través de una garantía que consiste en el respaldo de la puesta en marcha de la propuesta y la responsabilidad de los técnicos en brindar un asesoramiento permanente que asegure su viabilidad.

Los CEPT tienen estrecho contacto con el medio. En esto, el hecho de pertenecer al grupo de escuelas de gestión oficial les otorga ciertas ventajas respecto de sus pares del sistema de alternancia con gestión privada, ya que los CEPT tienen contactos más fluidos con las reparticiones estatales.

Según una docente de un CEPT ubicado al sur de la provincia:

> El CEPT interactúa con la FACEPT y el INTA. Ha participado del Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial (PEAA). A su vez, tiene relación con senadores provinciales que son oriundos de la región. Este año fue aprobado el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) para el área de producción. El CEPT es receptivo a programas, planes y líneas políticas que bajen de distintos niveles gubernamentales si bien depende del apoyo de los docentes y actores que lo hagan carne y asuman la continuidad en la participación del proyecto (2012-E-docente).

El impacto institucional de la llegada de los CEPT en el terreno bonaerense es de importancia. Según la base de datos de la FACEPT (2012):

- La cobertura de los CEPT bonaerenses alcanza los 150 594 km^2, una porción significativa del territorio provincial,[273] algo que se puede apreciar en la distribución de los establecimientos en el mapa anterior (Figura 1b).

- Hay más de 60 distritos del interior de la provincia que participan en la producción total, en especial aquellos en los que existe formas productivas asociadas don la agricultura familiar.

- Existen unos 2121 jóvenes rurales cursando el nivel secundario en el medio rural a través de los CEPT.

[273] La Provincia de Buenos Aires tiene 307 571 km² de extensión.

- Aproximadamente 3500 familias desarrollan propuestas de reconversión de sus producciones.

- Los CEPT poseen una relación directa con 7000 familias rurales e indirecta con más de 10 000.

- Los CEPT cuentan con 2000 jóvenes rurales egresados, con un 80% de inserción en el mundo de la producción y el trabajo, y un 5% cursando estudios superiores.

- Aproximadamente, 600 adultos cursan el Proyecto de Certificación de la Educación Primaria (Proyecto de Terminalidad).

- Existen 46 Instructores de Formación Profesional, capacitados en Pedagogía de la Alternancia para el medio rural.
- Se han expedido 600 certificaciones a jóvenes para el desempeño de oficios para el medio rural.

A fin de fortalecer su misión educativa, surge del trabajo de campo que los CEPT —como instituciones de alternancia— pueden potenciar su acción como instituciones educativas con

- la incorporación de las TIC como estrategias de construcción de conocimiento y mejor conectividad entre las escuelas y las fincas de sus alumnos;
- mejoras en los sistemas de transporte;
- usos comunicativos de la Lengua para todas aquellas actividades de emprendimientos productivos;
- metodologías de enseñanza de los saberes sustantivos de estas escuelas, así como estrategias relacionadas con el trabajo cooperativo;
- alternativas de formación inicial de sus cuadros docentes, así como procesos de capacitación;
- actividades de extensión y
- residencias en PYMES

Caso VII

Centros de Educación Rural

Salvo el desamparo

Estos centros reciben distintas denominaciones en el país: Centros de Formación Rural (CFR), Centros de Educación Rural, Centros de Educación Agropecuaria (CEA) y muchos de ellos pertenecían al circuito de la educación no formal. Se transformaron en las últimas décadas en escuelas agropecuarias, que ofrecen títulos técnicos de nivel medio, razón de su inclusión en esta tesis. En general, son de gestión privada y los sostienen algunas ONG, o, como en el caso del Centro de Capacitación Agropecuaria Alejandro F. Estrugamou, la congregación salesiana. Otros cuentan con contribuciones de los gobiernos provinciales. Todos tienen internados y se hallan emplazados en sitios de difícil acceso. Son totalmente gratuitos para las familias de los alumnos y están dirigidos a jóvenes rurales cuyas familias son de bajos ingresos.

Centro Educativo Integral (CEI) San Ignacio, Neuquén

El Centro Educativo Integral (CEI) San Ignacio se encuentra en la provincia del Neuquén, en las inmediaciones de Junín de los Andes, en el Paraje Sancabao en el Valle del mismo nombre. Su acción pedagógica tiene un área de cobertura que se extiende a más de 500 km, que es el trayecto desde su casa al centro que recorre el alumno que vive más alejado. El 90% de los alumnos que asiste a la escuela procede del área rural, es de origen mapuche y criollo y es oriundo de las provincias del Neuquén y de Río Negro.

El centro brinda servicios a 210 alumnos y 140 viven en la residencia estudiantil. Existe una para varones en el predio de la escuela y otra, para mujeres —la Casa de

Alejandra— se ubica en el propio Junín. Además, el centro ofrece educación a 58 adultos a través del sistema semi-presencial de educación primaria que imparte.

El aislamiento, las inclemencias, las distancias, la soledad y el olvido marcan las vidas cotidianas de estas familias. También el silencio y la belleza, el valor concedido a la escuela, el amor a la familia y la solidaridad. Para ellas, las escuelas en general y esta en particular —única oferta de escuela secundaria con internado en la región— es el lugar de la sonrisa.

La escuela está gestionada por la ONG Cruzada Patagónica que administra otra escuela, el CEA (Centro de Educación Agropecuaria), en el Valle de Cholila, Chubut.

En un Anuario de la Fundación, el Representante legal de ambos centros dice:

> Es necesario cumplir con una gestión que perdure a través del tiempo, adaptándose a los procesos de cambio (…) Largas son las distancias que deben recorrerse para gestionar planes de estudio, títulos, designaciones, inversiones y proyectos (…) En el CEA se consiguió casi cuadruplicar la partida en el comedor; en el CEI se logró la implementación del Ciclo Básico Agrotécnico y se espera su continuidad con el ciclo superior, ex-Polimodal y Trayectos Teóricos Prácticos [sic] [probablemente haga referencia a un trayecto técnico agropecuario], en un camino hacia la normalización de los planes de estudio. Son acciones que (…) afloran a la superficie de una gran cantidad de trámites, invisibilizados muchas veces, en la cotidianeidad vertiginosa de las escuelas (…) (Rumene, 2011, p. 16).

El CEI cumplió 30 años de funcionamiento en 2012. Sus comienzos fueron en un edificio construido gracias al apoyo de la Caja Nacional de Ahorro y Seguros. El predio fue adquirido por medio de la explotación de una playa de estacionamiento en el barrio de Constitución, en la ciudad de Buenos Aires. En su comienzo tenía 40 alumnos provenientes de los parajes rurales mapuches y criollos cercanos a Junín de los Andes. La escuela en un principio era primaria y en ella se certificaba uno o más oficios, que redundaban en beneficio para sus familias y comunidades o parajes de origen. Muchos de sus primeros egresados han sido desde caciques de sus comunidades, líderes sociales hasta agentes sanitarios. A la necesidad de contar con una primaria completa, se sumó la de disponer de un secundario para los jóvenes del campo. En 1995, el CEI incorporó el nivel medio con orientación agrotécnica, egresando sus alumnos de la institución como técnicos agropecuarios y la enseñanza primaria para adultos se transformó en una modalidad semi-presencial.[274] Muchos de los técnicos agropecuarios, exalumnos del CEI, son docentes en las escuelas rurales de sus parajes, otros tienen diversas

[274] Tres maestras del centro atraviesan largos caminos de montañas para llegar a los distintos parajes y dictar clases en las casas de familia o centros comunitarios.

inserciones técnicas. Algunos han seguido estudios superiores. El CEI cuenta con cuatro ingenieros agrónomos entre sus exalumnos.

En el secundario agropecuario para jóvenes de ambos sexos además de las asignaturas propias de la formación general, los jóvenes aprenden contenidos de forestación, apicultura, huerta, ovinos, aves, cerdos, bovinos y elaboración de alimentos y finalizan sus estudios con el título de técnicos agropecuarios.

