

La educación agraria y el desarrollo rural. El caso del Centro Educativo
para la Producción Total N° 2 de San Andrés de Giles.

*Tesis presentada para optar al título de Magister de la Universidad de Buenos Aires,
Área Desarrollo Rural*

Gisela Paola Reposo
Ingeniera Agrónoma - Universidad Nacional de Luján - 2011

Lugar de trabajo: Universidad Nacional de Luján



Escuela para Graduados Ing. Agr. Alberto Soriano
Facultad de Agronomía – Universidad de Buenos Aires



COMITÉ CONSEJERO

Director de Tesis

Fernanda González Maraschio

Licenciada en Geografía (Universidad Nacional de Luján)

Magister en Estudios Sociales Agrarios (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Luján)

Co-director de Tesis

Federico Villarreal

Licenciado en Economía y Administración Agrarias (Universidad de Buenos Aires)

Magister en Estudios Sociales Agrarios (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales)

Doctor de la Universidad de Buenos Aires, Área Geografía (Universidad de Buenos Aires)

JURADO DE TESIS

JURADO

María Elena Nogueira

Licenciada en Ciencia Política con orientación en Análisis Político (Universidad Nacional de Rosario)

Magister en Estudios Sociales Agrarios (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina).

Doctora en Ciencia Política (Universidad Nacional de Rosario)

Posdoctorado del Centro de Estudios Avanzados (Universidad Nacional de Córdoba)

JURADO

Lucía Sampayo

Licenciada y Profesora en Sociología (Universidad de Buenos Aires)

Diplomatura en Gestión y Control en Políticas Públicas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina)

Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (Universidad de Buenos Aires)

Magíster en Políticas Sociales (Universidad de Buenos Aires)

JURADO

Valeria Mosca

Licenciada en Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires)

Doctora en Geografía (Universidad de Buenos Aires)

Fecha de defensa de la tesis: 26 de Agosto de 2024

*A mi abuelo Manolo y mi abuela Hortensia: entenderlos trabajadores rurales, me
inspiró.*

A mi familia.

A mi compañero de vida.

Agradecimientos

A mi directora Fernanda y mi codirector Federico, por su profesionalismo, paciencia y acompañamiento a lo largo de estos años.

A Claudia Agüero cuya guía fue fundamental para abordar las temáticas educativas.

A mis compañeros y compañeras del Grupo de Estudio Rurales (GERu), el mejor regalo que me brindó esta maestría.

Al CEPT N°2, por abrirme las puertas: equipo de conducción, docentes, estudiantes, familias.

A Cynthia Pizarro y Ana María Bocchicchio quienes acompañaron mis pasos por la Escuela para Graduados, desde la carrera de Maestría y Especialización, respectivamente.

A mis compañeros y compañeras de SENASA: referentes, equipos territoriales y de la Coordinación de Agricultura Familiar, de quienes aprendí el trabajo cotidiano con el sector.

A Tincho, mi compañero de vida, por aguantar mis horas frente a la computadora, y mis debates internos.

A mi familia: papá, mamá, hermano, sobrino y tía. Por su amor incondicional.

A mis amigas, mi familia elegida. En especial a Verónica Rojo por su guía para la elaboración de la cartografía.

A mis compañeros de Manejo del Sistema Agropecuario.

A la Universidad Pública.

Declaro que el material incluido en esta tesis es, a mi mejor saber y entender, original producto de mi propio trabajo (salvo en la medida en que se identifique explícitamente las contribuciones de otros), y que este material no lo he presentado, en forma parcial o total, como una tesis en esta u otra institución.

Ing. Agr. Gisela Paola Reposo

Publicaciones derivadas de la tesis

Reposo, G. (2018). *La educación agraria y el desarrollo rural. El caso del Centro Educativo para la Producción Total N°2 de San Andrés de Giles*. 724-728.

Reposo, G. (2019). *Educación agraria y desarrollo rural en el marco de las transformaciones rurales pampeanas*. XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, Buenos Aires.
https://www.ciea.com.ar/web/CIEA2019/doc/24-B/8_Reposo---Gisela-Reposo.docx

Reposo, G. (2020). *La educación agraria y el desarrollo rural. El caso del Centro para la Producción Total N° 2 de San Andrés de Giles*. En *La agricultura familiar entre lo rural y lo urbano*. González Maraschio, F. y Villarreal, F. Coords. EdUNLu.

Reposo, G. (2023) Mención Especial 5ta edición del premio “Enrique Chaneton, tesis en tres minutos”.

ÍNDICE GENERAL

Índice de Tablas.....	ix
Índice de Mapas	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Esquemas.....	xii
Resumen.....	xiv
Abstract	xvi
Introducción	1
Objetivo general	3
Objetivos específicos	3
Antecedentes	4
Capítulo I: Planteo Teórico- Metodológico y presentación del área de estudio.....	8
1.1. De los instrumentos pedagógicos específicos de la alternancia	9
1.2. Transformaciones del sistema socio productivo de base agropecuaria, la agriculturización como proceso preponderante.	14
1.3. Conceptualizaciones en torno al desarrollo local	27
1.4. Estrategia metodológica	33
1.5. Caracterización del área de estudio desde los datos secundarios	43
Capítulo II: Resultados.....	57
2.1. San Andrés de Giles, un partido agriculturizado.....	59

2.1.1. Caracterización agroclimática y edafológica	59
2.1.2. Caracterización agro productiva	65
2.1.3. La agriculturización en una imagen: una instantánea para la campaña 2018-2019.....	78
2.2. Un poco de historia... el sistema educativo de alternancia desde las Maisons Familiares a los Centros Educativos para la Producción Total	82
2.2.1. El surgimiento del CEPT N° 2 desde el discurso de los entrevistados.....	90
2.2.2. Encuadre Normativo del Programa CEPT	94
2.3. Implementación de los instrumentos pedagógicos de la alternancia priorizados	98
2.3.1 Sobre el resto de los instrumentos pedagógicos específicos de la alternancia y los espacios de desarrollo.....	105
2.4. A modo de síntesis.....	110
Capítulo III. Discusión	113
3.1. El perfil productivo del partido desde la mirada de los sujetos: <i>“Donde hay grandes extensiones de agricultura generalmente no vive nadie”</i>	115
3.2. Los instrumentos específicos de la alternancia como “lupa” al modelo productivo: <i>“ah ¿entonces no somos nada, somos trabajadores rurales?”</i>	128
3.3. La propuesta de desarrollo local del CEPT N°2: <i>“mejorar la calidad de vida de la gente del campo”</i>	135
Capítulo IV: Reflexiones Finales	161
Bibliografía	169

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Indicadores evaluados para el Partido SAG	38
Tabla 1.2. Evolución de la población total del partido de San Andrés de.....	45
Tabla 1.3. Edad en grandes grupos, género y distribución de la población	46
Tabla 1.4. Lugar de residencia hace 5 años.....	47
Tabla 1.5. Pobreza. Hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI).	47
Tabla 1.6. Tipo de vivienda particular según área.....	48
Tabla 1.7. Régimen de tenencia de la vivienda según distribución geográfica.....	50
Tabla 1.8. Condición de actividad de la población, por género y distribución geográfica.	50
Tabla 1.9. Categoría ocupacional de la población según distribución geográfica.	51
Tabla 1.10. Población que sabe leer y escribir, por género y distribución geográfica....	52
Tabla 1.11. Condición de asistencia escolar, por distribución geográfica y género.....	53
Tabla 2.1. Cantidad de EAP, superficie según escala de extensión y variaciones intercensales (1988-2002-2018).....	66
Tabla 2.2. Superficie según usos del suelo (1988-2002-2018).	68
Tabla 2.3. Indicadores novillos/ vacas y ternero/vaca para la serie de datos analizada...	74
Tabla 2.4. Clases definidas para el Mapa Nacional de Cultivos de la campaña 2018/2019 y su descripción, encontradas en el partido de San Andrés de Giles.	79
Tabla 2.5. Encuadre Normativo del Surgimiento de los CEPT. Sistematización cronológica.....	97
Tabla 3.1. Palabras claves según ejes de trabajo propuestos que se identificaron en el discurso de las y los entrevistados.....	115

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1.1.Ubicación del CEPT N° 2 en el Partido de San Andrés de Giles.	44
Mapa 2.1.Cuencas hídricas del Partido de San Andrés de Giles.....	61
Mapa 2.2. Modelo digital de elevación del terreno para el Partido de San Andrés de Giles.	62
Mapa 2.3. Limitante principal de los suelos, tipos de suelos y mapa fisiográfico del Partido de San Andrés de Giles.....	63
Mapa 2.4. Mapa de uso de suelo para el Partido de San Andrés de Giles (2018/2019)	78
Mapa 2.5. Mapa Interpretativo de uso del suelo de actividad agrícola/ganadera (2018/2019).....	81
Mapa 2.6. Partidos de la provincia de Bs. As. con presencia de CEPT	89
Mapa 3.1. Ubicación de suelos decapitados por hornos de ladrillos en el partido de San Andrés de Giles.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Máximo Nivel de Instrucción Alcanzado en % según Área	54
Figura 2.1. Evolución de la superficie sembrada por cultivos (1987-2019)	69
Figura 2.2. Evolución de la superficie sembrada de Soja en relación al Trigo (1987-2019).	71
Figura 2.3. Cantidad de EAP con existencias ganaderas según grupo de especies (1988-2002-2018).	71
Figura 2.4. Cantidad de Cabezas por Grupo de Especies (1988-2002-2018)	72
Figura 2.5. Existencias bovinas por categoría (2008-2019)	73
Figura 2.6. Existencias bovinas por categoría- Tambo (2008-2019).	76
Figura 2.7. Variación de la cantidad de EAP con instalaciones tamberas	76
Figura 2.8. Existencias porcinas por categorías (2008-2019)	77
Figura 3.1. Evolución de hornos de ladrillos en el partido de San Andrés de Giles.	125

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 2.1. Línea de tiempo con los principales eventos de la pedagogía de alternancia en el mundo	83
Esquema 2.2. Línea de tiempo con los principales eventos de la pedagogía de alternancia en Argentina.....	85
Esquema 2.3.Organización de la FACEPT	89
Esquema 2.4. Organización Institucional del CEPT N°2.....	93

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 3.1. Campos sembrados, ausencia de alambrados	119
--	-----

Resumen

Título: La educación agraria y el desarrollo rural. El caso del Centro Educativo para la Producción Total N° 2 de San Andrés de Giles.

Esta investigación estudia al Centro Educativo para la Producción Total N°2 (CEPT), única alternativa de educación agropecuaria de nivel medio del partido de San Andrés de Giles (SAG), en el contexto de las transformaciones del sector agropecuario en la zona, desde 1988 (año de creación de la escuela) hasta 2018 (año en que se modifica el diseño curricular de la educación técnica). El supuesto asumido es que esta propuesta educativa pone en tensión y resiste el modelo de desarrollo agropecuario dominante en el partido de SAG, en tanto aporta herramientas para la persistencia de la agricultura familiar. Mediante un enfoque metodológico mixto de tipo cuali-cuantitativo, a través de un estudio de caso único como diseño de investigación, se analizaron tres ejes: las transformaciones recientes del sistema agropecuario del partido de SAG, la pedagogía de la alternancia y sus instrumentos específicos, y la propuesta de desarrollo local de la institución bajo estudio. Los datos secundarios y las fuentes primarias, comprobaron los procesos de agriculturización y destambización. Los instrumentos específicos del sistema de alternancia, permitieron observar dichas transformaciones y sus consecuencias. El proyecto de desarrollo del CEPT N°2 se encuentra dentro de un continuum “pedagogía para la transformación de la realidad rural/ pedagogía que forma trabajadores competentes”, lo cual confirma parcialmente el supuesto asumido. En un partido influenciado por la agriculturización, la idea de desarrollo rural se asocia al desarrollo tecnológico promovido por la agricultura granífera. En el CEPT N°2, si bien se enseñan contenidos relacionados a este modelo, que permitirían acceder a mejores puestos labores ante la demanda de mano de obra calificada, la escuela despliega una

serie de estrategias que apuestan a un desarrollo rural caracterizado por la persistencia de producciones de tipo familiar que se ven amenazadas por este modelo sojero.

Palabras claves: pedagogía de alternancia- agriculturización- instrumentos específicos de la alternancia- desarrollo local- agricultura familiar

Abstract

Title: Agricultural education and rural development. The case of the Educational Center for Total Production No. 2 of San Andrés de Giles.

This research examines the Educational Center for Total Production No. 2 (CEPT), the unique provider of middle-level agricultural education in the San Andrés de Giles district (SAG), within the context of the agricultural sector transformation in the area, from 1988 (the year of the school's establishment) until 2018 (the year in which the technical education curriculum underwent modification). The premise is that this educational initiative challenges and resists the prevailing agricultural development model in the SAG district, while equipping individuals with tools to sustain family farming. Through a mixed methodological approach, combining qualitative and quantitative methods, through a single case study as a research framework, three main areas were analyzed: recent transformations of the agricultural system of the SAG district, the pedagogy of alternation and its specific methodologies, and the local development proposal of the institution under review. Secondary data and primary sources corroborated the processes of agriculturization and reduction of dairy farms. The specific methodologies of the alternation facilitated the observation of these transformations and their consequences. The development initiative of the CEPT N°2 aligns with a continuum “pedagogy for the transformation of rural reality/pedagogy that cultivates competent workers”, partially affirming the initial premise. In a region influenced by agriculturization, the concept of local rural development is associated with the technological advancements promoted by grain agriculture. While CEPT N° 2 includes content related to this model, which could potentially lead to improved employment opportunities, the institution employs a series of strategies dedicated to

rural development characterized by preservation of family-oriented productions threatened by the soybean model.

Keywords: pedagogy of alternation- agriculturalization- specific methodologies of alternation- local development- family farming

Introducción

La educación media agropecuaria bajo pedagogía de alternancia se distribuye a lo largo del país en diversos formatos y provincias, como por ejemplo, las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), los Centros de Formación Rural (CFR) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT). La diferencia de los CEPT radica en que la administración y el gobierno se lleva a cabo por acuerdos entre la provincia de Buenos Aires y la Federación de Asociaciones de los Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) en lo que se denomina “sistema de co-gestión estatal” (González & Constantini, 2011) y son los que cuentan con mayor preponderancia territorial en la dicha provincia.

Los CEPT tienen como misión favorecer el desarrollo rural y el arraigo de las comunidades rurales, desde el empoderamiento de los propios actores (Bacalini, 2009). Este autor plantea que los componentes filosóficos y metodológicos del programa incluyen, entre otros, la pedagogía de alternancia y la Producción Total: la primera como una conjunción permanente entre escuela y realidad, donde “la educación en su total dimensión es una estrategia para el desarrollo rural y no un fin en sí misma” (p. 13), y en la Producción Total “los ejes centrales son la agricultura familiar¹ y la economía social²” (p.13).

El modelo político de la Producción Total tiene como propósito: “el arraigo de los habitantes, la organización de las comunidades, el desarrollo y la producción de la

¹ El autor manifiesta que : “El movimiento CEPT entiende la agricultura familiar 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 rurales deben ser políticas de estado” (p. 13).

² “La economía social sigue la lógica de la producción total, lleva tatuada los conceptos de la inclusión social y desarrollo endógeno, enmarcados en la promoción y organización del trabajo, y la producción desde la organización comunitaria” (p.13).

agricultura familiar y el despliegue de todas las potencialidades sociales y culturales de las personas” (Res. CEPT. 1864/2019. DGEyC. Anexo I. p. 1).

Dentro del programa CEPT, el CEPT N° 2 fue uno de los primeros centros en formarse, junto al CEPT N°1 General Belgrano, en el año 1988, siendo uno de los establecimientos educativos de este tipo, con más trayectoria en la provincia de Buenos Aires. Por otra parte, el CEPT N°2 constituye la única alternativa de educación agropecuaria de nivel medio en el partido de SAG. Este se ubica en la región de la pampa ondulada, con lo cual está sometido a las dinámicas de la agriculturización propias de la zona núcleo, pero a su vez, la cercanía con la Ciudad de Buenos Aires (aproximadamente 100 km por autopista), le imprime fuerzas urbanizadoras. Estos procesos hacen del partido, un territorio sujeto a transformaciones muy dinámicas, que se han acentuado en los últimos tiempos. Es por ello, que esta investigación propone el estudio del proyecto educativa del CEPT N°2, única alternativa de educación agropecuaria de nivel medio del partido de San Andrés de Giles (SAG) en el contexto de las importantes transformaciones del sector agropecuario en la zona, analizando los instrumentos propios de la alternancia y las dificultades que presentan actualmente en su implementación.

El período temporal a abordar se constituye desde el año 1988 (año de creación de la escuela) hasta 2018 (año en que se modifica el diseño curricular de la educación técnica) a fin de abarcar cambios en el perfil productivo del partido.

A partir de un trabajo exploratorio (Reposo, 2018), basado en la indagación del perfil productivo del partido San Andrés de Giles, los instrumentos específicos de la alternancia y propuesta de desarrollo local del CEPT N°2, se relevó que frente a las transformaciones recientes del sistema productivo local de base agropecuaria, centrado en la agricultura extensiva y particularmente en el cultivo de soja (Manuel-Navarrete

et al., 2005; Teubal, 2006; Tsakoumagkos *et al.*, 2008), al implementar los instrumentos específicos de la alternancia, los y las docentes se enfrentaban con diversas dificultades que abarcan desde el acceso a la tierra o la tenencia precaria de la misma, hasta producciones bajo planteos agroecológicos frente al uso de agroquímicos. A partir de esta aproximación al tema, surgieron nuevos interrogantes: ¿Cómo implementan los y las docentes estos instrumentos? ¿Qué dificultades vinculadas al contexto socio-productivo encuentran a la hora de su implementación? ¿Cómo buscan superarlas? ¿Cuál es el modelo de desarrollo que propone la escuela?

El supuesto que guió la presente investigación es que la propuesta educativa bajo estudio, pone en tensión y resiste el modelo de desarrollo agropecuario dominante en el partido de SAG, en tanto aporta herramientas para la persistencia de la agricultura familiar, sujeto social al que pertenecen mayormente las familias de los y las estudiantes que asisten al establecimiento educativo.

Objetivo general

Analizar la relación entre la implementación de algunos de los instrumentos pedagógicos específicos del sistema de alternancia del CEPT N°2 y el contexto socio-productivo, impactado por las dinámicas de agriculturización, del partido de San Andrés de Giles, provincia de Buenos Aires, en el período comprendido entre los años 1988-2018.

Objetivos específicos

1. Analizar la implementación de algunos instrumentos pedagógicos específicos de la alternancia del CEPT N°2 priorizados.

2. Caracterizar el contexto donde se emplaza el CEPT N°2, en particular en relación a la evolución de los sistemas socio-productivos local de base agropecuaria del partido de San Andrés de Giles desde la creación del CEPT N°2 (1988) hasta el 2018.
3. Identificar y caracterizar la estrategia para el desarrollo local propuesta por el CEPT N°2.

Antecedentes

Diversos trabajos han focalizado en el programa CEPT como objeto de estudio, desde distintas dimensiones. Heras Monner Sans & Burin (2002) analizaron la implementación de las herramientas pedagógicas desde la mirada de la práctica posterior de los egresados. Lorenzo (2012) enfocó la propuesta de desarrollo rural local del caso del CEPT N°5 desde el concepto de capital social. Bongiorno *et al.* (2013) estudiaron el CEPT N°1 bajo el enfoque agroecológico. Oliva (2015) focalizó en los y las jóvenes estudiantes y su vinculación con el trabajo. Miano (2017) estudió la particular gestión escolar que se da en el sistema de alternancia, analizando el Consejo de Administración del CEPT bajo estudio; y Miano (2021) analizó la implementación de los instrumentos pedagógicos en el contexto de pandemia, etapa que queda por fuera del periodo temporal comprendido en este trabajo, pero del cual se puede tomar algunos aspectos interesantes que aportan a la discusión. Rio *et al.*, (2019) describieron el programa CEPT desde sus modalidades de gestión y los instrumentos pedagógicos-didácticos. Vega (2019) se ocupó de la enseñanza de la historia en la particularidad del entorno de una propuesta pedagógica bajo el sistema de alternancia. Gutiérrez (2022) en el Diccionario Ibero americano definió el programa CEPT y realizó un breve recorrido histórico de dicho programa. Compagnucci (2021) estudió el impacto sobre la estructuración interna del movimiento CEPT ante la nueva ruralidad.

Ya en línea con la presente investigación, Fuentes *et al.* (2022) realizaron un trabajo exploratorio sobre el CEPT N°2 en el que trabajaron tres dimensiones: la relación con la comunidad, las prácticas pedagógicas y la promoción del desarrollo rural, en una propuesta que entra en diálogo con la presente investigación. Por su parte, Medela (2023) recupera algunas concepciones en relación al arraigo, el desarrollo local y las políticas públicas sobre las zonas rurales de San Andrés de Giles desde la mirada de los actores sociales del CEPT N° 2.

Finalmente Greco & Peterle (2019), si bien no estudiaron la propuesta CEPT, trabajaron sobre la pedagogía de alternancia en territorios en disputa; y Miano & Lara Corro (2018) mapearon y clasificaron la producción teórica del campo de la pedagogía de la alternancia tomando específicamente los trabajos realizados en el período 2011-2017. Ambos trabajos aportan lineamientos importantes para considerar en la discusión.

La presente investigación constituye un aporte al campo de la educación rural bajo pedagogía de alternancia. En particular se pretende generar información en relación a los instrumentos específicos de esta pedagogía y su adecuación a los contextos rurales en los se implementan. Asimismo, constituye una contribución a los estudios sociales agrarios del partido de San Andrés de Giles.

En la actualidad, la educación agraria en general se encuentra en el centro de los debates educativos. En particular, el programa CEPT cuenta con más de 30 de años de implementación en la provincia de Buenos Aires. A pesar de demostrar robustez y crecimiento a lo largo de los años, nunca logró trascender el carácter de “programa”, lo cual lo ubica en una posición frágil dentro del sistema educativo, frente a otras modalidades. En este sentido, es importante considerar los pilares en los que se asienta el CEPT N° 2 como una propuesta de desarrollo rural fuertemente arraigada a la

comunidad, como así también repensar aquellos factores que lo debilitan dentro del sistema educativo provincial, con el fin de consolidar la propuesta.

Al basarse esta investigación en un estudio de caso, se espera que los resultados sean de utilidad para la institución bajo análisis, con el fin de revisar y fortalecer sus estrategias de enseñanza a la particularidad del contexto. Al mismo tiempo, la metodología utilizada sirve de base para futuras investigaciones en otros centros pertenecientes al programa, especialmente aquellos ubicados en la misma región educativa que el CEPT N°2 (Región I) o que estén bajo la influencia de los mismos procesos transformadores, como así también en otros tipos de instituciones que fomenten la pedagogía de alternancia.

Por su parte este trabajo constituye un aporte a la Universidad Nacional de Luján en los tres pilares que hacen a su función social como Universidad Pública: docencia, investigación y extensión, en particular esta última, debido a que el presente trabajo se originó a partir del vínculo de la asignatura Manejo del Sistema Agropecuario, de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y el Centro Educativo para la Producción Total N°2 (CEPT N°2) de San Andrés de Giles (SAG). En el marco del proyecto de extensión “Construcción participativa de recursos para la difusión del manejo sustentable de suelos” (Resolución HCS UNLu 385-16), como docente auxiliar de la asignatura e integrante del equipo del proyecto, al conocer la institución educativa, me interesó su particular perfil, basado en la “pedagogía de la alternancia” y el “desarrollo rural”.

Otro proyecto derivado de este vínculo fue “La utilización de TIC’s en sistema educativo de alternancia para el manejo sustentable de los suelos” (Resolución HCS N° 198/19). En la actualidad se encuentra en inicio de implementación, un nuevo proyecto de extensión denominado “Implementación de la ley de Educación Ambiental Integral en escuelas agrarias para alcanzar procesos productivos sustentables en los CEPT N° 2

y 32” (RESOL-2023-419-APN-SECPU#ME), financiado por la Secretaria de Políticas Universitarias (Año 2023), en esta ocasión incluyendo acciones conjuntas con el CEPT N° 32 de Diego Gaynor, partido de Exaltación de la Cruz.

Finalmente, se espera que los resultados obtenidos en la presente investigación sean considerados por la comunidad educativa del CEPT, en el marco de un diálogo de saberes, que fortalezca el Programa y nutra futuras líneas investigación.

Capítulo I

Planteo Teórico- Metodológico y presentación del área de estudio

Capítulo I: Planteo Teórico- Metodológico y presentación del área de estudio

En este capítulo se abordan los principales aspectos teóricos y metodológicos implementados que dan sustento a la presente investigación.

El planteo teórico se organiza en tres ejes, vinculados cada uno de ellos a los objetivos específicos descriptos: instrumentos pedagógicos específicos de la alternancia (en adelante, instrumentos específicos); transformaciones del sistema socio productivo de base agropecuaria (agriculturización) y conceptualizaciones en torno al desarrollo local.

Siguiendo esta línea de trabajo, los aspectos metodológicos se describen en función de cada uno de los objetivos planteados, indicando las técnicas de recolección y análisis de datos, así como los criterios muestrales utilizados.

El capítulo finaliza con una caracterización del área de estudio desde datos secundarios socio-demográficos y educativos.

1.1. De los instrumentos pedagógicos específicos de la alternancia

La pedagogía de la alternancia, requiere de alternativas metodológicas que articulen los contenidos a desarrollar, con las estrategias de abordaje propias de las áreas de conocimiento y adecuadas al modelo organizacional. Por ello, en los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) se llevan a cabo propuestas didácticas orientadas por instrumentos diseñados especialmente para potenciar las instancias de permanencia en el centro educativo y en el medio, y para posibilitar la indagación en la realidad centrada en la integración escuela/contexto.

Los instrumentos específicos de la alternancia son: el plan de búsqueda, la visita familiar, la tesis, la pasantía, el cuaderno de ida y vuelta, el proyecto productivo y la convivencia (Resolución DGCyE 1115/09). Estas herramientas se adaptan de acuerdo a las necesidades de cada CEPT y permiten desarrollar y potenciar la modalidad de alternancia y la enseñanza de tecnologías.

Al no ser herramientas clásicas del sistema educativo, las y los docentes se van apropiando de estos instrumentos a partir de espacios de formación, lectura de materiales y la misma socialización laboral. Tampoco responden a un esquema específico, sino que se adaptan a los intereses de los alumnos y a los recursos de los que dispone cada CEPT (Barsky *et al.*, 2009).

Los instrumentos específicos facilitan que él y la estudiante redescubran la realidad en forma crítica desarrollando una actitud investigadora ante la vida y sus problemas, mejoren la comunicación institucional entre la familia y su organización local, articulen aspectos teóricos desarrollados a lo largo del año con todos los elementos prácticos, y se incorporen por un tiempo a una actividad productiva empresarial diferente a la propia adquiriendo experiencia teórico-práctica en casos concretos y diseñen emprendimientos (Oliva, 2015).

En la Resolución DGCyE 1115/09 se mencionan estos instrumentos específicos y se establece que: “la integración de contenidos de diferentes áreas y ámbitos educativos se lleva adelante con metodologías propias del modelo pedagógico de la alternancia, en tanto posibilitan la indagación en las propias comunidades y la revalorización de los saberes locales y comunitarios”.

Por su parte la Resolución DGCyE 2453/07 habla de “instrumentos específicos de la pedagogía de alternancia” y los define a través de su ejemplificación y caracterización de cada uno de ellos.

Davini (2008) plantea que tanto los métodos como las estrategias de enseñanzas no son conceptos contradictorios, sino que se complementan entre sí:

Los métodos constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje. Los métodos brindan, así, un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Pero un método no es una "camisa de fuerza" o una "regla a cumplir" ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo "aplica" de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines. Los docentes no sólo elaboran activamente sus estrategias de enseñanza, sino que lo hacen de acuerdo con sus estilos o enfoques personales, es decir, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo. (p. 73).

Por su parte, Anijovich & Mora (2009) definen estrategia de enseñanza como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p.23)

A su vez, las autoras indican que estas estrategias tienen dos dimensiones: la reflexiva, que involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso; y la de la acción, que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Respecto de las actividades, Anijovich & Mora (2009) asumen la definición de Díaz Bordenave & Martins Pereira (1985):

Son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación, es decir que las actividades son tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición de la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje (p.26).

Según estas autoras ambas dimensiones se expresan en tres momentos: el de la planificación (en el que se anticipa la acción), el de la acción propiamente dicha o momento interactivo, y el de evaluar la implementación del curso de acción elegido (en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar).

Debido a las características de los instrumentos específicos que se analizarán en esta investigación, se entenderá el concepto pre- establecido en la normativa de “instrumento pedagógico” como un método de enseñanza, pero también como “estrategias de enseñanza”, desde la perspectiva planteada por Davini (2008) y Anijovich y Mora (2009) en la que el docente tiene un rol activo en la toma de decisiones, y le imprime sus características propias y su forma de ver el mundo.

La normativa específica para el programa CEPT (Resolución DGCyE 2453/07), define cada Instrumento específico de la pedagogía de alternancia de la siguiente forma:

- Plan de búsqueda: Consiste en una investigación participativa sobre la realidad del medio rural en la que intervienen los alumnos, sus familias, los docentes, el Consejo de Administración y la comunidad rural de pertenencia. Son sus objetivos redescubrir en forma crítica la realidad en la que están inmersos y desarrollar una actitud investigadora ante la vida y sus problemas.

- Tesis: Comprende el desarrollo de una investigación acerca de una problemática real y concreta seleccionada entre las que interesan a los jóvenes rurales, determinada en conjunto con sus docentes contemplando su pertinencia para la comunidad. El tema se toma integralmente en sus componentes productivos, sociales, técnicos y económicos.
- Visita familiar: Durante cada permanencia de los jóvenes y adultos en sus lugares de trabajo y producción son visitados por los profesionales de la alternancia. La visita, concebida como instrumento pedagógico, brinda una oportunidad para que productores, trabajadores, jóvenes y técnicos docentes fortalezcan su vínculo y reflexionen juntos sobre la problemática rural, la producción familiar y el desarrollo del proyecto educativo de los involucrados.
- Pasantías: las pasantías se definen como un tiempo de participación de un alumno o un grupo de ellos en las actividades cotidianas de un espacio productivo determinado. A través de las pasantías los jóvenes se incorporan a una actividad productiva familiar o empresarial diferente a la propia, por un tiempo variable.
- Cuaderno de Ida y Vuelta: Es un instrumento que recupera el día a día de las actividades de los alumnos de modo de articular los espacios de formación: escuela/medio. Es un registro de experiencias e investigación.
- Proyectos Productivos: Son emprendimientos destinados a la producción de bienes y/o servicios, de base rural que puedan generar ingresos económicos de manera sostenida, para el o los beneficiarios que lo llevan a cabo.
- Convivencia: La permanencia en el ámbito del CEPT, permite a los alumnos una toma de distancia de su cotidianeidad productivo familiar, que facilita el análisis crítico y la reflexión sobre la realidad, así como una ocupación máxima e

intensiva del tiempo para la labor educativa. Concebir la convivencia como instrumento pedagógico implica otorgarle intencionalidad pedagógica. En este sentido, requiere de acciones de programación de espacios de aprendizaje a través de la participación de los alumnos en actividades especialmente planificadas para destinar un tiempo a la reflexión y al meta análisis de los desempeños personales y grupales.

Debido al objetivo propuesto de indagar sobre las transformaciones del sistema socio productivo de base agropecuaria, en el presente trabajo se decidió focalizar en los instrumentos específicos que permiten que los y las estudiantes salgan al medio y que aborden diversidad de estudiantes respecto de los años de cursada.

Los instrumentos seleccionados fueron: plan de búsqueda, tesis y visita familiar. Estos criterios se desarrollan con mayor detalle en el apartado 1.4. Estrategia Metodológica.

1.2. Transformaciones del sistema socio productivo de base agropecuaria, la agriculturización como proceso preponderante.

Las escuelas agropecuarias emergen de la conjunción de dos sistemas: el sistema educativo (subsistema de educación agropecuaria) y el socio productivo de base agropecuaria. Cada uno de estos sistemas posee una lógica de desarrollo, objetivos e identidades propias, a la vez que configuran campos de fuerzas particulares con sus propias funciones, componentes, mecanismos de autorregulación, emergentes, etc. (Plencovich *et al.*, 2008).

Si bien el plan de estudios de un CEPT posee los contenidos mínimos planteados por la autoridad educativa provincial, cada CEPT tiene posibilidad de adaptarlo en función de las actividades productivas de las familias y a las necesidades de la comunidad. Esto

es fundamental para el vínculo entre lo pedagógico y el desarrollo comunitario, dado que permite a los y las docentes ir adaptando sus estrategias de enseñanza de acuerdo a los intereses y necesidades de las familias y la comunidad. Por otra parte, “el sentido que los estudiantes otorgan a las actividades de aprendizaje también depende de contexto social, familiar y del entorno educativo, de aquello que resulta significativo para esa comunidad escolar” (Anijovich y Mora, 2009, p. 27). Es así que una posible estrategia de desarrollo local se puede constituir a partir de la experiencia educativa.

Con respecto a la implementación de los instrumentos específicos de la pedagogía de alternancia, retomando la idea de Barsky *et al.* (2009), el contexto incide en los procesos educativos que se desarrollan en los CEPT. Este trabajo afirma que las variables del contexto son en muchos casos determinantes de los resultados del proyecto, razón por la cual se deben identificar los principales factores de incidencia y las características de esta influencia en los procesos particulares que desarrolla cada CEPT. Asimismo, destaca que en relación a las escuelas agrarias tradicionales (si bien cuentan con aspectos comunes), el programa CEPT difiere de éstas en que favorece la ruptura del aislamiento, el vínculo con los sectores productivos y estimula el aprendizaje en condiciones reales. A partir del análisis de contexto de la provincia de Buenos Aires (ámbito donde se desarrolla el programa CEPT), plantean que existen diversos aspectos que determinan la heterogeneidad del contexto y a partir de ella realiza estudios de caso en profundidad, clasificando los casos en base a características demográficas, sociales, educativas y económico-productivas.

En la provincia de Buenos Aires, ubicada en la Región Pampeana, se configuró tradicionalmente una estructura productiva basada en la chacra mixta, donde se combinaban agricultura y ganadería en función de los ciclos del mercado externo.

En particular, el perfil agropecuario de San Andrés de Giles responde a esta organización territorial que desde inicios del siglo XX se centró en la producción de trigo y maíz, siguiendo la dinámica exportadora de la zona núcleo, especialmente en el sector norte del partido donde predominan los suelos de pradera libres de anegamientos (Álvarez *et al.*, 2009). Sin embargo, la producción mixta permitió la adaptación de las y los agricultores a los vaivenes de los mercados internacionales, siendo la ganadería una variable de ajuste y persistencia en coyunturas de desplome del precio de los granos, y viceversa. De acuerdo con Reboratti (2006), este manejo agropecuario permitió la conservación de la capacidad de los suelos del área pampeana, hasta fines de la década de 1960 cuando el perfil productivo comenzó a transformarse a partir de los procesos de agriculturización, entendiendo a ésta como “el uso creciente y continuo de las tierras para cultivos agrícolas en lugar de usos ganaderos o mixtos” (Manuel-Navarrete *et al.*, 2005).

Dicho proceso significó la intensificación de la agricultura permanente, y el gradual abandono de la alternancia entre agricultura de granos y ganadería bovina, y se dio de la mano de la implementación de un conjunto de cambios técnicos, económicos y sociales denominados “modernización” o “expansión capitalista” (Tort & Román, 2005; Reboratti, 2006; Tsakoumagkos *et al.*, 2008).

Dentro del proceso de agriculturización, Tsakoumagkos *et al.* (2008) distinguen 4 etapas:

- 1) Expansión maicera (fines de los 60 y primera mitad de los 70). Caracterizada por la capitalización en maquinaria y la aparición de híbridos de maíz (región maicera pampeana).

- 2) Combinación Trigo-Soja (segunda mitad de los 70 y principio de los 80). Es esta etapa comienza a utilizarse el término agriculturización en el sentido de agricultura

continua. Los determinantes fueron la experiencia previa en maíz, el aumento de los precios internacionales de la soja, aparición de variedades de trigo de ciclo corto y la difusión de herbicidas.

3) Crecimiento de la productividad del girasol (años 80). Aparece el híbrido de girasol y se expande en zonas marginales para la agricultura. La soja continúa expandiéndose.

4) Aparición de los transgénicos (a partir de los 90). La agricultura se especializa en unos pocos cultivos (soja, trigo y maíz) y particularmente en la soja.

La expansión de la soja se apoyó en la difusión de un paquete tecnológico que incluye el uso de semillas transgénicas³, la siembra directa y nuevos sistemas de almacenamiento flexible de granos (silo bolsa). En conjunto, las nuevas tecnologías fueron fácilmente incorporadas, redujeron los costos de producción y permitieron el apareamiento de cultivos, generando dos cosechas anuales (Reboratti, 2006). Ante la reducción de tiempos y trabajo requerido, en un contexto favorable en cuanto a demanda externa y precios internacionales en alza, y en ausencia de políticas estatales tendientes a modificar esta realidad, el cultivo de soja adquirió una notable rentabilidad (Fernández, 2010) y rápidamente se expandió por las provincias del área pampeana y hacia otras provincias del norte argentino, empujando el avance de la frontera agropecuaria y desplazando a la ganadería y otras actividades intensivas (Azcuy Ameghino & León, 2005; Valenzuela, 2014).

En particular, la sojización implicó una modificación de los actores involucrados en la producción agrícola y de los procesos de organización de la misma (Reboratti, 2010).

Este autor describe que la idea conductora para la nueva producción fue el

³ Una medida determinante fue la liberación, en el año 1996, de la soja transgénica o RR *Round Up Ready* resistente al herbicida Glifosato. El uso de esta semilla facilitó las prácticas de manejo del cultivo, representando hoy el 99.9 % de la soja implantada en el país (ArgenBIO, 2023).

agrobusiness, entendiendo este como un sistema agrario de producción empresarial basado en la rotación de capital (desplazamiento de fijo a variable), mano de obra reemplazada por tecnología, obtención de rápidos beneficios, y alquiler temporario de la tierra.

Todo esto significó la tercerización de servicios productivos y la aparición preponderante de la figura del “contratista”. En Lódola (2008) se define este actor como “empresas prestadoras de servicios agropecuarios, unidades económicas (personas o sociedades) que regularmente brindan, en forma autónoma, servicios de maquinaria, pecuarios y de personal (no profesionales) dentro una explotación agropecuaria, y por lo cual reciben un pago”(p.8). El contratista es más eficiente respecto al productor tradicional, debido a que combina una mejor diversificación del riesgo agropecuario con una cierta lógica industrial.