Asimismo, el CEI organiza talleres de Formación Profesional post primaria para jóvenes y adultos, que preparan en un oficio para la inserción laboral en el corto plazo. En la actualidad tiene una matrícula de 228 varones y 30 mujeres en talleres de Formación Profesional de uno o dos años de duración en carpintería, tapicería y metalurgia. Se imparten materias de apoyo que incluyen Informática e Integración Cultural. La mayoría de estos jóvenes y adultos cursa el secundario de adultos en Zapala y se inserta laboralmente en el medio.

Además de la propuesta académica de base, el Centro se caracteriza por su trabajo en el marco de interculturalidad, el estudio y cuidado del ambiente (proyectos de investigación, taller de reciclado de residuos, etc.) y por el desarrollo de las capacidades artísticas y de una educación en los valores.

Se podría decir que esta escuela es un ave fénix incandescente que retorna del fuego y las cenizas. Esta afirmación no es una construcción retórica. El 24 de agosto de 2007 un cortocircuito desencadenó un incendio que quemó las aulas, la biblioteca, la dirección, el comedor y el albergue con todo lo que había dentro.[275] Por fortuna, no hubo víctimas debido a los protocolos de seguridad que se siguieron.

> En una hora se habían consumido 25 años de trabajo (…). Enseguida acomodamos todo. En los galpones anexos, donde se daban las clases de la parte agropecuaria y en lugares que nos cedió el Ejército Argentino, pudimos albergar a los chicos. (…) A la semana, seguimos dando clases y no perdimos el año. La respuesta de las empresas y de los particulares fue increíble (…) Fue como refundar todo (2008-E-docente).

Sin embargo, las lágrimas del fénix tienen poderes curativos. Un año después, gracias al esfuerzo del gobierno de la Provincia del Neuquén, del Ministerio de Educación de la Nación y de la comunidad local —de particulares, empresas y ONG—

[275] Se destruyeron más de 1500 m^2 de construcción (7 aulas, el albergue, la biblioteca, baños y cocinas), toda la documentación, 35 computadoras, 120 camas del albergue, todos los libros, muebles. Los daños que se pudieron estimar económicamente rondaron los 5 millones de pesos en construcciones y aproximadamente 1.5 millones de pesos en equipamiento, por la alta complejidad de sus talleres.

se inauguraron nuevas instalaciones. La campaña por la reconstrucción generó donaciones importantes y en un año se construyeron el edificio escolar y la residencia estudiantil, con mayor capacidad, más comodidad y estrictas medidas de seguridad.[276]

Pero las calamidades se sucederían. Al fuego le siguió la ceniza. En 2011, la erupción del volcán chileno Puyehue azotó con dureza las dos escuelas de la ONG. Las cenizas alteraron en forma drástica la vida cotidiana. Gran parte del esfuerzo del CEI se concentró en mitigar, acompañar y colaborar con los pobladores de los parajes rurales cercanos. La institución organizó una campaña para juntar fondos destinados a la emergencia y también a la inversión estratégica en parajes rurales como Cerro Alto, Corralito, Aguada Guzmán y Naupa Huen. Se recaudaron $ 681 729 que fueron un aporte fundamental para los productores de esas localidades (Dumais, 2011).

En el *Anuario*, la técnica del programa de articulación con las escuelas primarias relata:

> Por más que se limpió toda la zona alrededor de ambas escuelas [se refiere al CEI y a la agrotécnica de La Cholila, Chubut], el efecto del viento con las cenizas de los alrededores se hizo notar en forma cotidiana. Una mínima brisa de 30 km/h reduce la visibilidad; a la tarde, aumenta la velocidad del viento. Los alumnos de Corralito analizaron las cenizas, el suelo y el agua. En el caso del agua, el pH fue neutro pero se detectó mucha sedimentación, lo que afecta a la vida acuática, dificultándole la respiración. En el caso del suelo, el pH fue neutro, pero las cenizas son pobres en nutrientes, por lo tanto, no conviene mezclarlas con el suelo de la huerta. El peso de las cenizas destruyó los invernaderos de la escuela, los que se lograron reparar para trabajar en un ambiente cerrado. Los alumnos de Cerro Alto se centraron en estudiar la meteorología, en especial el viento, porque debido a la gran cantidad de ceniza, una mínima brisa provoca la reducción de la visibilidad, la penetración en las vías respiratorias y el daño a los ojos, además de dificultar las tareas cotidianas. Los alumnos comenzaron a registrar datos de temperatura, presión atmosférica, precipitaciones, velocidad y dirección del viento, los cuales eran enviados diariamente a Radio Nacional, para que toda la población conociera el estado del tiempo, y las máximas y mínimas del día anterior. Varias clases estuvieron enfocadas en el efecto nocivo de las cenizas en garganta, pulmones y córnea. Se destacó la importancia del uso de barbijos y antiparras, pues, debido a la incomodidad que provocan, la población se resiste a usarlas (Prieto, 2011).

La radio es para el centro y para toda la zona de cobertura de la escuela el medio fundamental de comunicación. Así lo plantea, el relato de una joven que fue seleccionada como alumna de la institución y recibió la noticia por este medio.

[276] Ese mismo año, de cara a las condiciones adversas, el CEI San Ignacio y sus alumnos tuvieron dos reconocimientos: el primero, otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación a la Trayectoria y Educación Solidaria en los 10 años del programa; el segundo, a la Ciencia Solidaria, que fue entregado por la Presidenta de la Nación y el Ministro de Educación de la Nación.

> El bolso con la ropa lo tengo listo desde que escuché por Radio Nacional que hoy me pasarían a buscar por la ruta. Los últimos tres días estuve colaborando con las tareas del hogar lo más cerquita de la radio que pude, quería escuchar el comunicado cuantas veces lo pasaran, mi nombre formaba parte de un listado del cual conocía a todos los integrantes. Mis compañeros del CEI de los parajes cercanos. Me siento famosa (...) Cuando el día aún era noche cerrada ganamos la huella. Al principio caminamos de memoria en silencio. El viento helado de la cordillera trae agua volada, el cielo encapotado anunciaba nieve. Sólo espero que nos deje llegar hasta la ruta. La cara se vuelve insensible y mis guantes no absorben más cada vez que repaso mi nariz. Caminamos con el viento de frente hasta las 5:30. No traemos linterna porque se nos quemó el foquito la semana pasada. Con ayuda de la luz del celular encontramos el atajo de la senda que nos permitirá ahorrar un poco de camino, ya que la huella bordea la loma de basalto. Comenzamos a trepar esa colina llena de piedras y con coirones que tornan lento el andar. Los resoplidos de mi madre me obligan a sugerirle que hagamos un alto (...) Retomamos el paso, ahora en bajada parece más fácil pero las piedras sueltas suelen jugar una mala pasada que el año anterior terminó en caída y con espinas en las piernas. La luz viene llegando de un color gris plomizo. El cielo parece estar enfurecido. Retomamos la huella, queda más de media hora para llegar a la ruta. Son casi las nueve. La radio había dicho que pasarían a la mañana, pero no hubo precisión. El horizonte nos muestra un hilo celeste (...) Descansamos a la vera de esa cinta asfáltica que se pierde en la inmensidad. El viento ha perdido su furia, pero una manta helada cae sobre nosotras, ni siquiera esas nubes rojizas aportan un poco de calor. Otro abrazo antes que llegue la camioneta que se ve venir allá bien a lo lejos. Son más de las diez y media (...) Me esperaba un viaje de tres horas hasta llegar al colegio. Cuando arrancamos, pude ver como mi madre refregaba sus manos como quitándose basuritas de sus ojos, al tiempo que encaraba la huella ya transitada, con la diferencia que ahora... en ese alto obligado del camino, ya no tendrá a quien abrazar (2011, Anuario, p. 18-19).

> Hemos recorrido más de 50 000 km en Neuquén durante todo el año 2011, entre viajes de los técnicos del campo, viajes a buscar al llevar a los alumnos a las inmediaciones de sus hogares, viajes con profes y chicos para estudiar las piedras, etc. Aquí la escuela es todo. Las escuelas primarias están escondidas y con difícil acceso. Son los lugares de reunión y encuentro en algunos parajes de los chicos a los que pasamos a buscar para llevarlos al comienzo de las clases del centro. Los chicos es lo mejor que tiene la escuela. Para ellos y sus familias [el centro] es una gran posibilidad, la única, para tener un futuro (2012-E-chofer).