Entre las principales consecuencias socio demográficas generadas por la agriculturización, se destacan:

Disminución de la mano de obra necesaria para las labores del campo con pérdida del empleo rural: analizando el caso de la siembra directa (debido a que disminuye la cantidad de pasadas de maquinaria a realizar), la disminución de la demanda de mano de obra se expresa en el requerimiento de los tiempos operativos de las labores: de 3 horas/hombre/hectárea para la labranza convencional a 40 minutos/hombre/hectárea para la siembra directa, lo que representa la exclusión de 4 de cada 5 trabajadores, sin que ello represente una mejor retribución para el personal ocupado (Botta y Selis, 2003)⁴. Miradas más optimistas del asunto indican que la generación de empleo de manera indirecta (procesamiento, transporte, etc.) compensarían estas pérdidas de puestos. Sin embargo, no hay indicios de que las personas que acceden a estos empleos

⁴En Acosta Reveles (2008).

sean las desplazadas del ámbito rural (Manuel-Navarrete *et al.*, 2005). Por otra parte, el grado de tecnificación que alcanzó la actividad agrícola (especialmente en el caso de grandes productores) permitió que los cultivos puedan ser monitoreados a través de dispositivos, sin estar siquiera presentes en el predio: por un lado, disminuye la cantidad de mano de obra necesaria, y por otro, demanda personal más especializado.

Migración rural- urbana: El despoblamiento rural ocurre desde los años 70 por lo que es un proceso que se inicia previo a esta etapa de la agriculturización y continua vigente. Según Navarrete *et al.* (2005), la agriculturización habría influido en forma diferenciada generando procesos de crecimiento demográfico en ciertas zonas/localidades y reforzando el proceso de despoblamiento en otras. Las ciudades pampeanas se están expandiendo territorialmente a costa de una disminución de suelos agrícolas de alta calidad ya sea por éxodo rural a nivel de predio, nuevas urbanizaciones privadas e inmigración desde otras regiones y países limítrofes. Este autor concluye que el aumento en el volumen de producción no se traduciría en mejoras de los índices sociales (Ej. indicadores de pobreza, alfabetización, salud, necesidades básicas insatisfechas).

Concentración y nuevos sujetos de la estructura social agraria: Según Reboratti (2006), en la región pampeana hacia la década del 60 existían 4 estratos: pequeños, medianos y grandes productores, y campesinos. A partir de la década del 70 y especialmente en los años posteriores, se redujo drásticamente el número de pequeños y medianos productores y se incrementó la cantidad de grandes productores. Teubal (2006) indica que entre los censos de 1960 y 1988, desaparecieron 51.000 explotaciones: 1800 por año. En el período neoliberal, esta tendencia se intensifica: entre los censos de 1988 y 2002 desaparecen 87.688 explotaciones, esto es 6.263 explotaciones por año. Las que desaparecen son fundamentalmente las de menos de 200 hectáreas. En este estrato, desaparecieron 75.293 explotaciones, y en el de 200 a 500 ha,

otras 7.561. En cambio, aumentaron las de más de 500 ha, particularmente las que se encontraban en el estrato de 1.000 a 2.500 hectáreas. Los resultados del CNA (2018) muestran la misma tendencia, con una reducción respecto del 2002 de 83.870 EAP.

San Andrés de Giles reviste una diversidad de usos del suelo del territorio rural en respuesta tanto a la evolución de las actividades agrarias, como a la de los usos no agropecuarios, ya sean tradicionales como recientes (González Maraschio, 2010).

Esta autora identifica 4 grupos de usos del suelo en el partido:

Usos productivos agropecuarios: son los tradicionales, predominantes hasta mediados del siglo XX, bajo los procesos de agriculturización, expansión de los cultivos oleaginosos y destambización, entendiendo éste como el desplazamiento de la producción lechera por parte de los cultivos agrícolas (González Maraschio, 2017) .

De desarrollo reciente y en consecuencia de la evolución de estos primeros:

Usos productivos no agropecuarios: turismo rural y todas las actividades de servicios que se desarrollan dentro del mundo rural no agropecuario.

Usos no productivos, residenciales: nuevas formas de asentamientos de población destinados a la residencia, permanente o no, de habitantes metropolitanos, debido a las mejora condiciones de accesibilidad desde el AMBA y la valoración del espacio rural como una mejora en la calidad de vida.

Usos no productivos, no residenciales: todas las formas de consumo y aquellas actividades transitorias que no producen ningún bien ni servicio y que implican una residencia transitoria y no periódica (diferente de la que puede generar la compra de una chacra de fin de semana).

A partir de los años 90 tomaron un rol preponderante nuevos actores en los usos productivos, como los *pooles* de siembra, pero es en relación a los usos no productivos

residenciales que retomaremos en la discusión, debido a que los hijos e hijas de estos nuevos habitantes comienzan a formar parte de la matrícula CEPT.

La expansión de la soja y el paquete tecnológico asociado trajeron como consecuencia una serie de transformaciones en la estructura agraria, que impactaron especialmente en los agricultores familiares y trabajadores rurales, reduciendo su participación o siendo expulsados del ámbito rural (Roman & González, 2006).

Lattuada *et al.* (2012) destaca a la agricultura familiar en su contribución al poblamiento del territorio e indica que “toda política de desarrollo que puntale a la agricultura familiar, es también, una política de poblamiento armónico del territorio nacional” (p.84). Según Obschatko *et al.* (2006), en base al CNA 2002, los pequeños productores aportan el 53% del empleo total a nivel nacional, constituyendo el 54% del trabajo permanente y el 29% del trabajo transitorio directo empleado en el sector agropecuario, lo que acentúa la fuerte contribución de este sector al arraigo y al poblamiento del territorio.

Por este y otros motivos, cobran importancia aquellas iniciativas originadas en las propias comunidades, que fomenten el arraigo al medio rural y el desarrollo local, como en el caso bajo análisis.

Debido a que el supuesto de investigación sostiene que la propuesta bajo estudio aporta herramientas para la persistencia de la agricultura familiar (AF), se realizará un breve recorrido por la noción de AF, noción en tanto remite a una idea general, mayormente imprecisa que se encuentra en permanente construcción y posicionamiento en el discurso (Villarreal, 2020).

El término de AF alude a tipo de productor amplio y heterogéneo. Un primer consenso de definición regional lo constituye el documento elaborado por el Instituto

Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA, 2010), en el que se define a la AF como:

El tipo de producción donde la unidad doméstica y la unidad productiva están físicamente integradas, la agricultura es la principal ocupación y fuente de ingreso del núcleo familiar, la familia aporta la fracción dominante de la fuerza de trabajo utilizada en la explotación, y la producción se dirige al autoconsumo y al mercado conjuntamente. (p.5)

Desde el ámbito regional, la AF se instala como categoría política para lograr la definición de políticas públicas orientadas al sector (Craviotti, 2014). Esta autora plantea que la categoría se instaló en la agenda pública de Argentina, con la creciente institucionalización de la problemática a nivel del Estado y del Mercosur, siguiendo la línea planteada por Brasil.

En nuestro país tres definiciones revisten importancia y permean la mayoría de los textos académicos y/o las definiciones institucionales (González Maraschio, 2020; Villarreal, 2020).

En primer lugar, la propia definición por parte de las organizaciones vinculadas al sector, de índole cualitativa, quedó reflejada en el documento FONAF (2006) indicando que:

La agricultura familiar es una “forma de vida” y “una cuestión cultural”, que tiene como principal objetivo la “reproducción social de la familia en condiciones dignas”, donde la gestión de la unidad productiva y las inversiones en ella realizadas es hecha por individuos que mantienen entre sí lazos de familia, la mayor parte del trabajo es aportada por los miembros de la familia, la propiedad de los medios de producción (aunque no siempre de la tierra)

pertenece a la familia, y es en su interior que se realiza la transmisión de valores, prácticas y experiencias. (p.7)

Un trabajo considerado fundamental para aportar a las definiciones y cuantificación del sector, lo constituye el de Obschatko *et al.* (2006). A los fines de dicho estudio se consideró a las y los pequeños productores, como aquellos productores y productoras agropecuarios que dirigen una EAP en la que se cumplen las siguientes condiciones: 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'. A su vez se establecen límites en la superficie total de la explotación y superficie cultivada según regiones.⁵

Finalmente, en el año 2014, se sancionó la Ley 27.188 “Ley de Reparación Histórica de la Agricultura Familiar para la Construcción de una Nueva Ruralidad en la Argentina”. En su Artículo 5 define como agricultor y agricultora familiar:

A aquel que lleva adelante actividades productivas agrícolas, pecuarias, forestal, pesquera y acuícola en el medio rural y reúne los siguientes requisitos:

- a) La gestión del emprendimiento productivo es ejercida directamente por el productor y/o algún miembro de su familia;
- b) Es propietario de la totalidad o de parte de los medios de producción;
- c) Los requerimientos del trabajo son cubiertos principalmente por la mano de

⁵ • 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;

• 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.

obra familiar y/o con aportes complementarios de asalariados;

d) La familia del agricultor y agricultora reside en el campo o en la localidad más próxima a él;

e) Tener como ingreso económico principal de su familia la actividad agropecuaria de su establecimiento;

f) Los pequeños productores, minifundistas, campesinos, chacareros, colonos, medieros, pescadores artesanales, productor familiar y, también los campesinos y productores rurales sin tierra, los productores periurbanos y las comunidades de pueblos originarios comprendidos en los incisos a), b), c), d) y e) (Ley 27.188).

Esta definición es la que permea actualmente las políticas públicas diferenciadas para el sector por parte de instituciones del desarrollo rural y constituyen esfuerzos para cuantificar el universo de la AF.

En relación a la definición de AF por parte del Programa CEPT, Bacalini (2009) indica que:

El movimiento CEPT entiende la agricultura familiar 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 rurales deben ser políticas de estado. (p. 13)

Esta última consideración, que incluye a las y los trabajadores rurales, por tratarse de una definición que surge del seno del Movimiento CEPT, es la que se considerará a los fines de este trabajo.

González Maraschio (2020), al analizar la interfase rural- urbana⁶ que rodea al Gran Buenos Aires, indica que para el partido de San Andrés de Giles, el 39,2 % del total de las EAP pertenecen a EAP de pequeños productores (en base a INDEC 2003 y Obschatko *et al.*, 2006). Asimismo señala que los productores familiares de esta interfase se dedican tanto a la producción de alimentos para abastecer a las grandes ciudades, como a la producción de cultivos extensivos de exportación con características técnico-productivas de tipo empresarial, con patrones de gestión y residencialidad extra-predial típicas de la zona núcleo. La autora sostiene que ambas agriculturas familiares, resisten y se adaptan a las diversas dinámicas territoriales, mediante la búsqueda de alternativas productivas o espaciales, que brindan flexibilidad frente a la doble presión que ejercen la agriculturización y la urbanización.

Entre las estrategias de resistencia de la agricultura familiar, se encuentra la transición a la producción agroecológica, entendiendo ésta como conjunto de prácticas productivas, organizativas y de comercialización que tienen como objetivo la sustentabilidad social y ambiental (González Maraschio, 2022).

La agroecología es definida por la Dirección Nacional de Agroecología⁷ (2022) como:

Un paradigma que promueve el diseño y gestión de sistemas de producción agropecuaria, recolección, pesca, elaboración, comercialización, consumo y comensalidad, económicamente viables, socialmente justos y ambientalmente sostenibles, caracterizados por una mayor resiliencia socio-ecológica y orientados a fortalecer el buen vivir de toda la sociedad. (p. 2)

⁶ La autora propone la noción de interfase rural-urbana para diferenciar un territorio heterogéneo, complejo, dinámico y conflictivo, donde confluyen dos frentes de expansión del capital: el agropecuario y el inmobiliario.

⁷ Actual Dirección de Agroecología, dependiente de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca.

El documento también entiende a la agroecología desde la ciencia como una disciplina científica; desde las prácticas productivas, como conjunto de técnicas, herramientas y procesos, y desde lo organizativo, como movimiento social creciente, abordando la integralidad de este enfoque, basado en un conjunto de principios y no en técnicas particulares (Dirección Nacional de Agroecología, 2022).

Entre las prácticas productivas enmarcadas en la agroecología, la principal es la reducción o eliminación del uso de productos agroquímicos. Sin embargo pueden existir o coexistir distintos niveles en la transición agroecológica (en orden creciente de complejidad): incrementar la eficiencia de las prácticas convencionales para disminuir el consumo de insumos, reemplazar prácticas e insumos convencionales por alternativas sustentables, rediseñar el predio para optimizar las funciones ecológicas, y finalmente, un cambio en la ética y los valores (Gliessman *et al.*, 2007).

Por su parte, las prácticas organizativas y de comercialización involucradas se asocian a la economía social y solidaria, y a las cadenas cortas de comercialización.

La importancia de esta estrategia fue reportada por González Maraschio *et al.* (2024) para partidos aledaños a San Andrés de Giles. La metodología incluyó 90 visitas prediales y encuestas productivas a productores/as vinculados a la agricultura familiar y la producción de alimentos sanos, en los partidos de Mercedes, Luján y General Rodríguez⁸. El 67% de los predios se identificaron como agroecológicos, el 15% manifestó encontrarse en transición y el 14% realizaba un manejo convencional con alguna experiencia previa de transición y/o interés de iniciarla.

Estas estrategias de transición, en el área estudiada, son promovidas desde las propias organizaciones de productores/as como así también de las instituciones locales

⁸ En el marco del Proyecto de investigación 2021-2023: “Agricultura familiar y producción de alimentos sanos al oeste de la aglomeración Gran Buenos Aires”, Universidad Nacional de Luján-Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación. Convocatoria CyT contra el Hambre (C-223, EXP-2020-89025200).

del desarrollo rural. En particular, para el CEPT N°2, se relevaron algunas estrategias vinculadas a la promoción de la agroecología que apuestan a un desarrollo rural caracterizado por la persistencia de producciones de tipo familiar que se ven amenazadas por el modelo sojero (Reposo, 2018).

A modo de síntesis, las transformaciones asociadas a la agriculturización -entre las que se incluye la migración de la población rural, el carácter de las ocupaciones rurales y urbanas, el rol de los núcleos urbanos, la demanda de mano de obra calificada y la creciente especialización de los servicios-, impactaron sobre las especificidades de formación de los jóvenes (Barsky *et al.*, 2008). Esto a su vez promueve la necesidad de desarrollar recursos pedagógicos que permitan integrar teoría y práctica, y que faciliten que los alumnos conozcan diferentes realidades, actividades y procesos productivos.

En adición a esta idea, Canela López (2009) afirma que estas transformaciones socio-productivas ocurridas en la región pampeana, ponen a prueba las propuestas educativas de las diversas modalidades de escuelas agrarias (CEPT, Escuelas de la Familia Agrícolas (EFA), Escuelas de Enseñanza Agrarias (EEA), Centros de Educación agraria (CEA), Escuela agro-técnica, etc.) ya que históricamente se han vinculado fuertemente con los saberes del mundo laboral agropecuario. De allí que resulte de especial interés lograr una caracterización del contexto en el que se emplaza el CEPT N°2, haciendo énfasis en el contexto socio-productivo de base agropecuaria, su influencia en la implementación de los instrumentos pedagógicos promovidos por la escuela y su adecuación al modelo de desarrollo rural que sustenta las transformaciones del agrogilense.

1.3. Conceptualizaciones en torno al desarrollo local

Si bien esta tesis no aborda la “cuestión del desarrollo” como un eje central, con el fin de indagar en la estrategia para el desarrollo local del CEPT N°2, resulta necesario analizar las formulaciones en torno a este concepto que sí se vinculan con esta propuesta de educación agraria.

Las concepciones sobre el desarrollo permean las políticas estatales en general, y en particular a los modelos educativos vigentes. Las escuelas agrotécnicas no son la excepción, y a lo largo de su historia en Argentina, fueron modeladas por los discursos de desarrollo vigentes. Como indican Plencovich *et al.* (2008), “las creaciones (de escuelas agrotécnicas) que se dieron en nuestro territorio obedecieron explícita o implícitamente a proyectos de país, ya que en toda voluntad educativa se pone en juego una construcción de futuro” (p.43).

En particular, la época de creación del programa CEPT, se enmarca en lo que Ellis & Biggs (2005) plantean como la segunda ruptura paradigmática del desarrollo rural (80's-90's) donde se asume al desarrollo rural como un proceso participativo que empodera a los habitantes rurales en la toma de control de sus propias prioridades para el cambio.

Entendemos que la propuesta del Programa CEPT posee en sus bases originarias componentes filosóficos sustentados en estos principios.

Por su parte, este contexto de surgimiento de los CEPT, hacia el final de los 80's, en plena profundización de políticas neoliberales y expansión del capitalismo global, comienzan a plantearse enfoques de desarrollo rural situado, entre los cuales, se destacan el de desarrollo local y el de desarrollo territorial rural, conceptos citados en investigaciones realizadas sobre programa CEPT.

Hacia mediados de la década de 1990, cobra fuerza la propuesta de desarrollo rural con enfoque territorial, el Desarrollo Territorial Rural (DTR), que se observó citada en Barsky *et al.*, (2009), en su análisis vinculado al programa CEPT.

Lattuada (2014) plantea que en la Argentina la influencia del DTR se observó una década después, en un propuesta de desarrollo rural, plasmada en documentos elaborados en el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP), a pedido de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación de la Nación (Schejtman & Berdegú, 2004):

El desarrollo territorial rural (DTR) es un proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado que tiene como fin reducir la pobreza rural. La transformación productiva tiene el propósito de articular competitiva y sustentablemente a la economía del territorio con mercados dinámicos. Por su parte, el desarrollo institucional apunta a estimular y facilitar la interacción y la concertación de actores locales entre sí, entre ellos y los agentes externos relevantes e incrementar las oportunidades para que la población pobre participe del proceso y sus beneficios. La transformación productiva depende, en gran parte, de la difusión del progreso técnico, el conocimiento y la innovación tecnológica. (p. 4)

Según Gómez & Favaro (2012) los puntos clave para entender esta propuesta son cuatro: transformación productiva, transformación institucional, espacio rural determinado (territorio) y reducción de la pobreza rural.

Bajo interpretación de Rodrigues Lopes (2015): “la mentada transformación institucional se refiere a una readecuación de la estructura pública a fin de asegurar que los intereses privados del mercado estén representados en los procesos de decisión, planeación y ejecución de las políticas de desarrollo rural” (p.186).

Según Villarreal (2016, 2020), el concepto de territorio implica el reconocimiento del poder en los distintos tipos de relaciones sociales que se materializan en el mismo. El autor considera que el hecho de incorporar el análisis del poder en el estudio del

territorio aumentaría las posibilidades de pensar una opción capaz de resolver la persistencia de la desigualdad, o de las permanentes “limitantes estructurales”.

En este sentido, la competitividad y la eficiencia, conceptos propagados por el DTR, no son virtudes, pero sí condiciones sociales en las que unos ganan y otros pierden. Según Mançano-Fernández (2004) gana el que tiene el poder de determinar las reglas que van a definir la eficiencia.

Gutiérrez (2022) afirma que el desarrollo local y rural es uno de los pilares de los CEPT, asumiendo una idea ligada fuertemente al territorio y a las instituciones que en él interactúan, con un fuerte respeto por la cultura de la población rural y un vínculo estrecho con su propia comunidad educativa.

Por otra parte, Lattuada *et al.* (2012) asumen el desarrollo rural como la mejora progresiva y constante de la calidad de vida de la población rural para la que el aumento de volúmenes y calidad de la producción agropecuaria es un instrumento central e imprescindible que colabora con su conquista, pero no el único, ni un fin en sí mismo.

A los fines de la presente investigación tomamos la definición propuesta por Lorenzo (2012) basada en Caracciolo Basco & Foti Laxalde (2005), quienes conceptualizan al desarrollo local como:

Un proceso de prácticas institucionales participativas que, partiendo de las fortalezas y oportunidades de un territorio determinado (en función de los recursos naturales, económicos, sociales, culturales y políticos), conduce a mejorar los ingresos y calidad de vida de su población de manera sostenible y con niveles crecientes de equidad. (p. 127)

En particular, se concebirá al desarrollo rural como el resultado de aquellas estrategias y acciones llevadas a cabo por la institución, que busquen promover una mejora en la calidad de vida de los habitantes del ámbito rural. A partir de esta idea se

buscará reconstruir el plan de desarrollo de la escuela desde la base de la percepción de los sujetos y de la implementación de los instrumentos específicos de la alternancia.

Finalmente la propuesta de desarrollo local se discute en el seno de la tensión identificada por Miano & Lara Corro (2018) en el campo de la pedagogía de la alternancia⁹. En el marco de un modelo de desarrollo hegemónico de los territorios rurales que expulsa a los pequeños propietarios rurales, campesinos y peones, el autor y la autora plantean que los trabajos revisados pueden clasificarse en dos categorías, según conciban a la pedagogía de la alternancia:

- Aquellos que entienden que dicha pedagogía reviste “un potencial transformador de la realidad rural a través del arraigo, la enseñanza de formas agroecológicas de producción, la participación de las familias y la aplicación de instrumentos pedagógicos que llevan a cuestionar y actuar sobre la realidad”: *“pedagogía de alternancia y emancipación”* (p. 80);
- Aquellos que consideran a la alternancia “como una pedagogía que permite extraer instrumentos para formar trabajadores competentes, técnicos o ingenieros agropecuarios que se inserten en el mercado de trabajo y que midan el desarrollo en función del crecimiento económico individual”: *“pedagogía de alternancia y formación de empleados o trabajadores competentes”* (p.80).

Así mismo refieren a la importancia de que nuevos trabajos reconstruyan cuáles y cuántos textos “se enfocan mas en uno u otro de estos dos “polos” del *continuum* “emancipación”/ “sujeción” (p. 81).

En relación a dichos conceptos, y a los fines del presente trabajo se entiende por pedagogías para la emancipación:

⁹ En un mapeo de 59 artículos vinculados a la pedagogía de alternancia publicados en diversos países entre 2011-2017.

Al conjunto de miradas teóricas, tradiciones y proyectos pedagógicos, definiciones de políticas educativas y prácticas de la enseñanza que, desde una perspectiva crítica respecto de los sistemas educativos modernos y su papel en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, proponen o despliegan iniciativas pedagógico-didácticas orientadas a incidir en lo educativo con miras a la transformación del orden social vigente (Frisch & Stoppani, 2013, p.1).

El otro extremo del polo se enmarca en la tesis foucaultiana del saber-poder¹⁰, en la que “ejercer la crítica se entiende como metodología de reconocimiento de los modos subjetivantes en que se gobiernan los sujetos y se crean las sujeciones” (Martínez Pineda & Guachetá Gutierrez, 2020, p.79).

En este sentido, López Morocho (2018) basándose en Foucault (2003), plantea que:

La educación en cuanto saber constituye determinadas instituciones que a su vez legitiman un tipo de entramado discursivo del que emerge un tipo de sujeto, en este caso, el estudiante que hay que educar. Como es de conocimiento general, la microfísica del poder muestra cómo se producen sujetos normalizados y dóciles a través de diversas instituciones. (...) La escuela, al igual que la prisión, se constituye sobre la base de diferentes discursos que constituyen aquello que puede ser dicho y pensado creando relaciones de poder y subjetividades (p. 194).

El autor sostiene que desde la autoridad de las disciplinas que integran las ciencias de la educación, la escuela se naturaliza en cuanto institución reproductora de desigualdades.

¹⁰ Foucault (1995) utiliza la palabra saber para referirse a “todos los procedimientos y a todos los efectos de conocimiento que son aceptables en un momento dado y en un dominio definido”, y el término poder como algo “que no hace otra cosa que recubrir toda una serie de mecanismos particulares, definible y definidos, que parecen susceptibles de inducir comportamientos o discursos” (p. 14).

Estas ideas permiten analizar algunas de las prácticas planteadas por la escuela, en el marco del modelo de desarrollo propuesto.

1.4. Estrategia metodológica

El trabajo de campo se realizó durante los años 2016, 2017 y 2018, mediante visitas al CEPT N°2, donde se implementaron las técnicas de recolección de datos que se describen a continuación, según los objetivos específicos planteados. Las actualizaciones de información se realizaron mediante comunicaciones personales con los y las docentes y/o personal del equipo de conducción, como así también en las reiteradas visitas al CEPT N°2 a través de los proyectos de extensión en el marco del trabajo desde la Universidad Nacional de Luján, donde se realizaron observaciones que también sumaron a la indagación (2019-2024).

La presente investigación se realizó a través de un enfoque metodológico mixto de tipo cuali-cuantitativo. Según Hernández Sampieri *et al.*, (2010):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p.546)

Según el autor este enfoque:

Logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, ayuda a formular el planteamiento del problema con mayor claridad, produce datos más “ricos” y variados, potencia la creatividad teórica, apoya con mayor solidez las inferencias científicas, y permite una mejor “exploración y explotación” de los datos. (p. 546)

Si bien el enfoque prioritario fue el cualitativo, mediante el enfoque cuantitativo se caracterizó el contexto socio-productivo del partido de San Andrés de Giles.

Entre las pretensiones básicas del enfoque mixto planteadas en Hernández Sampieri *et al.*, (2010), las que se destacan en la presente investigación son:

Triangulación (corroboración): lograr convergencia, confirmación y/o correspondencia o no, de métodos cuantitativos y cualitativos. El énfasis es en el contraste de ambos tipos de datos e información.

Complementación: mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro método.

Visión holística: obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado usando información cualitativa y cuantitativa.

Se utilizó como diseño de investigación el estudio de caso único ya que, según Vasilachis de Gialdino (2006), “el propósito principal es entender el caso seleccionado, ya sea en forma intrínseca o instrumental, holística o encastrada; es necesario aclarar que no se propone inferir a partir de ellos las características de la totalidad de unidades no estudiadas” (p.95).

Respecto de las ventajas de los estudios de caso como diseño de investigación, esta autora afirma que:

No se limitan a explorar o describir fenómenos sociales, tienen la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados, siendo particularmente apropiados en los casos en que los límites entre estos y el contexto resultan difusos. (p. 223)

Para delimitar el campo de la investigación se define a la unidad de análisis, como las relaciones entre los actores o sujetos de la investigación; y a la unidad de estudio, como ámbito espacial donde se llevará a cabo el trabajo de campo (Guber, 2005).

Si bien la unidad de estudio remite a un acotamiento territorial, al entender la unidad de análisis y la unidad de estudio como categorías metodológicas, la definición de la unidad de estudio seguirá el principio de contigüidad social, es decir “sitios donde es posible observar en acción al mismo actor” (Guber, 2005, p. 71).

En esta investigación la unidad de estudio fue el Centro Educativo para la Producción Total N° 2, enmarcado en el contexto socio-productivo de base agropecuaria del partido de San Andrés de Giles. La unidad de análisis fue “la implementación de los instrumentos específicos de la pedagogía de alternancia”, y los sujetos de análisis, “las y los docentes, directivos y estudiantes del CEPT N°2”. El periodo histórico abordado corresponde a la creación de dicha escuela (año 1988) hasta el año 2018, momento en que se modifica el diseño curricular de educación técnica en la provincia de Buenos Aires (Resolución DGCyE 5187/2018).

Como fuera mencionado al inicio del capítulo, se describen las técnicas de recolección, criterios muestrales y análisis de datos utilizados, según cada objetivo específico:

1.4.1. Objetivo Específico 1: Analizar la implementación de algunos instrumentos pedagógicos específicos de la alternancia del CEPT N°2 priorizados.

La escuela se organiza en un ciclo básico compuesto por primero, segundo y tercer año, y un ciclo superior que integra a tercer, cuarto, quinto, sexto y séptimo año. En este sentido, existen instrumentos específicos que se implementan solo en el ciclo básico, como Plan de Búsqueda; otros que se implementan en el ciclo superior (Tesis, Proyectos

Productivos y Pasantía) y otros que son transversales a ambos ciclos (Cuaderno de Campo, Convivencia y Visita Familiar).

Según el trabajo de campo realizado en etapas preliminares de la investigación, basado en entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos con fines exploratorios, dentro de los siete instrumentos pedagógicos establecidos se seleccionaron tres de ellos. El criterio utilizado fue seleccionar un instrumento de implementación en el ciclo básico (Plan de Búsqueda), uno en el ciclo superior (Tesis) y uno de implementación transversal (Visita familiar). Dicha selección, a su vez, se fundamentó en que los instrumentos seleccionados fueron percibidos por los informantes calificados como de mayor vinculación con el contexto socio-productivo del partido de SAG, que facilitan que las y los estudiantes salgan al medio, y representan dos pilares fundamentales del CEPT: el aspecto productivo y el sistema de alternancia.

Para avanzar en el análisis detallado de aquellos instrumentos priorizados las técnicas de recolección de datos fueron:

Fuentes primarias: Entrevistas semi-estructuradas a un subconjunto de docentes y miembros del equipo de conducción del CEPT N°2, que hayan implementado o que se encontraran implementando algunos de los instrumentos pedagógicos priorizados al momento del trabajo de campo.

La entrevista se define “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). A través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick (1998) en Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 418). Por su parte, las entrevistas semi-estructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas

deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 418).

Criterio muestral: Se realizó un muestreo teórico “en el que el investigador selecciona casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrollados” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 156). Este muestreo fue intencional y se realizó hasta alcanzar la saturación teórica, es decir que “agregar nuevos casos no representará hallar información adicional por medio de la cual el investigador pueda desarrollar nuevas propiedades de las categorías” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 156), lo que redundó en un muestreo teóricamente significativo.

Fuentes secundarias: Se aplicó la técnica de revisión documental y registros ya que “sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 433).

Las fuentes consistieron en normativas específicas de la FACEPT y documentos y registros provistos por los informantes.

Técnicas de análisis de datos: Las entrevistas fueron desgrabadas utilizando como apoyo el software libre oTranscribe¹¹ y copiadas en el procesador de texto Word. Luego se aplicó la técnica de “análisis del discurso” (Santander, 2011) . Según este autor, el discurso es una forma de acción, por lo tanto “analizar el discurso que circula en la sociedad es analizar una forma de acción social” (p.210).

Mediante la aplicación de esta técnica, se procedió a la identificación de tres ejes priorizados en función de los objetivos planteados: perfil productivo del partido, instrumentos específicos de la alternancia y desarrollo local. Luego se organizaron categorías dentro de los tres ejes mencionados.

¹¹<https://otranscribe.com/>

Los segmentos de entrevistas priorizados, como así también toda información relevante proveniente de las otras fuentes de recolección, fueron ubicadas en una matriz de doble entrada (categorías/fuentes) en el programa Excel, lo que permitió visualizar la información de modo tal que se pudiera acceder a lo que aportaron las distintas fuentes sobre determinada categoría. Finalmente los temas que resultaron de interés por fuera de estos ejes se identificaron como Emergentes.

1.4.2. Objetivo Específico 2: Caracterizar el contexto donde se emplaza el CEPT N°2, en particular en relación a la evolución de los sistemas socio-productivos local de base agropecuaria del partido de San Andrés de Giles, desde la creación del CEPT N°2 (1988) hasta el 2018.

Técnicas de recolección de datos

Fuentes secundarias: En base a los antecedentes analizados, y de modo que la presente investigación sirva para futuras investigaciones de índole comparativo, se caracterizó el contexto según los indicadores propuestos en Barsky *et al.* (2009) y otros considerados importantes para complementar el análisis (Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Indicadores evaluados para el Partido de San Andrés de Giles

Características	Indicadores
Población	Cantidad de habitantes Densidad demográfica Distribución de la población Tasa de crecimiento poblacional Género
Sociales	Tasa de desempleo Pobreza Estructura social agraria
Educativas	Tasa de analfabetismo Máximo nivel de instrucción alcanzado
Económicas-productivas	Principales actividades económicas con énfasis en el sector agropecuario y agroindustrial (Estructura productiva agraria, establecimientos agropecuarios y sus características)

Las principales fuentes utilizadas, fueron de tipo secundario:

- Información estadística de Censo Nacional Agropecuario (1988-2002-2018) y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (1991-2001-2010).

En particular para obtener el desglose de las áreas urbano-rural se utilizó Redatam¹², software gratuito desarrollado por el CELADE (División de Población de la CEPAL, de las Naciones Unidas). El mismo se utiliza para procesamiento estadístico de microdatos de censos de población y vivienda, encuestas y estadísticas. Para el caso de Argentina se encuentran cargados los Censos de población y vivienda 2001 y 2010.

- Informes finales de proyectos:
 - De investigación: “Actividades agrarias y rurales en el partido de San Andrés de Giles, provincia de Buenos Aires” (2010), dirigido por el Dr. Pedro Tsakoumagkos, en el marco de Convenio de colaboración y cooperación entre el municipio de San Andrés de Giles y la Universidad Nacional de Luján (H. C. D. expediente 4101-0579/08). Los resultados se obtuvieron a partir de un relevamiento estadísticamente representativo a establecimientos rurales agropecuarios y no agropecuarios del Partido de San Andrés de Giles durante el período 2009 - 2010.
 - De extensión “Construcción participativa de recursos para la difusión del manejo sustentable de suelos” (2016) (Resolución H.C.S.: 385-16, de la Universidad Nacional de Luján). Dirigido por el Msc. Juan Martín Gueçaimburu y Elba Graciela Wasinger.
- Series de datos agrícolas del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (MINAGRI, actual Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca) y series de

¹²<https://redatam.org/es>

datos elaboradas por el Servicio de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA).

- Capa base el Mapa Nacional de Cultivos campaña 2018/2019 (INTA, 2019). Disponible en: <https://repositorio.inta.gob.ar/handle/20.500.12123/15134>
- Imagen del satélite SRTM corregida y provista por el Instituto Geográfico Nacional. Disponible en: <https://www.ign.gob.ar/NuestrasActividades/Geodesia/ModeloDigitalElevaciones/Busqueda>
- Mapa de Suelos de la Provincia de Buenos Aires SAGyP-INTA, escala 1: 50000 (INTA, 1989). Disponible en: <https://geo-backend.inta.gob.ar/catalogue/#!/detail/dataset/486?q=Mapa%20de%20suelos%20de%20la%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires%20-%20escala%201%3A50.000&f=dataset>
- Atlas de Cuencas y Regiones Hídricas Superficiales (2010). Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/000_buenosaires.jpg

Luego de la etapa inicial de relevamiento de datos, se incorporó como variable de contexto, el marco histórico de creación del Programa CEPT en general y del CEPT N°2 en particular. Para ello, se concurrió a fuentes secundarias bibliográficas:

- Libro “Escuelas de alternancia un proyecto de vida” (Dinova, 1997).
- Libro “El tren de la vida” (Dinova, 2017).
- Entrevista realizada a Gerardo Bacalini (Bichos de campo, 2020)

Técnicas de análisis de datos cuantitativos: elaboración de series históricas, gráficos, tablas y mapas utilizando QGIS¹³ de código abierto y gratuito.

Fuentes primarias: Para complementar el análisis de la información secundaria, se recurrió a las mismas fuentes primarias descritas en el Objetivo Específico N°1 que, a través de la entrevista semi-estructurada, permitieron avanzar en las percepciones de los sujetos sobre las transformaciones en el sistema local de base agropecuaria para el recorte temporal propuesto. En particular se sumaron testimonios de informantes calificados vinculados a la creación del CEPT N°2 para avanzar en la variable de contexto vinculada al marco histórico de la institución bajo estudio. También se entrevistaron informantes calificados vinculados la comunidad educativa: un productor contratista de gran importancia en el Partido, y la familia de un estudiante próximo a su egreso, proveniente de la agricultura familiar e integrante de la ACEPT.

Criterio muestral: se buscó que la muestra sea significativa, en el sentido que permita validar los resultados obtenidos por fuentes secundarias, a través de un muestreo intencional buscando cubrir los actores principales.

Técnica de análisis de datos: Con los datos obtenidos por ambas fuentes (primarias y secundarias) se realizó una triangulación de datos (Hernández Sampieri *et al.*, 2010).

1.4.3. Objetivo Específico 3: Identificar y caracterizar la estrategia para el desarrollo local propuesta por el CEPT N°2.

Para cumplimentar este objetivo, se utilizaron las mismas fuentes primarias del objetivo específico N°1, pero se incorporó la visión de las y los estudiantes del ciclo superior, que se encontraban próximos a egresar, con el fin de comprender sus puntos de vista acerca de los instrumentos priorizados, como así también la relación de éstos con

¹³ QGIS Development Team. Versión Libre 3.4.12. <https://www.qgis.org/es/site/forusers/download.html>. Consulta 08/02/2021

sus aspiraciones al momento del egreso del CEPT. El principal criterio a la hora de seleccionar las técnicas de recolección de datos, fue la cantidad de estudiantes de cada curso y las recomendaciones de las y los docentes en relación a la particularidad de cada curso.

Técnicas de recolección de datos

Fuentes primarias:

- Grupos focales: Consisten en “reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 425). En particular se aplicó esta técnica con las y los estudiantes de 6° año, debido a que se trataba de un grupo de siete estudiantes con cierta apertura para la técnica, según lo conversado con el equipo de conducción.
- Entrevista semi- estructurada a estudiantes de 7° año (2 estudiantes).
- Cuestionario: “conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 217), y puede consistir esencialmente en preguntas cerradas y abiertas. Esta técnica se trabajó con los estudiantes de 5° año (9 estudiantes que según lo informado eran más retraídos para conversar).

Los ejes fundamentales a explorar fueron: desarrollo rural, instrumentos pedagógicos, motivo de elección del CEPT, destino a su egreso, entre otros.

Criterio muestral: se alcanzó la totalidad de los y las estudiantes de 5°, 6° y 7° año.

Técnica de análisis de datos: Se procedió mediante la técnica descrita en el Objetivo Específico 1, basada en el análisis de discurso y la sistematización mediante matriz de información.

Para preservar la identidad de las y los informantes calificados, los testimonios citados se identificarán como:

- Docente 1
- Docente 2
- Docente 3
- Docente 4
- Ex Docente CEPT
- Miembro del equipo de conducción
- Los testimonios de las y los estudiantes involucrados en el grupo focal, se identificarán como “E1, E2...”según orden de aparición en el relato.
- Estudiante próximo a egresar
- Familia del estudiante próximo a egresar (vinculada a la agricultura familiar)
- Productor agropecuario (según las fuentes, uno de los tres productores más grande del Partido)

1.5. Caracterización del área de estudio desde los datos secundarios

El Centro Educativo para la Producción Total N° 2 (CEPT N° 2) se emplaza en las afueras de la ciudad de San Andrés de Giles (SAG), perteneciente al partido homónimo (Mapa1.1.). Este partido se localiza al noreste de la provincia de Buenos Aires y al noroeste del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Su ciudad cabecera se localiza a 105 km de la Capital Federal.

Limita al sudeste con Luján, al sur con Mercedes, al sudoeste con Suipacha, al oeste con Carmen de Areco, al norte con San Antonio de Areco, y al noreste con Exaltación de la Cruz, y los principales accesos al partido son las Rutas Nacionales 7, 8 y 193; y la ruta provincial 41.

Cuenta con una superficie de 1.135 km² y una población total de 26.510 habitantes (INDEC, 2022), lo que significa una densidad demográfica de 23,35 hab/km², valor muy inferior al que se registra, por ejemplo, en la provincia de Bs. As (56,97 hab/km²).

Mapa 1.1. Ubicación del CEPT N° 2 en el Partido de San Andrés de Giles.



Fuente: Elaboración propia en base a Bing Satélite

1.5.1. Características socio-demográficas

Para el año 2022, el partido de San Andrés de Giles registró un aumento de su población total de un 15,1% respecto del año 2010, porcentaje algo mayor al registrado en la provincia de Buenos Aires (PBA), que fue de un 12,2%.

Lejos de los elevados niveles de urbanización que se registran en la PBA –donde más del 97% de su población es urbana-, el partido de San Andrés de Giles al año 2010 mostraba un 29,46% de población rural¹⁴.

En el período comprendido entre 1991-2010, la población total se incrementó en un 25,8%, destacándose el aumento de la población rural aglomerada que significó un

¹⁴ A partir de estas líneas los análisis se basan en los datos del Censo 2010 como último censo, debido a que al momento de redacción no fueron publicados los resultados desagregados del Censo 2022.

37,1%. Las localidades con mayor crecimiento demográfico fueron Cucullú (60,2%) y Villa Espil (72,5%). En contrapartida, la población rural dispersa disminuyó en un 17,2%, dando como resultado una retracción en la población rural total del 2,5% (Tabla 1.2.).

Tabla 1.2. Evolución de la población total del partido de San Andrés de Giles

Localidad	1991	2001	2010
San Andrés de Giles	11.345	13.941	16.243
Solís	678	862	1001
Villa Ruiz	348	465	477
Cucullú	344	435	551
Azcuénaga	350	357	312
Villa Espil	91	167	157
Franklin	75	71	87
Total Urbana	11.345	13.941	16.243
Total Rural Aglomerada	1.886	2.357	2585
Total Rural Dispersa.	5.071	4.531	4199
Total Rural	6957	6888	6784
Total	18.302	20.829	23.027

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM – INDEC CNPVyH 1991, 2001 y 2010.

Respecto del género de la población total, en la Tabla 1.3, se observa que un 50% corresponde a varones y un 50% a mujeres. Al desagregar este indicador respecto de la distribución de la población, la población urbana cuenta con un 52% de mujeres, la población rural agrupada responde a la misma tendencia que la población total, mientras que la población rural dispersa se encuentra levemente masculinizada, con un 56% de varones.

Respecto de la edad por grandes grupos, el 62% de la población total se ubica entre los 15-64 años, el 25,6% entre los 0-14 años y un 11,6% posee 65 y más. Este indicador evidencia un partido en etapa de envejecimiento moderadamente avanzado (Carpinetti,

2009), pero que sigue la tendencia de la media provincial (65% entre 15-64 años; 25 de 0-14 años y 11%, 65 y más).

Tabla 1.3. Edad en grandes grupos, género y distribución de la población

Edad en grandes grupos	Área Urbano - Rural	Género		Total
		Varón	Mujer	
0 - 14				
	Urbano	2000	1967	3967
	Rural agrupado	346	345	691
	Rural disperso	666	571	1237
	Total	3012	2883	5895
15 - 64				
	Urbano	5079	5121	10200
	Rural agrupado	820	803	1623
	Rural disperso	1504	1145	2649
	Total	7403	7069	14472
65 y más				
	Urbano	797	1279	2076
	Rural agrupado	125	146	271
	Rural disperso	172	141	313
	Total	1094	1566	2660
Total				
	Urbano	7876	8367	16243
	Rural agrupado	1291	1294	2585
	Rural disperso	2342	1857	4199
	Total	11509	11518	23027

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Año 2010.

Con el fin de analizar el saldo migratorio, se cruzaron los datos de “Lugar de residencia hace 5 años”, respecto al área urbano-rural (Tabla 1.4). Los resultados más significativos muestran que en el área rural dispersa, el 18,3% de la población residía en otra localidad de la provincia, otra provincia, otro país o en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Estos porcentajes son sensiblemente superiores a los de la población rural agrupada (10,3%), pero, sobre todo, respecto a la población urbana (4,6%), indicando una alta tasa migratoria predominante en el área rural.

Tabla 1.4. Lugar de residencia hace 5 años.

Donde vivía hace 5 años	Área Urbano – Rural			Total
	Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	

En este municipio o localidad	14009	2107	2977	19093
En otro municipio o localidad de esta provincia	446	177	373	996
Ciudad de Buenos Aires	148	29	77	254
Otra Provincia	110	50	192	352
Otro país	45	11	119	175
No había nacido	1314	196	407	1917
Total	16072	2570	4145	22787

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. INDEC (2010).

Para describir la calidad de vida de la población se recurre a diversos indicadores, entre los que se destaca el NBI, hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas que “permite la delimitación de grupos de pobreza estructural y representa una alternativa a la identificación de la pobreza considerada únicamente como insuficiencia de ingresos” (INDEC-Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2013). Estos hogares poseen, al menos una privación vinculada a la vivienda, la condición sanitaria, el hacinamiento, la asistencia escolar y/o la capacidad de subsistencia.

En el partido de San Andrés de Giles, en el periodo comprendido entre 2001-2010, el porcentaje total de hogares con NBI pasó de 11.2% a 5.7% (Tabla 1.5.). Al discriminar entre áreas, en el año 2010, tanto en el área urbana como en la rural agrupada, la cantidad de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas rondaba el 5%. En cambio, en el área rural dispersa este porcentaje representó un 10%, indicando una pobreza estructural que no se retrajo en la misma magnitud que en las otras dos áreas (disminución de 9,5 puntos porcentuales en el área rural agrupada; 5,0 en el área urbana, y 3,9 en el área rural dispersa).

Tabla 1.5. Pobreza. Hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)

	Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
Hogares sin NBI	4937	741	1188	6866
Hogares con NBI	247	39	132	418
Total	5184	780	1320	7284

Fuente: Elaboración propia en base al REDATAM. Año 2010.

El tipo de vivienda es uno de las condiciones de privación incluidas en el NBI, entendiendo “vivienda de tipo inconveniente a pieza de inquilinato”, hotel o pensión, viviendas no destinadas a fines habitacionales, vivienda precaria u otro tipo, y excluyendo viviendas tipo casa, departamento y rancho (INDEC, 2010).

En el área urbana las principales categorías fueron “casa” y “departamento”, mientras que en el ámbito rural predominaron “casa” y “rancho” (Tabla 1.6.). El 71,2% del tipo “rancho” y el 64% del tipo “casilla” del partido, se encontraron en el área rural. En particular, el 52,2% del total del tipo “rancho”, se encontró en el área rural dispersa. Este tipo de vivienda “generalmente tiene paredes de adobe, piso de tierra y techo de chapa o paja” (INDEC, 2013, p.2).

Tabla 1.6. Tipo de vivienda particular según área.

Tipo de vivienda particular	Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
Casa	4841	715	1202	6758
Rancho	32	21	58	111
Casilla	18	11	21	50
Departamento	69	3	1	73
Pieza en inquilinato	29	-	1	30
Pieza en hotel familiar o pensión	-	2	-	2
Local no construido para habitación	8	2	4	14
Vivienda móvil	2	-	3	5
Persona/s viviendo en la calle	1	-	-	1
Total	5000	754	1290	7044

Fuente: Elaboración propia en base al REDATAM. Año 2010.

Los resultados expuestos comienzan a caracterizar algunas de las desigualdades que padecen los habitantes del medio rural, vinculada a la pobreza estructural que se profundiza en estos territorios. Algunos testimonios relevados dan cuenta de esta situación:

“Mucha prohibición de derechos hacia las personas que viven en el campo, mucho atropello también, porque cuando uno habla con los chicos, basta con hacer algunas preguntitas desde lo productivo para que salten problemas de aplicaciones mal hechas de agroquímicos, para que salten problemas de las viviendas, donde no hay calefacción, donde no hay ventilación, donde generalmente, en muchas no hay sombra, viven todos hacinados en una habitación, entonces hay un montón de derechos vulnerados desde los patrones, y desde la comunidad, que nosotros consideramos que tienen que ser puestos, visualizados a partir de la escuela” (Docente 4. Año 2017).

“ ... más que nada para la enseñanza de los chicos que están en lugares jodidos de salir o con posibilidades económicas jodidas también. Está muy bueno, porque vos pensá que una semana acá es una semana menos que comen en sus casas, es una semana menos de gastos en sus casas” (Estudiante 1. Año 2017).

“Hay un chico acá que no tiene luz, y ellos hacían los chicos de la bici una batería y darle, no se pedalea por una hora y media dijo, cargar la batería, y quieren ver cuánto dura la batería, y se lo iban a prestar a un estudiante de 5to. porque no tiene luz. Esta bueno, porque de esa forma los estas ayudando” (Estudiante 6. Año 2017).

Respecto del régimen de tenencia de la vivienda, se destaca en el área rural dispersa, el alto porcentaje de la categoría “ocupante por trabajo” sobre otros regímenes para esa misma población (53,9%) (Tabla 1.7.), vinculado quizá a la afluencia estacional de trabajadores para labores prediales, y a la alta tasa migratoria observada en esta misma área (Tabla 1.4.). Esta precariedad en la tenencia de la tierra para los habitantes del

medio rural, representa una de las principales limitantes a la hora de tomar decisiones no solo en los aspectos productivos, sino también en las trayectorias educativas de sus hijos e hijas. Como se describe en apartados posteriores, esto repercute también en la viabilidad de las propuestas productivas y de la implementación de los instrumentos específicos de la pedagogía de la alternancia.

Tabla 1.7. Régimen de tenencia de la vivienda según distribución geográfica.

	Propietario de la vivienda y del terreno	Propietario sólo de la vivienda	Inquilino	Ocupante por préstamo	Ocupante por trabajo	Otra situación	Total
Urbano	11470	239	2727	1129	82	424	16071
Rural agrupado	1722	77	350	326	64	31	2570
Rural disperso	1177	71	129	501	2235	32	4145
Total	14369	387	3206	1956	2381	487	22786

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Año 2010.

En cuanto a la condición de ocupación de la población, para el año 2010 la tasa de desempleo fue de 2,14%, indicando una recuperación del empleo, dado que para 2001 dicha tasa ascendía a 17,5%. De la tabla 1.8. se desprende que la tasa de desempleo fue más alta en el caso de las mujeres respecto de varones, y para ambos géneros fue mayor en el área urbana, respecto del área rural.

Tabla 1.8. Condición de actividad de la población, por género y distribución geográfica.

Género	Condición de actividad	Área Urbano – Rural			
Varón		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
	Ocupado	4460	769	1464	6693
	Desocupado	104	10	14	128
	Inactivo	1370	183	226	1779
	Total	5934	962	1704	8600
Mujer		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
	Ocupado	3231	456	580	4267
	Desocupado	189	20	34	243
	Inactivo	3004	499	699	4202

	Total	6424	975	1313	8712
Total		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
	Ocupado	7691	1225	2044	10960
	Desocupado	293	30	48	371
	Inactivo	4374	682	925	5981
	Total	12358	1937	3017	17312

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Año 2010.

Respecto de las categorías ocupacionales, para el año 2010, la que predomina es la de obrero o empleado (71,9%), seguida por la de trabajador por cuenta propia (15,2%), patrón (10,4%) y finalmente, trabajador familiar (2,5%) (Tabla 1.9.). Independientemente del área geográfica esta tendencia se mantiene y refleja lo que ocurre en el territorio de la PBA, en la que siete de cada diez personas ocupadas trabajan bajo relación de dependencia (INDEC, 2010). Estos datos son consistentes con la realidad de la escuela bajo estudio, en el que la mayoría de las y los estudiantes son hijas e hijos de trabajadores rurales.

En relación al área rural, en comparación al año 2001, se incrementaron la cantidad de obreros o empleados, patrones y trabajadores por cuenta propia. La categoría de trabajadores familiares fue la única que se retrajo pasando de 120 en el año 2001 a 80 en el año 2010.

Tabla 1.9. Categoría ocupacional de la población según distribución geográfica.

	Obrero o empleado	Patrón	Trabajador por cuenta propia	Trabajador familiar	Total
Urbano	5442	833	1223	193	7691
Rural agrupado	943	86	175	21	1225
Rural disperso	1499	222	264	59	2044
Total Rural	2442	308	439	80	3269
Total	7884	1141	1662	273	10960

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Año 2010.

1.5.2. Características educativas

En cuanto a la dimensión educativa, en el año 2010, la tasa de analfabetismo del total de la población ascendía a 6,9%, representando un incremento del 265% respecto a la registrada en el año 2001 (2.6%), evidenciando una dificultad de acceso a la educación básica (Tabla 1.10). Del total de personas que no sabían leer y escribir, el 64% pertenece al ámbito urbano, 25,1 % al ámbito rural disperso y el 10,9% al rural agrupado.

Respecto del género, la tasa de analfabetismo de varones fue 7,4% mientras que la de mujeres, de 6,5%. Esta diferencia entre géneros decrece si se considera el ámbito urbano (6,5% varones; 6,1% mujeres) y se acrecienta al considerar al ámbito rural (9,4% en los varones; 7,5% en las mujeres).

Tabla 1.10. Población que sabe leer y escribir, por género y distribución geográfica.

Género	Sabe leer y escribir	Área Urbano - Rural		
Varón		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso
	Sí	6992	1147	1982
	No	485	91	233
	Total	7477	1238	2215
Mujer		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso
	Sí	7470	1158	1591
	No	486	75	148
	Total	7956	1233	1739
Total		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso
	Sí	14462	2305	3573
	No	971	166	381
	Total	15433	2471	3954

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Año 2010.

Otra variable censal que permite caracterizar la dimensión educativa, y vinculada fuertemente a la tasa de analfabetismo, es la “Condición de asistencia escolar” (Tabla 1.11).

Para el año 2010, el 2% de la población en edad escolar, nunca habido asistido a la escuela. Este porcentaje aumenta al 3,4% si solo se considera la población rural

dispersa, y disminuye a 1,5% si solo se considera la población del ámbito urbano. Por su parte, el 2,3 % de la población del área rural agrupada nunca asistió a una escuela.

Del total de personas que nunca asistieron a la escuela, el 44,7% corresponde a la población rural, número que cobra importancia considerando que esta población representa el 29,4% de la población total.

Para el año 2001, estos porcentajes representaban 2,7% (población urbana), 4,1 % (población rural agrupada) y 5,9% (población rural dispersa), indicando un descenso de la población que nunca asistió a la escuela, independientemente del área considerada.

Analizando este parámetro por género, para el año 2010 los varones que nunca asistieron a la escuela representan el 1,3% de los varones del área urbana; el 2,4% de los varones de la población rural agrupada y el 4,1% de los de la rural dispersa. En cambio, las mujeres que nunca asistieron a la escuela representan el 1,7% de población de mujeres del área urbana, el 2,2% de las del área rural agrupada y 2,6 % de las del área rural dispersa, representando un porcentaje relativamente menor a los varones del área rural (Tabla 1.11). Tanto la tasa de analfabetismo como la condición de asistencia escolar, registran la misma tendencia, evidenciando mayores limitaciones para acceder a la educación básica por parte del género masculino, en particular del área rural dispersa, comprometidos quizá desde edades más tempranas en las tareas productivas.

Tabla 1.11. Condición de asistencia escolar, por distribución geográfica y género.

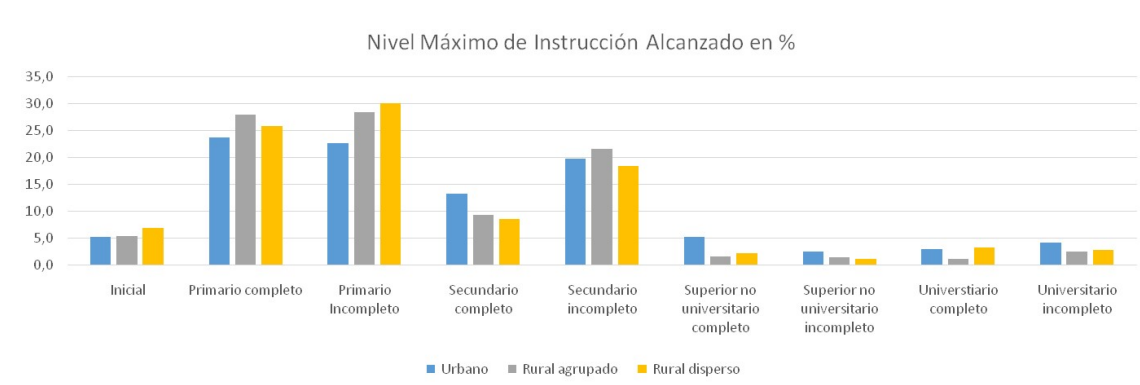
Género	Condición de asistencia escolar				
		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
Varón	Asiste	2267	390	631	3288
	Asistió	5110	818	1493	7421
	Nunca asistió	100	30	91	221
	Total	7477	1238	2215	10930
Mujer		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
	Asiste	2487	424	615	3526
	Asistió	5330	782	1079	7191
	Nunca asistió	139	27	45	211
	Total	7956	1233	1739	10928

Total		Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
	Asiste	4754	814	1246	6814
	Asistió	10440	1600	2572	14612
	Nunca asistió	239	57	136	432
	Total	15433	2471	3954	21858

Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Año 2010.

En relación al máximo nivel de instrucción alcanzado, aproximadamente el 50% de la población total se agrupa en las categorías de “Primario Completo” y “Primario Incompleto” (Figura 1.1). En el ámbito urbano, el nivel de instrucción máximo alcanzado por la mayoría de la población lo representa el Primario Completo (23,8%) seguido por Primario Incompleto (22,7%). En el ámbito rural se acentúan ambas categorías, pero con algunas diferencias: 28,4% de la población con Primario Incompleto y 28.1% con Primario Completo en el ámbito rural agrupado, frente a un 30,2% de la población con Primario incompleto, y 25,9% con primario completo en el ámbito rural disperso, indicando un menor acceso a la educación media para esta área geográfica, en particular para la población rural dispersa.

Figura 1.1. Máximo Nivel de Instrucción Alcanzado en % según Área



Fuente: Elaboración propia en base a REDATAM. Año 2010

Respecto al nivel Secundario, tanto en el ámbito urbano como rural, el porcentaje de población que no alcanzó a completar la secundaria es superior al que la completó. En

este sentido, el porcentaje de población con secundario completo es inferior tanto en el ámbito rural agrupado (9,4%) y disperso (8,7%) frente el ámbito urbano (13,3%).

1.5.3. A modo de síntesis

Las características socio-demográficas indican que la población total del partido aumentó, con un notable incremento de la población rural aglomerada. Sin embargo, el descenso de población del área rural dispersa, no compensó este aumento, constituyendo una disminución de la población rural total, que indica un despoblamiento del campo. En el período comprendido entre 1991-2010, si bien la población total se incrementó en un 25,8% (para el año 2022 este incremento fue del 15,1%), la población rural total se retrajo un 2,5 %.

La distribución de la edad de la población total, indica que la misma se encuentra en etapa de envejecimiento moderadamente avanzado, con la misma tendencia de la media de la PBA.

Respecto del género, se destaca que la población rural dispersa se encuentra levemente masculinizada, con un 56% de varones.

En término generales, en Argentina el habitante urbano medio se encuentra en mejores condiciones de vida que el habitante medio de un aglomeración rural, y éste mejor que la persona promedio que vive en áreas rurales dispersas (Lattuada *et al.*, 2012). Estas tendencias pudieron evidenciarse en San Andrés de Giles, a través del análisis de los datos secundarios.

El partido registró una tasa migratoria predominante en el área rural. Considerando que en el régimen de tenencia de la vivienda, el área rural dispersa registra un alto porcentaje de la categoría “ocupante por trabajo” sobre otros regímenes para esa misma

población, se infiere que la migración rural del partido se vincula a condiciones laborales temporarias y/o precarizadas.

El área rural dispersa registró un 10 % de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas, indicando una pobreza estructural que no se retrajo en la misma magnitud que en las otras dos áreas. Si se considera que el tipo de vivienda más precaria está representada por los tipos “rancho” y “casilla”, el 71,2% del tipo “rancho” y el 64% del tipo “casilla” del partido, se encontraron en el área rural. En particular, el 52,2% del total del tipo “rancho”, se encontró en el área rural dispersa. Se citaron testimonios recopilados que describieron las condiciones de vivienda de algunos estudiantes.

La tasa de desempleo fue más alta en el caso de las mujeres respecto de varones, y para ambos sexos fue mayor en el área urbana, respecto del área rural.

En relación a la categoría ocupacional de la población según distribución geográfica, la categoría de trabajadores familiares fue la única que se retrajo pasando de 120 en el año 2001 a 80 en el año 2010.

Respecto de las características educativas, la población rural dispersa arroja los peores indicadores de educación, indicando una dificultad de acceso a la misma.

Tanto la tasa de analfabetismo como la condición de asistencia escolar, registran la misma tendencia, evidenciando mayores limitaciones para acceder a la educación básica por parte del género masculino, en particular del área rural dispersa, comprometidos quizá desde edades más tempranas en las tareas productivas. Por último, el nivel de instrucción máximo alcanzado, indica un menor acceso a la educación media para el ámbito rural, en particular para la población rural dispersa.

Capítulo II

Resultados

Capítulo II: Resultados

La pedagogía de la alternancia que fundamenta al programa CEPT, busca atender las necesidades de la población rural, que tal como se describió en el capítulo anterior, revisten características diferenciales en relación a la población urbana.

Al igual que otras propuestas de educación agraria, además de los contenidos generales, este programa educativo pretende generar capacidades específicas para el trabajo en contextos agrarios.

Retomando la idea que sostiene que las escuelas agropecuarias actúan en la interfaz del sistema educativo y el socio productivo de base agropecuaria (Plencovich *et al.*, 2008), resulta fundamental caracterizar el perfil agro productivo del partido, así como conocer el origen y las particularidades de la filosofía CEPT, que se profundiza a partir del análisis de los instrumentos específicos de la alternancia seleccionados.

El texto se organiza en tres apartados:

En el primero, se continúa con la caracterización del área de estudio, ahora partiendo de una descripción de las condiciones agroclimáticas del partido de San Andrés de Giles, para luego analizar la dimensión agro productiva y sus transformaciones recientes vinculadas a los procesos de agriculturización típicos de la zona núcleo de la Región Pampeana (Objetivo 2).

Luego, para avanzar en la descripción del contexto, se aborda el marco histórico y normativo de la creación del programa CEPT y del CEPT N°2 en particular.

Finalmente, en el tercer apartado, se analiza la implementación de los instrumentos específicos de la alternancia priorizados para esta investigación (Objetivo 1), debido a que, tal como lo plantea la Resolución DGCyE 1115/09, permiten la indagación en las propias comunidades y la revalorización de los saberes locales y comunitarios.

2.1. San Andrés de Giles, un partido agriculturizado

2.1.1. Caracterización agroclimática y edafológica

De acuerdo con la regionalización agro productiva propuesta por Barsky (1997)¹⁵, San Andrés de Giles (SAG) formaba parte de la “zona agrícola – ganadera del norte bonaerense y sur santafesino”, caracterizada por la producción de soja, carne bovina, trigo y maíz. Sin embargo, este partido constituía según el autor, un caso atípico de “poliproducción agrícolas, carne y leche” dentro de esa zona. En efecto, el partido también forma parte de la Cuenca de Abasto de Lácteos a CABA (Posada, 1995) y es un núcleo destacado de producción porcina, con una existencia de cabezas que para el Año 2019, representó el 5,2% de la Provincia de Buenos Aires (elaboración propia en base a datos de la actual Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca).

No obstante, para esta región, la comparación intercensal 1988-2002 muestra una reestructuración productiva a tono con la agriculturización. En este sentido, trabajos posteriores realizados (Aramburú & Cadelli, 2012)¹⁶, indican que este partido forma parte del “*clúster* oleaginoso” donde el sector primario aporta una participación media del 67% en la producción de bienes y de 37% en el valor agregado total de los municipios. Al igual que en el resto de los partidos del *clúster*, la soja es el principal cultivo, con una ocupación promedio del 45% de la superficie total.

Según la caracterización de Zonas Agroeconómicas Homogéneas (ZAH), propuesta por el INTA (Álvarez *et al.*, 2009), el partido de SAG se ubica en la Región Buenos Aires Norte, ZAH VI. La mayor parte de su superficie, sector centro-norte del partido,

¹⁵ Elaborada en base a los resultados del CNA 1988.

¹⁶ Mediante la metodología de análisis de conglomerados, utilizando como fuente la desagregación del Producto Bruto Geográfico, de la Dirección Provincial de Estadística, Año 2003.

corresponde a la subzona “J – ARRECIFES” y una porción del sector sur, pertenece a la subzona “I – ROJAS”.

La ZAH VI ocupa una superficie de 2.867.624 ha y posee 9.998 EAP (CNA, 2002). Como localidades de referencia se encuentran, además de las ya mencionadas, General Viamonte y Zárate.

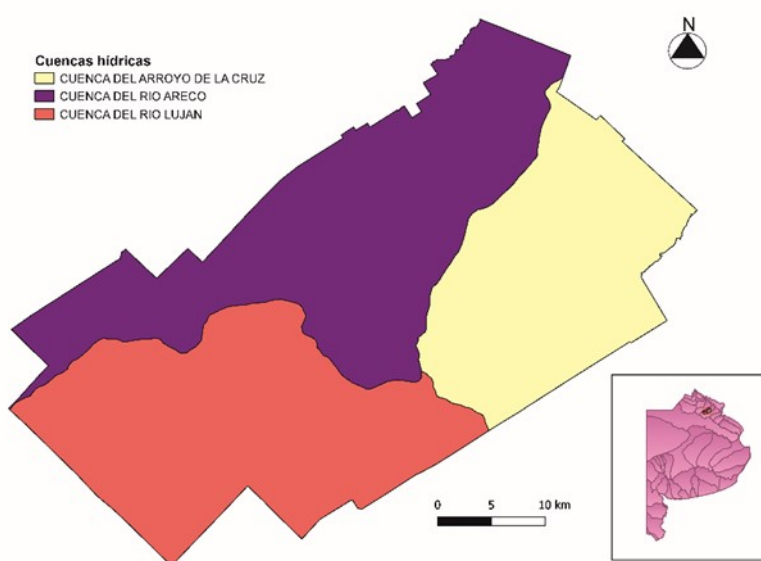
Respecto de las subzonas que ocupa el partido de SAG, a nivel producciones agropecuarias, ambas se caracterizan por ser netamente agrícolas. En la subzona I se realiza un uso intensivo del suelo con continuidad de cultivos agrícolas, desplazando en muchos casos a la ganadería a los sectores de menor aptitud, y reduciendo la rotación agrícola-ganadera a secuencias agrícolas permanentes. La subzona J se diferencia por poseer, además, un complejo fruti-hortícola emplazado en el sector ribereño del Río Paraná, que aporta el 30 % de la producción nacional de duraznos y el 3% de naranjos (Álvarez *et al.*, 2009).

Fitogeográficamente el partido corresponde a la Región natural del distrito Oriental de la Provincia Pampeana (Cabrera, 1971), formando parte de la subregión conocida como Pampa Ondulada. Si bien hoy la vegetación natural se encuentra totalmente modificada por la actividad antropogénica, originalmente correspondía al pastizal de gramíneas. En la Región Pampeana actual predominan comunidades vegetales con estructura muy simple, diseñadas y establecidas por el hombre. Estas comunidades están constituidas por la especie doméstica sembrada (cultivo), acompañada de especies invasoras que raramente superan las dos decenas y que, generalmente, son poco importantes en la comunidad, comúnmente denominadas malezas. En aquellos sitios donde se realiza actividad ganadera, predominan comunidades de especies forrajeras (agronómicamente denominadas praderas políticas) cuyo objetivo es mantener un perfil

productivo anual continuo (Burkart *et al.*, 2005). Estos autores realizaron una modelación utilizando el concepto de “vegetación natural potencial”, esto es, los pastizales que se encontrarían en la región bajo estudio, si no hubiera cultivo ni riego ni fertilización, llegando a un equilibrio con un pastoreo leve omnipresente (de 1 o menos cabezas de ganado/ha). Los resultados indican que estas comunidades presentarían como dominantes a las gramíneas nativas perennes de la flora pampeana. En particular, en la subregión de la Pampa ondulada predomina la unidad de vegetación de pradera de mesófitas (ocupando más del 65% de la superficie) y entre las especies más comunes se encontrarían: *Panicum millioides*, *Stipa hyalina*, *Agrostismontevicensis* y *Stipa charruan*.

Hidrológicamente, de acuerdo con el Atlas de Cuencas y Regiones Hídricas Superficiales (Subsecretaría de Recursos Hídricos de la Nación, 2010), la superficie del partido de SAG se reparte en tres cuencas hidrográficas: Arroyo de la Cruz, Río Areco y Río Lujan, todas pertenecientes al sistema de la Región Noreste y con vertiente atlántica indirecta, esto quiere decir que, de manera indirecta, las aguas de estas cuencas desaguan en el océano Atlántico (Mapa 2.1.).

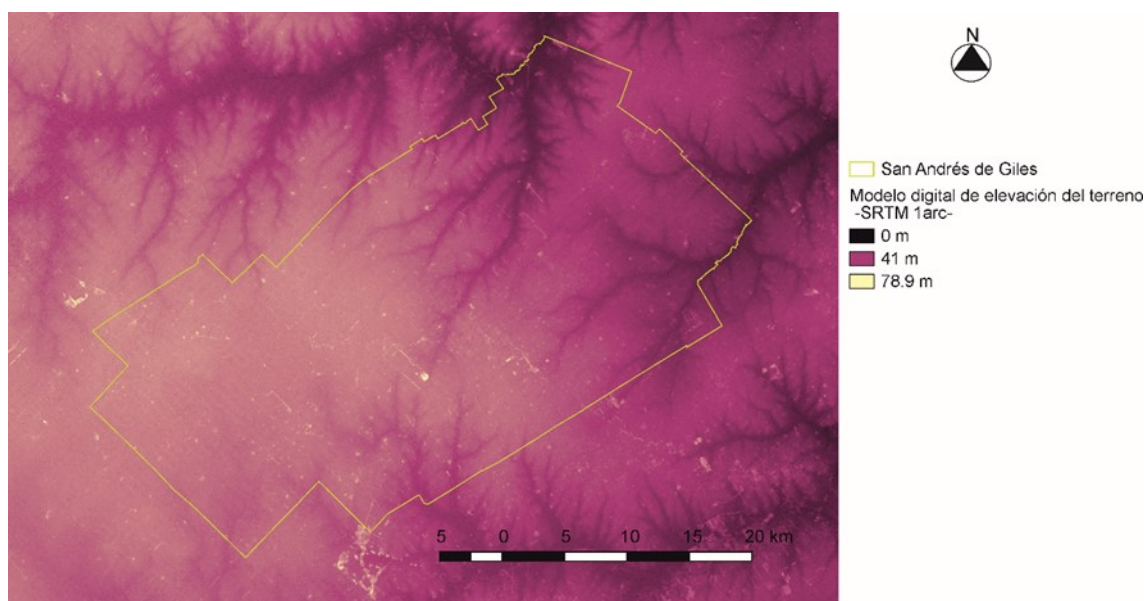
Mapa 2.1. Cuencas hídricas del Partido de San Andrés de Giles.



Fuente: Elaboración propia en base al Atlas de Cuencas y Regiones Hídricas Superficiales (2010).

Para visualizar el relieve de la región, se construyó un Modelo Digital de Elevación del Terreno¹⁷, que representa alturas sobre el nivel del mar, permitiendo detectar las pendientes del terreno (Mapa 2.2.)

Mapa 2.2. Modelo digital de elevación del terreno para el Partido de San Andrés de Giles.



Fuente: Elaboración propia mediante el uso de QGIS, en base imagen del satélite SRTM corregida y provista por el Instituto Geográfico Nacional¹⁸

El área de estudio muestra una zona de mayor altura localizada en el sector suroeste del partido y una pendiente general orientada hacia el noreste, con una marcada red de drenaje orientada hacia el Río Paraná. El sector norte-noreste, si bien más bajo, tiene gradientes de pendientes mayores, que se corresponden al pleno ingreso a la región de la Pampa Ondulada y que acarrearán problemas de erosión hídrica. Por su parte, el sector

¹⁷ Con la colaboración de la Dra. Verónica Rojo, Docente del Dpto. de Cs. Básicas, Universidad Nacional de Luján.

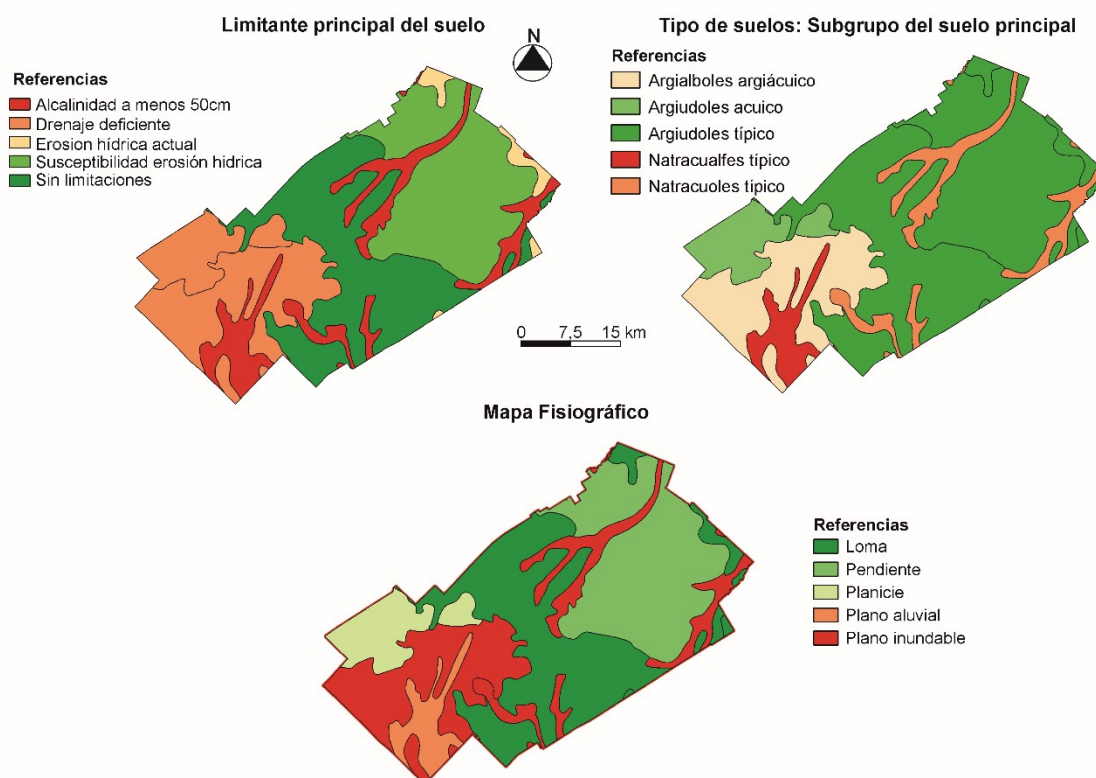
¹⁸ Disponible en:
<https://www.ign.gob.ar/NuestrasActividades/Geodesia/ModeloDigitalElevaciones/Busqueda>

suroeste del partido, se corresponde a un plano elevado con sistema de drenaje poco definido y problemas de anegamiento.

Respecto a la información edáfica, según el Mapa de Suelos de la Provincia de Buenos Aires SAGyP-INTA, escala 1: 50.000 (INTA, 1989), predominan en el partido los suelos pesados del tipo de los Argiudoles vérticos. Las planicies aluviales, terrazas bajas y márgenes de ríos y arroyos están ocupadas por Natracuales y Natracualfes. En áreas planas y en épocas de altas precipitaciones se observan problemas de anegamiento por falta de drenaje debido al alto contenido de arcilla (57% del horizonte Bt). En el sector sur, en cambio, los suelos son Argiudoles típicos con textura franca y alto contenido de materia orgánica en superficie. El horizonte Bt posee un máximo de 42 % de arcilla en el este (Álvarez *et al.*, 2009).

Con el fin de cartografiar esta información se utilizaron datos disponibles en el Atlas de suelos de la República Argentina, a escala 1: 500.000 (INTA, 1990), para la elaboración de los mapas de suelo del partido de SAG. A esta escala se observa que la mayor superficie del partido es ocupada por suelos Argiudoles típicos, que o bien no presentan grandes limitaciones (en la zona central), o bien poseen susceptibilidad a la erosión hídrica hacia el noreste del partido, como también lo indica el Modelo Digital de Elevación del Terreno (Mapa 2.2.). Hacia el suroeste se encuentran los suelos con mayores limitantes debido al drenaje deficiente y presencia de alcalinidad cercana a la superficie (Mapa 2.3.).

Mapa 2.3. Limitante principal de los suelos, tipos de suelos y mapa fisiográfico del Partido de San Andrés de Giles.



Fuente: Elaboración propia en base a VISOR GEOINTA

Para la caracterización climática del partido, se recurrió al estudio realizado por (Carballo & Goldberg, 2014)¹⁹ en la localidad de Luján, ya que, por la cercanía al partido de SAG, y a los fines de este trabajo, se puede asimilar una aproximación en las variables climáticas.

El partido de San Andrés de Giles corresponde a la región agro-climática de clima templado- húmedo con verano caliente, debido a que las precipitaciones se distribuyen a lo largo de todo el año y la temperatura media del mes más cálido supera los 22°C. La temperatura máxima media alcanza su máximo en enero con (29,8 +- 1,6) °C y su mínimo en julio con (14,6 +-1,5) °C. La marcha de temperaturas mínimas medias alcanza su mínimo en el mes de julio con un registro de (4,4 +- 1,8) °C y el máximo en enero con (16, 6 +- 1,1) °C. La precipitación media anual fue de (1077,1+- 237, 8) mm

¹⁹Analizaron los datos de la estación meteorológica ubicada en la Universidad Nacional de Luján (34°36'S; 59c° 04'; 28 msnm), para el período 1988-2011.

presentando un máximo durante el mes de marzo (acumulado medio mensual de 142,6 mm) aunque con una gran variabilidad. Los menores acumulados medios mensuales ocurren en el invierno con 45,1 mm en el mes de julio.

La zona presenta un período libre de heladas de entre 254 y 282 días, dependiendo de la subzona analizada. El promedio anual de precipitaciones se reduce levemente hacia el sudoeste, siendo los meses de octubre, noviembre y diciembre los que poseen mayores posibilidades de granizo con frecuencia e intensidad variables (Álvarez *et al.*, 2009).

Dadas las condiciones climático-hídricas y edafológicas descriptas, el partido de San Andrés de Giles presenta una gran aptitud agropecuaria, que desde el siglo XIX se especializó en la producción mixta y, desde mediados del siglo XX experimentó las transformaciones asociadas a los procesos de intensificación agrícola, tal como se describe a continuación.