Como proyecto institucional, la escuela integra el Programa GLOBE (Global Learning and Observation to Benefit the Environment) de monitoreo ambiental, en el que participan 18.000 escuelas de 109 países. La escuela ha informado más de 5.000 mediciones en 2001-2006. En el establecimiento se han implantado los siguientes protocolos:

- Hidrología: Se realizan mediciones de calidad de agua desde el año 2001 y continúan en la actualidad, en el río Chimehuín y en los canales de riego de la escuela, con muestreos semanales.

• Suelos: Se realiza la caracterización anual del suelo y se determina semanalmente la humedad desde 2003. Los sitios de muestreo son suelos de mallín, de estepa y de estepa bajo bosque de pinos.

• Atmósfera: Se realizaron mediciones de precipitaciones y temperatura desde el año 2000. En 2003 se agregaron registros de tipos de nubes, humedad, velocidad y dirección del viento (diariamente). Desde 2005 la escuela cuenta con una estación meteorológica que toma registros cada 15 minutos. Estos datos se transmiten vía Internet.

• Cobertura vegetal: A partir del ciclo lectivo 2006-2007 se comenzó a caracterizar la cobertura vegetal en el terreno, mediante imágenes satelitales.[277]

Centros de Formación Rural (CFR)

Estos ocho centros se ubican en las provincias de Santa Fe, Mendoza y Buenos Aires, y tienen una oferta diferenciada para varones y para mujeres. Adoptan el sistema de alternancia y dependen de la Fundación Marzano, una ONG argentina, con sede en Buenos Aires.

El *CFR Alfredo Rueda*, ubicado en la localidad de Rueda, Departamento Constitución, Provincia de Santa Fe, fue el primer centro de formación rural de la Argentina e inició sus actividades en 1974. Sus primeros años se desarrollaron en un edificio cedido en comodato por la Congregación de los Padres de la Sagrada Familia en dicha localidad. A partir de 1995 comenzó a desarrollar sus actividades en el edificio propio en la localidad de Santa Teresa (Departamento Constitución, Santa Fe) que fue construido a través de un proyecto llevado adelante en conjunto por la Fundación Marzano, el Gobierno de Bélgica y la ONG ACTEC de ese país. El terreno fue donado por la comuna de Santa Teresa. Este edificio de más de 1500 metros cuadrados sirve

[277] Con estas mediciones los alumnos han realizado los siguientes trabajos de investigación: Ávila, H., Cabrera, E., Collihual, S., Fontanazza, A., Paredes, S., Rañiqueo, J., Rodríguez, H., Cruces, J., & Reyes, D. (2005). *Incidencia de las precipitaciones en el caudal del Río Chimehuín y en el contenido de agua del suelo en el área del CEI «San Ignacio»*; Avila, J. L., Contreras, J. L., González, C., Huenuquir, A., Reyes, A., Reyna, N., Avila, M. C., Cabrera, E., Cañuqueo, C., Castillo, B., Chagumil, R., Chodilef, D., Fernández, H., Guayquimil, C., Lincanqueo, R., Muñoz, S., Silva, D., Uliambre, D., & Zúñiga, C. (2004). *Incidencia del cambio climático y de efectos antrópicos en la calidad del agua*; Aranda, A., Batista, G., Paredes, I., Achares, C. Ávila, D., Avila, J. L., Contreras, J. L., González, C., Huenuquir, A., Lasso, W., Quiroga, J., Reyes, A., & Reyna, N. (2003). *Cambios de caudal asociados al deterioro de la calidad del agua;* Avila, F., Curiñanco, S., Hernández, M., Linares, E., Paredes, R.; Aranda, A, Batista, G.; Huenuquir, A.; Joubert, C., Paredes, I., Quiroga, J., & Rivas, J. (2002) *Investigación en Hidrología*. Los trabajos se encuentran disponibles en http://www.cruzadapatagonica.org/Educacion/medioambiente/estudios.asp

para llevar adelante no sólo las actividades educativas propias de un centro, sino también para brindar sus servicios a la comunidad; desde la actividad educativa formal al asesoramiento profesional.

Un año después surgió el *CFR El Chañar*, http://www.fundacionmarzano.org.ar/index.php/cfr-el-chanar.html, a iniciativa de «un grupo de familias de productores de la zona suroeste santafecina, entre las cuales se encontraba la familia Rabasa, que comenzó las gestiones para instalar una escuela de enseñanza agropecuaria en Teodelina», Santa Fe.

En la siguiente década se creó el *CFR Saladillo*, http://www.fundacionmarzano.org.ar/index.php/cfr-saladillo.html, «como fruto de un trabajo arduo de productores locales. Fue la primera escuela dedicada a la Educación Agrotécnica en el partido de Saladillo», provincia de Buenos Aires.

El *CFR Coll Benegas*, http://www.fundacionmarzano.org.ar/index.php/cfr-coll-benegas.html, se originó en la «donación que Eloísa B. L. de Coll Benegas hizo en 1979 a la Fundación Marzano en memoria de su esposo, del casco de su estancia *Los Nogales*». En ese momento, «alrededor de 20 familias junto a la ONG, comunas, cooperativas y fuerzas vivas de Arequito y otras localidades pusieron en marcha» el CFR para atender a la necesidad de la zona rural de Arequito, San José de la Esquina, Los Molinos, Casilda, Arteaga, de contar con una escuela secundaria unida al trabajo rural para los jóvenes. La institución tiene profundas raíces en lo local. En 2009, ante la decisión de la fundación de cerrar el albergue por incapacidad económica de seguir manteniéndolo, el senador Eduardo Ronconi presentó un proyecto a fin de revertir la decisión institucional de cierre del sistema de internado. Su presentación acompañó la movilización de padres y alumnos requiriendo la reconsideración de la medida.

El *CFR El Tejado*, http://www.fundacionmarzano.org.ar/index.php/cfr-el-tejado.htm, «se encuentra en la zona rural lindante a la localidad de General Rodríguez en la provincia de Buenos Aires; ha trabajado en la zona más de 20 años y como fruto de su trayectoria, tiene amplio reconocimiento del sector agropecuario, con el que mantiene un estrecho intercambio».

Los CFR citados ofrecen a los varones:

- Tecnicatura en producción agropecuaria
- Educación personalizada, con sistema de tutorías

- Residencias profesionales en empresas agropecuarias, industriales y de servicios
- Módulos productivos de huerta; vivero; elaboración de chacinados; dulces y encurtidos; producción apícola y sala de extracción de miel
- Formación orientada a carreras universitarias relacionadas con el agro.

El primer CFR para mujeres, http://www.fundacionmarzano.org.ar/index.php/cfr-el-ceibo.html, «nació por la iniciativa de un grupo de familias del CFR Coll Benegas, que quería para sus hijas una formación similar a la que recibían sus hijos varones, pero adaptada al papel de la mujer en el medio rural (…) Con el apoyo de la Fundación adquirieron una casa y en 1993 *El Ceibo* inició su labor con el primer grupo de 21 alumnas. El radio de acción del CFR es de unos 200 km dentro del cual se encuentran localidades distantes, como Teodelina, Sancti Spíritu, Los Surgentes o Serodino», todas dentro de la jurisdicción santafesina.

El *CFR Las Margaritas* (1997), en Saladillo, Provincia de Buenos Aires, http://www.fundacionmarzano.org.ar/index.php/cfr-las-margaritas.html, lo siguió en su fundación. Hoy «cuenta con una matrícula entre 110-120 alumnas (…) que proviene en un 45% de la planta urbana de Saladillo y (…) de otras ciudades bonaerenses: 25 de Mayo, General Alvear, Roque Pérez, Navarro, Chivilcoy, San Miguel del Monte, Las Flores y un 55% de la zona rural de Saladillo» y de distintos parajes.

Por último, el *CFR Las Retamas* en el Departamento de Maipú, http://www.fundacionmarzano.org.ar/index.php/cfr-las-retamas.html, es el «primer Centro de Formación Rural de esa provincia de Mendoza» (2008). Surge por el impulso conjunto de la ONG italiana ICU (Istituto per la Cooperazione Universitaria) y la Fundación «para apoyar el desarrollo del medio rural en la Argentina, a través de fondos de la cooperación italiana».