2.1.2. Caracterización agro productiva

Con el objetivo de caracterizar las transformaciones del agro en el partido de San Andrés de Giles, se presenta aquí la evolución intercensal correspondiente a los últimos censos agropecuarios con datos representativos, desagregados a escala departamental: CNA 1988, 2002 y 2018.

Para la actualización de datos productivos, se recurrió a las bases de datos del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (MINAGRI, actual Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca) y del Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA).

La proporción de la superficie ocupada por explotaciones agropecuarias (EAP) sobre la superficie total del partido, se redujo de 78,7% (CNA, 2002) a 38,5% (CNA, 2018). No obstante, esta reducción de la superficie agropecuaria no resulta tan significativa, si se considera que para el año 2002, se registró un incremento considerable de la

superficie ocupada por explotaciones agropecuarias (EAP). En efecto, en CNA 2002 registró 250 EAP que ocupaban 89.308,5 ha. Aunque el número de unidades representó una disminución del 40,8% respecto del año 1988 (Tabla 2.1.), la superficie ocupada por las EAP se incrementó en un 24%. Este dato podría atribuirse a la puesta en producción de tierras marginales, en el marco de la concentración de EAPs y/o al incremento de parcelas localizadas en otros partidos -tomadas mediante arrendamiento, aparcería y/o contrato accidental- que forman parte de los establecimientos productivos de San Andrés de Giles (Tsakoumagkos *et al.*, 2010).

Respecto de las diferentes escalas de superficie, el descenso más notorio en cantidad de EAP se produjo en el estrato de 10,1 a 25 ha, con una disminución de un 71,8% en el periodo 1988-2002, y de 5,1 a 10 ha en el periodo 2002-2018 (63,6%). Esta tendencia decreciente en cantidad de EAP se observó en todas las escalas hasta las 200 ha en el primer periodo (por encima de esa superficie, la cantidad de EAP aumentó, siendo el más importante en términos absolutos, el aumento en 18 explotaciones en el rango de 1000,1 a 2500 ha), y en todas las escalas, en el segundo periodo analizado.

En el primer periodo, respecto de la superficie total ocupada por el rango hasta 200 ha, la misma se redujo en un 50,8%, y en el rango de 200,1 ha hasta 5000 ha, la superficie ocupada aumentó un 100,6 %. En cambio en el segundo periodo, se redujo la superficie ocupada en todos los estratos, en particular en el estrato de 25,1 a 50 ha con una disminución del 94,7%. Se destaca que en ninguno de los tres censos se registraron EAP con superficies mayores a las 5.000 ha.

Tabla 2.1. Cantidad de EAP, superficie según escala de extensión y variaciones intercensales (1988-2002-2018)

Escala (ha)	1988		2002		1988-02 (%)		2018		2018-2022 (%)	
	EAP	Ha	EAP	ha	EAP	Ha	EAP	ha	EAP	Ha

Hasta 5	34	74	10	31,2	-70,6	-57,8	7	24,8	-30	-20,5
5,1 a 10	20	150,2	11	90,3	-45	-39,8	4	29	-63,6	-67,9
10,1 a 25	78	1459,2	22	379,5	-71,8	-73,9	16	289,6	-27,3	-23,7
25,1 a 50	68	2534,3	23	909,5	-66,2	-64,1	12	47,8	-47,8	-94,7
50,1 a 100	58	4125	35	2626	-39,6	-36,3	16	1210,3	-54,3	-53,9
100,1 a 200	69	9980	35	4967,5	-49,3	-50,2	25	3451,5	-28,6	-30,5
200,1 a 500	60	19069,5	62	20178	3,3	5,8	28	9029,6	-54,8	-55,3
500,1 a 1000	29	19867,5	30	20655,5	3,4	3,9	16	11349,7	-46,7	-45,1
1000,1 a 2500	-	-	18	26509	-	-	7	7538	-61,1	-71,6
2500,1 a 5000	-	-	4	12962	-	-	3	10834	-25,0	-16,4
Más de 5000	-	-	-	-	-	-	-	-		
TOTAL	423	72016,7	250	89308,5	-40,8	24	134	43804,3	-46,4	-51,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos CNA 1988, 2002 y 2018.

Respecto del régimen de tenencia de la tierra, en la comparación intercensal 1988-2002 se registró un aumento en la tenencia bajo propiedad y ocupación, mientras que disminuyeron las formas de sucesión indivisa, aparcería y arrendamiento. Se destaca el aumento de un 400% de superficie bajo contrato accidental (Tsakoumagkos *et al.*, 2010). A diferencia del arrendamiento (duración no menor a 3 años), el contrato accidental se establece por un máximo de dos cosechas²⁰.

Para el año 2002, la tenencia en propiedad representaba un 47%, seguido de contrato accidental (37%) y arrendamiento (9,1%).

²⁰Glosario de términos utilizados en el Censo Nacional Agropecuario 2002. Disponible en: https://sitioanterior.indec.gob.ar/agropecuario/glosario_cna2002.pdf. Fecha de consulta: 21/02/2024.

Para año 2018, el régimen de tenencia en propiedad representó el 55,9%, mientras que el arrendamiento, el 36,1%, y no se registraron EAP bajo el régimen de contrato accidental²¹. Esta disminución en los contratos accidentales, sigue la tendencia observada y destacada por Soverna (2021) para la Provincia de Buenos Aires, donde se redujeron de un 5,8% en el CNA 2002 a apenas el 1% en el CNA 2018.

Respecto del uso del suelo en el partido de San Andrés de Giles, la superficie implantada se encuentra principalmente ocupada por cultivos anuales, luego por forrajeras perennes, y en tercer lugar por forrajeras anuales (Tabla 2.2.). Esta tendencia se registró en los tres censos.

Al comparar el porcentaje que representa cada uso respecto de la superficie total implantada, entre los años 1988-2002, se observa un aumento de la superficie ocupada por cultivos anuales (de 72% a 88,3%), y un descenso de la ocupada con forrajeras anuales y perennes (de 27,5% a 11,2%). Entre los años 2002-2018, esta tendencia se revierte registrando un leve descenso de la superficie ocupada por cultivos anuales (de 88,3% a 84,9%), y un incremento de la superficie ocupada por forrajeras anuales y perennes (de 11,2% a 15%). Estas variaciones podrían asociarse a un indicador de cambio de manejo del ganado.

Tabla 2.2. Superficie según usos del suelo (1988-2002-2018).

Año		1988	2002	2018
TOTAL (ha.)		72.016,7	89.308,5	47.901,3
Superficie implantada	Total	45.616,7	52.676,3	33.568
	Cultivos anuales	32.889	46.518,5	28.501,5
	Cultivos perennes	-	15	2
	Forrajeras anuales	1.911	1.692	631

²¹ La comparación intercensal 2002-2018 respecto del Régimen de Tenencia de la Tierra, no es concluyente por tratarse de Unidades distintas (2002: EAP, 2018: Parcela Censal).

	Forrajeras perennes	10.652,6	4.200	4.433
	Bosques y/o montes	91,7	226	-
	Sin discriminar	72,4	24,8	0,5
Superficie destinada a otros usos	Total	26.400	36.632,2	13.370,9
	Pastizales	23.509,5	33.630,2	11.411,9
	Bosques naturales	350,8	203	179,5
	Apta no utilizada	829,3	689,7	1171,2
	No apta	619	1.091,5	54
	Caminos y otros	1.091,4	1.017,8	554,2
	Sin discriminar		-	962,3

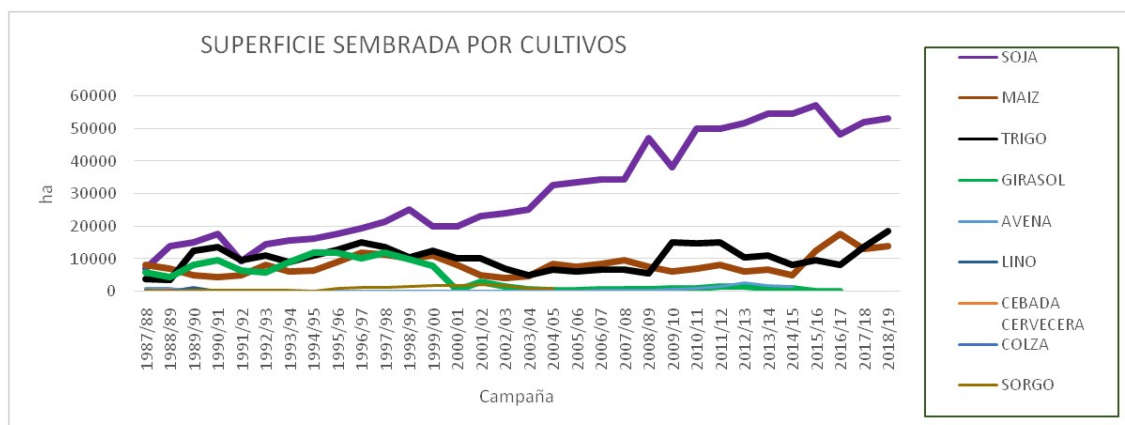
Fuente: Elaboración propia con datos CNA 1988, 2002 y 2018.

Actividad agrícola

Respecto de los cultivos anuales sembrados en el partido de San Andrés de Giles, se analiza una serie histórica desde la campaña 1987/1988, momento de creación del CEPT N°2, hasta la campaña 2018/19 (Figura 2.1) y representa los cultivos con los que se cuenta registro para dicha jurisdicción.

Desde la campaña 1987/1988, la soja fue el cultivo que mayor incremento tuvo respecto de su superficie sembrada (757%) pasando de 7.000 ha en la campaña 1987/88 a 53.000 ha en la campaña 2018/2019. Otros cultivos han registrado en aumento de su superficie sembrada, como el trigo, el maíz y el sorgo, pero ninguno representa la magnitud de expansión del cultivo de soja. El girasol ha descendido a 200 ha en la campaña 2018/19 y el lino no registró siembra desde la campaña 1996/97.

Figura 2.1. Evolución de la superficie sembrada por cultivos en el partido de San Andrés de Giles (1987-2019)



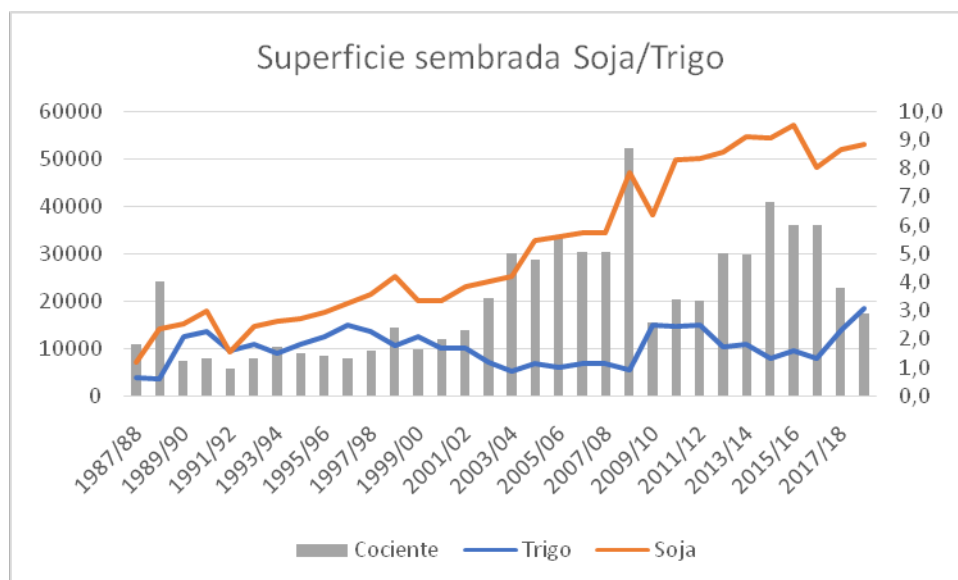
Fuente: Elaboración propia en base a datos Estimaciones Agrícolas de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca

Resulta interesante analizar la evolución de la superficie sembrada de soja con respecto a la del trigo (Figura 2.2) ya que ambos cultivos se encuentran fuertemente asociados, desde la introducción del cultivo de la soja transgénica resistente al glifosato y la tecnología de la siembra directa, que permitió la introducción del doble cultivo anual: trigo en invierno y soja en verano. Sin embargo, también la soja se implanta como único cultivo anual generalmente en una rotación típica para la región: Maíz-Soja-Trigo/Soja, es decir en una rotación de tipo agrícola a tres años, de los cuales dos, son ocupados por soja (primero como único cultivo y luego en doble cultivo con cereal de invierno).

Para ello, se calculó el cociente de superficie sembrada soja/superficie sembrada trigo, para poder graficar en cuantas veces la superficie de soja superó a la del trigo, entendiendo esto como una tendencia al monocultivo de soja en desmedro del doble cultivo. Se observa que el máximo cociente se obtuvo en la campaña 2008/09 con un valor de 8,7 y esto podría asociarse al contexto impositivo vinculado a los granos ya que en el mes de noviembre de 2007 las “retenciones” (derechos a la exportación) de trigo

pasaron de un 20% a un 28%, representando una pérdida de rentabilidad que desalentó la siembra de este cultivo.

Figura 2.2. Evolución de la superficie sembrada de Soja en relación al Trigo (1987-2019).

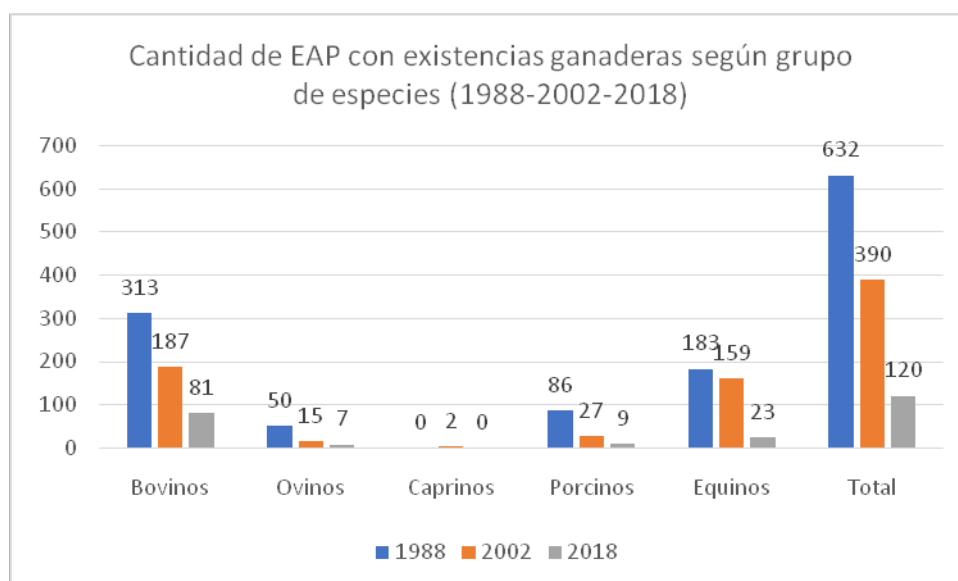


Fuente: Elaboración Propia en base Estimaciones Agrícolas-MINAGRI actual Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca

Actividad ganadera

La actividad ganadera del partido se encuentra representada principalmente por ganado bovino, ovino, equino, porcino y avícola. Al comparar las EAP con existencias ganaderas entre los censos 1988-2018, se registró una disminución total del 81,1% (Figura 2.3.). Al discriminar entre grupo de especies, en orden decreciente, la disminución de EAP con ganado porcino fue de 89,5%, 87,4% en equinos, 86% en ganado ovino; y la menor baja se dio en el ganado bovino con una disminución del 74,1%. Respecto del ganado caprino solo para el año 2002 se registraron 2 EAP.

Figura 2.3. Cantidad de EAP con existencias ganaderas según grupo de especies (1988-2002-2018).

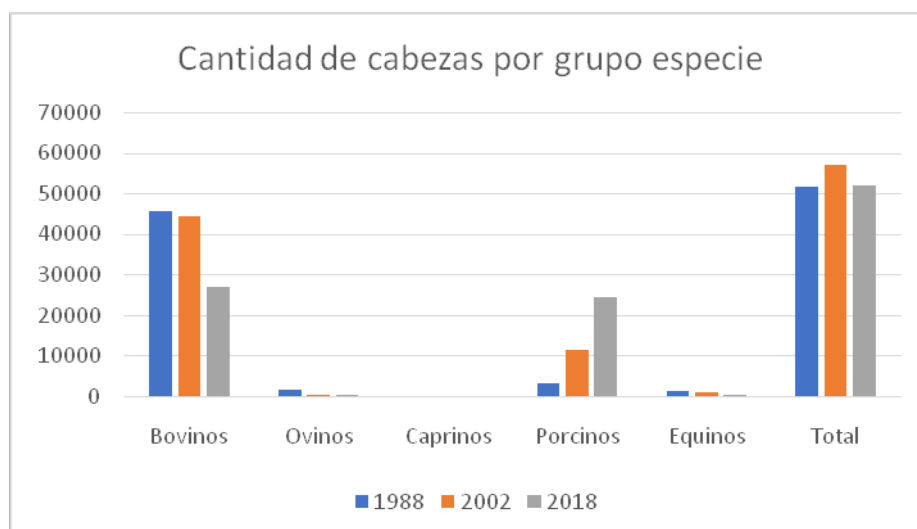


Fuente: Elaboración propia en base a CNA 1988, 2002 y 2018.

Tomando como base la información provista por el Censo Nacional Agropecuario, al comparar la cantidad total de cabezas por grupo de especie, se detecta un aumento entre los años 1988-2002 y un descenso entre 2002-2018, lo que resulta en un incremento final del 1% en la cantidad total de cabezas para el periodo total analizado (1988-2018). Este incremento neto viene dado principalmente por la suba de la cantidad de cabezas de porcinos que representa un 793%.

El aumento en la cantidad de cabezas, y la notoria disminución de EAP con existencias, indica una clara tendencia a la concentración de la actividad ganadera para el partido de San Andrés de Giles representada principalmente por la actividad porcina (Figura 2.4.).

Figura 2.4. Cantidad de Cabezas por Grupo de Especies (1988-2002-2018)

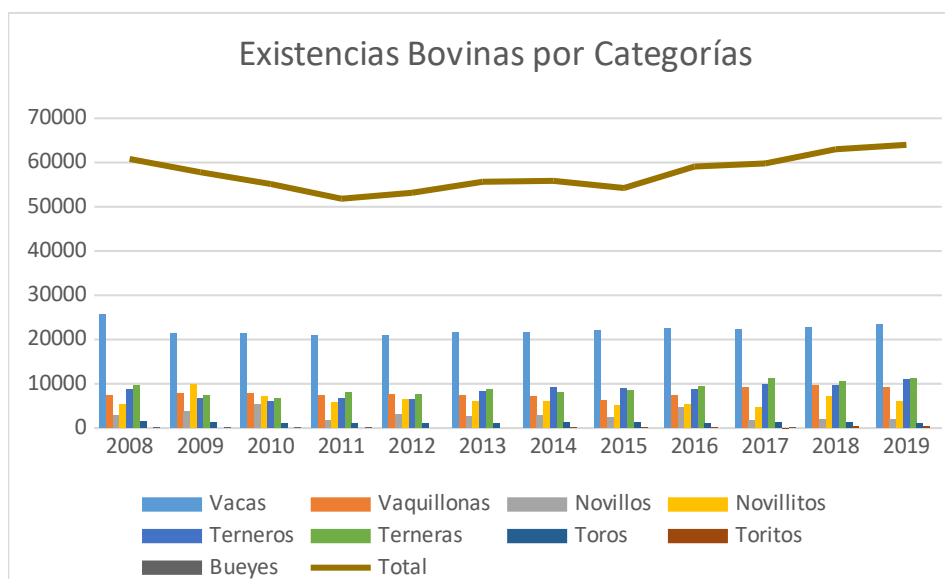


Fuente: Elaboración propia en base a CNA 1988, 2002 y 2018.

Estos datos difieren si se consideran las series de datos provistas por SENASA disponibles desde el año 2008.

Con respecto a la actividad ganadera bovina, se analizaron las existencias por categorías (Figura 2.5). En esta serie de datos se observa una retracción y finalmente una recuperación en cantidad de cabezas alcanzando el año 2019, 63.996 cabezas (0,33% de las existencias de la provincia de Buenos Aires), valor muy superior a los reportados en el CNA 2018 (26888 cabezas), posiblemente asociado a que se estén reportando solamente la categoría “vacas”. Ya sea que se tomen las existencias del CNA o bien las series reportadas por SENASA, la retracción de las EAP con existencias ganaderas confirman un proceso de profundización de la concentración de la producción ganadera bovina.

Figura 2.5. Existencias bovinas por categoría (2008-2019)



Fuente: Elaboración propia en base a SENASA.

Para interpretar estos datos, se calculó el indicador novillo-vaca (suma de novillos y novillitos que se contabilizan en el partido/departamento, sobre el total de vacas existentes en el mismo) (Tabla 2.3.), con el objetivo de identificar el tipo de actividad ganadera predominante en el distrito (SENASA, 2019)²².

Tabla 2.3. Indicadores novillos/ vacas y ternero/vaca para la serie de datos analizada.

Año	Indicador Novillo/Vaca	Indicador Ternero/Vaca
2008	0,32	-
2009	0,64	0,55

²²Basado en Rosenberg (1986):

En una relación menor o igual a 0.4 se presume que predomina la extracción del ternero antes o inmediatamente después del destete, con gran variedad dependiendo de la productividad de la zona o país. Este valor es compatible con la cría empresarial o preempresarial en áreas marginales que no permiten la retención del ternero (recría).

Los valores mayores a 0.4 y menores o iguales a 0.6 representan característicamente las formas preempresariales de cría extensiva con recría de los machos, así como las formas familiares y empresariales de cría y recría o ciclo completo.

Si la relación es superior a 0.6 y menor a 1, implica la existencia de una población significativa de vacas, la terminación de los machos producidos por esas vacas y el ingreso adicional de machos para su recría o engorde. Es típico de algunas explotaciones comerciales simples con engorde familiar de machos producidos en zonas aledañas también por explotaciones familiares o, más característicamente, formas empresariales de cría con excedentes de pasturas.

El indicador con valores mayores a 1, representa el ingreso de novillos para engorde como actividad económica principal. Es característica de las formas empresariales más desarrolladas, las de engorde intensivo o semi-intensivo y las formas extensivas de engorde empresarial.

2010	0,58	0,59
2011	0,36	0,69
2012	0,46	0,67
2013	0,40	0,81
2014	0,41	0,80
2015	0,34	0,81
2016	0,44	0,83
2017	0,28	0,93
2018	0,40	0,91
2019	0,35	0,97

Fuente: Elaboración propia en base a datos SENASA.

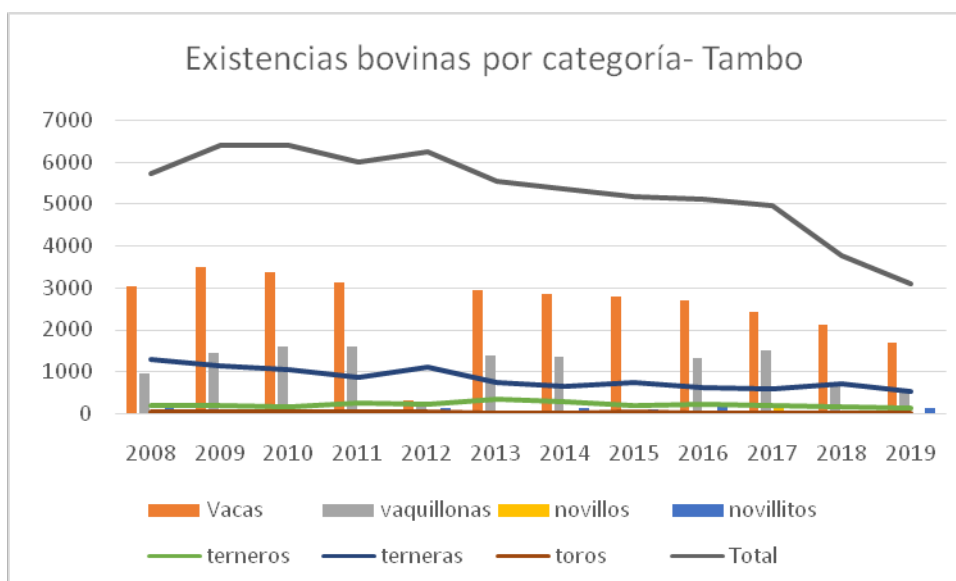
Considerando los doce años analizados para el partido de San Andrés de Giles, según los datos disponibles, el valor medio de este indicador fue de 0,41, el valor mínimo de 0,28 (Año 2017) y el valor máximo 0,64 (Año 2009). Este valor promedio, si bien con algunas oscilaciones según el año, nos permite caracterizar al distrito en relación a la actividad ganadera bovina, por las *“formas preempresariales de cría extensiva con recría de los machos, así como las formas familiares y empresariales de cría y recría o ciclo completo”* (Rosenberg, 1986).

Por su parte el indicador terneros/vaca, es un indicador de productividad del rodeo que relaciona los terneros del stock de un año, con las vacas del stock del año anterior.

En este sentido, del análisis de los datos se desprende que desde el año 2009, el distrito mantiene una productividad creciente, acercándose en el último año (2019) al valor ideal de 1.

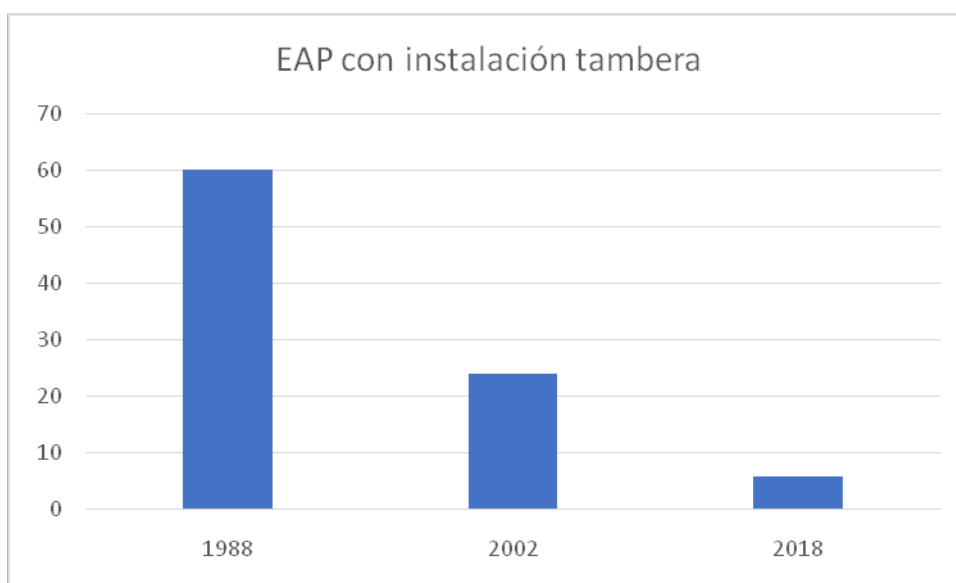
Por el contrario, a las tendencias observadas para la actividad ganadera de cría y engorde, las existencias bovinas para la actividad de tambo, en el periodo analizado muestran una caída creciente, con una disminución del 46% entre 2008 y 2019 (Figura 2.6.). En consonancia con este dato, la cantidad de EAP con instalaciones tamberas relevadas entre los años 1988-2018 disminuyeron un 90% (Figura 2.7.) confirmando la profundización del proceso de “destambización” (González Maraschio, 2017).

Figura 2.6. Existencias bovinas por categoría- Tambo (2008-2019).



Fuente: Elaboración propia en base a datos SENASA.

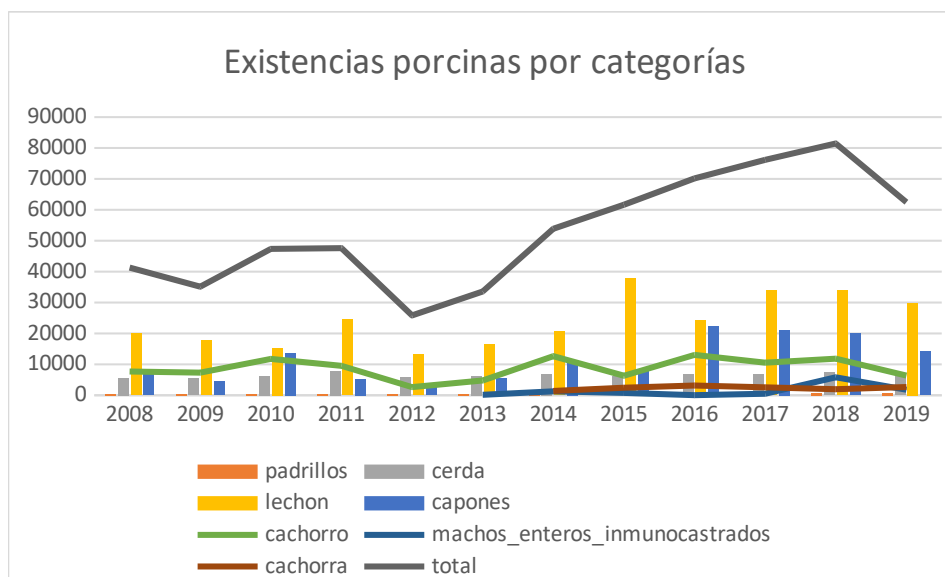
Figura 2.7. Variación de la cantidad de EAP con instalaciones tamberas.



Fuente: Elaboración propia en base a CNA 1988, 2002 y 2018.

Respecto a la actividad porcina, la serie de años analizada (Figura 2.8) muestra una tendencia creciente en existencias, pasando de 41.297 en el año 2008 al 62.439 en el 2019 lo que representa el 5,2 % de las existencias porcinas de la PBA, y también indica una importancia relativa mayor para este tipo de actividad pecuaria en relación al ganado bovino.

Figura 2.8.Existencias porcinas por categorías (2008-2019)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del SENASA.

Otra actividad pecuaria de importancia en el partido es la avícola, que se divide principalmente en la crianza de gallinas ponedoras y pollos parrilleros.

Según el CNA 2002, el partido de San Andrés de Giles contaba con 6 EAP con gallinas ponedoras y 7 EAP con galpones avícolas para ponedoras, arrojando un total de 17 galpones avícolas para ponedoras en el partido y 46.280 gallinas ponedoras (0,75% de las gallinas de la PBA).

En cambio, para la actividad de pollos parrilleros se relevaron 23 EAP con pollos parrilleros, 24 EAP con galpones avícolas para parrilleros y un total de 114 galpones avícolas para parrilleros. El total de pollos parrilleros fue de 5.305.900, el 11,27% del total de parrilleros de la provincia.

Para el año 2008, según datos provistos por el Municipio fueron relevados 92 establecimientos avícolas, 79 de pollos parrilleros y 13 de ponedoras. Como menciona (González Maraschio, 2017, p.176), la avicultura aparece en los últimos años como actividad rentable dada su rápida y periódica tasa de retorno. A la vez, es adecuada para

desarrollar en áreas de suelos decapitados por la anterior presencia de hornos de ladrillo, tema que se retomará en apartados posteriores.

Sin embargo para el año 2018, el CNA registró una retracción de la actividad, con 11 EAP y 3.518.000 de existencias de pollos parrilleros en la actividad comercial (2,8% de las existencias de la provincia), 10 EAP de avicultura tradicional con 717 existencias y no se reportaron EAP de gallinas ponedoras²³.

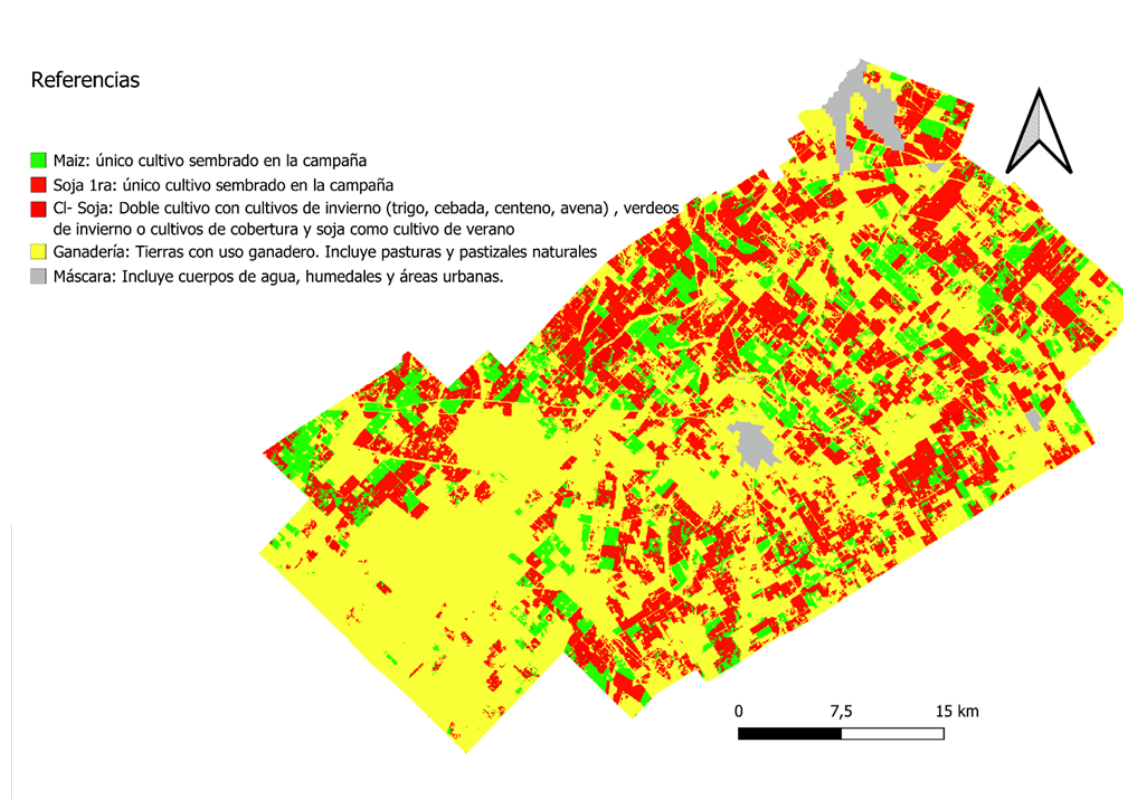
2.1.3. La agriculturización en una imagen: una instantánea para la campaña 2018-2019

A fin de integrar la información productiva descripta en el apartado previo, se demarcó el Mapa de Uso de Suelo para el partido de San Andrés de Giles para la campaña 2018/2019 (Mapa 2.4.) mediante el programa QGIS. Para la delimitación del mismo se utilizó como capa base el Mapa Nacional de Cultivos campaña 2018/2019 (INTA, 2019)²⁴.

Mapa 2.4. Mapa de uso de suelo para el Partido de San Andrés de Giles (2018/2019)

²³ Mediante Resolución H.C.D N° 2183/2019, se prohibió la instalación de todo tipo de establecimiento agropecuario de tipo 03 (Explotación Ganadera intensiva: Criaderos de cerdos, aves, conejos, etc.), dentro de la zona delimitada por la línea envolvente distante 1.000 mts del límite exterior al área urbana y residencial complementarias.

²⁴ Dicho mapa se construyó con el fin de obtener un mapa de tipo de cultivos para el área agrícola extensiva de Argentina y se generó a partir de clasificaciones supervisadas de índices obtenidos de escenas Landsat con muestras obtenidas de relevamientos a campo para la campaña agrícola 2018/2019 (INTA, 2019).



Fuente: Elaboración propia en base a INTA (2019).

Tabla 2.4. Clases definidas para el Mapa Nacional de Cultivos de la campaña 2018/2019 y su descripción, encontradas en el partido de San Andrés de Giles.²⁵

IdN1	Clase	Descripción
0	Maíz	Único cultivo sembrado en la campaña
1	Soja 1 ^a	Único cultivo sembrado en la campaña
2	CI-Soja	Doble cultivo con cultivos de invierno (trigo, cebada, centeno, avena), verdes de invierno o cultivos de cobertura y soja como cultivo de verano
7	Ganadería	Tierras con uso ganadero. Incluye pasturas y pastizales naturales
15	Mascara	Incluye cuerpos de agua, humedales y áreas urbanas.

Fuente: Mapa Nacional de Cultivos (INTA, 2019).

La cartografía elaborada, permite identificar los cultivos principales al momento del relevamiento, destacándose nuevamente la soja de 1^a, el maíz y cultivo de invierno-Soja de 2^a; como también la ubicación de los mismos dentro del partido. En concordancia

²⁵ La columna ID representa la identificación numérica de cada clase en el mapa generado.

con lo postulado en la Figura 2.2, de la imagen se desprende la preponderancia del cultivo de soja como único cultivo anual, en relación a la combinación de cultivo de invierno/soja. Si bien en el mapa original usado de capa base, dada su característica nacional, no identifica la especie de cultivo de invierno, de la información suministrada por las estimaciones agrícolas se desprende que este puede ser o bien trigo (18.500 ha) o avena (1.500 ha). Otra información importante que se desprende del mapa, es la no aparición de cultivo de invierno como único cultivo sembrado en la campaña, lo que indicaría que en el partido de SAG, el cultivo de invierno siempre se haya asociado a la siembra de soja.