Estos CFR ofrecen a las jóvenes:

- Tecnicatura en Salud y Medio Ambiente/ Orientación en Artes Aplicadas
- Tecnicatura en Administración de las Organizaciones Formación Integral y Personalizada, con Sistema de Tutorías
- Estadías Profesionales/Capacitación Profesional orientada al Turismo Rural

- Talleres de: huerta, jardinería, reciclado y diferentes emprendimientos productivos
- Trabajo profesional orientado al papel de la mujer en el medio rural, en estrecha colaboración con las familias.
- Talleres de formación técnica específica.

Estos centros de alternancia resultan indóciles a descripciones simples y no poseen rasgos comunes, más allá de los que los han definido como un tipo dentro del conjunto de escuelas agropecuarias. Dentro de ellos, la invisibilidad ante la mirada del otro, ya sean actores urbanos, autoridades educativas o políticas, refleja la característica de exclusión de la población rural que se ha señalado en esta tesis, ampliada por una dispersión geográfica y el desamparo social, que la vuelve inerme, vulnerable y sin abrigo.

Caso VIII

Escuelas privadas no confesionales

Instituto Mariano Moreno de Mariano H. Alfonzo, Buenos Aires

Poder local e institución

Estas escuelas se asemejan a las anteriores en cuanto a que dependen de las contribuciones de ONG o de las fuerzas vivas de la comunidad. Sólo que en el caso descrito antes, los centros tienen la modalidad de alternancia, no así las instituciones que se han tipificado como escuelas agropecuarias no confesionales de gestión privada.[278]

La escuela que se presenta a continuación responde a la iniciativa de un grupo de vecinos de una localidad cerealera pampeana, Mariano H. Alfonzo (929 habitantes), hoy predominantemente sojera. Las relaciones que entablan sus autoridades con la comunidad son de vieja data, con una larga trayectorias de apego institucional de la localidad con el establecimiento. El Instituto presenta la peculiaridad de pertenecer a la Sociedad Obra Médico Asistencial y Educativa, una sociedad vecinal que se constituyó con el fin de traer a la localidad un médico que ofreciera servicios sanitarios a la población. Así surgió la SOMA (Sociedad Obra Médico Asistencial) en 1960. Sin embargo, además de cumplir con la finalidad que le dio vida, la mutual contempló la necesidad de dotar a la población de Mariano H. Alfonzo de una escuela secundaria.

[278]No existen muchas escuelas de este tipo en el país y algunas presentan curiosidades, como la Escuela Municipal Agraria de Azul, considerada de gestión privada, que depende del gobierno local. Para su creación, el municipio debió conformar la asociación DESEAA (Asociación Pro Desarrollo de la Escuela Secundaria de Educación Agraria de Azul), dependiente de la Secretaria de Cultura y Educación del municipio.

En sus comienzos, la escuela se apoyó en la tenacidad y donación de sus docentes, ya que hasta que no fuera reconocida por el Servicio Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), el personal no percibiría haberes. Finalmente, por el Decreto 00479/65, se autorizó la acción del instituto y el uso de las instalaciones de la escuela primaria provincial de la localidad. No se disponía de material didáctico ni biblioteca, pero dado el apoyo comunitario se adquirieron libros y se llegó a contar con más de mil volúmenes.

En 1983, se anexó al ciclo de bachillerato un plan de Expertos Agropecuarios de tres años de duración. El ciclo funcionó en un edificio antiguo pero de generosas dimensiones que se fue adecuando a las necesidades didáctico-productivas de la institución. También poseía una fracción de terreno donde se hacían las prácticas de huertas, fruticultura, etc.

A partir de la Ley Federal de Educación, la escuela implantó el Polimodal en Ciencias Naturales con el Trayecto Técnico Profesional (TTP) de Producción Agropecuaria. Este TTP abarca las áreas de Producción Vegetal y Animal, Maquinaria Agrícola y Organización y Gestión Rural.

El Instituto publica una revista «Búsqueda», la que junto con la radio FM 92.5 con cinco años en el aire, sirven como canal de expresión de los alumnos y demás integrantes de la comunidad.

> Soy Profesora de Historia, Lengua y Literatura. Vivo en Pergamino [Se refiere a la ciudad de 100.000 habitantes que se encuentra a sólo 17 km de esta localidad]. Entré en este establecimiento como preceptora 20 años atrás, antes de terminar el profesorado. El profesor Y —el director—me ofrece horas en 4º y 5º de Literatura, me recibo y quedo como titular. Hago suplencias (…) y conozco después a Z, que va a ser el último director. Cuando se jubila quedo yo. Esta escuela es de la Sociedad de Obra Médico Asistencial y Educacional (SOMAYE), el representante legal me pone como a prueba. Hay un director anterior, pero no quería complicarse por poco tiempo… Después de los seis meses, tomé la decisión de quedarme. La cuestión era saber si se necesitaba un perfil más agropecuario… Esta escuela tiene subvención estatal en el 100%. Los chicos pagan por cooperadora 15$. Es un Polimodal con orientación en Ciencias Naturales (seis años) con Trayecto Técnico en Producción Agropecuaria. Antes era un bachiller en el que se trabajaba ad honorem, después pasó a la nación y pertenecía al Servicio Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), en 1965. En 1984 anexan al colegio un ciclo de expertos agropecuarios (optativo). Recibían un título aparte. En la Reforma de la Ley Federal pasamos a ser escuela agropecuaria que articulamos con la EPB (EGB antes), con la primaria. Es escuela básica y polimodal. Esta escuela surge como una necesidad del pueblo. La escuela funciona a la mañana y comparte con el primario el edificio. Se trata de una escuela privada en la que funciona una comisión que representa a los padres (2009-E-directora).

En la institución se plantea la división de las dos escuelas.

> La escuela tiene una particularidad, fue sumando pedacitos. Soy una directora dividida en cuatro. Por la mañana, se da la carga mayor, la de las materias duras; se trabaja acá, con más salones (seis salones). Tenemos 120 alumnos y trabajamos hasta las 12 y 20 con el grupo que se va a la casa a almorzar. Ahora, a tres cuadras de aquí está la agro (así llamamos a la sección agropecuaria) en la casa donde vivió el médico. Las condiciones edilicias fueron mejorando, antes no era apta para dar clases. Era una casa tipo chorizo. Ahora tenemos tres aulas, baño para mujeres, una sala de PC que vamos a adaptar, una cocina y un aula más grande. Y funciona el comedor. Ahí tienen la radio escolar FM que funciona independientemente, a través de la habilitación gestionada por la escuela. Ahí se dan los contenidos teóricos del agropecuario y estaban los conejos, pero era muy reducido. Con el esfuerzo de la Comisión, más lo que aportaban los docentes, se compró un predio de un cuarto de manzana, donde hay un vivero, se hacen prácticas de la huerta y se da alguna clase teórica (en un salón); es decir, todo lo referido a producción vegetal. En cuanto a la producción animal, conseguimos un predio de la Escuela 32 en Colonia La Aurora. Lo gestionamos con la inspección y cedieron el lugar para que se explotara. Hay un salón donde se faenan los pollos, hay ponedoras, cerdos y abejas. Esto está ubicado a unos siete km para el lado de El Arbolito. Debe tener 50 por 50 (…) Lo agropecuario se trabaja con tres coordinadores: una jefa de área (que llega a las 11: 30 y se queda por la tarde (es ingeniera agrónoma) y dos instructores: uno para la huerta (ingeniero agrónomo) y otro para Producción Animal, que es un egresado como técnico agropecuario. En algún momento, vivía el cocinero. El lugar estaba abandonado, pero ahí quieren mucho a la escuela. Ahora está precioso, pintado de rosa, de cara al campo. Muy bello, bien mantenido. La gente colabora con el lugar. ¡Todos disparan cuando llegamos porque les pedimos cosas! Los vecinos vigilan. Cuando se pensó que se había escapado un chancho, avisaron (2009-E-directora).