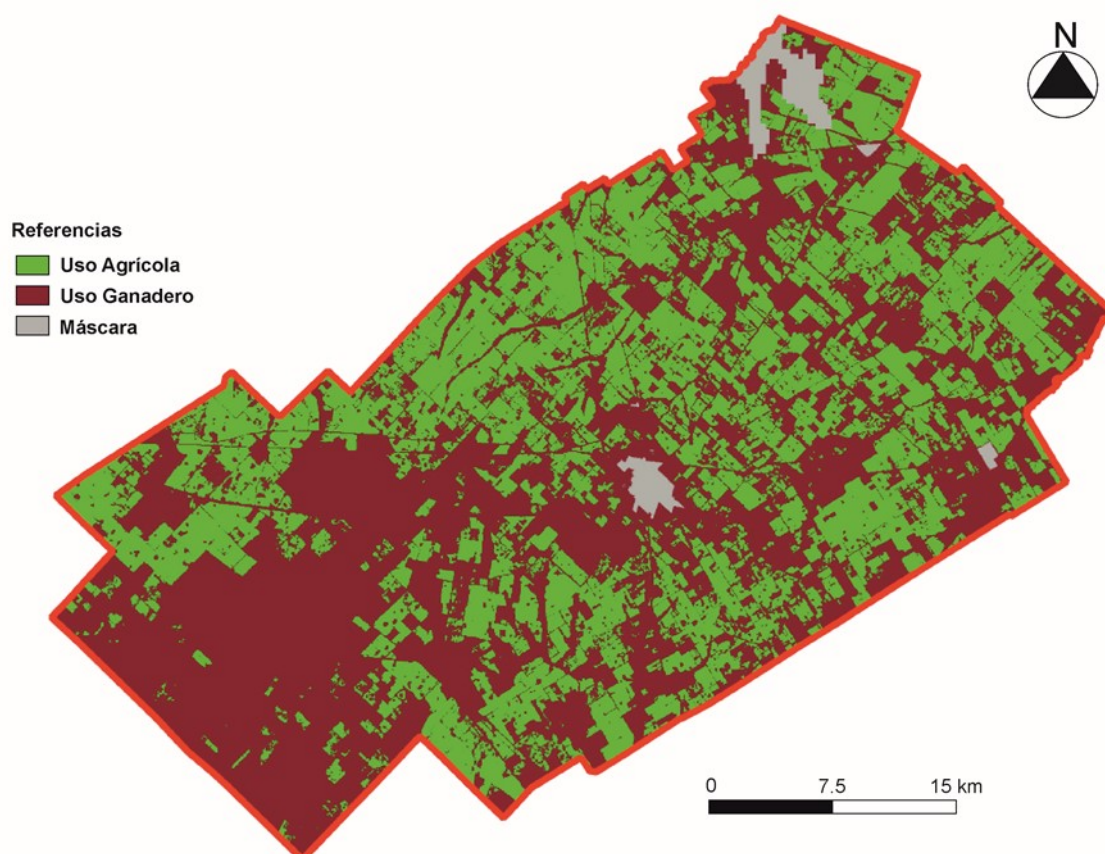
La actividad ganadera, por su parte, si bien se distribuye por todo el partido, se encuentra de manera preponderante hacia el sur de la Ruta Nacional N° 7, principalmente en la región suroeste del partido, en la zona lindante al partido de Mercedes, región asociada a suelos de peor calidad: drenaje deficiente, riesgos de anegamiento, y alcalinidad cercana a la superficie, según la información provista por el Mapa 2.3. y en concordancia con la Zonas Agroeconómicas Homógena VI- Subzona I Rojas, que fuera descripta al inicio del capítulo.

Finalmente, mediante QGIS y en base al Mapa Nacional de Cultivos (INTA, 2019) se construyó un mapa interpretativo para el partido de San Andrés de Giles, procediendo a clasificar los cultivos: soja de 1°, maíz, cultivo de invierno-soja, como “uso agrícola” para contrastar gráficamente respecto del “uso ganadero” (Mapa 2.5.).

Según la información brindada por la cartografía, el uso agrícola representa el 41,8% de la superficie, frente a un 56,5 % de uso ganadero (el 1,7% restante corresponde a la categoría “Máscara” que incluye cuerpos de agua, humedales y áreas urbanas (Tabla 2.4.). Si bien no se cuenta con referencia anterior en relación a la superficie ocupada por

la ganadería, la caída de número de EAP con existencias ganaderas, permitiría inferir que para el año 1988, ésta era mayor. Algunos informantes calificados refirieron una recuperación de la ganadería, que podría asociarse mediante un aumento de la superficie implantada con forrajeras perennes entre 2002-2018 (Tabla 2.1.), en las existencias bovinas (y en la mejora de las productividad que demuestra el índice ternero/vaca), porcinas y avícolas (Series SENASA). Sin embargo la reducción de las EAP con existencias ganaderas confirma un proceso de intensificación de dichas actividades, que además se concentran en los suelos de peor calidad.

Mapa 2.5. Mapa Interpretativo de uso del suelo de actividad agrícola/ganadera (2018/2019)



Fuente: Elaboración propia en base a INTA (2019).

Si bien existe un desfase entre la superficie ocupada con cada cultivo, y la brindada por las estimaciones agrícolas para la campaña 2018/2019, se considera que los mapas elaborados constituyen una herramienta interesante para apreciar la distribución de los distintos usos en el partido, no siendo adecuados para su cuantificación, debido a la escala de trabajo original utilizada.

2.2. Un poco de historia... el sistema educativo de alternancia desde las Maisons Familiares a los Centros Educativos para la Producción Total

En este apartado se aborda el origen histórico del sistema educativo de alternancia, como fundamento filosófico dentro del que se crearon los CEPT. Luego se describe el origen del CEPT N° 2 y la estructura organizativa vigente al momento de la investigación, para finalmente realizar una revisión del marco normativo que sustenta al programa CEPT. Para el trazado histórico general, normativo y organizativo se recurrió al análisis de fuentes secundarias (libros, entrevistas y artículos disponibles en la web). El origen de la institución bajo estudio, así como su estructura organizativa, se reconstruyó principalmente a partir de fuentes primarias (entrevistas a informantes calificados). Asimismo, se retoman los aportes de Dinova (1997) para el abordaje de los hitos que fundaron la propuesta pedagógica de los CEPT en la actualidad.

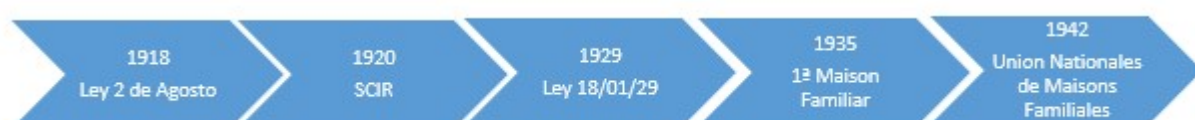
El sistema educativo de alternancia tuvo sus orígenes en el sur de Francia, hacia el año 1935, luego de un largo proceso en el que confluyeron instituciones y referentes del medio rural preocupados por la educación de sus jóvenes, entre los que se destacaron la Secretaría Central de Iniciativas Rurales (SCIR), el Abate Granereau y el padre de un futuro alumno, Jean Peyrat. Un proyecto inicial, tomando elementos innovadores de la

Ley del 2 de Agosto de 1918²⁶, se consolidaría finalmente en 1937, como las Maisons Familiares Rurales (MF)

La primera casa fue comprada por 13 familias agrupadas en el Consejo de Administración, órgano que hasta hoy se replica en los actuales CEPTs. Ante el crecimiento de la propuesta y la necesidad de expandir la experiencia, en el año 1942 se creó la Union Nationale des Maisons Familiales, organización a nivel nacional cuyo punto cúlmine estuvo dado en el fin de la década del 60 con 500 establecimientos y 34.000 alumnos (Esquema 2.1).

Esta modalidad educativa resultó novedosa esencialmente por dos motivos: por un lado, la incorporación de las familias en el esquema institucional en igualdad de derechos junto a los y las docentes; y por otro, la continuidad del espacio de aprendizaje más allá del predio escolar, sumando el ámbito familiar y el comunitario (Miano & Lara Corro, 2018).

Esquema 2.1. Línea de tiempo con los principales eventos de la pedagogía de alternancia en el mundo



Fuente: Elaboración propia en base a los datos analizados

En Argentina, el origen del sistema de alternancia se remonta a los años 60 y tiene en común con la experiencia francesa sus orígenes vinculados a la iglesia. En Reconquista,

²⁶ Esta ley buscó sentarse como base de la educación agraria francesa, pero por la falta de fondos y formación docente, no logró prosperar. Sin embargo, planteó dos elementos fundamentales para el futuro proyecto: los cursos de postprimaria que se dictaban en invierno (durante 2 meses, a lo largo de 4 años); y el contrato Aprendizaje que permitía que un productor guiara al aprendiz en la formación del oficio agrícola, ya sea en la propiedad del productor o en establecimientos de enseñanza ligados al ámbito rural. Finalmente, ante un Jurado del Ministerio de Agricultura se obtenía el Certificado de Formación Profesional. Por primera vez se admitió que un “no profesional” educara (Dinova, 1997).

provincia de Santa Fe, el obispado comenzó a apoyar actividades que fomentasen al sector rural, originándose así el Movimiento Rural católico. Entre distintas actividades, el obispado propició viajes de capacitación a Europa, encontrándose de esta manera con la experiencia de las MF.

Dinova (1997) plantea que en el norte santafecino se dieron una serie de circunstancias que brindaron el campo propicio para el anclaje de la propuesta, entre las que se destacan: comunidades con gran tradición de cooperación, explotaciones de tipo familiar, achicamiento de superficies que derivaron en la expulsión de los jóvenes y raíces cristianas que promovieron el acercamiento a los más necesitados mediante el movimiento rural. En 1968 se realizó una primera experiencia estatal cuyo fracaso se atribuiría a que los educadores no compartían los fundamentos innovadores de la propuesta (Esquema 2.2.). En 1969 la iniciativa se volvió privada, surgiendo en 1970 la primer Escuela de la Familia Agrícola (EFA) en la localidad de Moussy, Santa Fé.

Jean Charpentier, francés, que llegó a nuestro país como representante de las MF, al conocer las EFAs de Moussy y Rafaela, en los años 70 se instaló en Reconquista, y allí se convirtieron junto a su mujer en los fundadores pedagógicos e ideológicos de la propuesta. Abel Fenoglio, director del Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM), Centro Educativo de Nivel Superior que forma a los futuros docentes de las EFAS (Red Agroforestal Chaco Argentina (REDAF, 2016)), explica: “Ellos crearon, junto con los equipos que fueron sumando en torno a sus figuras, toda esta propuesta de la pedagogía de la alternancia, y la principal preocupación que sintieron fue cómo partir de lo latinoamericano con esta propuesta”.

En el año 1976 las EFAs existentes se organizaron en cuatro regiones, y hacia la década del 80 se sumaron a la experiencia las Provincia de Misiones y Santiago del Estero.

Al igual que ocurrió con los CEPT, en sus inicios la matrícula EFA se componía de hijos e hijas de pequeños y medianos propietarios, cuyo objetivo era el arraigo a la tierra, y la reproducción de sus valores y costumbres. Sin embargo, el perfil de la matrícula fue mutando a familias asalariadas rurales, lo que conllevó a una modificación en la participación de las familias, y la necesidad de incorporar alumnos de lugares más alejados, impactando también en el instrumento de las visitas familiares. Por otra parte, muy golpeadas por la dictadura militar, las EFAs “*debieron atarse a un plan oficial para sobrevivir*” (Dinova, 1997, p.78).

En la actualidad existen 68 EFAS, distribuidas en once provincias de las cuales ocho se engloban dentro de APEFA; las restantes se incluyen dentro de otras asociaciones, como la Unión de las Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM) y Fundación Marzano (Sampayo, 2021).

Esquema 2.2. Línea de tiempo con los principales eventos de la pedagogía de alternancia en Argentina.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos analizados.

Otro nombre importante en la creación del sistema de alternancia en Argentina lo constituye Gerardo Bacalini. Hijo de una familia rural, a los 13 años tuvo que migrar con su familia a la ciudad donde continuó su formación. Ya siendo maestro, volvió a conectarse con el campo, al quedar a cargo de una escuela agrotécnica tradicional del centro de Santa Fe, que le permitió reunirse con un grupo de personas “que empezaban a cuestionarse el modelo vigente de educación agrotécnica, y a reflexionar sobre la necesidad de una pedagogía que entendiera la realidad del campo y que la vinculara a

políticas para el desarrollo rural”(Bacalini, 2009, p.8). En el contexto de creación de las EFAs, fue becado para viajar a Francia, donde conoció las MF y a Paulo Freire:

El proyecto creció al amparo de pequeños productores, que pudieron por primera vez organizarse y participar activamente en la educación para sus hijos, y fue además cobijado por los movimientos rurales, el cooperativismo y la Iglesia de la opción por los pobres y marginados. (p.9)

Por su parte Gerardo Bacalini, promotor del Programa CEPT reconoce a Jean y Magui Charpentier “como franceses que decidieron vivir y trabajar en nuestro país por y para el desarrollo rural” (p.9).

Como miembro de la Comisión Agropecuaria del Partido Justicialista, comenzó a delinear hacia mediados de la década del 80, el “Proyecto para la Producción Total”. En el Año 1989 se puso a trabajar junto a un equipo técnico, en consolidar el programa “político y agropecuario” que finalmente se denominaría Centros Educativos para la Producción Total.

Según sus palabras en una entrevista brindada al programa “Bichos de Campo”, indica que el concepto de Producción Total surge de:

La gente del campo, que pretende algo más que “producción”: un crecimiento completo y armónico respetando sus valores, su idiosincrasia, un crecimiento desde lo productivo, lo económico, lo social, respetando el arraigo, y entendiendo a este como una valoración del medio rural, así uno se tenga que ir (...) Los CEPT se instalan en la provincia de Buenos Aires buscando revertir esto del arraigo, porque la educación era más expulsadora que contenedora, incluso con cierto desprecio por tu vida anterior (Bichos de campo, 2020).

En una primera tanda se crearon los cinco primeros CEPT. En toda creación siempre estuvo la premisa de la necesidad de la comunidad y en muchos casos un CEPT

apadrinó a otro, como en el caso del CEPT N° 2 que apadrinó al CEPT N° 17 Irineo Portela y al CEPT N° 32 Diego Gaynor.

Oscar Dinova, también fue parte de la historia del CEPT N°2. A través de una convocatoria del Consejo Escolar, conoció el sistema de alternancia, fue docente de la primera institución, y luego se desempeñó como docente del CEPT N° 4 Mercedes y CEPT N° 17 Irineo Portela. Hoy a través de sus escritos, da testimonio del sistema de alternancia y como ha cambiado la vida de las personas involucradas:

Corría el año 1988, aproximadamente hacia el mes de agosto. En el Ministerio de Educación un hombre y lo que luego sería su equipo de trabajo se reunían con el ministro (director general de Escuelas) para asesorarlo sobre un modelo educativo casi desconocido en la Provincia y mucho menos desde el ámbito oficial, las escuelas de alternancia. La propuesta despertó interés por el bajo costo de la puesta en marcha y por el público afectado que era uno de los dejados de lado por el sistema. Faltaba encontrar el ámbito para desarrollar una experiencia piloto.

A 100 kilómetros de ahí, en un pequeño paraje del partido de San Andrés de Giles llamado Kilómetro 108 (con la identidad que el ferrocarril diera a tantos lugares de campo) el secretario de una sociedad de fomento se reunía con las autoridades del Consejo Escolar del distrito para ver la posibilidad de "abrir algún tipo de formación que evitara la huida de los chicos de la zona hacia la ciudad". Con la inquietud planteada, el paso siguiente fue dirigirse a la Dirección General de Escuelas para asesorarse sobre las posibilidades de crear "algo". (Dinova, 1997, p.81)

Hacia al año 1993 se creó la FACEPT, Federación que reúne a las Asociaciones de los Centros Educativos para la Producción Total (ACEPT). En su página web la

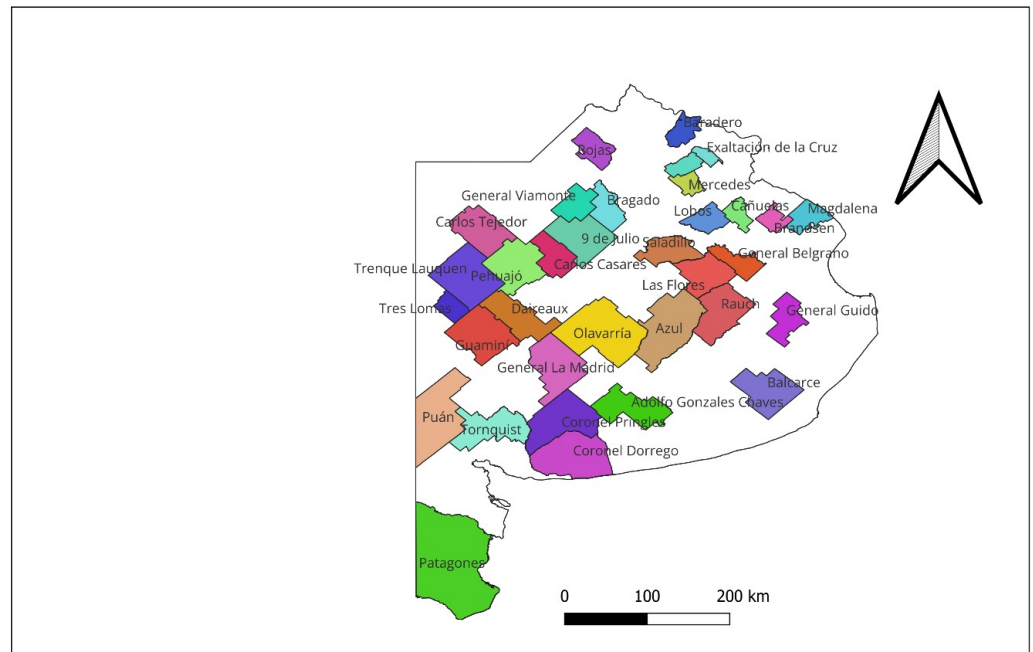
FACEPT se define como “una organización autogestiva y cogestiva de segundo grado integrada por Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total”²⁷(<http://www.facept.org.ar/>, fecha de consulta: 23-10-23). Su primer presidente fue Norberto Gorosito, vecino rural y padre de alumno del que sería finalmente el CEPT N°1, Colonia El Salado, General Belgrano.

La FACEPT se compone actualmente de un Consejo de Administración Federado (Presidente, vicepresidente, secretario, prosecretario, tesorera y protesora), cuatro vocales (dos titulares y dos suplentes), la comisión revisora de cuentas (tres revisores titulares y uno suplente) y la Unidad Programática, integrada por 37 directores de los CEPTs y 37 presidentes de las ACEPTs (Mapa 2.6.), además de un equipo de gestión integrado por el director de la unidad programática y diez integrantes. Las autoridades al momento de redacción fueron elegidas en la Asamblea General Ordinaria de la FACEPT el 28 de marzo de 2022 en General Belgrano, provincia de Buenos Aires. La organización actual de la FACEPT se puede observar en el Esquema 2.3.

²⁷ Entre sus objetivos se enumeran:

- *Promover el Desarrollo Local de las Comunidades Rurales.*
- *Potenciar los Procesos de Participación, Autogestión y Cogestión de las Comunidades Rurales con el Estado.*
- *Trabajar nuestra propuesta política y programática CEPT con visión y proyección local, provincial, nacional y latinoamericana.*
- *Fortalecer la Pedagogía de la Alternancia en los procesos de aprendizaje de las comunidades rurales.*
- *Desarrollar la construcción de Redes Sociales que permitan a las comunidades Rurales el intercambio, la auto contención y la solidaridad.*

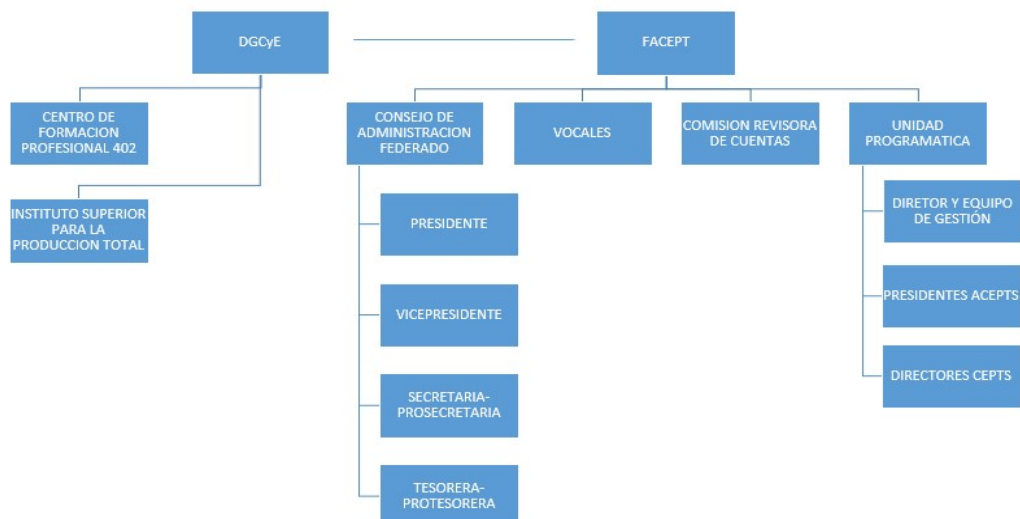
Mapa 2.6. Partidos de la provincia de Bs. As. con presencia de CEPT



Fuente: Elaboración Propia en base a información publicada en FACEPT (Octubre de 2020)

En el marco cogestivo entre la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la FACEPT, se encuentran el Centro de Formación Profesional 402 y el Instituto Superior para la Producción Total (Colonia el Salado).

Esquema 2.3. Organización de la FACEPT



Fuente: Elaboración propia en base a página web FACEPT.

2.2.1. El surgimiento del CEPT N° 2 desde el discurso de los entrevistados

De los testimonios y documentos revisados, surge que la creación del CEPT N° 2 se dio por la confluencia de varios factores y como corolario de un proceso que involucraba, por un lado familias preocupadas por la educación de sus hijos e hijas, que al finalizar la escuela primaria deben mudarse a la ciudad más cercana, o bien enviar a los jóvenes a vivir con familiares que ya estuvieran radicados en la ciudad; un secretario de la Sociedad de Fomento: al hacer llegar esta preocupación al Consejo Escolar, los estaba esperando el “Proyecto para la Producción Total”.

El Docente 2 formó parte de la primera promoción del CEPT N° 2. Si bien una vez egresado, volvió a enfrentar los mismos inconvenientes que al finalizar la escuela primaria (tener que irse a otro lugar para estudiar), luego de varios años en su ciudad se instaló un profesorado que le permitió finalizar sus estudios y retornar al CEPT, ahora como profesor y secretario de la institución.

“El CEPT N° 2 se creó por una necesidad de nuestras familias, más precisamente de mis padres, de los padres de mi prima que también es docente de acá, de los padres de chicos que terminamos la escuela primaria y ¿qué hacíamos con eso chicos? Qué hacemos con nuestros hijos que no podían seguir estudiando, vivíamos en el medio del campo y no teníamos la posibilidad de ir todos los días a una escuela secundaria. Entonces bueno, gente del consejo escuchó esta necesidad que tenían las familias del medio rural, y bueno en su momento estaba Marta Ponte, Gustavo Lenar, Adriana Malone, bueno era todo gente que estaba en el Consejo Escolar y bueno busquemos alguna alternativa,

una solución para darle a estos chicos, a estas familias. Y bueno se pusieron en contacto con gente de La Plata y ahí surgió la idea de crear estas escuelas de alternancia que se llaman Centros Educativos para la Producción Total que es una escuela para chicos que viven en el medio rural donde están una semana en la escuela y dos semanas en la casa. Todo surge por la necesidad de nosotros que terminábamos 7° grado en ese momento y directamente si no estudiábamos en una escuela con un sistema así de alternancia, era imposible cursar todos los días en una escuela secundaria normal” (Docente 2. Año 2016).

Las primeras instalaciones del CEPT N° 2 se ubicaron en el paraje Km 108, comunidad con una importante población rural, ubicada a 15 km de la localidad cabecera del partido. En sus inicios estaban constituidas por un club, donde se llevaba a delante la vida diurna: clases, cocina, comedor, y una escuela primaria abandonada, en frente del club, donde se encontraban los dormitorios.

El lugar representaba una gran dificultad para el acceso debido a las condiciones de los caminos, y para el momento del relevamiento aún permanecían en la institución, docentes que fueron testigos de esos primeros años:

“Yo entre al año y medio, dos años que se había formado, cuando empezaba 3° año él...Estaba en el km 108 de la localidad, paraje rural donde había una estación, una almacén, funcionaba la sociedad de fomento y la escuelita vieja, esteee, el del frente era el dormitorio de los varones y era bueno, los que entraron primero era más odisea que los otros, porque no había vehículo, nada, entraban caminando por la vía, nosotros, la época que yo entré, entrábamos con un gladiador viejo que había, no llegué a usar la estanciera, pero era todo una odisea entrar; con los temporales que nos están tocando ahora, había que entrar

y salir todos los días, al mediodía, a la noche, obviamente quedarte a dormir, la permanencia en la escuela”(Docente 1. Año 2016).

La Docente 3 también formó parte de esa primera promoción y pudo retornar al CEPT como parte del equipo docente. Su padre, mecánico rural, estuvo involucrado desde los inicios en la creación del CEPT:

“Mi papá, se enteró de la propuesta, se empezó a interiorizar en el tema, se empezaron a gestar las reuniones en el Consejo Escolar en San Andrés de Giles, empezaron a venir las personas que traían la propuesta, Gerardo Bacalini, Armando Palau, gente que traía la propuesta desde las EFAs, la escuela de la familia agrícola de Santa Fe, con una postura muy amplia de Francia, y ellos traían la propuesta a la provincia de Bs. As. Lo que hicieron fue en primera instancia traer la propuesta al Consejo Escolar, el Consejo Escolar abrió la apertura docente, es decir cuando la idea más o menos estuvo afianzada se empezó a trabajar con las comunidades. Los CEPT tienen la particularidad que surgen desde la necesidad de las comunidades rurales...esa es la premisa que tiene el CEPT o sea uno no puede poner escuela donde la comunidad no, no la esté necesitando, no sienta pertenencia a ese lugar, digamos” (Docente 3. Año 2016).

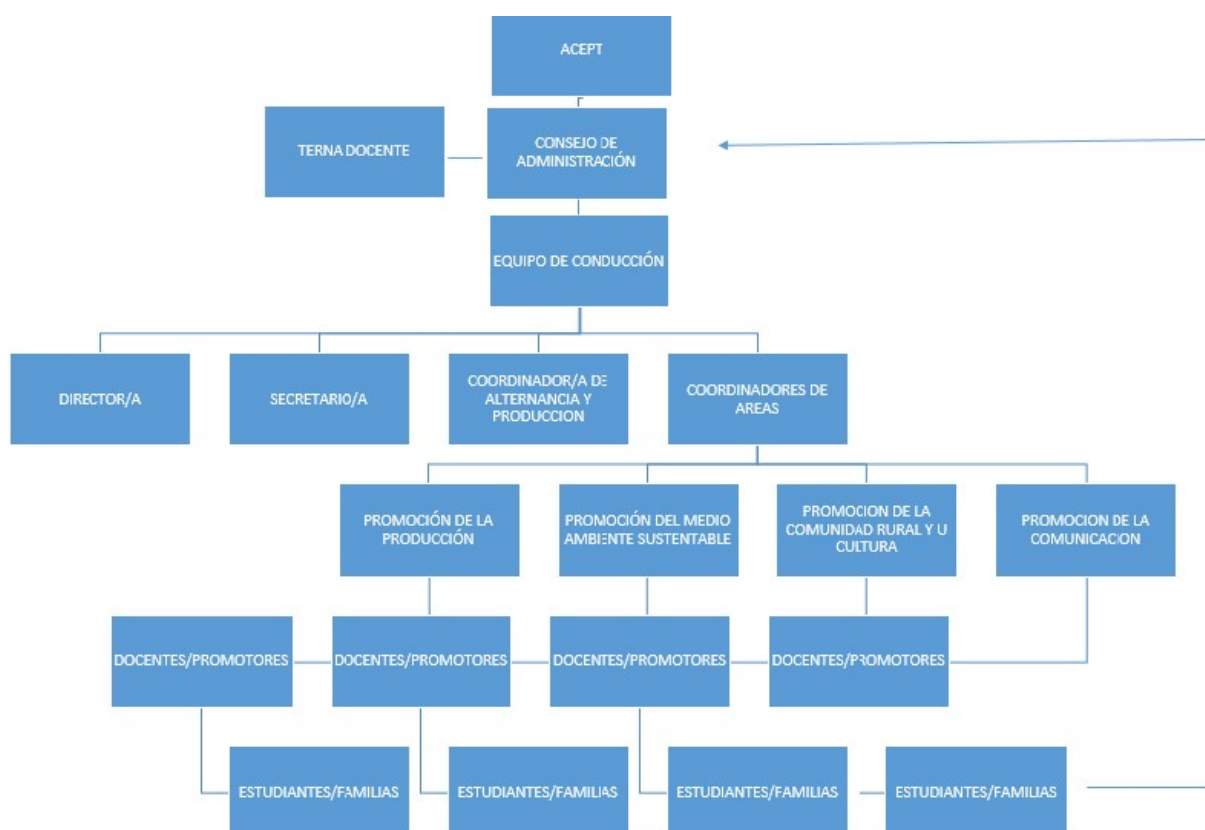
El compromiso de su familia fue tal, que se plasmó en la participación de sus padres como miembros del primer Consejo de Administración:

“Entonces, bueno se empezó a indagar y bueno mis papás fueron unos de los primeros que integraron el Consejo de Administración, el primer presidente digamos fue Rubén Álvarez que estaba en km 108, que fue el paraje y mi papa fue miembro del consejo junto con otros vecinos, papás de otros chicos y bueno

ahí se empezó a gestar digamos, entonces yo como que lo siento muy nuestro digamos” (Docente 3. Año 2016).

En el marco de un proyecto innovador, en el año 1988 comenzó a funcionar en el paraje Km 108 el CEPT N°2. En el Esquema 2.4 se muestra su organización actual, en la que la ACEP se encuentra a la cabeza, y el consejo de administración, integrado por una terna docente, familias y miembros de la comunidad, es quien designa al equipo de conducción. Este incluye al directivo, secretario y coordinador de alternancia y producción (CAP). A su vez las y los docentes se organizan en cuatro áreas, cada una con su respectiva Coordinación.

Esquema 2.4. Organización Institucional del CEPT N°2



Fuente: Elaboración propia en base a comunicaciones personales con personal de equipo de conducción (Octubre, 2020)

2.2.2. Encuadre Normativo del Programa CEPT

El Programa CEPT se encuentra enmarcado a nivel nacional en la Resolución N° 518/98 del Ministerio de Cultura y Educación. Esta Resolución establece la necesidad de normar la aplicación de la Pedagogía de la Alternancia como sistema referido al ámbito educativo para el medio rural, y lo considera un modelo innovador de organización pedagógica. Asimismo, invita a la Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina (ONEARA) y a sus 3 instituciones fundadoras (FACEPT, APEFA y Fundación Marzano), principales instituciones responsables de los Programas de Alternancia Educativa en el país, como organismos asesores de la aplicación de dicha normativa. Además de las originales, se sumó la Unión de Escuelas de la Familia Agraria de Misiones (UNEFAM), asociación que expresa que tienen en común:

La pertenencia al medio rural; la convicción de trabajar por generar más y mejores alternativas de formación para los jóvenes rurales y el desarrollo de su propio territorio, sumada a una experiencia de más de 40 años trabajando por la promoción de la Metodología de Alternancia Educativa en el país convencidos de que es un modelo pertinente para lo que representa el mundo de la ruralidad en la Argentina (Acta constitutiva del 20/06/2016).

Por su parte, la actual Ley de Educación Nacional 26.206, en su Capítulo X (que refiere en su totalidad a la educación rural), a través del Artículo 50 Inc. C, permite modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, y entre ellos menciona las escuelas de alternancia.

A nivel provincial (Tabla 2.5.), los CEPT N°1 y N° 2 fueron creados por Resolución N° 5979/88 y 8813/88 respectivamente. Luego, ambos CEPT fueron normados en conjunto, por ejemplo por la Resolución N° 11111/89 que estableció la creación de la

Asociación Centro Educativo para la Producción Total (ACEPT), la organización, responsabilidades y objetivos de la misma, el perfil docente, Reglamento de gobierno, Planes y Programas, Planta Orgánico Funcional (docentes) y plantel Básico (Personal de servicio). La Resolución N° 11971/89 estableció el Régimen de doble escolaridad a los efectos remunerativos para los directores y secretarios de los CEPT 1 y 2 (índice de ruralidad II para ambos). Ya en el año 1990, la Resolución N° 18999/90 crea el cargo del Coordinador de Alternancia y Producción (CAP), su equivalente del cargo, perfil y funciones. De esta manera se constituye el primer cuerpo normativo a nivel provincial, que comenzó a reconocer al Programa, estableciendo el inicio, la organización, el funcionamiento y la metodología específica de la pedagogía de la alternancia.

A partir del 1991, se sancionaron las diversas resoluciones de creación de CEPT, que se instalaron a lo largo y ancho de la provincia de Buenos Aires. A pesar del crecimiento y consolidación en los territorios, y los más de 30 años de existencia, el programa CEPT, siempre estuvo sujeto a continuas revisiones y evaluaciones, enmarcado como “un Programa” dentro del sistema educativo.

“Hay otras escuelas de alternancia, pero son todas privadas. Que sean estatales no hay, no existen, por eso seguimos siendo un experimento por llamarlo así, y no estamos, digamos, siempre somos considerados proyecto, hace mas de 25 años y somos, seguimos, estamos siendo considerados proyecto. Es el proyecto más largo que conozco.”(Miembro del equipo de conducción. Año 2021).

La Ley Provincial 13.688 en su artículo 23 reconoce a las instituciones existentes en el Sistema Educativo Provincial que responden a formas particulares de organización diferenciadas de la propuesta curricular acreditable de cada nivel y responden jerárquicamente al nivel o la modalidad correspondiente: entre los ejemplos menciona a los Centros Educativos para la Producción Total. En este sentido el programa CEPT,

más allá de sus particularidades, se encuentra regido por la organización institucional y curricular de la Educación Secundaria Técnica y Agraria:

- conforman alternativas de educación obligatoria, con siete años de duración, y constituyen unidades pedagógicas y organizativas comprendidas por una formación común y una orientada, de carácter diversificado, que responden a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Resolución N° 5040/08).
- los estudiantes de los servicios dependientes de la Dirección de Educación Agraria que cursen y aprueben el sexto año en el Ciclo Lectivo 2018, 2019 y 2020 recibirán el título de Bachiller Agrario, y a partir del Ciclo Lectivo 2021 los egresados de la Educación Secundaria Agraria que hayan acreditado los siete años de la modalidad recibirán una única titulación (Resolución DGCyE N° 2936/2018).

Por su parte, la Resolución DGCyE N° 5186/18 plantea la necesidad de readecuar esta organización de la estructura curricular de primero, segundo y tercer año de la Educación Secundaria Agraria a los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la alternancia.

Actualmente el programa CEPT depende administrativa, pedagógica y funcionalmente de la Dirección de Educación Agraria²⁸.

Este sería un primer paso para que estas escuelas finalmente sean consideradas Instituciones del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, se rijan por el

²⁸ La web del Consejo General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (15/04/2019), titula: “CENTROS EDUCATIVOS PARA LA PRODUCCIÓN TOTAL: TRAS 30 AÑOS DE TRAYECTORIA EXPERIMENTAL SE CONSOLIDAN COMO INSTITUCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO”. Allí menciona la aprobación de la Resolución N° 1864/19, que consiste en la “Fundamentación Filosófica y Pedagógica de la Pedagogía de la Alternancia y la Adecuación Organizativa de la Estructura Curricular de Primero, Segundo y Tercer Años” para los CEPT.

Decreto N° 2299/11 (Reglamento General de las Instituciones Educativas), y sean enmarcados en el Nuevo Diseño Curricular para la Educación Secundaria Agraria.

*Tabla 2.5. Encuadre Normativo Provincial del Surgimiento de los CEPT.
Sistematización cronológica.*

Tipo de norma	Detalle
Resolución N° 8813/88	Creación del CEPT N° 2 en el distrito de San Andrés de Giles. Designación de un equipo de especialistas.
Resolución N° 11971/89	Régimen de doble escolaridad a los efectos remunerativos para los directores y secretarios de los CEPT 1 y 2. Índice de ruralidad II para ambos.
Resolución N° 11111/89	Creación de la Asociación Centro Educativo para la Producción Total (ACEPT), organización, responsabilidades y objetivos de la misma. Perfil docente. Reglamento de gobierno. Planes y Programas, Planta Orgánico Funcional (docentes). Plantel Básico (Personal de servicio).
Resolución N° 18999/90	Creación del cargo del Coordinador de Alternancia y Producción (CAP).
Resolución N° 9590/91	Fundamentación del Índice de Ruralidad III para los CEPTs.
Resolución N° 9589/91	Aprobación de los lineamientos curriculares, contenidos mínimos y carga horaria del Ciclo Básico y Ciclo superior a implementarse a partir de 1991. Refuerzo de perfiles docentes para cada ciclo y selección de los mismos. Fundamentos y lineamientos del sistema de cogestión entre el Estado y la comunidad. Profundiza objetivos de la Acept. Reafirma la existencia del Equipo central de asesoramiento del programa.
Decreto del poder ejecutivo provincial N° 3966/91	Creación del ámbito para la promoción, experimentación y evaluación del sistema Dual y el de Alternancia
Resolución del Consejo General de Educación N° 383/93	Formación de comisión para revisar la experiencia y formular el encuadre legal administrativo y pedagógico de los CEPT.
Resolución del Consejo General de Educación N° 446/93	Establece el título de Bachiller con orientación Rural.
Resolución N° 446/93	Establece el título de Bachiller con orientación Rural para los alumnos que promueven en los CEPT 1 y 2.
Resolución N° 3328/94	Necesidad de elaborar normas del Reglamento de Cogobierno entre la comunidad y el estado para cobertura de cargos y horas en los CEPTs.
Resolución N° 3184/95	Aprobación del diseño curricular de los CEPTs. Diseño por áreas y disciplinas.
Resolución N° 1518/97	Modifica Resoluciones N° 11111/89, 18989/90, 9589/91 y 3328/96 estableciendo pautas para la coberturas de cargos y horas en los CEPT.
Resolución N° 4489/98.	Aprobación de los proyectos de Polimodal y TTP de los CEPT 1 al 15.
Resolución N° 2275/99	Supervisión coordinada entre la Dirección de EGB y la Subdirección de Educación Agropecuaria con el acompañamiento técnico pedagógico de la FACEPT.
Resolución N° 1874/00	Establece para los CEPT la conformación areal propia del sistema de alternancia

	y define pautas para la conformación de los listados
Resolución N°1201/02	Aprobación del Acta Acuerdo celebrada entre la DGCyE y la FACEPT
Resolución N° 31556/02	Establece y regula aspectos relacionados con la implementación del diseño curricular (TPP y TTP).
Resolución N°1432/03	Encomienda a la Dirección de Cooperación Escolar el reconocimiento oficial de las ACEPT.
Resolución N° 2509/03	Aprueba la creación del Instituto Superior Tecnológico para la producción total que dependerá por sistema de cogestión de la FACETP y la DGCyE.
Resolución N° 5056/03	Aprueba el convenio de cooperación entre la DGCyE y la FACEPT
Resolución N° 894/05	Establece una unidad de gestión curricular de 6 años para las escuelas técnicas y agrarias.
Resolución N° 5186/18	Organización institucional y curricular de la Educación Secundaria Técnica y Agraria
Resolución N° 1864/19	Fundamentación Filosófica y Pedagógica de la Pedagogía de la Alternancia y la Adecuación Organizativa de la Estructura Curricular de Primero, Segundo y Tercer Años”

Fuente: Elaboración propia en base a revisión documental.

2.3. Implementación de los instrumentos pedagógicos de la alternancia priorizados

En base al trabajo preliminar realizado, se decidió profundizar en el análisis de tres de los siete instrumentos pedagógicos establecidos según Resolución DGCyE N° 2453/07, considerando aquellos que permitan que el estudiante salga al medio productivo, y que sean representativos del ciclo básico, del ciclo superior y transversal a todos los años.