En cuanto a la organización de los aspectos productivos en el plan de estudios y para evitar la escisión entre las llamadas dos escuelas, la directora plantea:

> En primero, Granja y Huerta (con una profesora que da las horas en la agro)… cuando hay que puntear, por ejemplo, colabora la instructora (…) Como comúnmente se da esa separación entre las clases de la mañana y de la tarde, en la «agro» como la llamamos nosotros, cuando las cosas salen mal le echamos la culpa a que estamos separados. Tenemos como meta tratar de soldar esa separación. Creo que en la actualidad estamos mejor... Al quedarme más a la tarde, voy a la otra escuela —a la agro— y podés ver a la otra escuela… Los más grandes creo que entienden que es una misma escuela (2009-E-directora).

Los alumnos son mayoritariamente de Alfonzo, aunque 5 o 6% son del campo disperso y el 26% de Pergamino.

> Una amenaza que tenemos es la matrícula. Tenemos que intentar incrementarla. Hay chicos de la Parodi [se refiere a la escuela agropecuaria de Pergamino] que creen que ahí a los alumnos no los atienden, porque es una escuela grande, entonces vienen para aquí… Vienen por referencias, porque hay más control, vienen por los contenidos, por la contención. Uno de los motivos por los que los

padres han venido a la escuela es para sacarlos del mundo de Pergamino, de la inseguridad. Y aquí podés ver todas las bicicletas afuera, hay una sensación de seguridad. Y como tenemos colectivo propio… Los alumnos son hijos de puesteros que momentáneamente están viviendo en el campo. Entre los de Pergamino, hay papás empleados, maestras, no vinculados al campo, hay farmacéuticos… En cuanto a los de Alfonzo, los padres están todos ligados a la actividad agropecuaria: propietarios del campo cercano, contratistas, taller de reparaciones… (2009-E-directora).

En cuanto a si tienen competencia respecto de otras escuelas,

Con carga horaria doble, no hay éxodo de alumnos que se vayan a estudiar afuera a Pergamino (talvez porque es privado). Hay deserción a la altura de 1º Polimodal. Cursan y no llegan a rendir las materias. Algunos repiten. Los que vienen de Pergamino, al repetir, vuelven a Pergamino (menor carga horaria, menor esfuerzo), otros abandonan en 1º de Polimodal. Hay dos chicas que no pudimos recuperar. No ayudó la mamá. Incluso fui a la casa. Y la otra no quiso seguir y el padre la avaló. Ahora asumieron que es una escuela agropecuaria, antes no, había más resistencia. Con la transformación educativa tuvimos que decidir la modalidad y el trayecto. Es pesada la carga, por eso tratamos de que no tengan dos evaluaciones en el mismo día. No hay quejas (2009-E-directora).

Los proyectos que están en marcha ofrecen una descripción de la vida cotidiana de la escuela:

Tenemos un proyecto de lectura año por medio: Buceadores en la Historia. Cada curso lee una novela histórica y se hace también una investigación de la circunstancia histórica. Año por medio, porque dura mucho tiempo. Trabajan con la diversidad. Están muy enganchados. Se lee, trabaja y analiza una obra por curso. Después la obra se representa (sólo un capítulo). Se hace el guion, la dramatización, se preparan los vestidos, la escenografía y toda la escuela viene a verla. El año pasado, invitamos a uno de los autores seleccionados —Norma Huidobro— de una novela que se destinó a los adultos, *El lugar perdido*. La representaron los adultos. Leen todo el libro. El guion lo preparan los chicos y se representa en octubre. Se leyeron seis novelas: *El lugar perdido, Indias blancas*… no necesariamente relacionadas con lo agrario… El docente es un espectador solamente. Todo el trabajo es de los chicos (iluminación, vestuario, actores, sonidistas). El proyecto se realizó con la Casa de la cultura. Esto ha cambiado mucho la relación entre alumnos y profesores. Los profesores ya no están por ahí arriba. ¡Las escenografías! ¡Había olor a cuero por todas partes! Los de la agro nos exigieron cambiar los turnos. Se sintieron olvidados. Pero incluso los profesores que no trabajan en la obra, vienen (…) Con los técnicos nos cuesta la planificación, pero tienen buena formación y predisposición. Los veterinarios viven aquí, los ingenieros agrónomos (cuatro) en Pergamino y Carabelas. Hay uno que trabaja en la cooperativa y es de otro pueblo, de Acevedo (…) No se pueden acomodar a la diversidad. Es una invasión del territorio. Ahora están preparando el Proyecto para el INET de mejoramiento del establecimiento. En un momento pensé que se iban a resistir, pero me trajeron el presupuesto. Se trata del mejoramiento de la huerta [y de la compra de] una centrífuga, peladora/sacrificadora. Un veterinario leyó un libro de los asignados a los adultos.

> Y el resto trabajó en el *budget*. Trajeron un lechón asado y lo rifaron (2009-E-directora).

La articulación con la exescuela general básica a partir de la Ley Federal planteó grandes dificultades para las escuelas agropecuarias, las que en general, se articularon con escuelas rurales:

> Se había desgastado, causó muchos problemas. Hubo distintos manejos de la misma ley. La directora anterior desgastó este tema (2009-E-directora).

La llamada *la crisis del campo* que se había dado en el año anterior a este trabajo de campo (2008), tuvo a estas localidades como epicentro. Según la directora:

> Fue tajante el cambio. Fue penoso. Hubo todo tipo de repercusiones. Siempre el tema económico fue problemático. La bonanza del campo permitió la compra del colectivo. ¡Menos mal que lo compraron! Entre la sequía… Muchos de los padres participaron del piquete. El profesor de comunicación con los chicos (que hicieron de periodistas) entrevistaron a Buzzi. ¡Poné el celular y hacemos la entrevista! Para colmo el que viene de Buenos Aires se le ocurre decir que él no estaba a favor del campo! Lo sufrió después… (2009-E-directora).

En cuanto a las fortalezas y debilidades que percibe en la escuela:

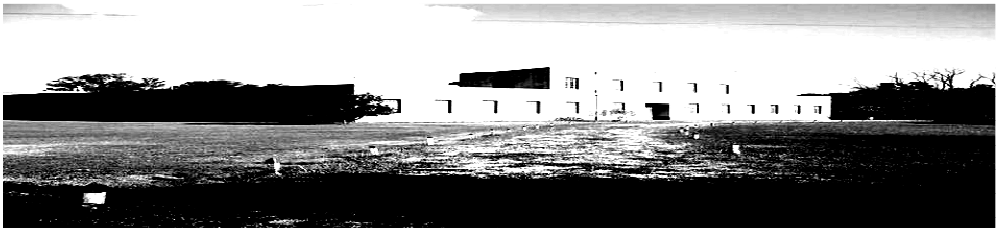
> Hay mucho compromiso de docentes, de mañana y a la tarde. En Pergamino, hacer las obras de teatro hubiera sido imposible. Acá hay mucha contención, hay más relación con los demás, hay más relación con el trabajo… aunque las chicas no sean las más contentas… En cuanto a debilidades, tenemos mucha carga horaria, muchas materias, las chicas quizás sean las descontentas, no les gusta, no le gusta la jardinería (2009-E-directora).

Respecto de la futura inserción de los jóvenes, la directora expresa:

> Antes seguían más que ahora carreras universitarias. En 3º [se refiere al 3º de Polimodal], de 13 [alumnos], hay tres que eligieron agronomía en la UNNOBA [Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires]. Uno va a seguir abogacía; dos, medicina; uno va a trabajar en Alfonzo, quizá en el campo, las chicas no sé… Hay profesores egresados de la escuela. Querube, empresa agropecuaria, toma alumnos; también la cooperativa. La mayoría de los chicos de la cooperativa han egresado de esta escuela. La actividad central del pueblo pasa por la cooperativa, es una cooperativa muy fuerte (2009-E-directora).

Caso IX

Escuelas agropecuarias confesionales
Escuela Agrotécnica Salesiana Don Bosco de Uribelarrea, Buenos Aires.



Tierra entrevista en sueños

En muchos lugares del país, cuando se mencionan las escuelas agropecuarias, se evoca de inmediato la figura de los salesianos, primera comunidad religiosa del país que tuvo como misión educativa específica formar para el medio rural.[279] Junto con las escuelas de la Línea Cuchilla, hoy son las principales escuelas de educación agropecuaria confesionales (*cfr*. capítulo IV).