Los instrumentos priorizados fueron:

- Plan de Búsqueda (implementación en el ciclo básico)
- Tesis (implementación en el ciclo superior).
- Visita a las familias (implementación con todos las y los estudiantes)

El diseño curricular se divide en cuatro áreas identificadas como Promoción de la producción (Producción Animal, Vegetal, Gestión, Taller y Maquinaria), Medio ambiente sustentable (Matemática, Física, Química, Biología), Comunicación (Literatura, Inglés, Arte, Educación Física), y Comunidad Rural y su Cultura

(Geografía, Construcción de la Ciudadanía, Filosofía, Geografía, Historia); cada área posee un coordinador o coordinadora y un equipo docente. Sin embargo, la propuesta educativa es mucho más abarcativa, e incluye, espacios curriculares específicos de la pedagogía que apuntan al desarrollo rural. Asimismo, el proceso de enseñanza se organiza mediante la modalidad de alternancia, que permite continuar el aprendizaje en el contexto del hogar, rompiendo el encorsetamiento del aula y promoviendo la integración del estudiante con su medio.

En relación a los instrumentos priorizados, el Plan de búsqueda o Investigación del medio se implementa en el ciclo básico durante 1º, 2º y 3º año, si bien es una metodología que sirve como base para las futuras investigaciones o trabajos a desarrollar hasta el 7º año.

La misma consiste en elegir de manera conjunta estudiantes y docentes, una temática o problemática vinculada al medio rural y, en la semana de permanencia en la escuela, armar un listado de preguntas. Luego, en las semanas de alternancia, las y los estudiantes realizan la indagación, por lo general a través de entrevistas, en grados crecientes de “apertura” según el año de cursada: la familia (1º), vecinos (2º), y comunidad en general (industrias, instituciones, productores, etc.) (3º). Finalmente existe un momento de puesta en común de los resultados que cada uno obtuvo. Esta herramienta se caracteriza por su carácter de construcción de un saber conjunto a partir del rescate de la memoria, los conocimientos y la experiencia de vida de los habitantes de la zona.

Según un testimonio de un ex docente CEPT, la creación del plan de búsqueda se remonta al origen francés del sistema de alternancia, cuando “Granerau brindó las primeras clases durante la semana de permanencia, recorriendo las calles del pueblo

junto con las y los estudiantes, y realizando observaciones e indagaciones acerca de lo visto” (Ex docente CEPT. Año 2021).

En relación al uso de la tecnología al implementar esta herramienta, los y las docentes entrevistados opinan que la misma debiera utilizarse como complementaria y enriquecedora del proceso (como apoyo para recolección de información y especialmente de la presentación) pero que de ninguna manera debiera reemplazar el momento de indagación a informantes (por ejemplo, a través copiar-pegar, *googlear*, etc.).

La importancia del plan de búsqueda radica en que se constituye en una herramienta que le permite al estudiante adquirir confianza en sí mismo, vencer su timidez y comenzar a vincularse con el medio desde un lugar de “curiosidad”, como así también ir mejorando en sus habilidades de redacción. Como instrumento diferencial se caracteriza por la posibilidad de generar conocimiento a través de “la historia vivenciada” de los habitantes del medio rural y finalmente la construcción de un “conocimiento colectivo” que se genera a través de la puesta en común e intercambio entre pares y con la guía del docente.

Algunos de los temas mencionados por las y los estudiantes fueron: conejos, gallinas, cerdos, agricultura, caballos, abejas, artesanías; la mayoría producciones animales intensivas muy vinculadas a la agricultura familiar y que permiten el autoconsumo y el complemento de los ingresos familiares ante la comercialización de los excedentes.

En cuarto año (ciclo superior) se implementa la Tesis o Abordaje de la problemática del medio rural: cada estudiante, de manera individual, elige una problemática, plantea una hipótesis y durante todo el año se dedica a llevar adelante la investigación. Esta herramienta se implementa con el acompañamiento de la figura de “tutor”.

La tesis se asume como un salto en complejidad que acompaña la madurez del estudiante, ya que permite que el mismo pueda abordar ahora de manera individual alguna inquietud propia, incorporando a su vez la metodología del plan de búsqueda. A diferencia de éste, reviste un alto grado de carácter individual, que le permite al estudiante desarrollar su capacidad de investigación, habilidades para la lectura de bibliografía, de redacción y de exposición oral frente a un jurado.

Algunas de las temáticas mencionadas por las y los estudiantes encuestados fueron: árboles frutales, gallinas, horno de ladrillos, cerdos, prolapso uterino en bovinos, apicultura, cerdos y huerta.

En relación a un instrumento que atraviesa a todos los cursos se seleccionó, la visita familiar. La pedagogía de la alternancia implica que las y los estudiantes vivan una semana en la escuela, lo que se denomina “la semana de permanencia”, y dos semanas en sus hogares, donde deben cumplir con las tareas dadas por los y las docentes y ayudar en las labores familiares, ya que se considera ese espacio como una prolongación del espacio áulico donde el estudiante continúa aprendiendo desde la práctica. Es durante el transcurso de estas dos semanas que la familia recibe la visita del o la docente.

El Coordinador de Alternancia y Producción (CAP) es el responsable de la organización de las visitas. Todas las y los docentes, independientemente de su dedicación, deben realizar visitas. Se trata de que cada familia reciba la visita de las y los mismos docentes todo el año, de forma de afianzar el vínculo y de hacer un seguimiento, pero si se nota que el vínculo no resulta, (por ejemplo, no hay mejora en las producciones), se rota al docente que realiza la visita. En las dos semanas de alternancia, algunas familias son visitadas dos veces, algunas una sola, según la necesidad del estudiante. La visita se realiza de a pares docentes, en lo posible, de modo

que uno trabaje con el o la estudiante y el otro intercambie con la familia. La visita no solo implica un asesoramiento educativo al estudiante, sino que también es una colaboración a los aspectos productivos de la familia, y hasta, en muchos casos excede esas instancias, extendiendo la ayuda a cuestiones familiares, aprovechando la intermediación de las y los docentes.

También la visita actúa como una instancia de “captación” de necesidades, problemáticas, propuestas o proyectos, que luego pueden ser trabajadas desde las herramientas previamente descriptas, como plan de búsqueda o tesis.

Un ejemplo muy interesante surgió desde la observación de los y las docentes en las visitas (las familias reutilizaban bidones de agroquímicos) y del intercambio en clase con algunos y algunas estudiantes que comenzaron a mencionar la presencia creciente de enfermedades respiratorias como asma, bronquitis, alergias, tanto en ellos y ellas como en algunos de los integrantes de sus familias, quienes manipulaban agroquímicos de manera asidua. El mismo lo constituyó en el año 2016 el proyecto institucional denominado “Problemáticas en torno a la utilización de agroquímicos” que tuvo el fin de concientizar sobre el uso de agroquímicos en el partido. El proyecto consistió en charlas de capacitación a las y los estudiantes sobre consecuencias de los agroquímicos en la salud, los beneficios de la agroecología, las buenas prácticas en el manejo de agroquímicos y el análisis de normativas locales. Los alumnos de 5° año elaboraron encuestas que se distribuyeron a todas y todos los estudiantes, para obtener un diagnóstico de situación y publicar un informe en medios locales²⁹. Si bien el CEPT no es una escuela fumigada, con el proyecto se alcanzó a las escuelas rurales del partido y

²⁹La ordenanza N° 1761/14 establecía una Zona de Amortiguación Ecológicamente protegida, que comprendía un área de 200 mts alrededor de las escuelas rurales, en las que solo se podía realizar aplicación terrestre de agroquímicos por fuera del horario escolar. La nueva ordenanza 2047/2017 prohíbe fumigar un radio de 100 mts de las escuelas rurales, y permite fumigar entre los 100 - 500 mts solo con productos clase III y IV, con un aviso de 48 hs. A partir de los 500 mts se permite la fumigación aérea.

zonas aledañas que sufren esta problemática y se divulgó un protocolo de denuncia en caso de fumigación (para toda la provincia de Buenos Aires), elaborado por la Red Federal de Docentes por la Vida, del cual forman parte algunos docentes del CEPT.

La herramienta de la visita propicia que el alumno, no sea un alumno más. Se puede conocer su contexto, toda su realidad: de dónde viene, cómo se compone su familia, de qué trabaja, cuáles son sus necesidades, sus carencias. Y esto es un plus que en una escuela de asistencia diaria es muy difícil de obtener:

“Uno conoce desde el plato que come todos los días, hasta el piso, hasta... las condiciones de vivienda, las condiciones familiares, la relación con su producción.... En ese sentido es maravilloso el CEPT” (Docente 4. Año 2018).

“Ellos te reciben muchas veces por ahí con la situación socioeconómica que está cada una (cada familia), a veces algunos te reciben afuera, por ahí porque no tienen luz, porque no disponen del espacio que ellos creen que es adecuado para recibirte, pero bueno con el tiempo vos vas ganando ese espacio, vas mostrándole que no es lo más importante el espacio físico donde vos estés, sino que bueno se comparte la tarea, entonces vos vas generando ese espacio, imagináte los primeros años, después los otros ya más grande, ya sos parte de” (Docente 3. Año 2016).

Este comentario por un lado ratifica las condiciones de vida de los habitantes del medio rural, que incluyen condiciones habitacionales precarias y que fueron descriptas en el Capítulo I. Por otro lado, refleja la personalidad de algunos habitantes del campo, retraídos, quizá muchas veces avergonzados de su situación, tanto que les cuesta abrir la puerta a los y las docentes. Con el pasar de los años en el colegio, los testimonios verifican que esta situación va cambiando, en la medida que se generan lazos de

confianza, y entonces no solo él o la adolescente que asiste a la escuela mejora sus capacidades, sino que toda la familia, se empodera a través del vínculo con la escuela.

No obstante ello, al indagar entre las y los estudiantes acerca de las bondades de la visita de las y los docentes a la familia, la totalidad coincide en que la ventaja radica en la ayuda para resolver las tareas. Solo un pequeño porcentaje dimensiona la importancia de la visita para las producciones familiares o la familia en sí.

En relación al rol docente al implementar esta herramienta, se desprende que, para poder maximizar los beneficios de la visita, el docente debe disponer de tiempo, y poder tener una actitud “activa”, que le permita atender no solamente las necesidades académicas del estudiante, sino también generar lazos con las familias y poder hacer visible la importancia de su participación en la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, el ideal es que la familia toda se involucre en la recepción al docente. Sin embargo, en las entrevistas surge que hay familias ausentes, que no salen a atender, con lo cual algunas docentes se preguntan: ¿Por qué?... ¿Están trabajando?, ¿No se animan? ¿No los dejan? Otra observación remarca que años atrás *“había como un intercambio (docente-familia) de más apropiación con las producciones... también había más propietarios...”* (Docente 4. Año 2017).

Otra limitante que enfrentan los y las docentes para realizar las visitas es la accesibilidad a los predios en relación, no solamente al estado de los caminos y condiciones climáticas adversas, sino que hay casas a las que no se pueden ingresar porque la tranquera está cerrada permanentemente con candado, familias cuyos patrones no les permiten recibir visitas y hasta familias que no les permiten salir los fines de semana.

Finalmente, la herramienta “visita familiar”, siempre que sea posible, cuenta con un momento de ronda o intercambio entre los y las docentes, y un instrumento denominado

“Cuaderno de visita” donde se lleva una historial de cada familia. Ambas instancias permiten poner en común el estado de situación de cada estudiante y su familia, haciendo que cada docente, aunque no realice la visita a esa familia en particular, pueda estar al tanto de cada situación.

Independientemente de los obstáculos que se presentan, la visita a las familias se percibe como un pilar fundamental en el sistema de alternancia que debe conservar su dimensión integral: de apoyo pedagógico, de captación de necesidades, de sustento a las familias y sus producciones, de empoderamiento. En este sentido, el rol del docente cobra vital importancia para otorgar este carácter integral y evitar una “rutinización” de la herramienta, término que será desarrollado en el Capítulo III.

2.3.1 Sobre el resto de los instrumentos pedagógicos específicos de la alternancia y los espacios de desarrollo

La Pasantía es considerada un espacio de aprendizaje muy valioso, debido a que las y los estudiantes pueden adquirir conocimientos nuevos a partir de la práctica. En la actualidad esta estrategia se percibe como dificultosa debido a que hay muchos aspectos legales a cubrir (por ejemplo, el productor que recibe al estudiante tiene que llenar formularios, muchas veces consideran que esto le puede traer problemas con la AFIP), se deben tramitar seguros, es un inconveniente que las estudiantes mujeres se queden en casa de desconocidos, etc. Sin embargo, a pesar de las dificultades que se mencionan, la pasantía o práctica profesionalizante, se considera una herramienta valiosa para subsanar las dificultades que representa, por ejemplo, el hecho de que haya estudiantes que no puedan tener producciones en su hogar, como aves, cerdos o vacas.

Los Proyectos Productivos, se desarrollan en 6° año a lo largo de todo el año. El objetivo es que los y las estudiantes desarrollen un emprendimiento productivo. Se

plantea la actividad a realizar, se busca que sea totalmente viable y se realizan todas las evaluaciones económicas pertinentes.

Al indagar sobre la implementación de los mismos, surge que por lo general no se llevan a la práctica, si bien son viables no pueden efectivizarse: a veces por cuestiones económicas, por no disponer del espacio físico o por falta de autorización de los patrones. Sin embargo, también es importante mencionar que algunos estudiantes lo realizan para cumplir con los requisitos de aprobación, sin ningún interés de ejecutarlo (ya sea porque se va a ir a estudiar, o va a trabajar en relación de dependencia, o simplemente no le gusta). Quienes ejecutan sus proyectos suelen ser las y los estudiantes que permanecen en el ámbito rural. En otros casos, el estudiante o egresado se va de la casa, pero capacita a su familia para que continúe con el emprendimiento. En caso de no implementarse, el proyecto queda como antecedente para utilizarlo por quien lo requiera.

Para salvar las dificultades que representa la condición de no tenencia de la tierra o la falta de financiamiento para desarrollo de un emprendimiento productivo en el ámbito rural, se plantea la opción de hacer otros tipos de proyectos de índole más social, por ejemplo diseñar un programa de radio para la difusión de las problemáticas del medio rural, u otras alternativas productivas no agropecuarias, por ejemplo: costura, corte de pasto, peluquería. Si bien no necesariamente se relacionan con “lo rural”, constituyen una ayuda económica importante para algunas familias.

Un antecedente práctico importante a los proyectos productivos es el espacio denominado “Atención de las producciones” que consiste en la organización de las y los estudiantes en grupos, durante la semana de permanencia en la escuela, con el fin de atender las producciones vegetales y animales de la escuela. Esto permite, no solo aprender desde la práctica, si no también que genera en ellos un ámbito de compromiso

y responsabilidad. Entre las producciones que se llevan adelante en la escuela, se destaca la huerta agroecológica, trabajada por docentes y estudiantes. A su vez, las y los estudiantes de 1° año tienen que realizar una huerta agroecológica en casa de manera obligatoria, dado que según la Docente 4 (Año 2017) *“un estudiante del CEPT debe ser capaz de producir sus alimentos, o al menos, parte de ellos”*.

La huerta agroecológica de la escuela abastece el comedor y en caso de excedentes, los mismos se comercializan en la “Feria de la agricultura familiar”. Creada por la escuela, la feria se realiza todos los sábados en la Plaza San Martín, de la ciudad de SAG:

“Es una feria donde todas las familias de los alumnos y familias de la comunidad rural pueden llevar todos los productos que elaboran o que producen en su campo. Ya sea de huerta, sean, productos caseros como pan, facturas, tortas, eh pastas, dulces, miel, quesos, ..., tejidos también, todo lo que sea ropa, tejidos artesanales, artesanías, todo lo que las familias producen en el campo, que lo puedan traer y venderlo acá sin tener que pagar costos de comercialización.” (Docente 2. Año 2016).

Del espacio de huerta agroecológica no solo se espera que las y los estudiantes aprendan cómo llevar adelante la producción, sino que la misma “sea un modo de vida”. Al conducirse de manera agroecológica, la misma tiene como objetivo demostrar que otra forma de producción es posible: mostrar una alternativa al sistema productivo agroquímico-dependiente.

El Espacio de Convivencia se realiza durante la semana de permanencia de los y las estudiantes, y es un momento de reflexión donde se tratan los conflictos que surgen de la estadía en la escuela. Con esto se pretende transmitir valores: *“lo que afecta a uno afecta a todos”*, enriquecer el aspecto social, enseñar la organización comunitaria: *“es*

más fácil si se hace de muchos que si lo hace uno solo” (Miembro del equipo de conducción. Año 2018). El propósito es transmitir capacidades para la organización y movilización, la independencia y la autogestión. Es importante mencionar que la escuela no cuenta con personal de maestranza, solo cocineras. El resto de las actividades las realizan las y los estudiantes en grupos, de manera tal de generar un ámbito que enseñe el compromiso y la responsabilidad.

La convivencia de las y los estudiantes con otras personas de su misma edad, en su misma situación, resulta un aspecto fundamental en esta modalidad educativa. Las distancias en el ámbito rural son grandes, los caminos por lo general se encuentran en muy malas condiciones, no se poseen vecinos, no hay espacios para desarrollar la vida social, con lo cual la escuela representa un lugar donde hacer amigos y amigas y compartir experiencias de vida, no solamente de aprendizaje.

Una herramienta que facilita el seguimiento de las producciones familiares por parte de los y las docentes, la constituye el Cuaderno de Campo, que se implementa para que las y los estudiantes lleven un registro de todo lo que ocurre con sus actividades productivas. Se espera que sea un espacio de intercambio entre el espacio áulico y el hogar, entre los y las docentes y las familias. Asimismo, se busca que este instrumento ayude productivamente a las familias. Este es el caso de la familia de un estudiante próximo a su egreso, entrevistada. Al ingreso del estudiante al CEPT, el patrón no permitía tener animales. De a poco ellos fueron criando algunos animales, para que el estudiante pudiera realizar la actividad productiva que se le pedía en la escuela. Al momento de la entrevista la familia contaba con diversas producciones animales que le representan un ingreso extra muy importante. Al apagar el grabador y recorrer las instalaciones, ellos destacaron la importancia del cuaderno de campo, de llevar registro de todo lo que involucra la producción. Según la familia, marcó una diferencia,

permitiendo dimensionar sus ingresos y egresos y de ese modo realizar de forma más eficiente sus actividades productivas.

Los Espacios Curriculares del Desarrollo, comienzan en 4° año con Desarrollo Rural Sustentable. En 5° el espacio se denomina Desarrollo Regional y consiste en el estudio de las producciones que hay en toda la zona y sus problemáticas, analizando cada semana una actividad, por ejemplo “triquinosis en cerdos”. En 6° el espacio se denomina Desarrollo Local y se trabaja con problemáticas de una comunidad puntual. Las y los estudiantes eligen una comunidad, se analiza en conjunto la problemática de dicha comunidad y juntos emprenden un recorrido para tratar de ayudar en la resolución de la misma. Al momento de realizar las encuestas, las y los estudiantes estaban ayudando a uno de los pueblos rurales del partido a realizar las gestiones ante el municipio a fin de mejorar los accesos. El estado de los caminos rurales y las condiciones de accesibilidad a los campos en general, es un aspecto que condiciona muchas de las propuestas educativas. Las dificultades para los traslados diarios (por ejemplo a la escuela), las dinámicas laborales, todo se ve afectado por las grandes distancias; las condiciones climáticas y el mantenimiento que pueda realizar el Municipio, determina el estado de los caminos. Esta problemática afecta las condiciones de habitabilidad en el espacio rural, y como tal suele ser reiteradamente trabajada por las y los estudiantes en algunos de estos espacios.

Según lo recabado, la importancia de estos espacios no solo consiste en la ayuda a la comunidad, sino que se generan ámbitos de discusión donde se busca que el estudiante se lleve desde una mirada distinta del espacio rural, hasta que sea un “promotor del desarrollo”, concepto a desarrollar en el capítulo siguiente.

Un emergente que surgió ante la indagación sobre la implementación de los instrumentos específicos, transversal a todos ellos, fueron los denominados por los

informantes como “nuevos rurales”, en relación a aquellas personas que no nacieron en el ámbito rural, y que en los últimos años migraron desde las ciudades. Se destaca que del ciclo superior ningún estudiante ostentaba este perfil. Esta característica fue atribuida tanto a algunos estudiantes del ciclo inferior como también a algunos de los “patrones” y constituye una dificultad a la hora de implementar estrategias productivas:

“Nosotros estamos teniendo los últimos años, eh mucha población que viene desde digamos el gran Bs. As. o desde Bs. As. digamos, por decirlo así, que viene compra por ahí algún campo, o alquila o conseguí para él, lo que fuese, o para trabajar también, pero que en realidad no tiene, no como quien dice, no son nativos de acá, sino que vienen por ahí con otro, desde otro contexto, vienen con otras costumbres, vienen con otra por ahí, con otras cuestiones que acá por ahí, no, no había. Y en el sentido también poca cultura por ahí desde lo rural, por decirlo así, ¿no? Gente que por ahí le tenés que enseñar desde cuestiones muy básicas, de que yo, no sé, desde huerta, de gallinero, lo que fuera. Y por ahí lo gente de acá lo tiene como ya más incorporado desde muy chico, viste y no necesitás por ahí, que se yo, organizan una producción o algo, y hay cosas básicas que las saben, y en esto tenés mucha gente que se está viniendo a vivir acá. Y eso hace que cambie la ruralidad precisamente” (Miembro del Equipo de Conducción. Año 2018).

2.4. A modo de síntesis

En el apartado 2.1., a través de la consulta de diversas fuentes de información, se avanzó con el objetivo de caracterizar el partido de San Andrés de Giles, en particular

en relación a la evolución del sistema socio-productivos local de base agropecuaria desde el año de creación del CEPT N°2 (1988) hasta la campaña 2018/19.

Ambientalmente, las condiciones agroclimáticas, hídricas y edafológicas posicionan a San Andrés de Giles, como un partido de gran aptitud agropecuaria, que se suma a una ubicación estratégica, potenciada por la cercanía a CABA y a diversos puertos de la PBA.

Acerca del perfil productivo, a través del análisis de los datos secundarios pudieron comprobarse los procesos de agriculturización y destambización. Esta mirada será complementada en el capítulo siguiente con testimonios de los informantes consultados en terreno. La actividad ganadera bovina, si bien se caracteriza por realizarse de manera extensiva, formó parte de un proceso de concentración, radicándose en los suelos de peor calidad. Por otra parte, se expuso la importancia para el ámbito rural del partido, de actividades intensivas de tipo agrario, como porcicultura y avicultura, si bien esta última mostró una retracción para el año 2018.

A lo largo del apartado 2.2., se buscó reconstruir la historia de la pedagogía de la alternancia en el mundo, como filosofía rectora de los CEPT y cómo esos fundamentos se transmiten a la estructura y funcionamiento de las instituciones actuales. Sin embargo, los conceptos “novedosos”, como la alternancia y cogestión estatal, son los mismos que hacen que la propuesta, a pesar de demostrar más de 30 años de consolidación, continúe siendo un “programa” dentro del sistema de educación agraria de la Provincia de Buenos Aires.

En el apartado 2.3., se describió la implementación de los instrumentos específicos del sistema de alternancia, haciendo foco en aquellos instrumentos priorizados. A lo largo del relato se demostró como estas herramientas permiten que no solo que las y los estudiantes salgan al medio, sino que las y los docentes, y la institución en general,

observe las transformaciones socio-productivas previamente descritas (y sus consecuencias), y que hasta en algunos casos se pueda accionar. Tal es el caso del proyecto institucional sobre uso de agroquímicos que pone en tensión el modelo productivo en expansión. En este sentido, se buscó rescatar las similitudes observadas a la hora de la implementación, entendiendo que los instrumentos revisten un carácter de “lupa” que permite evidenciar las consecuencias del proceso agriculturización descrito en apartados previos, como así también las tensiones propias de los modelos productivos agroindustrial y de la agricultura familiar.

Capítulo III

Discusión

Capítulo III: Discusión

El presente capítulo se organiza en torno a los ejes de trabajo planteados inicialmente (agriculturización, instrumentos específicos de la alternancia y desarrollo local-rural), a través de la mirada de la comunidad educativa, y a la luz de las particularidades del CEPT N°2 de San Andrés de Giles.

Para ello, el primer apartado retoma la caracterización agro productiva de San Andrés de Giles, y las transformaciones en los usos del suelo agropecuario ocurridas en el periodo temporal analizado (1988/2018), esta vez desde la mirada de los miembros de la comunidad educativa del CEPT N°2 y en diálogo con los datos secundarios presentados en el Capítulo I y II.

En el segundo apartado, se realiza un acercamiento al modelo productivo agropecuario gilense, a través de los instrumentos específicos de la alternancia y las particularidades de su implementación.

Por último, se analiza la propuesta de desarrollo local del CEPT N°2 a través del análisis de la concepción del desarrollo por parte de las fuentes entrevistadas, de la existencia del Comité de Desarrollo Local, de las vinculaciones territoriales de la institución y una breve referencia a las instancias de autogestión y cogestión estatal. Asimismo se discute dicha propuesta, en el marco de las tensiones observadas en el campo de la pedagogía de la alternancia según la mirada de Miano & Lara Corro (2018).

Como organizador de la lectura, la Tabla 3.1. resume las palabras claves en torno a los mencionados ejes de trabajo, que se identificaron en los discursos de las diversas fuentes.

Tabla 3.1. Palabras claves según ejes de trabajo propuestos que se identificaron en el discurso de las y los entrevistadas/os.

Ejes/Fuentes		Docentes	Estudiantes	Productores
Agriculturización		Taperas migración despoblamiento rural sojización	Campo liso Casas deshabitadas	Chacra Siembra directa
Instrumentos específicos priorizados	Plan de Búsqueda	Problemática Investigación Preguntas Metodología Entorno Saber colectivo	Problemáticas Conejos Gallinas Cerdos	
	Tesis	Problemática Investigación Tutores individual	Cerdos Gallinas <i>Feed-lot</i> Lana Huerta Frutales Apicultura	
	Visita Familiar	Necesidades Contexto familiar Trabajo personalizado Fuente de información Activa	Ayuda con las producciones Tarea	
Desarrollo rural		Arraigo Mejora de la calidad de vida Promotor del desarrollo Necesidades Militancia	Ayuda a las personas Progreso Desarrollo económico	Que la gente no se vaya del campo Informática Tecnología

3.1. El perfil productivo del partido desde la mirada de los sujetos: “*Donde hay grandes extensiones de agricultura generalmente no vive nadie*”.

En el marco del trabajo de campo realizado, se indagó entre los sujetos de la comunidad educativa, acerca de su percepción sobre la evolución del perfil productivo

del partido de San Andrés de Giles, según el recorte temporal propuesto, desde la creación de la escuela en el año 1988 hasta el 2018.

Los testimonios coinciden en la importancia actual de la agricultura extensiva centrada en el cultivo de soja, en detrimento de la actividad ganadera, que se caracterizó hacia finales de los 80 por la presencia de tambos. Este abandono de la actividad tampera, que pudo comprobarse a través del análisis de los datos censales (Figura 2.6 y 2.7), y su reconversión a la agricultura, es vinculado por los sujetos al despoblamiento de las áreas rurales. Asimismo, la ganadería extensiva (cría e invernada) se asocia a los suelos que poseen mayores limitantes, área ubicada al suroeste del partido, comprendida entre la ruta nacional N° 7 y provincial N° 41, como se observó en los Mapa 2.4. y 2.5.

“Es un partido con predominancia de cultivos extensivos, básicamente tiene soja, maíz, rotación trigo/soja también, y algunas partes ganaderas que son más bajas, de cría, también de invernada; donde hay grandes extensiones de agricultura generalmente no vive nadie...” (Docente 4. Año 2016).

“Era un distrito agrícola ganadero, y de lo ganadero, había tambo, había cría, había invernada, a un distrito casi netamente agrícola y que solamente está haciendo ganadería las partes del distrito donde por capacidad de uso no le da para hacer otra cosa, entonces hacen cría. Que es el caso por ejemplo de Tuyutí, toda la zona digamos, que son suelos pobres, viste que no da para agricultura, entonces hacen ganadería, pero el resto casi todo se agriculturizó muchísimo. Inclusive, bueno nosotros lo venimos viendo, gente donde ha habido hornos de ladrillo, hoy hay soja. Giles también tiene una característica que hubo en su momento hubo un

gran aumento de productores de pollos, aves, grandes productores de cerdos también en lo que es animales, y agricultura. Hubo un cambio, mucha gente que se fue del campo, hay lugares donde quedó taperas, taperas, taperas, taperas. Agricultores que tiraban abajo las taperas directamente para poder sembrar, eso se dio mucho. Ahora un poco se ha frenado, pero creo que llegó al tope también...” (Miembro del equipo de conducción. Año 2017.)

Al describir el proceso de sojización que atravesó el partido, el despoblamiento rural emerge de los testimonios como una de las principales consecuencias, que afectó la forma de vida y de sociabilización de los habitantes de la ruralidad. Las taperas (antiguos parajes u hogares de los trabajadores rurales encargados de la hacienda, que actualmente se encuentran abandonados), reiteradamente mencionadas, a su vez, emergen como la representación física, la huella del pasado, que confirma la existencia de campos en donde había permanencia continua de habitantes.

Los próximos testimonios en particular, ratifican la tendencia a la concentración de las tierras y el impacto en la estructura social agraria del partido, tal como se observó en la Tabla 2.1.

“Mi papá era mecánico rural, en el campo, hacía changas más que nada, tenía una gomería, un taller mecánico, pero en momentos de... en qué bueno empezaron a cerrar los tambos, dejó de funcionar el tren... la actividad también decayó y empezó a hacer changas, y era pequeño productor, tenía diversas actividades”... “Lo que si se está viendo respecto al cambio, bueno obviamente la desaparición importante, desde que yo estudiaba a ahora, de lo que es ganadería, tambos. Y lo que es sector ganadero, digamos, son cada vez menos

las extensiones que están dedicadas a la ganadería, ahogada un poco por la agricultura, esta sojalización que ha venido en los últimos años, ha hecho que la ganadería disminuyera mucho, y con eso disminuye la cantidad de familias que hay en el campo, no es lo mismo, que no se, 100 has que trabajaba la ganadería, donde tenía que haber una o dos personas o familias afectadas al cuidado de animales, que esas has trabajadas por la agricultura que con un chacarero, una persona está ahí, y ni siquiera tendría que vivir en el campo, porque vive en la ciudad, sube a la máquina y va” (Docente 3. Año 2016).

“La soja tapó todo, el despoblamiento rural, esteee, la familia, caso de... (Docente 2), tenían 20 ha, 25, el te va a contar mejor... ese ejemplo había miles acá, no que quedó nada. Hay 5 o 6 chacareros grandes que trabajan el 90% del partido de Giles. Quedan 3 o 4, yo creo que si te marco ahora el partido de Giles, propietarios de 50 ha para abajo y que trabajen en el campo y vivan de eso, habrá 5, en todo el partido de Giles que son 113.00 ha, ¿Entendés? Así que el despoblamiento rural, está lleno de taperas, esa es la realidad que marcó desde que, desde hace 25, 27 años que tiene el CEPT, te digo desde que yo, hace 30 y pico de años atrás que yo vivía en el campo, desde que nací, estuve en el campo hasta los 20 y pico de años, se notó terriblemente, nosotros en un camino de tierra de 6 km de largo había 16 familias, de los dos lados, donde vivían de 20,30 o 50 has y no quedó nada” (Docente 1. Año 2016).

Por su parte, la familia del estudiante próximo a egresar, menciona también el crecimiento de la “chacra” (actividad agrícola extensiva) en detrimento de la ganadería, y describen como perciben el cambio que se produce en el paisaje: “*El campo está liso.*

Animales en la zona no quedan, ni alambrados, ni montes, ni casas” (Estudiante próximo a su egreso. Año 2017) (Imagen 3.1.).

En el trayecto recorrido hasta la casa de la familia, se pudo observar la ausencia de alambrados en varios de los lotes. Esta práctica se realiza con el fin de facilitar el tránsito de la maquinaria, al igual que el desmonte y la demolición de las taperas, todas prácticas que contribuyen a un campo sin agricultores: *“Ranchos, casas deshabitadas, el monte lo tiran todo, vos podés decir cuánto pueden, ¿cuánto es? ¿100 m²?, porque más de eso no es”* (Estudiante próximo a su egreso. Año 2017).

Una descripción detallada de la situación por la que tuvo que atravesar esta familia, como consecuencia del cierre del establecimiento donde vivían y trabajaban, puede encontrarse en Reposo (2020).

Imagen 3.1. Campos sembrados, ausencia de alambrados



Fuente: Foto propia, tomada camino al establecimiento productivo de la familia del estudiante próximo a su egreso, Paraje La Amalia, San Andrés de Giles (Año 2017).

La actividad ganadera en general, y el tambo en particular, es una fuente de generación de empleo rural que requiere que los trabajadores vivan en el campo y desarrollen allí su vida, para abocarse a los requerimientos diarios de los animales

y de la producción en sí. El proceso de destambización afectó la generación de este tipo de empleo vinculado fuertemente al arraigo al medio rural. Un testimonio describe como la matrícula de las escuelas rurales van de la mano con esta transformación:

“Muchos pueblos... por ejemplo Heavy, el pueblo donde está mi familia había 3 o 4 tambos, eso generaba mucha actividad económica, las familias... si bien era muy rotativo también la gente que trabajaba en los tambos, pero bueno iban a las escuelas, en lugares donde hay tambos estadísticamente es donde hay mayor cantidad de alumnos, donde se perdió los tambos las matrículas han disminuido un montón, eso también se ha visto mucho... y ha dado lugar en muchos espacios a las producciones intensivas, el aprovechamiento de estos pequeños espacios: galpones de pollos, criadores de chanchos bajo galpones, han aparecido un montón en estos últimos tiempos, también ganar espacios y dejar la mayor parte del campo para la agricultura que es una... Lo que teóricamente más rentabilidad deja... y lo que nosotros vemos, si, hay cada vez menos productores, menos pequeños productores, ya el pequeño productor que tenía su tambito, lo dejó y esas 10 has se las da al chacarero y alquila el campo.”(Docente 3. Año 2016).

Otro testimonio da cuenta del fenómeno de migración de las familias de las y los estudiantes CEPT y que en general, se observa en los distintos campos de la zona. Esta información pudo ser corroborada mediante el análisis de información secundaria (Tabla 1.4), ya que para el año 2010, el 18% de la población del área rural dispersa, 5 años antes, residía en otro distrito (ya sea otra provincia o localidad). Esta migración podría estar asociada a la precarización laboral a la que están sujetos por lo general, los

trabajadores rurales. Por su parte, el régimen de tenencia de la vivienda, para el área rural dispersa, indica que el 53,9% de esa población es “ocupante por trabajo” lo que apoyaría este supuesto (Tabla 1.7.).

“el campo... mucha migración de campo en campo, gente que viene de provincia...Nosotros hicimos un proyecto con la universidad, que tenía que ver con el agua, nada que ver, pero nunca pudimos hacer un recorrido de muchos años en un mismo lugar: "No, pero yo cuando hicieron la perforación no estaba"; "Ah no pero yo antes no sé qué producían porque yo estoy hace 3 años"... ¿No? Entonces es como que van rotando mucho la familia en el campo y tampoco podés tener un seguimiento de un montón de cosas... También ese es un fenómeno medio novedoso, no sé si novedoso para mí por ahí, que uno cuando le cae la ficha este”...(Docente 4. Año 2017).

Como fuera descripto en el apartado 2.1.2. y en consonancia con la zonificación de Barsky (1997), las actividades ganaderas intensivas, como la cría de aves y de cerdos revisten importancia en San Andrés de Giles, debido a la localización geográfica del partido, que otorga por un lado, la posibilidad de disponer de diversos subproductos de la industria, granos, etc., para la alimentación del ganado, y por otro, facilita los canales de comercialización. Ambas actividades productivas, en su modalidad intensiva, se encuentran asociadas a la escala comercial e industrial. Sin embargo, en la modalidad artesanal, son actividades muy vinculadas a la agricultura familiar: a las familias que habitan en la ruralidad y realizan autoconsumo a la vez que comercializan los excedentes, complementando de esta forma los ingresos familiares.

En particular, la actividad porcina es de gran tradición en el partido, siendo la Fiesta Nacional del Chanco Asado con Pelo uno de los acontecimientos más importantes que se celebra la tercera semana del mes de Enero.

“Giles, es el, bueno obviamente agricultura, la agricultura es lo más fuerte... eh ganadería había muchísimos tambos, lo superó la agricultura si no estaban casi a la par. Hasta el año pasado el quinto productor de cerdos de la provincia, ¿sí? Con 4 criaderos muy grandes, estamos hablando de casi de uno de más de 500 madres y otro con más de mil...después 3 o 4 con 100 madres, 80 madres, 200 madres, es el quinto productor de cerdos de la provincia de Bs. As. Después la avicultura es muy fuerte, pollos parrilleros y en segundo lugar ponedoras.” (Docente 1. Año 2016).

“Que los padres tienen eh, son empleados, son empleados que viven en el campo, y se dedican algunos a criaderos, muchos por ejemplo a criaderos de cerdos, a criaderos de pollos, algunos en ganadería, lo que ya no tenemos es gente, chicos que estén relacionados a los tambos, por ejemplo, a los tambos habrá 2 o 3 chicos que son hijos de tamberos, los demás ya no, que en su momento, hace 25 años no sé pero un 40% de los chicos éramos hijos de tamberos, entonces eso te das cuenta cómo va cambiando. Muchos padres trabajan en agricultura, trabajan en máquinas, en tractores, en cosechadoras. Y después hay mucha gente que vive en el campo pero se dedican a... o viven en el campo y trabajan en... tienen almacén o tienen algún negocio”... (Docente 2. Año 2016).

En particular este testimonio también da cuenta del perfil de las familias vinculadas a este CEPT: no son familias netamente productoras, si no que el principal ingreso lo constituye el salario recibido como trabajadores rurales. Las actividades productivas, que son reforzadas muchas veces por las estrategias educativas del CEPT, representan una complementariedad en sus ingresos.

Esta misma tendencia fue reportada por Barsky *et al.*, (2009) en relación a los alumnos que asistían a los CEPT N° 4 Mercedes (“el 80% son hijos de peones rurales, además casi todos los hijos de los puesteros de la zona van a estudiar al CEPT” (p. 162)); CEPT N°13 Carlos Casares (“Hay más hijos de empleados rurales en relación de dependencia, empleados de tambo y trabajadores zafrales, que hijos de productores agropecuarios” (p. 181)); y del CEPT N°16 Lobos (“La mayoría de los alumnos del CEPT N° 16 son varones de procedencia rural, hijos de trabajadores rurales, aunque también cuentan con alumnos de origen urbano” (p.208)).

De las entrevistas se desprende que en San Andrés de Giles la mayor superficie productiva se encuentra a cargo de tres productores. Al conversar con uno de ellos, que se encuentra muy vinculado a la escuela a través de diversas actividades, e indagar sobre su actividad productiva relató:

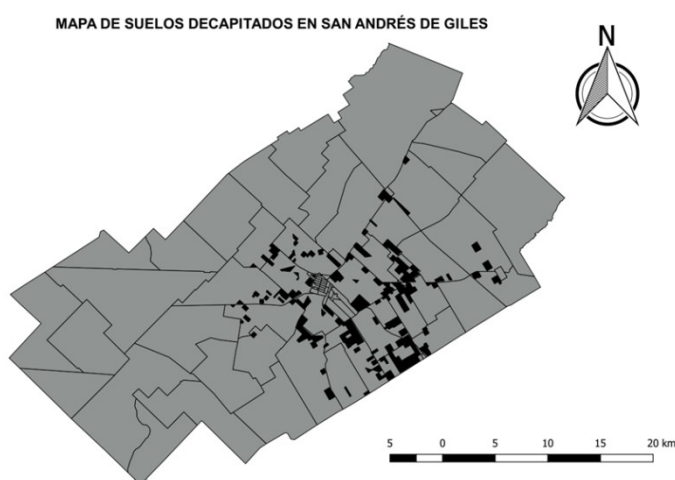
“Tenemos 58 galpones de pollos, y los cuales nos da la capacidad de más o menos 400 mil pollos por crianza, cosa que cada 50 días sale 400 mil pollos criados de la granja, y de hecho todos los años vienen pollitos acá, los pollitos, el alimento, y bueno con mucho gusto, se los damos para la escuela y después la parte agrícola trabajamos 7000 ha. Todo con maquinarias nuestras, con empleados nuestros, todo el circuito lo hacemos con nuestra gente y, bueno eso es lo que hacemos hoy. Tenemos la planta de acopio para recibir los granos, tenemos la fábrica de

alimentos para elaborar el alimento para todos los pollos y bueno nosotros los compramos a los pollitos bebés, los criamos, y después los vendemos a punto de faenar, y bueno y los granos, hacemos la siembra, todo el trabajo cultural del campo, y llegamos a la cosecha, cosechamos, ponemos los granos en nuestros silos, una parte se utiliza para transformarlo en carne de pollo y el resto se vende exportación”

(Productor agropecuario. Año 2017).

La avicultura a su vez se relaciona con otra actividad rural de gran tradición en el partido: la producción de ladrillos artesanales. Los hornos de ladrillo se concentran en las localidades de Cucullú, Villa Espil y en menor medida, Villa Ruíz (Mapa 3.1.). Cerca del 60% de la población de la localidad de Cucullú depende, de un modo u otro de esta actividad. A raíz de esto, San Andrés de Giles posee una cantidad importante de suelos decapitados ya que la elaboración del ladrillo implica la remoción de normalmente los primeros 30 cm de suelo, que representan los horizontes más fértiles (A, AB, BA).

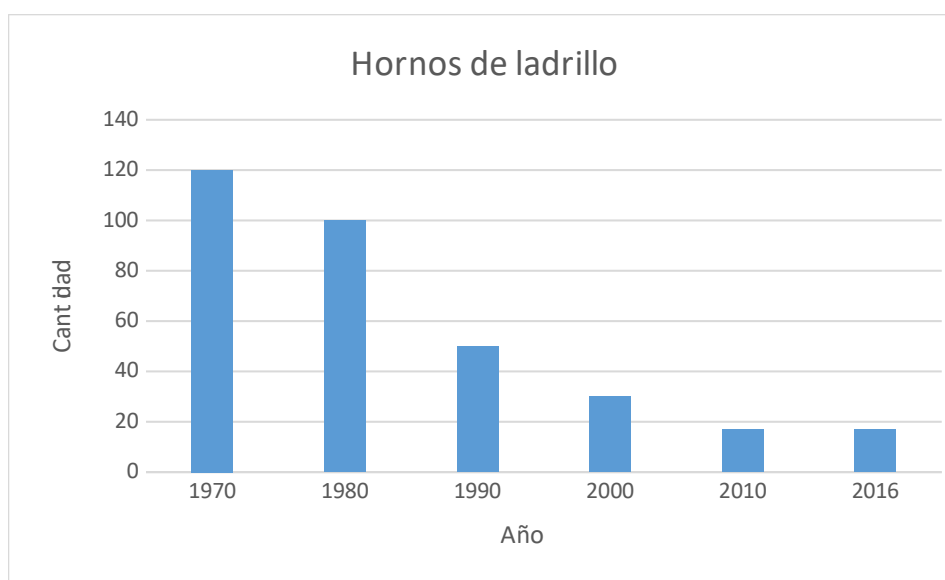
Mapa 3.1. Ubicación de suelos decapitados por hornos de ladrillos en el partido de San Andrés de Giles.



Fuente: Proyecto de extensión “Construcción participativa de recursos para la difusión del manejo sustentable de suelos”, Resolución HCS: 385-16, de la Universidad Nacional de Luján. Año 2016.

Esta actividad fue relevante en el partido desde la década del 70 hasta la década del 90 (Figura 3.1.). En la actualidad hay una disminución de la cantidad de hornos de ladrillos, quedando aquellos de mayor tamaño y producción, que compran la tierra para elaborar los mismos; y los de menor escala o pequeños que realizaban ladrillos con el suelo donde estaba ubicado el campo. Una vez agotado este recurso, han cerrado la actividad.

Figura 3.1. Evolución de hornos de ladrillos en el partido de San Andrés de Giles.



Fuente: Proyecto de extensión “Construcción participativa de recursos para la difusión del manejo sustentable de suelos”, Resolución HCS: 385-16, de la Universidad Nacional de Luján. Año 2016.

Los suelos decapitados pueden ser recuperados mediante el agregado periódico de enmiendas orgánicas, especialmente las derivadas de la actividad avícola (cama de pollo, guano de ponedoras). Al momento del relevamiento, solo un productor (Productor

Agropecuario) llevaba a cabo esta práctica en forma extensiva, con alrededor de 200 ha recuperadas, y otros productores lo realizaban en pequeña escala o en pequeños predios.

La actividad ladrillera ha generado asentamientos de viviendas muy precarias, las cuales no cumplen con los servicios de infraestructura mínimos necesarios, constituyéndose en hogares con necesidades básicas insatisfechas. Esta actividad compromete seriamente la salud de los trabajadores, se realiza bajo elevados niveles de informalidad económica y laboral: son comunes situaciones de explotación, trabajo migrante irregular y trabajo infantil (Maldovan Bonelli *et al.*, 2021).

Algunos adolescentes que llegan al CEPT, son hijos e hijas de trabajadores de esta actividad, componiendo un perfil de estudiante que habita el medio rural pero no se vincula directamente a actividades agropecuarias.

“No es una producción agropecuaria, pero es una producción, de hecho muchas familias trabajan ahí, o trabajan en horno de ladrillo, y los chicos empiezan a trabajar a los 14 o 15 años también por necesidades. Hay un montón de cuestiones legales en el medio... pero bueno, los pibes cuando se pueden escapar a trabajar, por más que el padre o la madre no lo quiera, se escapan y ayudan al padre, trabajan por mil entonces si ayudan al padre a hacer dos mil o tres mil...” (Docente 1. Año 2016)

En relación a los usos del suelo del territorio rural de San Andrés de Giles, los usos no productivos residenciales, que fueran descritos en el apartado 1.2, cobraron importancia en el periodo temporal analizado. Según el relevamiento realizado por González Maraschio (2010) los usos residenciales, son esencialmente viviendas de tipo familiar individual (no en urbanizaciones cerradas) entre las que predominan la casa quinta de uso transitorio durante fines de semana o vacaciones (80%) y las chacras, establecimientos de mayores dimensiones que pueden incluir actividades agropecuarias

como huertas y cría de animales, pero con fines recreativos (20%), con un residencia habitual en el 60% de los casos relevados.

Estos nuevos actores que ocupan, viven y trabajan en el territorio, se identificaron como emergentes de la investigación, e impactan sobre las metodologías propias de la pedagogía de alternancia. En la narrativa de los entrevistados se los identifica como “nuevos rurales”.

“Esta eso como nueva ruralidad, está también el tema de que por ahí en los últimos años en los campos, no solamente se ha venido gente a vivir, a trabajar, sino también hay gente de Bs. As. que ha comprado campo acá, para el fin de semana, no sé, para una inversión, por lo que fuese, y ... pero no quieren que por ejemplo que sus empleados no tienen que ser, que le hagan el parque, que lo tengan re lindo, re prolijito, pero no la dejan tener nada, no lo dejan tener una huerta, no lo dejan tener no se una gallina, no lo dejan tener nada. Eso antes no se daba” (Miembro del equipo de conducción. Año 2017).

Al momento de la entrevista, la informante indicó que aproximadamente un 35% de los y las estudiantes de 1° año o bien provenían del AMBA, o bien sus patrones eran originarios de un ámbito urbano.

Oliva (2015) resalta el desafío que representa la “nueva ruralidad” en los modelos habituales del caso bajo estudio (CEPT de la Región A), y la define como una “nueva organización de los territorios rurales en torno a nuevas actividades productivas, así como también de una serie de procesos que incluyen nuevos usos, actores y estrategias productivas”(p. 172).

Compagnucci (2021) afirma que si bien la nueva ruralidad ha impactado en el desarrollo del Movimiento CEPT, no provocó la crisis del mismo. Sin embargo este autor asocia el concepto a un cambio en la composición de las familias ligadas al CEPT,

en tanto cada vez más son empleados rurales, y en menor medida productores propietarios de la tierra.

Gutiérrez (2022) da cuenta del impacto de la nueva ruralidad hacia las discusiones dentro del movimiento CEPT, e indica que estas nuevas ruralidades “expresan una integración de espacios territoriales, con aspectos productivos, circuitos de comercialización e industrialización transformados, que a la vez incluyen redes de diálogo y vinculaciones renovadas entre los diversos actores, aspecto que los CEPT adoptan como uno de sus cimientos” (p. 129).

Los testimonios relevados complementaron la conformación sobre el perfil productivo del ámbito rural de San Andrés de Giles, con sus actividades agropecuarias y no agropecuarias; confirmaron algunas de las consecuencias de agriculturización descritas en los capítulos previos, como así también la emergencia de nuevos actores vinculados a nuevos usos del territorio rural con fines residenciales. Finalmente nos permitió vislumbrar como estos procesos determinan el perfil del estudiante que asiste al CEPT. La matrícula se compone exclusivamente de estudiantes provenientes del ámbito rural, en su mayoría hijos e hijas de trabajadores rurales, que residen en las explotaciones agropecuarias donde trabajan; el padre suele ser el empleado formal, muchas veces la madre realiza las tareas domésticas de la casa principal y los hijos e hijas pueden o no ayudar a sus padres. Estas situaciones desafían la implementación de los instrumentos específicos de la alternancia, pilares fundamentales del Programa CEPT, como se describirá en el próximo apartado.

3.2. Los instrumentos específicos de la alternancia como “lupa” al modelo productivo: “ah ¿entonces no somos nada, somos trabajadores rurales?”

Los instrumentos específicos propios del sistema de alternancia, asumidos como estrategias de enseñanza, por un lado, cuentan con un encorsetamiento propio de las definiciones teórico-normativas que se repasaron en el apartado 2.2.2. Sin embargo, coincido con Heras Monner Sans & Burin (2002), en que los instrumentos específicos se orientan a partir de preguntas que plantean los y las docentes en el proceso de la relación docente-alumnos, y en una búsqueda de respuestas que permiten cambios apoyados en datos, en análisis y en reflexiones permanentes. En este sentido los instrumentos específicos cuentan con grados de libertad en su implementación, originadas en la realidad territorial, la racionalidad del docente y la relación generada con las y los estudiantes y sus familias, que debido a las características propias del sistema, suele ser de mucha confianza, sobre todo a medida que las y los estudiantes avanzan en su trayectoria.

Los instrumentos específicos descritos en el apartado 2.3., permitieron evidenciar diversas problemáticas en grados crecientes de complejidad por su dificultad de abordaje: algunas características de las producciones de tipo familiar (enfermedades en animales por ejemplo), otras propias de la interfaz de los sistemas educativo-productivo (por ejemplo la imposibilidad de algunos estudiantes de desarrollar producciones intensivas por zonificación, la dificultad burocrática para realizar pasantías); otras que ponen en tensión el modelo productivo hegemónico (impacto a la salud por uso de agroquímicos), y otras de carácter estructural, inherentes al ámbito rural (pobreza rural, tenencia de la tierra, migraciones, etc.).

Se organiza el análisis en dos niveles: por un lado, aquellas limitaciones que se constituyen en obstáculos a la hora de implementar un instrumento específico; y por el otro, las tensiones y conflictos presentes en el territorio y que se evidencian a partir de la implementación de estos instrumentos.

En el primer caso, la principal limitante detectada a la hora de implementar todos los instrumentos, sin lugar a dudas, lo constituye el hecho de que las familias no son propietarias de sus tierras, por lo tanto no tienen capacidad de decisión sobre el espacio que habitan. Existen casos en que los patrones no les permiten tener producciones para autoconsumo (ya que “no es estético”, o no quieren que produzcan lo mismo que el patrón), y otros que ni siquiera permiten recibir la visita de los profesores:

“Ya que el chico te diga: Bueno pero tengo que preguntarle al patrón...en el 99,9 de los casos, es como más difícil para implementar, uno no puede implementar el programa de manera directa en la parte productiva porque no son dueños de la tierra” (Docente 4. Año 2017).

Esta limitante se traduce en el perfil del sujeto destinatario del programa CEPT, asociado inicialmente a hijos e hijas de pequeños productores propietarios; en la actualidad, y para el caso bajo estudio, hijos e hijas de trabajadores rurales. Tal como sostiene una docente entrevistada:

“Estamos en esa disyuntiva todo el tiempo, porque hay propuestas del CEPT que tienen que ver solamente con propietarios o dueños de las tierras... entonces es muy difícil porque desde las estrategias productivas hasta el planteo de que producción con los chicos, que hacer en la casa, es difícil... Pero tampoco el CEPT cambió, de promocionar los derechos, promocionar otras cuestiones o que se identifiquen con ser trabajadores rurales a partir de trabajar, me parece que también tiene que ver con la identificación del sujeto. Nosotros en sociología tenemos siempre algunas experiencias con que el chico cuando logra encontrar que características tiene su familia, a veces se decepcionan ellos mismos, porque me acuerdo una vez una chica me dijo... "ah ¿entonces no somos

nada, somos trabajadores rurales?”³⁰ Entonces el imaginario quizá será somos el campo, o somos lo que producimos, no sé, no sé cuál es el imaginario, pero tiene que ver también con que el CEPT se adapte a que son trabajadores rurales y ver de qué manera”...(Docente 4. Año 2017).

Para superar estas limitantes, son los y las docentes quienes permanentemente revisan sus prácticas y sortean las limitaciones realizando contrapropuestas, como la posibilidad de desarrollar huerta en macetas; mediante pasantías que suplen la falta de tierra o de producciones en el predio, o asistir durante la semana de alternancia a la escuela y atender allí las producciones.

La modalidad de alternancia representa una de las grandes fortalezas del programa CEPT, dado que la comunidad educativa termina valorando las visitas de los y las docentes, tanto por el seguimiento de las y los estudiantes, los lazos que se generan con la familia, el conocimiento del contexto del estudiante que permite revisar la práctica docente, pero también por el apoyo técnico que se brinda a las producciones. Esto también deja en evidencia las necesidades de asistencia técnica y extensión rural que no llegan a ser satisfechas por parte de las instituciones del desarrollo rural en la zona (INTA, INAFCI, SENASA, etc.). La alternancia a su vez posibilita a las familias realizar solo dos viajes semanales (para llevar el lunes y retirar al viernes al estudiante) para asistir a la escuelas, ante las largas distancias y las condiciones de transitabilidad de los caminos rurales.

En el segundo nivel de análisis a través de la implementación de los instrumentos específicos se evidencian las tensiones derivadas de la producción extensiva de *commodities*, bajo el paquete tecnológico de siembra directa, semillas transgénicas y

³⁰ La docente luego informó que esta frase fue mencionada por una estudiante en la asignatura “Sociología Rural”.

uso masivo de agroquímicos, frente a un modelo de producción familiar, y en muchos casos de tipo agroecológico (o al menos sin el uso de agroquímicos).

Como fuera descripto en los capítulos previos, el modelo productivo tecnológico es ahorrador de mano de obra, dependiente de insumos externos y se apoya en la contratación de servicios por parte de empresas contratistas, no propiciando la generación de empleo genuino. Sin embargo, según los testimonios recogidos, el egresado del CEPT cuenta con mayor posibilidad de inserción en el ámbito rural, que egresados de otras modalidades. A la vez, la sojización avanza sobre otras producciones de tradición vinculadas a la agricultura de tipo familiar, y afecta la implementación de los instrumentos específicos, como fuera también observado por Fuentes *et al.* (2022) en el CEPT N°2. La escuela contribuye a la permanencia de estas actividades a partir de los proyectos productivos y generando herramientas para salvar las limitaciones en cuanto a financiamiento o la comercialización, que se describen en el apartado siguiente.

En relación al significado que cobra la implementación de los instrumentos específicos, Miano & Lara Corro (2018) analizaron 14 textos referidos específicamente a los instrumentos pedagógicos de la alternancia, y reflexionaron sobre los distintos sentidos otorgados :

- el potencial formativo y político del enfoque pedagógico de la alternancia como “una pedagogía de resistencia cultural” (Silva Oliveira Godinho, 2013, p. 113), al partir de la interrogación de las propias condiciones de vida de las y los estudiantes.
- otros basado en algún instrumento pedagógico en particular, como por ejemplo, el cuaderno de realidad, la formación por área de conocimiento, los intercambios entre estudiantes de distintas escuelas de alternancia y los planes de búsqueda.
- como herramienta relevante para favorecer el arraigo de los estudiantes y sus familias.

Dentro de este último grupo Gómez (2011) selecciona los tres instrumentos priorizados en la presente investigación (pero en el marco de una Escuela de la Familia Agrícola), indicando que tienen un doble fin:

Por un lado, hacer un seguimiento personalizado atendiendo a las dificultades que se les pueda presentar a los alumnos al momento de resolver las tareas e informar a los padres sobre la situación de sus hijos; y por otro, permiten al docente conocer el ámbito de donde proviene cada alumno, así como la idiosincrasia de la comunidad, sus problemáticas y necesidades” (Gómez, 2011, p. 3-4)

Como aporte a la discusión, el trabajo realizado por Vega (2019), docente de la institución bajo estudio, analiza las posibilidades que brinda la pedagogía de alternancia:

Para la integración de los sectores subalternos rurales, a través de la formación ya sea para el trabajo o la prosecución de estudios superiores, mediante una pedagogía que parte de las necesidades de los sujetos/educandos y sus familias, con el propósito de fortalecer el desarrollo local. (p.146)

Bajo el enfoque asumido en este apartado, los instrumentos específicos de la alternancia actúan como una lupa, que permite poner el foco, visibilizar, problematizar, cuestionar y tomar acción (hasta cierto punto), ante las consecuencias del modelo productivo hegemónico frente al sostenimiento de las producciones de la agricultura familiar, asimilando un sentido formativo y político tal como el otorgado por Silva Oliveira Godinho (2013).

Sin embargo, -desde la perspectiva planteada por Davini (2008) y Anijovich y Mora (2009), en la que el docente tiene un rol activo en la toma de decisiones, y le imprime sus características propias y su forma de ver el mundo-, de los testimonios relevados

surge que el sentido otorgado a la implementación de estos instrumentos queda sujeto muchas veces al perfil del docente, análisis que retomaremos en el apartado siguiente.

Otros estudios realizados en el CEPT N°2 dan cuenta de la correlación entre la práctica docente, los instrumentos específicos y las transformaciones del partido:

Fuentes *et al.*, (2022) destaca la preocupación manifestada por algunas y algunos docentes por la falta de propuestas de formación sobre herramientas pedagógicas vinculadas al desarrollo rural y la pedagogía de alternancia.

Por su parte, Medela (2023) afirma que las y los docentes del CEPT N°2, deben repensar en cada momento sus prácticas, frente a los cambios en la matriz productiva y en la composición social de la comunidad de San Andrés de Giles.

Finalmente, en el modelo de la Producción Total la comunidad local es protagonista y beneficiaria de la propuesta educativa, con lo cual requiere un formato no homogeneizador que permita contextualizar los saberes y revalorizar a los territorios y sus pobladores. Para ello los instrumentos específicos, los contenidos curriculares y las estrategias se deben orientar a la particularidad del medio sociocultural, a sus necesidades económicas, productivas y sociales, al arraigo de las familias al medio rural, y al crecimiento y desarrollo de la región (Res. DGCyE N° 1864/2019. Anexo I. p. 1). Por esta razón y del recorrido realizado en la presente investigación, surge la importancia de que estas herramientas, que otorgan las características propias al programa CEPT, sean sometidas a planificación, discusión y evaluación institucional y participativa constante, y de que haya instancias formativas, a fin de potenciar al máximo su capacidad transformadora y crítica.

Estas instancias además evitarían el debilitamiento de uno de los principales fundamentos filosóficos: “la Producción Total” como modelo político de desarrollo, que busca el arraigo de los habitantes del campo, el desarrollo de la producción y de la

agricultura familiar, la organización de la comunidad, y la obtención de todas las potencialidades de las personas (Res. DGCyE N° 1864/2019. Anexo I. p. 1), tema que se aborda en el siguiente apartado.

3.3. La propuesta de desarrollo local del CEPT N°2: “*mejorar la calidad de vida de la gente del campo*”

En este apartado se aborda el Objetivo Específico 3 de caracterización de la propuesta de desarrollo local de la institución en estudio. Como fuera mencionado en el capítulo inicial, el desarrollo local es uno de pilares que sustenta el programa CEPT. A su vez, los territorios poseen características propias de suelo, clima, espacios productivos, que imprimen características propias a los proyecto de desarrollo que deben adaptarse a ésta realidad (Lorenzo, 2012), de allí el recorrido realizado en los capítulos previos.

La instalación de una nueva escuela CEPT surge de la necesidad de las comunidades rurales que gestionan una alternativa de educación para sus hijos e hijas. El programa CEPT integra a la pedagogía de la alternancia y la Producción Total, confluyendo en un modelo educativo hacia el desarrollo rural, en el que la educación se plantea como estrategia y no como fin en sí mismo. “La concepción de los CEPT como ámbito comunitario para el desarrollo local cobró más fuerza a partir de mediados de la década de los 90” (Barsky *et al.*, 2009, p.50). Esto se plasmó en la currícula de la institución bajo estudio, a través por ejemplo de la creación de los Espacios Curriculares del Desarrollo, descriptos en el apartado 2.3.1. (Desarrollo rural sustentable, desarrollo regional y desarrollo local).

Bacalini & Ferraris (2001) indican que la propuesta de desarrollo que fomenta el programa CEPT, impacta sobre el conjunto de la realidad comunitaria, su desarrollo

económico y productivo, y a la posibilidad de aprovechamiento y optimización de los recursos disponibles, a diferencia de la propuesta educativa, cuyo alcance se limita a los alumnos y sus familias.

El trabajo realizado por Barsky *et al.* (2009) en el que comparan 3 CEPT, basa su análisis en el concepto de desarrollo territorial rural (DTR) de Schejtman & Berdegúe (2004), asimilando el concepto a un “proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado que tienen como fin reducir la pobreza rural” (p. 72). Los parámetros que eligen analizar son el trabajo con las familias, el perfil docente, el grado de desarrollo comunitario y la consolidación del denominado Comité de Desarrollo Local (CDL).

Con lo cual, para analizar este pilar fundacional, en primer término, se buscó preguntar de manera directa las concepciones de cada una de las fuentes (docentes, productores y estudiantes) acerca del desarrollo rural, e indirectamente a través de su relato, como así también indagar sobre el funcionamiento del CDL en el CEPT N° 2 (Reposo, 2019).

Entre los y las docentes existe un consenso alrededor de la idea “*de mejorar la calidad de vida de la gente del campo*”, pero con algunos matices, que incluyen a las familias, la escuela y la comunidad, lo que derivaría en estrategias institucionales distintas.

Tanto en los documentos analizados como del relevamiento a docentes, surge el concepto de “*promotor de desarrollo*”, figura que se atribuye tanto a las y los docentes, como a las y los estudiantes y egresados, o a sus familias. Sobre este aspecto, algunos testimonios indican que el impulso a la propuesta de desarrollo queda sujeta al denominado “perfil CEPT” de las y los docentes. Barsky *et al.* (2009) menciona este concepto y lo define como “aquellos que entienden su rol docente asociado al desarrollo

rural” (p. 73). El otro perfil se asocia a aquellos que consideran que “su función se limita a dictar su materia” (p. 73). Los autores mencionan que también contribuyen a uno u otro perfil, la apertura de las y los docentes a la innovación (debido a la particularidad de la alternancia), la formación de base, la capacitación específica y la disponibilidad de tiempo (si son *full* o *part-time*).

Pero aún docentes que podrían identificarse con el perfil CEPT, observan divergencias alrededor del concepto de desarrollo, vinculadas a su propia manera de entender el mundo.

“A veces los docentes no actuamos todos igual como promotores de ese desarrollo. Yo creo que todos estamos de acuerdo qué es algo que ayude a mejorar la calidad de vida de las personas del campo. Ahora eso es una definición muy amplia en el cuál cada uno puede tener una interpretación diferente, puede ser más, menos asistencialista, mas, menos tibia la definición”.

(Docente 4. Año 2017)

Otra arista mencionada por algunos docentes en la concepción del desarrollo, se relaciona a cierta faceta que tiene que ver con el empoderamiento personal de las familias, y de las y los estudiantes en sí.

“Vos le generás un espacio donde ellos puedan ser más independientes y lo que hacen es mejorar ellos como persona, que es lo que uno, me parece que es lo que la gente rescata más me parece, de los que te vienen a consultar, o a agradecer o a ver” (Docente 3. Año 2016).

“Aportar a acciones, o no sé si acciones, ideas, proyectos, que tengan que ver con la mejor calidad de vida de las personas del campo, pero impulsándolo a partir de sus propias decisiones e iniciativas y además de poder generar

vínculos con los otros, o sea con las otras personas, con sus pares y generar una no sé si es conciencia grupal o colectiva, que abarque también, además de que uno pueda salir y mejorar la calidad de vida de una familia, sino que sea del conjunto de la comunidad”(Docente 4. Año 2017)”

Este fortalecimiento personal se daría a través del paso por alguna instancia de gestión, co-gestión o implementación de algún proyecto, o como fue en sí misma la creación del CEPT N°2 (Apartado 2.2.1.).

El testimonio de una docente (egresada del CEPT) indicaba:

“...mi papa fue miembro del consejo junto con otros vecinos, papás de otros chicos y bueno ahí se empezó a gestar digamos, entonces yo como que lo siento muy nuestro digamos... mi papá salió del campo a tener que ir a La Plata a presentar la propuesta al Ministerio de Educación, a defender los fundamentos de este proyecto que eran innovador en ese momento, en el 89 en la educación, defender la pedagogía de la alternancia, esto de cómo se puede aprender una semana sola en la escuela y dos en la casa” (Docente 3. Año 2016.)

En este sentido, el Consejo de Administración es el responsable de la administración de la ACEPT, con lo cual decide desde el personal directivo y plantel docente (en función del perfil que tengan definido para la institución), el destino de los gastos, hasta la comida para la semana de permanencia.

En el caso del CEPT N°2, se reúne cada quince días, si las condiciones climáticas lo permiten, pero en el cotidiano se manejan mediante un grupo de WhatsApp. Se elige por asamblea, y puede estar compuesto por padres y madres, egresados y egresadas de la escuela, productores de la zona, profesionales vinculados al medio rural, vecinos y vecinas, etc. Miano (2017) profundiza sobre la toma de decisiones dentro de este ámbito para el CEPT N°2.

Este es el caso de la familia del estudiante próximo a egresar entrevistada, en la que la madre era la presidente de la ACEPT al momento del trabajo a campo y comentó también como a partir de la organización comunitaria se logró una acción colectiva para reclamar ante el municipio:

“Asique que bueno, que empezamos a hacer un grupo de vecinos para focalizar en los campos y bueno ahora, tuvimos una reunión en el concejo deliberante, nos escucharon, presentamos una carta, todos los vecinos, son 274 y pico de vecinos, estábamos muy comprometidos, porque no podemos hacer lo que ellos quieren. Nosotros tenemos derecho a elegir, a donde queramos vivir, ellos no pueden no arreglar un camino porque no se les dé la gana” (Familia del estudiante próximo a egresar. Año 2017).

Las y los estudiantes mostraron un fuerte consenso en afirmar que la escuela aporta al desarrollo local del partido, pero le atribuyen significados diversos. En un primer momento surge una definición de índole “asistencialista”, que consiste en ayudar a la gente a visualizar sus problemáticas y “dar una mano” en la gestión en las instituciones correspondientes:

“Desarrollo sería más... poder ayudar a las personas, eso sería para mí, por eso en los pueblos rurales estamos saliendo así los miércoles para tomar los problemas que tienen y poder tratar de ayudarlos, eso sería como un desarrollo para mí...” (Estudiante 2. Año 2017).

Al ser indagados sobre que aporte piensan que pueden realizar a la comunidad a partir de su egreso, las respuestas son variadas: algunos y algunas dimensionan que pueden aportar desde su formación como profesionales (ingenieras e ingenieros agrónomos, veterinarias y veterinarios) o que al no estudiar algo relacionado al ámbito agropecuario no van a poder aportar. Otras y otros que van a poder aportar desde la

experiencia obtenida en el CEPT más allá que no tengan pensado realizar estudios universitarios; otras y otros ayudar en los espacios rurales, ayudar a comunicarse con los demás, estudiar y retornar a sus pueblos.

No se perciben como agentes o promotores y promotoras del desarrollo, dicen que “*quizá cuando sea más grande*”. Consideran que la participación trae problemas, basándose en algunas experiencias de participación que tuvieron sus familias, por ejemplo, en comisiones de escuelas, club, etc.

Por el contrario, señalan por unanimidad que la escuela realiza aportes al desarrollo:

“...más que nada para la enseñanza de los chicos que están en lugares jodidos de salir o con posibilidades económicas jodidas también. Está muy bueno, porque vos pensá que una semana acá es una semana menos que comen en sus casas, es una semana menos de gastos en sus casas” (Estudiante próximo a egresar. Año 2017).

“Para mí también ayuda un montón, también en enseñarnos cosas, también para hacer en las casas donde vive uno en el campo, andar en tractor, hacer alimento, atender animales...” (Estudiante 7. Año 2017).

“De acá salís con una base que podés trabajar, hacer changas y todo eso...” (Estudiante 1. Año 2017).

Un espacio que podría apuntalar el perfil de las y los estudiantes como promotores y promotoras del desarrollo, lo constituye el Consejo de Alumnos. El mismo está conformado por estudiantes elegidos por sus pares y un docente que los coordina. Se reúnen cada veintiún días y discuten problemáticas, necesidades respecto a infraestructura de la escuela, aspectos de la convivencia, organización de eventos para

financiar, etc. Si bien se valora la conformación de esta figura, el perfil que adopta el consejo sería de resolución de necesidades inmediatas. La docente 4 (Año 2017) indica que sería interesante que este espacio sea utilizado para generar otro tipo de debate que tenga que ver con la formación en aspectos relacionados a los derechos de las y los estudiantes, de las y los trabajadores rurales, de la ciudadanía en general, otorgándole un claro sentido formativo y político según lo propuesto por Silva Oliveira Godinho (2013). Sin embargo, la presencia del docente que coordina, desanimaría a las y los estudiantes a proponer otro tipo de consejo. Según lo relevado, a lo largo del año en curso el Consejo se reunió una sola vez.

La auto percepción de las y los estudiantes pone en tensión una dimensión de la propuesta original de la FACEPT de pensar la escuela como un espacio de militancia que aporte la posibilidad de generar dirigentes del campo, y otorga gran peso a lo hora de la selección de las y los docentes (realizada por el Consejo de Administración). No obstante, las y los estudiantes reconocen la gran importancia a la propuesta del CEPT en cuanto a la alternancia y las posibilidades que habilita ante las necesidades básicas insatisfechas de las familias. Si bien no lo asocian a la noción de desarrollo, está directamente vinculado con la mejora en la calidad de vida de la comunidad educativa.

Tanto la familia entrevistada como el productor agropecuario “grande”, asociaron el desarrollo rural a la idea de que la gente no se vaya del campo, pero el discurso del segundo estuvo permeado por una concepción de avance tecnológico muy notorio, con frases como *“en la manera que recién decíamos de la tecnología, de la informática y demás, da lugar para que los chicos empiecen a volver, si se los acompaña, al campo”*; *“el desarrollo rural, la vida social en las ciudades... va todo mucho más dirigido a lo tecnológico”* (Productor agropecuario. Año 2017).

El arraigo se considera como otro de los pilares fundamentales del proyecto y que contribuye al desarrollo local. Lattuada *et al.* (2012) atribuyen a la agricultura familiar la característica de poblamiento del territorio dado que:

Viven en el campo o un pueblo rural, ocupan y transforman el espacio geográfico, transmiten memoria y construyen la cultura del lugar, se comprometen con el futuro de la comunidad y anudan lazos sobre los que crean su realidad y proyectan sus sueños. (p. 83)

Los autores plantean que cualquier política de desarrollo debe considerar a la población rural con un claro propósito de arraigo apuntando a un poblamiento armónico del territorio nacional.

Para lograr promover el arraigo, la escuela identifica las necesidades de las familias e intenta brindar soluciones ya sea a nivel productivo, a través del asesoramiento, la capacitación, el asociativismo o actuando como nexo entre las familias y el municipio. La docente 4 (Año 2017) da cuenta de la presencia de dos concepciones en el imaginario docente respecto al arraigo y la formación de las y los estudiantes:

-Aquellos y aquellas estudiantes que tienen más posibilidades de acceder al estudio universitario, y realizar carreras vinculadas al “agro”, como ingeniería agronómica o ciencias veterinarias;

-Aquellos y aquellas estudiantes que poseen menos posibilidades de acceso al estudio universitario, y entonces la estrategia sería mejorar su formación para tener mejores capacidades para acceder al mercado laboral, que exige en otras cosas, conocer sobre tecnología, sistemas de información, etc.

“No sé si se lo fomenta (el arraigo)... Lo que fomenta es el vínculo con el campo, el arraigo si llamamos vivienda en el campo, en el medio rural, se puede fomentar de varias maneras: como trabajador rural eterno de ganar un salario

mínimo, o del estudio con cuestiones vinculadas al campo. Yo creo que se hacen esas dos grandes diferencias por los perfiles de los chicos... hay chicos que tienen perfil de estudiante universitario o de una capacidad un poco más.... o de mas apoyo en la casa o que han podido salir un poquito más(...) y se vincula para esos dos lados el arraigo, me parece, o como veterinario o agrónomo, suponete, que estudien en la universidad, o que sean los peoncitos, que sigan siendo los peoncitos de los patrones, con un poquito más de formación”...
(Docente 4. Año 2017).

En relación al arraigo, las y los estudiantes consideran que la pedagogía de alternancia es una herramienta fundamental ya que permite que puedan continuar sus estudios, y las familias seguir trabajando (y viviendo) en el campo:

“Por el hecho también que si conocés los chicos que vienen acá, tienen muy pocas posibilidades de ir a otros colegios, porque vienen de lugares donde, por ejemplo Tuyutí, Azcuénaga, Franklin, son lugares donde digamos que es complicado si llueve, por ahí venir. Entonces para mí la escuela es un aporte muy grande, y me he enterado de muchos chicos que han egresado de acá, que el CEPT te da una mano grandísima para digamos conseguirte trabajo por ejemplo. Tengo muchos amigos que han conseguido trabajo gracias al CEPT”
(Estudiante próximo a egresar. Año 2017).

Medela (2023) analiza también para el CEPT N°2, las percepciones sobre el arraigo entre docentes y estudiantes. Según esta autora “los y las jóvenes entienden el arraigo como la idea de aferrarse al campo, quedarse, mantenerse” (p. 184). En consonancia con esta idea, una de las docentes manifiesta que el arraigo “es amor y convicción, echar raíces, es identidad, construcción, transmisión de saberes, es cultura” (p. 185). Sostiene

la autora entonces que “permanecer en el campo implica la construcción de un vínculo con ese espacio, una pertenencia, una identidad” (p.185).

Coincidente con Barsky *et al.* (2009) y con Medela (2023), de las entrevistas realizadas para la presente investigación, surge que el concepto de arraigo es amplio, y que abarca desde la permanencia de las personas en su pueblo, hasta el sentido de pertenencia y valoración por su origen rural. Considerar la amplitud de significados y percepciones sobre el arraigo, resulta fundamental para diseñar estrategias que permitan dimensionar y visualizar el impacto del programa, por ejemplo a través del relevamiento del destino de los egresados. A lo largo del trabajo, a su vez, se observó la contribución del arraigo a la propuesta de desarrollo.

Dada la importancia que se le otorga desde la comunidad educativa al desarrollo local, es importante que dichos lineamientos se plasmen como definición institucional en un documento, y no quedar librados, por ejemplo, al perfil docente.

De los documentos revisados se podía esperar que esta tarea fuera realizada por el Comité de Desarrollo Local (CDL). El CDL, es una figura mencionada en documentos de la FACEPT, cuya función es la de proponer planes y programas de desarrollo local, evaluar proyectos productivos de los egresados, promover alianzas estratégicas con los municipios, empresas y organizaciones intermedias, debatir y concertar la orientación general del CEPT y su estrategia de desarrollo, buscar líneas de capacitación, asistencia técnica y financiamiento, proponerlas al Consejo de Administración (FACEPT, 2001).

Sin embargo, al indagar entre los y las docentes sobre la existencia del CDL en el CEPT N°2, no se pudo constatar su conformación.

Según los relatos, en un principio comenzó a funcionar, pero por las tareas asignadas que tenía, la figura se comenzó a diluir y a superponer tareas con el Consejo de Administración, con lo cual perdió identidad como tal. De las entrevistas realizadas esto

se visualiza como una debilidad, y se espera que en el próximo tiempo se pueda revertir. Al indagar sobre las tareas que este CDL debería realizar, se habla de *“dedicarse a todo lo que tiene que ver con lo comunitario”, “están conformados por personas de la comunidad rural, o actores que tengan que ver con el medio, y que discuten problemáticas del medio, y se organizan en función de eso para solucionar ciertos problemas, llevar adelante acciones para eso”* (Miembro del equipo de conducción. Año 2018).

No quedan dudas, que, en este sentido, se realizan numerosas y diversas acciones aisladas, pero que en principio no estarían respondiendo a un proyecto institucional de desarrollo local.