La escuela agrotécnica salesiana de Uribelarrea se ubica en la localidad del mismo nombre del partido de Cañuelas,[280] a 80 km de la Capital Federal y es la única del país que se ha mantenido sin pausas hasta nuestros días sobre sus bases originarias (1894). En un principio fue una escuela de escolaridad básica en la que los niños hacían algunas prácticas agrícolas que los ponían en contacto con la actividad rural. En general, estaba destinada a la educación de los hijos de los agricultores del lugar y surgió de una donación de tierras ubicadas cerca de Cañuelas por parte del terrateniente Miguel Nemesio de Uribelarrea.[281] Pero los campos del legado presentaron un desafío desde el inicio, ya que se trataba de terrenos que se inundaban con facilidad. Las donaciones o incluso la compra de tierras públicas para las escuelas no siempre comprendían predios con suelos aptos para las producciones agrícolas. En el caso del legado de Uribelarrea,

[279] La llegada a la Argentina de los salesianos obedece al sueño profético de Don Bosco de construcción del espacio patagónico. Su paso inicial por Buenos Aires queda patentizado en esta escuela y en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos.

[280] Cañuelas es una ciudad argentina cabecera del partido del mismo nombre, aunque desde el año 2012 se la considera parte integrante del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

[281] El pueblo se originó en 1889, cuando Uribelarrea –presidente de la Municipalidad de Buenos Aires durante el gobierno de Sarmiento– donó una fracción de sus tierras para fundar una colonia agrícola. Rápidamente se convirtió en un importante polo lechero que tuvo su esplendor en las décadas de 1930 y 1940, cuando contaba con más de 50 tambos manuales y varias queserías. Según Tobin (1977), en una reunión que mantuvo el obispo con la asamblea de un grupo de beneméritos cooperadores, Uribelarrea no sólo ofreció un campo en la colonia que llevaba su nombre a fin de que se levantara la primera escuela agrícola salesiana, sino que donó 100 000 ladrillos para la edificación.

sólo en la década de 1970, gracias a los conocimientos agronómicos del sacerdote salesiano Salvador Melita se concreta el Proyecto de Sistematización de Aguas y Recuperación de Suelos,[282] que permitió a la escuela encarar emprendimientos más vastos. Según Guillermo Bayo:

> A fines de la década de 1970, aprovechando las canalizaciones hechas durante los primeros años del siglo con los aportes del INTA y del P. Salvador Melita, sdb [salesiano de Don Bosco], se concreta el Proyecto de Sistematización de Aguas y Recuperación de Suelos, modelo en su tipo, que le valiera, en el año 1996 al sacerdote y a la Institución Salesiana el Premio «Antonio J. Prego» de la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria. La obra permitió una importante ampliación de las posibilidades productivas del campo. En la década de 1970, la comunidad salesiana de la escuela, movilizada por un grupo de sacerdotes jóvenes, decide promover un cambio en la propuesta educativa y diseña un proyecto *técnico-agropecuario* que tuvo en cuenta los últimos conocimientos científico-tecnológicos aplicados a las explotaciones. Desde lo *pedagógico,* consideró la propuesta de enseñanza didáctico-productiva para la formación técnico-profesional agropecuaria y desde lo *pastoral y soci*al, se guio por las ideas de los documentos conciliares de Vaticano II (2009-E-Rector).

Se destaca en esta escuela cómo el carisma de la congregación ha permeado el diseño curricular, por más que este atienda a los requisitos de la jurisdicción. Apelando al *lavoro, lavoro, lavoro* de Don Bosco, la comunidad de la Escuela agudiza su ingenio y creatividad, como lo hicieron sus mayores, para seguir adelante y dar respuestas a los desafíos presentes.

> Mis queridos jóvenes, en vez de sugerir penitencia o disciplina, os recomiendo trabajo, trabajo, trabajo (Memorias Biográficas de Don Bosco, IV, p. 216).

Para el rector de la escuela:

> A fin de distinguir su método del sistema educativo represivo, imperante en la Italia del siglo XIX, los salesianos rescataron la autoestima, intentando prevenir la necesidad del castigo, colocando al muchacho en una atmósfera en la cual es animado a dar lo mejor de sí. Este es un acercamiento congénito, amistoso, integral a la educación. Crea un clima que el educador dibuja lo mejor del muchacho, anima la expresión completa de sí, ayudando al muchacho a adquirir las actitudes que lo dirigen a elegir lo que sea bueno, sano, alegre y que lo haga crecer en la vida (2009-E-Rector).

Dada su antigüedad, la escuela ha atravesado todas las mutaciones históricas que se dieron en la educación agropecuaria del país en el siglo XX: sus raras ocasiones de bonanza y los períodos de turbulencia.

[282] Por este desarrollo, la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria le otorgó el premio Antonio J. Prego en 1996. El sacerdote hizo los estudios de agronomía en la Facultad de Agronomía de la UBA.

> A partir de 1996, con la transformación educativa jurisdiccional se concreta en forma progresiva la creación del 8º y 9º año de Educación General Básica. Se celebra un convenio de articulación con la Escuela Nº 4 «General San Martín» de Uribelarrea, ya que no se admitían en la jurisdicción bonaerense escuelas que no tuvieran la EGB completa. Para salvaguardar la formación teórico-práctica agropecuaria demandada por los alumnos y sus familias, se organizó la Oferta Curricular Complementaria en formación agropecuaria que se certificaba al terminar el 9º año de la EGB. En 1999, se crea el 1º, 2º y 3º año de Polimodal, más los TTP en Producción Agropecuaria. La oferta se completa en 2004 con la apertura de 7º año y la disolución en los hechos del sistema de articulación. Esta estructura se fortaleció con la sanción de la Ley Provincial de Educación, ya que a partir de 2007 se recupera la escuela secundaria de tipo agraria de seis años de duración y se concede identidad propia a la orientación Producción Agropecuaria. Así como al inicio el desafío fue encontrar un planteo productivo superador de las limitaciones del suelo y el clima y en la segunda mitad de siglo XX integrar los valores salesianos con la participación de las familias en una escuela que enseñara produciendo, hoy los desafíos se multiplican. Se manifiestan en: cambios en la realidad productiva de la zona en la que está emplazada la escuela; cercanía de los centros urbanos, que van transformando la zona rural y su población; la enorme y vieja infraestructura edilicia, con altos costos de mantenimiento y la obsolescencia de algunos equipamientos y el vertiginoso avance de las nuevas tecnologías (2009-E-Rector).

De diversos documentos de la institución, se pueden extraer los objetivos generales de la institución:

Describir, orientar y desarrollar los intereses y actitudes de los jóvenes rurales para su formación y el desarrollo de la comunidad; lograr que expandan su horizonte social y aprendan a incluir un número cada vez mayor de personas en el grupo, que se encuentren abiertos al trabajo y se constituyan en ciudadanas y ciudadanos de la comunidad local y de la nación.

Enseñar a los jóvenes a colaborar con sus semejantes y a conciliar sus intereses personales con los intereses del grupo.

Proporcionarles oportunidad de que sean partícipes de un grupo cultural específico: el agrícola productivo y, al mismo tiempo, integrantes de la sociedad más amplia; formar parte del gobierno del complejo comunitario, formando una sólida comunidad educativa y brindando a la escuela agrotécnica modelos didácticos actualizados y regionalizados (Documentos institucionales, s/f.; Tobin, 1977; Bayo, 2009).

El rector, que en la mayor parte de los casos es un profesor laico, es el responsable de todas las actividades, tanto de las tareas de organización del currículum, como de lo relacionado con el sistema de trabajo del establecimiento. Del rector

depende en forma directa la Secretaría, que tiene a su cargo la tarea técnico-administrativa en relación con la labor escolar que se lleva a cabo en el Instituto. También depende de él el bibliotecario.

En general, el administrador es un sacerdote salesiano. Por muchos años lo fue en Uribelarrea el agrónomo Salvador Mellita, encargado de todo lo relativo a la producción, financiación y administración de la unidad. De su oficina administrativa dependen los jefes de las secciones didácticas productivas y sus ayudantes.

La oficina técnica es la encargada del control de la producción y del cálculo de costos. A fin de dar el mayor valor al proceso de producción, trabajan en estas oficinas los alumnos del último ciclo que se encuentran supervisados y dirigidos por el administrador, que es el coordinador general de la enseñanza práctica.

La escuela opera en forma de jornada completa que se extiende desde las 7.50 con el oficio religioso hasta las 12, y desde las 14 hasta las 16.50 con el almuerzo intermedio y la merienda al finalizar la jornada. Las tareas productivas se realizan en forma alternada por los alumnos de todos los cursos, en horas de la mañana y de la tarde. No todos los cursos salen a trabajar al campo al mismo tiempo todos los días, sino que cada uno tiene asignado una determinada cantidad de horas que se distribuyen en la semana de modo que existan alumnos trabajando durante todo el día. Los fines de semana los alumnos y exalumnos realizan una práctica de integración, llamada guardia para mantener el alimento, el agua de los animales, recolectar los huevos. Los alumnos se dividen en grupo y se organizan para las guardias de los fines de semana. Cada grupo lo hace dos veces al año, y en verano se establece una semana de guardia. La actividad sólo se detiene en navidad y año nuevo, pero el ciclo de prácticas acompaña todo el año de trabajo.

La institución se rige por los lineamientos curriculares de la Dirección de Educación Agropecuaria de la Provincia de Buenos Aires. La relación entre las secciones departamentales se establece a través de la coordinación técnico-pedagógica. La escuela recibe hoy jóvenes de ambos sexos y en este momento no tiene régimen de internado.

> Con los chicos nos llevamos re-bien, aunque con los chicos de otras escuelas, vemos diferencias, son más refinados, no están acostumbrados a tareas de campo, nosotras somos todo terreno, más fuertes más maduras (…) Voy a seguir veterinaria, está formación me sirve (…) Me gusta matemáticas, en general me gusta la libertad de la escuela, por ejemplo. Ahora yo estoy en la biblioteca porque hay hora libre me vine acá a estudiar tranquilamente. También está bueno

> estar de guardia los fines de semana en la escuela, se trabaja y se puede jugar al handball, volley… (2008-E-alumna).

La congregación enfrenta problemas de falta de vocaciones, por lo cual, ha debido modificar el reglamento y algunos cargos que antes desempeñaban sacerdotes, están hoy en manos de laicos, como el rectorado de la institución.

La escuela recibe jóvenes de distintos puntos de la provincia, aunque hay una cantidad importante de localidades cercanas a Uribelarrea, como Arévalo, Dolores y otras de la zona ganadera que envían alumnos a la escuela. El establecimiento cuenta con movilidad para el traslado de los estudiantes.

La institución posee tres fuentes de financiación: (i) el estado; (ii) los aranceles provenientes de los alumnos y (iii) los recursos derivados de la propia producción de la escuela. La escuela abona de sus propios fondos al personal no incluido en la planta funcional y otorga complementos mensuales a los que se encuentran dentro de ella. Existen alumnos becados y otros que perciben descuentos en sus aranceles. Los recursos propios de la institución resultan de la comercialización de los productos del Instituto, de lo producido de las aves, porcinos, de la producción de leche y sus derivados (dulces, quesos, manteca crema), miel, jaleas, dulces artesanales y embutidos.

El establecimiento cuenta con una extensión de campo de 500 ha, que no son aprovechables en su totalidad debido a la naturaleza de sus tierras, en la mayor parte anegadizas; de todos modos, se ha restaurado un gran porcentaje de estas tierras gracias a procesos de recuperación del suelo.

> Se concretaron las obras del sistema de manejo de aguas y recuperación de suelos y se aplicaron medidas, como la compra de un tanque atmosférico para la distribución del estiércol en los diferentes potreros. Se construyeron contenedores de estiércol en el tambo, en el criadero de cerdos y en la guachera (2009-E-rector).

Las secciones didáctico-productivas son complejos constituidos por superficies, instalaciones y equipamiento (maquinarias, herramientas y demás elementos). Estas secciones son 10 y algunas prestan servicio a las restantes, tales como maquinaria agrícola y talleres de mantenimiento, que comprenden carpintería, herrería, tornería y mecánica. Las secciones se relacionan entre sí y con las distintas asignaturas de los departamentos académicos. Todas están incorporadas al aprendizaje; es decir, ninguna posee fines de lucro u objetivos diferentes de los de aprendizaje. Cada una de ellas está a cargo de un jefe de sección que cuenta con ayudantes. De acuerdo con la nueva

reestructuración de la Dirección de Educación Agraria de la provincia de Buenos Aires, se las denomina hoy *entornos socio-productivos.*

> En el tambo se pasó de un sistema en *tándem* de seis bajadas al de espina de pescado, con ocho bajadas. Se comenzaron a hacer ensayos de labranza vertical y para el mejoramiento de las pasturas y se utilizó el sistema de inter-siembra, con una máquina diseñada por personal del INTA. También se mejoró progresivamente la calidad de las pasturas implantadas como consecuencia de una mejora en las condiciones de los suelos. Se instaló un sector didáctico-productivo de fabricación de chacinados (1995) que permite elaborar 85% de los capones que se producen en el criadero de cerdos. Se fortalece así el criterio de dar valor agregado a las producciones primarias, principio que los laboriosos salesianos italianos aplicaron desde un comienzo en sus escuelas agropecuarias.[283] Se habilitó una nueva sala para la venta de los productos elaborados en la escuela, que comienzan a despertar el interés del público, más allá de la comunidad educativa. Se instaló una estación meteorológica con la ayuda del INTA para recoger información necesaria para el seguimiento del proyecto agrohidrológico
> Muchos cambios se incorporaron al desarrollo de las actividades. Entre otros,
> *Adopción real del enfoque didáctico-productivo en la enseñanza***.** En todas las actividades de producción se incorporan alumnos bajo la tutela de docentes técnicos e idóneos que aportan conocimientos teóricos y prácticos en una progresión que culmina con los alumnos mayores como responsables del proyecto de producción.
> *Constitución de un Departamento Técnico,* que asume la conducción didáctico-productiva de la enseñanza agropecuaria. Constituido por jóvenes profesionales y liderados por el Padre Salvador Melita (poco tiempo después el sacerdote se retiró de esa dirección). Se vincula con el ambiente académico universitario y con asociaciones de productores, como el CREA y la Sociedad Rural de Cañuelas.
> *Propuesta a las familias de los alumnos de una novedosa forma de integración y participación en la escuela.* Se asumió como prioridad la conformación de una comunidad educativo-pastoral. Para ello, se zonificó el área de pertenencia de las familias y se realizaron visitas mensuales para encontrarse con las familias en Reuniones Zonales.
> *Plan de capacitación del personal dedicado a la enseñanza agropecuaria* a través de la participación en el convenio firmado entre la FEDIAP y el INET (2009-E-rector).

Según el encargado del área de Industrias,

> El sector tiene dos secciones: una de Industria de quesos y otra de chacinados. Hoy tenemos 364 alumnos que vienen la mayoría de los alrededores del pueblo, de los partidos de Cañuelas y Lobos y hay una importante afluencia de chicos, aproximadamente un 40% del Gran Buenos Aires. No tenemos internos actualmente, todos los alumnos van y vienen. Nuestras producciones principales son básicamente, las producciones animales y vegetales. Tambo, cría, aves (…). La escuela está subvencionada en un 100% por el estado para los salarios docentes (…) Tenemos una bolsa de trabajo que está muy solicitada. Aunque muchos chicos se ubican laboralmente en la zona, un gran porcentaje de nuestros alumnos siguen estudios terciarios (…) La mayoría viene con tres empresas privadas de colectivos

[283] Para concretar esta y otras mejoras en el equipamiento de los sectores didáctico-productivos se contó durante los años 1994-95 con ayuda económica tramitada por la Procura Misionera Salesiana de Bonn (Alemania), la que también aportó maquinarias para reacondicionar y mantener las obras del sistema de manejo de aguas y equipamiento para los talleres de carpintería y mecánica rural.

> que los traen de Lobos y muchos del Gran Buenos Aires: Monte Grande, Temperley y Ciudad Evita. Otros vienen por medios propios, Cañuelas está a dos km (…). Los docentes, más del 90% proviene de Uribelarrea, Lobos y Cañuelas. Hay algunos casos de docentes de lugares más lejanos. Hay profesores y técnicos, agrónomos y veterinarios. Hay de las carreras de Alimentos. Los alumnos que ingresan tienen un examen porque hay por año un cupo de 60 o 70 por año, aunque hay pedidos de 300 plazas. Se elabora un puntaje por examen de Lengua y Matemática. Se confecciona un puntaje general para entrar. El que [los aspirantes] provengan de zonas rurales cuenta a favor (2011-E-ingeniero agrónomo-encargado del área de industrias).

Un instructor del sector porcinos dice:

> Los chicos hacen todo: asisten el parto con una hormona para inducirlo, reciben el lechón, lo limpian, limpian las vías respiratorias, le atan el cordón umbilical, lo desinfectan y lo ponen en el cajón para darle calor durante media hora y lo ponemos a mamar (2008-E-docente).

El edificio en donde la escuela desarrolla sus actividades cuenta con suficiente cantidad de aulas y espacios educativos para las funciones académicas. En el cuerpo principal también se encuentra el comedor, las oficinas administrativas y las instalaciones de lo que en otro momento fue el dormitorio de los internos. Cercanos al casco principal, funcionan la fábrica de dulces y derivados de la leche, los galpones de mecánica y los silos. Todo el complejo se encuentra rodeado por un parque de arboledas azules que expresa con belleza la inmensidad de la pampa.

Es interesante analizar el apego que ha generado esta institución en sus exalumnos. Uno de ellos, hoy docente universitario en la FAUBA, plantea lo siguiente:

> Cuando yo iba a «Uribe», todavía había internado. Si bien yo vivía en Lomas de Zamora, elegí el sistema de internado porque quería vivir esa experiencia (…) Lo que más rescato de la escuela son los aspectos sociales, cómo nos supo organizar en el trabajo, en las actividades en equipo, en tener responsabilidad. En eso fue realmente impresionante. Aún hoy seguimos vinculados como exalumnos a la escuela. Cuando empecé a estudiar en la facultad, en los primeros años de la carrera [Carrera de Agronomía], en los que hay mucha carga horaria en las ciencias básicas —en general, matemática, física, biología y química— los cursos me resultaron más difíciles y áridos, y en algún caso, lejanos a mi interés. Pero tuve menos dificultades al abordar las últimas asignaturas, en especial aquellas relacionadas con los cultivos extensivos e intensivos, tanto del área de la producción animal como de la producción vegetal, así como las de mecanización, riego y drenaje e instalaciones agrícolas, en general. Sin embargo, aun dentro de ellas, cuando tuve que enfrentarme con procesos más abstractos, las dificultades fueron las mismas que para los compañeros de otros colegios secundarios, a quienes los contenidos les resultaban nuevos (2012-E-exalumno-docente universitario).

Para otros, la escuela representa el lugar donde se gestan los sueños:

> Soy exalumno y docente del último año de *Proyectos y Producción*. Soy de la promoción de 1990. Soy de los tantos que no estamos destetados —como se dice en el campo— de la escuela. Soñamos que nuestros hijos pasen por estos patios (…) He desarrollado un tambo de productos y derivados de leche de cabras. Y trabajo en forma muy estrecha con la escuela. Le debo todo en mi vida. Todo. Lo que uno trata en la vida es soñar sueños posibles: yo siempre soñé tener un tambo (2011-exalumno y docente).

Referencias

Argumedo, M. (1993a). El *curriculum* de las escuelas del Programa EMETA. Área Educativa. *Documentos de Base. Programa EMETA*. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Argumedo, M. (1993b). Educación técnica agropecuaria. Estrategias no formales de acción. Área Educativa. *Documentos de Base. Programa EMETA*. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Bacalini, G. (2009). Prólogo. En O. Barsky, M. Dávila & T. Busto Talleri, *Educación y desarrollo rural. La Experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total*. Buenos Aires: Ciccus.

Bayo, G. (2009). Escuela agrotécnica salesiana Don Bosco: más de cien años de desafíos y Respuestas. En M.C. Plencovich, A. Costantini, & A. Bocchicchio (2009), *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura* (pp. 161-164). Buenos Aires: Ciccus.

Carello, M. A. (2011). La Escuela de Uribelarrea. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=VnljUbW99Vg

Cragnolino, E. (2006). Historias, convergencias y apuestas en investigación en educación. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 23-30.

Cragnolino, E., & Lorenzatti, M. C. (2002). Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas*, 2, 2-3, 63-67.

EFA del Taragüí (2007). Declaración sobre *Recursos Naturales: El Iberá situación actual. Tierra, Bien Social y Derecho*. V Seminario Provincial, 4-6 de octubre de 2007. Disponible en www.fediap.com.ar

Cragnolino, E. (2010). Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina). *Realineaientos políticos y proyectos en disputa*. Ponencia presentada al VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU). Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil.

Fundación Cruzada Patagónica (2011). *Anuario*. Fundación Cruzada Patagónica: Junín de los Andes.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gimonet, J. C. (1999). Nacimiento y desarrollo de un movimiento educativo: las casas familiares rurales de educación y orientación. Trabajo presentado al *Primer Seminario Internacional de Pedagogía de la Alternancia: Alternancia y Desarrollo*. Anais. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. San Salvador, Brasil, 39-48.

González, I. (2009). Origen y constitución de las escuelas de la familia agrícola correntina. En M. C. Plencovich, A. O. Costantini & A. Bocchicchio, *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura* (pp. 167-172). Buenos Aires: Ciccus.

González, I., Costantini, A. & Díaz Espeche, L. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En M. C. Plencovich & Costantini, A. O. (Coords.), *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 259-282). Buenos Aires: Ciccus.

Guibert, M. de (1987). *Educación rural*. Serie demandas de información educativa Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.

Gutman, G. & Lavarello, P. (2003). *La trama de oleaginosas en Argentina. Estudio* 1. EG BID-CEPAL, 33-7.

López, J. (2012, noviembre). *Informe Jornadas de Educación Agropecuaria de Misiones*, UNM, Eldorado.

Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación* (pp. 236-247). Barcelona: Gedisa.

Schoppietto, V. (2003). *Los procesos de descentralización en las organizaciones de la Sociedad civil: análisis del caso APEFA (*Tesis de Maestría). Disponible en http://www.gestionsocial.org/archivos/00000135/S12734250-tesis_definitivo_Vera.pdf Acceso 22 de enero de 2013.

Palamidessi, M. (s/f). Informe de Fundación Antorchas sobre la Alternancia en la Argentina. Disponible en http://www.aimfr.org/Archivos/NoticiasEsp/Argentina%20-%20Informe%20de%20Fundaci%C3%B3n%20Antorchas%20sobre%20la%20Alternancia%20en%20la%20Argentina.pdf

Prada, A. M. (1987). La educación rural en la reforma educacional de la provincia de Córdoba, Argentina. En UNESCO, *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 18, 38-45. Santiago de Chile: Publicaciones OREALC-UNESCO.

Prieto, A. (2011). Educar para convivir con las cenizas. Cruzada Patagónica, *Anuario* 2011 (p.49). Fundación Cruzada Patagónica: Junín de los Andes.

Rumene, S. (2011). Gestión continua para la educación permanente. En *Anuario*, 6. Junín de los Andes: Fundación Cruzada Patagónica. Disponible en http://www.cruzadapatagonica.org/web/cruzadapatagonica/fcparchivos/Anuarios/Anuario2011.pdf.

Sajoux, L. (2008, 28 de diciembre). *La escuela rural que devoraron las llamas y reconstruyó la gente*. Diario La Nación. Disponible en http://www.lanacion.com.ar/1084965-la-escuela-rural-que-devoraron-las-llamas-y_reconstruyo-la-gente. Acceso el 30 de Enero de 2013.

Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional de Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en http://www.clayss.org.ar/as.htm

Tobin, A. (1977). Escuela rural productiva. Descripción de experiencias. *Cuadernos del Centro de Investigaciones Educativas*. Buenos Aires: Centro de investigaciones educativas, 24.

Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid: Movimiento Internacional Fe y Alegría, Entrelecturas.

Yin, R K. (1984). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.

Yin, R. K. (1994). *Applications of case study research*. London: Sage Publications.

Zbrun, M. (Comunicación personal. Buenos Aires, 22 de agosto de 2012).