Por ello, otro aspecto a analizar dentro del concepto de desarrollo fue el vínculo de la escuela con la comunidad. Para caracterizar este vínculo, se relevaron por un lado los lazos con productores y con otras instituciones; y por otro, acciones orientadas a la comunidad por parte de la escuela.

Respecto del vínculo con el sector productivo rural, el objetivo del programa es el trabajo con las productoras y productores de la agricultura familiar, ya que, además de ser parte constitutiva del proyecto político, es el sector que posee mayores obstáculos a la hora de producir. Las capacitaciones y el asesoramiento técnico están orientadas a principalmente (aunque no únicamente) hacia las producciones y sus problemáticas, asociadas a la pequeña escala.

También se fomenta el asociativismo y desde allí surge la propuesta de organización comunitaria en grupos de productores y productoras. En años previos, se conformó un grupo de productores de conejos que logró un convenio con un frigorífico muy reconocido en la zona. Finalmente, esta propuesta no prosperó por el alto incremento de

los costos de producción. Al momento de la entrevista se registró la conformación de un grupo de productores de cerdos, que en la actualidad no se encuentra en actividad.

Por otra parte, existe vínculo con productores de escalas más grandes, basado en la facilitación de los campos para recorridas y pasantías, que permiten mostrar a las y los estudiantes aspectos relacionados a las nuevas tecnologías e innovaciones en el agro. Estos productores también asisten a la escuela a dar charlas y se han registrado casos de donaciones de pollitos bebes, de granos para alimentación de animales, entre otros. El vínculo por lo general se caracteriza por los relatos como *“muy bueno”*.

Esta situación es percibida por algunos docentes como positiva, mientras que otros, bajo una mirada crítica, lo perciben como algo negativo, ya que este vínculo complicaría poder tratar de manera objetiva algunas problemáticas, como por ejemplo la aplicación indiscriminada de agroquímicos.

De los vínculos con las organizaciones del sector productivo se destaca la Sociedad Rural, con quien el CEPT organiza capacitaciones, difusión de planes sanitarios, campañas de vacunación, entre otras. Por otra parte, esta institución entrega una medalla a fin de año para el estudiante que represente el “perfil agropecuario”. Al indagar que significa este perfil, los testimonios dan cuenta de que refieren al estudiante que le gusta el campo, aquel que obtiene buenas notas en las producciones (extensivas), que usa vestimenta típica de “gaucho”, o tenga ciertas destrezas vinculadas al campo, como por ejemplo, andar a caballo. La o el estudiante es seleccionado y propuesto por el equipo de conducción de la escuela.

De este modo, desde lo simbólico, la escuela sostiene y reproduce una visión del campo que difiere de la realidad de las y los estudiantes, que, tal como fuera mencionado, en su mayoría son hijas e hijos de trabajadores rurales.

A la vez, esta actividad se contrapone a otras que buscan aportar una mirada crítica al modelo productivo vigente, y como tal se enmarca en una actividad que reivindica la sujeción, según lo propuesto por Miano & Lara Corro (2018) y López Morocho (2018), en la que la escuela legitima un entramado discursivo a través de la promoción de un imaginario de modelo agropecuario que invisibiliza la condición real de las y los jóvenes.

Respecto al vínculo con otras instituciones, el CEPT N°2 posee lazos con el Municipio de San Andrés de Giles, a través de las Secretarías de Producción, Cultura y Turismo, cuyo principal emergente es Feria de Artesanos y Productores Familiares de San Andrés de Giles. También se identifica esta Feria, como un espacio de articulación de la escuela y la comunidad, ya que allí se pueden mostrar los productos provenientes de la zona, y se da a conocer las actividades productivas que realiza la institución. La feria se realiza todos los sábados en la plaza central de la ciudad de San Andrés de Giles. Se originó a partir de la coordinación de los y las docentes de una de las Áreas de la escuela, al momento de preparar un proyecto para concursar ante el Consejo de Administración. Finalmente se logró el apoyo y la articulación con la secretaria de cultura y la de producción del municipio de SAG, quienes facilitan el espacio y las carpas para el armado de los puestos; y brindan las capacitaciones en Buenas Prácticas de Manufactura. Allí se comercializan productos provenientes tanto de las familias del CEPT como cualquier otra familia del ámbito rural.

El CEPT N°2 posee un puesto donde se comercializan los excedentes de sus producciones, como así también los productos de aquellas familias que no pueden asistir ese día. Este puesto no es permanente y funciona de acuerdo a la necesidad. Entre los productos que se venden se destacan: productos caseros como pan, facturas, tortas, pastas, dulces, miel, quesos, de la huerta: lechuga, tomate, verduras, frutas, escabeche

de conejos, escabeche de pollo, huevos, tejidos artesanales, artesanías. Todas producciones originadas a nivel local y proveniente de la agricultura familiar. En la actualidad también se está realizando venta de productos a través de WhatsApp, para aquellas familias que no puede asistir.

En este sentido, la feria se ideó a partir de un proyecto docente, y se fue gestando a través de la cogestión con el municipio. Hoy la misma sigue activa a través de los años y cuenta con la participación, de pequeños productores y artesanos locales, algunos de ellos familias vinculadas al CEPT como así también la escuela cuenta con su propio stand, representando un canal corto de comercialización. Según Craviotti & Soleno Wilches (2015), uno de los elementos positivos que se destacan en las iniciativas de este tipo es su potencial para que las familias productoras obtengan mejores precios para sus productos, lo que al mismo tiempo genera el aumento de ingresos y empleos en el medio rural.

Con el INTA, Estación Experimental Agropecuaria Pergamino, se trabaja en proyectos relacionados a la chacra familiar, es decir de huerta (por ejemplo provisión de semillas) y pequeños animales de granja.

Con la Universidad Nacional de Luján, al igual que con la Universidad de Buenos Aires, el vínculo se consolida a través de diversas capacitaciones y proyectos de extensión, varios de los cuales fueron enumerados en este documento.

Si bien no se registra articulación con Federación Agraria, como sí ocurre en otros CEPT, se destaca que era de reciente formación la sede de Federación Agraria Filial Luján- San Andrés de Giles y que funcionaría a pocos kilómetros del CEPT N°2³¹.

Con escuelas primarias rurales existe un fuerte vínculo, ya que cada docente participa en un proyecto con alguna escuela cercana; entre las temáticas abordadas se destaca la

³¹ Mediante asamblea realizada, en el mes de Julio de 2019. Comunicación personal con el Presidente de la Filial Luján - San Andrés de Giles de la Federación Agraria Argentina. Agosto, 2019.

producción de plantines, huerta agroecológica, pequeños animales y jornadas de salud. También constituyó una acción importante para el vínculo con las escuelas rurales, el Proyecto Institucional “Problemáticas en torno a la utilización de agroquímicos” descripto en el apartado 2.3.

El Banco Popular de la Buena Fe, es un programa del Ministerio de Desarrollo Social, que consiste en el otorgamiento de microcréditos a nivel nacional. El préstamo es individual y la garantía solidaria. El grupo es la garantía, por eso cada emprendimiento es evaluado y aprobado, en principio por el grupo y luego por un equipo promotor. La devolución se realiza de manera semanal³². En este caso, el CEPT actúa como coordinador del mismo, identificando y capacitando promotores en las comunidades, que luego realizan el acompañamiento de los grupos, núcleo del préstamo.

Al momento de la entrevista la escuela había recibido 200.000 pesos en tres operatorias y ya llevaba prestado 800.000 pesos (Valor año 2016). Esto da una idea de los buenos resultados del programa. Si bien es un pequeño monto de dinero el que se presta a cada emprendedor, permite el acceso al crédito a personas que no tendrían la posibilidad tramitar ante un banco. Muchas veces ha sido el puntapié inicial para arrancar un proyecto, o fortalecer producciones ya existentes, tanto de familias vinculadas al CEPT directamente como familias de la comunidad rural. Se mencionaron casos que arrancaron con un microcrédito hacía seis años y aún continúan vinculados al CEPT. Existen grupos consolidados en diversos pueblos como Gouin y Villa Ruiz. Se financian emprendimientos de elaboración de conservas, tejidos artesanales, crianza de pollos, compra de gallinas, entre otros. Todos son proyectos individuales. Al momento

³² Fuente: <http://www.ucip.org.ar/servicios/banco-popular/> Consulta realizada el 15/08/2019.

del relevamiento, el otorgamiento de créditos se encontraba suspendido por el contexto económico.

Respecto de otras acciones vinculadas con la comunidad, los medios de comunicación, forman parte de ellas. La emisión del Periódico El Fogón, es otra actividad que dejó de realizarse debido a los altos costos de impresión. Se trataba de un periódico editado por la escuela desde el año de su creación, donde se difundían todas las actividades relacionadas a la escuela y notas de interés para el ámbito rural. Los ejes abordados se relacionaban a la agricultura familiar, la economía social y el autoconsumo. Se distribuía en la zona rural de San Andrés de Giles, San Antonio de Areco, Carmen de Areco y Luján. En la actualidad, se están analizando nuevas alternativas de comunicación por medios digitales.

Al momento del relevamiento la escuela contaba con un programa de radio semanal llamado “Puesta del Sol”. Si bien el programa era escuchado por la población tanto de la ciudad de SAG como de los pueblos, el programa estaba dirigido al ámbito rural. En este sentido, en función de las problemáticas que identificaban en las recorridas de los y las docentes en la Visita Familiar, se invitaba y entrevistaban a distintos profesionales, productores, funcionarios, etc. Los ejes que abordaban eran relacionados a la organización comunitaria, la salud e información general. Actualmente el programa no está saliendo al aire, y se está reemplazando en su función por una página de Facebook³³ e Instagram³⁴.

Otro servicio que el CEPT brinda a la comunidad en general, es la Incubadora de huevos, que está a cargo de dos docentes responsable quienes llevan registro y brindan los turnos de incubación. Un grupo de estudiantes por semana, es responsable del seguimiento del proceso de incubación. La incubadora tiene capacidad para 300 huevos.

³³ <https://www.facebook.com/cept2sag>

³⁴ <https://www.instagram.com/cept.2/>

Las familias llevan los huevos a incubar en días de carga establecidos (cada quince días) con un protocolo acordado, y al finalizar el periodo de incubación retiran los pollitos bebés. El costo del servicio está establecido por huevo que se lleva a incubar, independientemente de la cantidad que nazca. En la actualidad se está analizando la posibilidad de implementar incubadoras familiares de menor tamaño, ya que la incubadora comunitaria dificulta la logística y podría acarrear problemas sanitarios al mezclar huevos provenientes de distintos orígenes.

Un espacio mencionado por las y los estudiantes es la Planta Elaboradora de Alimentos Balanceados, a la cual *“puede venir la gente a hacerse su propio alimento acá”* (Estudiante 6. Año 2017).

Otro espacio detectado es el de Agroalimentos que, si bien actualmente forma parte del diseño curricular de 6° año para las escuelas de orientación agraria, los CEPT vienen desarrollando esta estrategia desde años previos. En el caso particular del CEPT N°2, el espacio es aprovechado por las y los estudiantes desde los primeros años. El objetivo principal es el aprendizaje sobre el agregado de valor a las materias primas, desde frutas y hortalizas, hasta carnes. Este espacio entra en diálogo con los proyectos productivos de las y los estudiantes (para la obtención de dulces, panificados, chacinados, escabeches) y reviste un carácter de comunitario, ya que las familias pueden utilizar el espacio para elaborar sus productos, esencialmente de tipo agroecológico. Las materias primas provienen de la escuela, de los aportes de la familia, y en caso de ser necesario se compran productos de estación. Los productos finales se consumen en la escuela y se comercializan en la feria. La sala cuenta con paila, pasteurizadora, máquina envasadora al vacío, mesadas de acero inoxidable, y está habilitada por el Municipio.

Desde hace más de 10 años funciona en el CEPT, un Centro de Educación para Adultos. En sus inicios comenzó como un plan de alfabetización para los padres de las y

los estudiantes que asistían a la escuela para realizarlo. En la actualidad cuenta con dos maestras de educación para adultos, quienes según la demanda, asisten a dar clases a los distintos parajes o bien dan clases en el CEPT de manera semanal, permitiendo de esta manera que los adultos puedan finalizar su educación primaria.

Finalmente, en contraposición al concepto de desarrollo, y en diálogo con los instrumentos específicos de la alternancia, del testimonio de un ex docente, surge el riesgo de “*escolarización de los CEPT*”, entendiendo este proceso como la posibilidad de que, a través de la burocratización, de la rutinización y focalización netamente en cuestiones vinculadas a la propuesta educativa, el programa deje de lado las acciones que promueven el desarrollo local y vaya transformándose en una escuela agropecuaria “típica”.

Asumiendo una visión crítica de este concepto, el ex docente, indica que:

“Desde un principio se estipuló como una especie de mala palabra el concepto de escuela, contrapuesto al concepto del desarrollo. Para mí fue desde un principio un error que quiso marcar un rumbo de este programa de alternancia pero que en realidad cayó en oponer a dos conceptos que en realidad se deben complementar, y diría más, la escuela es uno de los motores desarrollo que ha creado la humanidad. Yo no lo veo en absoluto como una mala palabra” (Ex docente. Año 2021).

Este concepto también fue observado por Heras Monner Sans & Burin (2002), quienes indican que el grado de compromiso de algunos docentes podría determinar la “escolarización” de las prácticas de la pedagogía de alternancia, brindando un sesgo tradicional, y transformando su sentido. Algunas acciones que darían cuenta de este proceso son: corregir solo la tarea del alumno en vez de intercambiar la información con

la familia o supervisar las producciones, plantear planes de búsquedas o tesis que no se vinculen con la realidad productiva del medio, etc.

Si bien en la presente investigación, no fueron objeto de relevamiento estas posibles acciones de “escolarización”, el concepto fue nombrado por algunos de los entrevistados, con lo cual sería interesante profundizar en el mismo en futuras investigaciones.

Contribuyendo al modelo de desarrollo de la Producción Total, el modelo de gestión responde a la autogestión y la cogestión estatal; otros dos grandes pilares del Programa CEPT. Barsky *et al.* (2009) afirman:

Los CEPT son escuelas oficiales de gestión pública que trabajan en dos líneas fundamentales y convergentes: la educación de los jóvenes rurales junto con la capacitación de sus familias, y el desarrollo y el crecimiento de las comunidades rurales. La primera se lleva a cabo a través de la pedagogía de alternancia y la segunda toma como marco de referencia el desarrollo local, y se funda en la promoción de formas organizativas, propias de cada comunidad, para dar respuesta a sus necesidades. El modelo de organización CEPT se caracteriza por la autogestión y la cogestión con el Estado. En este, la participación de la familia y la comunidad son centrales. (p. 50)

La autogestión hace referencia a la posibilidad del Consejo de Administración de cada CEPT, de tomar sus propias decisiones en relación a la administración de fondos de la escuela, a la selección del equipo docente, a la orientación del proyecto de desarrollo. La cogestión estatal a nivel local, se da principalmente con el Municipio y con las autoridades educativas. A nivel FACEPT, la cogestión se cristaliza principalmente con la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

En relación al encuadre teórico del proyecto de desarrollo local bajo estudio, si bien Barsky *et al.* (2009) al evaluar el proyecto de la FACEPT entre los años 1998 y 2005, expresan la adopción del enfoque del DTR (Apartado 1.3), entiendo que la propuesta de la escuela no se ajustaría en su totalidad a estos postulados.

Según el DTR, las acciones planteadas deberían apuntar a reducir la pobreza rural a través, por ejemplo, de la articulación de las familias con los mercados dinámicos de manera competitiva, lo que implicaría una inserción en el modelo productivo sojero y/o actividades intensivas insertas en mercados convencionales, o el abandono de actividades productivas no rentables

Por el contrario, a partir de los resultados hallados se puede pensar, que la mayoría de las acciones realizadas por la escuela, buscan apoyar a las familias que quedan excluidas del modelo del agronegocio, a través de la recuperación de prácticas vinculadas a la agricultura familiar (como el fortalecimiento de las producciones familiares para autoconsumo, la elaboración de alimentos artesanales bajo condiciones de inocuidad, la comercialización de excedentes en la Feria, etc.), brindando también herramientas para solucionar las problemáticas de los trabajadores rurales (desde la posibilidad de asistir a la escuela debido al sistema de alternancia, hasta la visibilización de sus derechos por ejemplo a través del proyecto institucional de problemáticas en torno al uso de agroquímicos).

Retomando Schetjman y Berdegú (2004), las desigualdades en el acceso a la educación pasan a constituir uno de los elementos críticos de reproducción de las desigualdades económicas y sociales. En este sentido, se destaca que este tipo de educación, a través de su sistema de alternancia, constituye una de las pocas oportunidades de acceso a la educación secundaria, para los hijos e hijas de trabajadores

rurales y pequeños productores de las zonas aledañas, con lo cual representa una gran posibilidad para la mejora su calidad de vida.

Sin embargo, en base a los testimonios relevados, acerca de la diversidad de perfiles de estudiantes que se identifican y/o promueven, ya sea en el imaginario docente, desde la FACEPT o desde algunos actores vinculados al CEPT, la investigación permitió avanzar en algunas de las estrategias que buscan salvar estas desigualdades existentes.

En relación a la definición de desarrollo rural de Lattuada *et al.* (2012) planteada en el marco teórico, que indica “que el aumento de volúmenes y calidad de la producción agropecuaria es un instrumento central e imprescindible que colabora con su conquista, pero no el único, ni un fin en sí mismo” (p.10), se pudo dimensionar que la escuela contribuye a mejorar este parámetro en relación a las producciones familiares, en caso de que las realicen, las familias de las y los estudiantes y/o las y los propios estudiantes. También se evidenció que la propuesta de desarrollo de la escuela, no queda acotada a este parámetro netamente “productivo” sino que se basa fundamentalmente en la promoción del arraigo de las familias al medio rural (cuyo pilar básico es el sistema de alternancia), el fuerte vínculo que la escuela tiene con la comunidad y la intermediación de la escuela para relevar y visibilizar las problemáticas del medio rural y buscar alternativas de resolución.

Respecto del concepto de desarrollo local, en documentos analizados, los fundadores del Programa indican:

Cuando desde el Programa CEPT se dice "trabajar por el desarrollo local", se está concretamente expresando que es necesario crear las condiciones para impulsar el desarrollo de las posibilidades reales en un territorio determinado. Concebido desde la pedagogía de alternancia, el desarrollo local es participativo y debe ser una apuesta a generar permanentemente el futuro de una localidad.

Por tanto, abarca tanto el plano económico como los aspectos social, político y cultural de una comunidad (Bacalini y Ferraris, 2001, p. 243).

La pedagogía de la alternancia es una estrategia educativa fundamental que promueve el desarrollo local rural, con la conjunción permanente entre escuela y realidad, brindando un rol protagónico a la comunidad rural en la definición de valores y contenidos escolares (Oliva, 2015).

Heras Monner Sans & Burin (2002) a través del análisis de la implementación de los instrumentos específicos, afirman que la propuesta pedagógica de los CEPT se basa en el ejercicio de la toma de decisiones, regida por el interés de mejorar la calidad de vida del mundo rural y que se traduce de modo cotidiano en la práctica escolar en instrumentos y técnicas concretas. Estas decisiones implican a las y los jóvenes y sus familias, y al equipo docente.

Para el CEPT N°2, el sistema de alternancia y el arraigo son la base de la propuesta institucional y la estrategia para el desarrollo local, y a pesar de que existen diferentes visiones para cada uno de estos conceptos según cada fuente entrevistada, se identificaron diversas acciones que contribuirían, de manera directa o indirecta el proyecto de desarrollo local de la institución. Las acciones y estrategias descritas buscan mejorar esencialmente la calidad de vida de la comunidad educativa y vecinos del ámbito rural.

En sentido similar, al analizar el proyecto de desarrollo del CEPT N° 2, Medela, (2023) afirma que:

Las distintas acciones que llevan adelante los actores del CEPT se enmarcarían en las posibilidades que ofrece el contexto social inmediato. Entendemos que las prácticas sociales y educativas analizadas responderían al desarrollo de mecanismos de reproducción social, por parte de los distintos sujetos, para

garantizar las condiciones de vida de los jóvenes y las familias en su comunidad.
(p.187)

Finalmente, entiendo que la presente investigación se enmarcaría en lo que Miano & Lara Corro (2018) agrupa como:

Aquellos trabajos que dan cuenta de las maneras en que la pedagogía de la alternancia permite contrarrestar los desplazamientos de las poblaciones rurales hacia las grandes ciudades como consecuencia de la producción a gran escala, la concentración de la propiedad de la tierra, la mecanización y la aplicación de agro-tóxicos (p. 67).

Por otra parte, y en relación a la tensión identificada en el campo de la pedagogía de la alternancia descrita en el apartado 1.3. del planteo teórico, los mencionados autores refieren a una “*pedagogía de alternancia y emancipación*” en contraposición a “*pedagogía de alternancia y formación de empleados o trabajadores competentes o sujeción*” (Miano & Lara Corro, 2018, p. 81).

La primera, se asocia al potencial de esta pedagogía para la transformación de la ruralidad a través del fomento del arraigo, la promoción de la agroecología, el involucramiento de las familias, y la implementación de instrumentos pedagógicos con potencial formativo y político que cuestionen las propias condiciones de vida de las y los estudiantes. La segunda, considera a la alternancia como una pedagogía que forma trabajadores competentes con posibilidad de inserción en el mercado de trabajo y que cuantifiquen el desarrollo en función del crecimiento económico individual.

De la revisión documental, se observó que la pedagogía CEPT en sus fundamentos propicia y aboga por una pedagogía para la emancipación, en una línea teórica compatible a la definición de Frisch & Stoppani (2013), en el sentido de desplegar

iniciativas pedagógico-didácticas orientadas a la transformación de la realidad de ámbito rural. Greco & Peterle (2019) asumen un sentido similar al afirmar que:

La alternancia, como modelo pedagógico de la educación rural, garantiza el derecho a la educación de los/las campesinos/as, favorece el arraigamiento y promueve el desarrollo local, al tiempo que fortalece las luchas contra-hegemónicas de los movimientos sociales campesinos y sus territorios en América Latina. (p.89)

En este sentido, es fundamental entender el territorio desde el enfoque planteado por Villarreal (2016), en el que el reconocer y analizar las fuerzas de poder resulta vital para comenzar a pensar alternativas que reviertan las desigualdades existentes. Poder aplicar una mirada crítica sobre las relaciones de poder que se establecen en el ámbito agropecuario, ya sea mediante la implementación de los instrumentos específicos de la alternancia o dentro de las asignaturas (como el ejemplo de enseñanza de Historia en Vega (2019)), constituyen estrategias dentro de una pedagogía para la emancipación. Sin embargo, estas prácticas quedan sujetas al Perfil CEPT docente, como lo refleja el siguiente testimonio:

“A mí que la Sociedad Rural está entregando una medalla a fin de año para el perfil agropecuario... y me da un poco de, de ganas de vomitar...Ahora, es tan grande la brecha entre el que estudia que es un trabajador rural y los patrones del campo, que sería la Sociedad Rural, que me da un poco de asco, porque no...nunca nos vamos a poder poner de acuerdo, de lo que buscan ellos y lo que concebimos nosotros que es una persona que tiene derechos” (Docente 4. Año 2017).

No obstante en la práctica cotidiana, este ideal de emancipación comienza a debilitarse, ya sea por las transformaciones propias del territorio que ocurren a una

velocidad tal que exceden la posibilidad de adaptación de las estrategias de la escuela; por el alcance real de las prácticas docentes aisladas y/o por la burocratización general del CEPT en particular y de las escuelas en general.

Aún así, en el caso bajo estudio las propuestas que vinculan y aportan al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del medio rural son innegables, al igual que la formación de egresados muy valorados en el mercado laboral local, entendiendo esta situación bajo los términos de una *“pedagogía para la sujeción”*. Sin embargo, ambas situaciones aportan al arraigo entendido en un sentido amplio.

Si bien una propuesta educativa no es suficiente para compensar los efectos del modelo productivo hegemónico, esta propuesta en particular, desde varias de las prácticas y estrategias analizadas, genera espacios para fomentar una mirada crítica sobre el modo en que se crea la sujeción (por lo general condicionada por el perfil docente); y se promueve instancias para la organización y empoderamiento de la comunidad rural, como el Consejo de Administración, los grupos de productores, etc. Las y los jóvenes egresan con herramientas para diseñar su proyecto de vida arraigado al ámbito rural, si es que este fuera su deseo, y facilita, aunque de manera limitada por el contexto económico general, ciertos recursos para que inicien sus proyectos (gestión de créditos, sala de elaboración, capacitaciones, etc.).

Son estos espacios en los que la organización de la comunidad detrás de esta propuesta educativa se constituye como práctica emancipatoria con potencial para la transformación de la realidad rural.

En este sentido, se afirma que el proyecto de desarrollo del CEPT N°2 se enmarca dentro de un continuum “emancipación”/ “sujeción”, acercándose a uno u otro polo según la estrategia estudiada (por ejemplo Plan de Búsqueda vs. Entrega de medalla de

la Sociedad Rural Argentina al “perfil agropecuario”), la correlación de fuerzas preponderante y según el actor focalizado (Ej. Docentes Perfil CEPT).

Luego del recorrido realizado se concluye que el modelo de desarrollo de la Producción Total, en la institución bajo estudio, es un proyecto de desarrollo rural que aporta numerosas herramientas para la persistencia de la agricultura familiar excluida por el modelo productivo hegemónico.

Capítulo IV
Reflexiones Finales

Capítulo IV: Reflexiones Finales

La presente investigación gira en torno a tres dimensiones: las transformaciones recientes del sistema socio-productivo local de base agropecuaria del partido de San Andrés de Giles, la pedagogía de la alternancia y sus instrumentos específicos, y la propuesta de desarrollo local de la institución bajo estudio.

El trabajo realizado pretendió ser un aporte a estudios previos en relación al Programa CEPT, al completar 30 años de su implementación en la Provincia de Buenos Aires. Para ello se tomó como referencia los indicadores utilizados en los mismos, de modo de complementar dichas investigaciones.

Los análisis de los datos secundarios ponen de manifiesto la desventaja de la población rural en relación a la población urbana, especialmente en los aspectos educativos y de pobreza medida a través del índice NBI, en concordancia con otros territorios rurales del país. Esta mirada pudo complementarse mediante el relato de las fuentes primarias, vinculadas a la comunidad educativa del CEPT N°2, quienes dieron cuenta de las condiciones precarias laborales, de vivienda, tenencia de la tierra y de educación de muchos de las y los estudiantes y sus familias.

En términos económicos-productivos, en el partido de San Andrés de Giles, considerado tradicionalmente un partido de abasto, se demostraron los procesos de agriculturización y destambización, mediante el análisis de datos secundarios, y que han sido avalados por los testimonios de los informantes consultados en terreno, percibiendo ambos procesos como influyentes en el despoblamiento rural.

La actividad ganadera bovina, si bien se caracteriza por realizarse de manera extensiva, se concentró en los suelos de peor calidad. Estos suelos se vinculan a posiciones en el paisaje de tipo planos aluviales e inundables, presencia de alcalinidad a

menos de 50 cm y drenajes deficientes. Por otra parte, se expuso la importancia para el ámbito rural del partido, de actividades intensivas de tipo agrario, como avicultura y porcicultura; y de tipo no agrario, como la elaboración artesanal de ladrillos, si bien esta última se encuentra en retracción.

Los instrumentos específicos de la alternancia pusieron en evidencia las transformaciones descriptas y las características económico- productivas del partido, ya sea a través de las temáticas que abordan, de la vinculación con el medio que representan las visitas familiares, o a través del vínculo con los productores y las instituciones del desarrollo rural más representativas en el partido.

Estas herramientas cuentan con un gran potencial para visibilizar y poner en tensión las consecuencias del modelo productivo hegemónico, como así también para iniciar debates que busquen problematizar y pensar en acciones colectivas. Esta mirada brinda a los instrumentos específicos de la alternancia, no solo una especificidad a la pedagogía sino también un sentido formativo y político en el marco de una pedagogía para la emancipación.

Sin embargo, de lo relevado pudo observarse que el perfil docente juega un rol primordial en la implementación de los instrumentos específicos, brindando matices en el grado de compromiso con la propuesta de desarrollo rural, o en su manera de entender el mundo, con miradas más o menos críticas que son decisivas para visibilizar las relaciones de poder presentes en el territorio.

Asimilar los instrumentos específicos de la alternancia a estrategias de enseñanza, permite poner en valor la dimensión práctica y la dimensión reflexiva de su implementación, como así también la posibilidad de potenciar los momentos: de planificación, de la acción propiamente dicha y de evaluación. Si bien quedaron fuera del alcance de esta investigación, sostener y fortalecer los espacios de intercambio entre

docentes y de evaluación de los instrumentos específicos, resulta fundamental para robustecer la propuesta.

Se pudo observar que el perfil del destinatario original del programa, y por ello de la implementación de los instrumentos específicos de la alternancia, está orientado a hijos e hijas de pequeños productores capitalizados propietarios de las tierras. Sin embargo, la matrícula actual se compone esencialmente de hijos e hijas de trabajadores rurales, lo cual supone constantes desafíos para los y las docentes en esta implementación.

Indagar estos aspectos mediante estudios comparativos con otros CEPT o instituciones que promuevan la pedagogía de la alternancia, permitiría repensar los instrumentos específicos de la alternancia en función de esta nueva realidad, y constituirse en un aporte al fortalecimiento del programa desde sus fundamentos políticos. El principal desafío lo constituye acoplar este análisis a la velocidad de las transformaciones que ocurren en el ámbito rural.

Analizar la propuesta de “desarrollo local” de la institución no fue tarea sencilla, debido a la inexistencia de un documento que diera cuenta de la misma. De lo relevado, surgió que el mencionado concepto, más allá del carácter transversal e institucional que reviste, carece de una discusión explícita y mucho menos consensuada. Sin lugar a dudas, la visión del desarrollo rural direccionó gran parte de las acciones de la institución vinculadas a la comunidad, y constituye un objetivo *per sé*, a través de la pedagogía de alternancia, que facilita que las y los adolescentes puedan continuar sus estudios sin migrar de sus hogares, insertos en el medio productivo.

Las acciones consideradas “tendientes al desarrollo” relevadas, podrían agruparse en dos categorías:

Vinculadas a la propuesta educativa: Sistema de alternancia, Instrumentos específicos de la alternancia, Espacios curriculares del desarrollo y el Nivel organizacional de la

institución. Estos espacios vienen definidos a nivel normativo y constituyen el esqueleto de la propuesta educativa. Si bien se hallaron algunas limitantes (como la poca frecuencia de reunión del Consejo de Alumnos), las mismas podrían superarse con las capacidades actuales de la institución.

Vinculadas a la comunidad: lazos con productores e instituciones, medios de difusión (periódico y radio) y servicios (Feria de la agricultura familiar, incubadora, agroalimentos, Centro de Educación de Adultos, Banco Popular de la Buena Fe). Si bien estos espacios se fomentan a nivel de Programa, el éxito de los mismos depende de numerosos factores, entre los que se destacan la antigüedad del CEPT, el contexto económico, la capacidad de gestión de los distintos agentes involucrados, el perfil docente, la movilización de la comunidad, etc.

Debido a la multiplicidad de factores que condicionan la sustentabilidad de esta segunda categoría, es de vital importancia aportar recursos para el fortalecimiento de las distintas acciones llevadas adelante, ya que representan la propuesta diferencial de este tipo de educación y de desarrollo local de la institución. Este fortalecimiento podría realizarse a nivel de recursos humanos (perfiles docentes adecuados, capacitación permanente), desarrollo normativo, o bien recursos económicos.

El caso bajo estudio cuenta con un Consejo de Administración robustecido y un equipo técnico que en la actualidad está atravesando un recambio, y esto se ve reflejado, por ejemplo, en la mutación de actividades tradicionales como el Periódico, el programa de radio, o la venta de excedentes, al uso de aplicaciones y redes sociales que los reemplazan en sus funciones (difusión de actividades, entrevistas, etc.).

La articulación de las dos categorías previamente descriptas debería consolidarse a través del Comité de Desarrollo Local, que al momento de la investigación no estaba conformado. Las diversas acciones enumeradas tienen un importante alcance a nivel

comunidad, sin embargo, el hecho de que no estén articuladas constituye una debilidad para el proyecto de desarrollo local. Por su parte el Consejo de Alumnos representa una oportunidad de fortalecimiento del modelo de la Producción Total, ya que podría funcionar como espacio de formación de las futuras promotoras y promotores del desarrollo, quienes sean capaces de cuestionar el modelo productivo hegemónico y generar acciones colectivas para la organización y movilización de la población rural.

En un partido influenciado por la agriculturización, como San Andrés de Giles, la idea de desarrollo rural, se asocia al pensamiento dominante, vinculado a un desarrollo tecnológico promovido por la agricultura granífera, por parte de un sector mayoritario en superficie, altamente tecnificado y concentrado en unos pocos productores que basan su lógica expansiva en el arrendamiento de tierra.

En la institución bajo estudio, si bien se enseñan contenidos relacionados a este modelo, que permitirían acceder a mejores puestos labores ante la demanda de mano de obra calificada, la escuela despliega una serie de estrategias que apuestan a un desarrollo rural caracterizado por la persistencia de producciones de tipo familiar que se ven amenazadas por este modelo sojero.

Ante un modelo económico agropecuario que expulsa a las familias del campo, esta propuesta educativa promueve el arraigo al medio rural, mediante un abanico de estrategias que priorizan la mejora de la calidad de vida de las familias, ya sea a través de sus producciones, fomentando el asociativismo o apostando al desarrollo de capacidades personales para la organización, mediante una estructura institucional innovadora dentro del sistema educativo, que involucre la participación de la comunidad rural y el estado bajo la figura de la cogestión.

Si bien los resultados hallados representan acciones orientadas a la generación de alternativas o pequeñas resistencias, algunas de las cuales conforman miradas críticas al

modelo hegemónico vigente, las y los egresados del CEPT N°2 tienen gran posibilidad de inserción laboral en relación de dependencia dentro del partido de SAG, nivel académico para continuar los estudios universitarios y cuentan con herramientas productivas y de la gestión del emprendimiento para desarrollarse como productores familiares. Todas estas posibilidades contribuyen al “arraigo” al medio rural en un sentido amplio y aportan al desarrollo rural del partido.

Lo descripto permite afirmar que el proyecto de desarrollo del CEPT N°2 se encuentra dentro de un continuum “emancipación”/ “sujeción” (pedagogía para la transformación de la realidad rural/ pedagogía que forma trabajadores competentes), acercándose a uno u otro polo según la acción analizada, la correlación de fuerzas preponderante y el actor focalizado. Esto confirma parcialmente el supuesto asumido en la presente investigación de que *“la propuesta bajo estudio pone en tensión y resiste el modelo de desarrollo agropecuario dominante en el partido de San Andrés de Giles”*.

A lo largo de la investigación se identificaron emergentes y surgieron nuevos interrogantes que serían de interés profundizar en futuras investigaciones y que giran en torno a tres ejes:

En primer término, la preocupación identificada en algunos y algunas docentes por no recaer en la “escolarización” de los CEPT, haciendo referencia a la burocratización de la pedagogía de la alternancia en detrimento de su potencial político y su propuesta de desarrollo. En función de ello, surgen las siguientes preguntas ¿Qué factores internos y/o externos determinarían la escolarización de un CEPT? ¿Es real este riesgo? ¿Cuál sería su impacto?

En segundo término, pero que podría estar muy vinculado al primero, es el denominado Perfil CEPT de las y los docentes: ¿Qué parámetros determinan el Perfil CEPT? ¿Se vincula de algún modo al riesgo de escolarización de los CEPT? ¿Es

importante que todos y todas las docentes revistan este perfil? ¿Cómo influye esto en el proyecto de desarrollo local de un CEPT?

Finalmente, en relación a la implementación de los instrumentos específicos de la alternancia y la modificación del perfil del estudiante destinatario, se suman los nuevos usos de la tierra en la ruralidad del partido de San Andrés de Giles, esencialmente usos residenciales con nuevos habitantes provenientes del Área Metropolitana de Buenos Aires. Esto resulta en la integración en la matrícula del CEPT, de estudiantes y familias sin vínculo con el campo, pero fundamentalmente en nuevos “patrones” propietarios de las tierras con perfiles netamente urbanos que constituyen un desafío para la implementación de estos instrumentos. A partir de ello, surgen interrogantes en torno a estos sujetos ¿Cómo se compone esta nueva ruralidad? ¿Qué desafíos representan para la implementación de los instrumentos específicos de la alternancia? ¿Cómo adaptar el proyecto de desarrollo local a estas nuevas ruralidades?

El caso bajo estudio demostró que para el programa CEPT, la educación no es un fin en sí mismo, sino una estrategia para el desarrollo rural.

En este sentido, concebir al programa CEPT como un modelo político de desarrollo- el de la Producción Total- implica la necesidad de que el estado se comprometa con este tipo de educación, a través de normativas acordes y de fortalecimiento económico; pero sobre todo requiere que desde la institución educativa y desde la conducción del movimiento CEPT, se generen los debates y lineamientos que nutran las miradas teóricas, el diseño de las estrategias de enseñanzas y prácticas organizativas que la constituyan como una auténtica pedagogía para la emancipación.

Bibliografía

- Acosta Reveles, I. (2008). Capitalismo agrario y sojización en la pampa Argentina. Las razones del desalojo laboral. Revista Lavboratorio, Estudios sobre cambio estructural y desigualdad social., 22, 8-20.
- Álvarez, R., Leavy, S., & Marino, M. (2009). Zonas Agroeconómicas Homogéneas Buenos Aires Norte. (p. 149). INTA.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula. Aique Grupo Editos.
- Aramburú, J. Q., & Cadelli, E. (2012). Hacia una clasificación de los municipios bonaerenses. www.ec.gba.gov.ar
- ArgenBIO. (2023). Evolución superficie de cultivos GM. <https://argenbio.org/recursos/66-estadisticas/128-evolucion-superficie-gm>
- Azcuy Ameghino, E., & León, C. (2005). La «Sojización»: Contradicciones, intereses y debates. Revista Interdisciplinarias de Estudios Agrarios, 2(23), 133-157.
- Bacalini, G. (2009). Pequeños Héroes de un gran proyecto. En Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la producción total (CEPT) (pp. 7-24). CICCUS.
- Bacalini, G., & Ferraris, S. (2001). Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: El Programa CEPT.
- Barsky, A. (1997). La puesta en valor y producción del territorio como generadora de nuevas geografías. Propuesta metodológica de zonificación agroproductiva de la pampa Argentina a partir de los datos del Censo Nacional Agropecuario de 1988. En A. Barsky, O. y Pucciarelli (Ed.), El Agro

Pampeano. El fin de un período. FLACSO/ Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

Barsky, O., Dávila, M., & Busto Tarelli, T. (2008). Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. 171.

Barsky, O., Dávila, M., & Busto Tarelli, T. (2009). Educación y desarrollo rural: La experiencia de los centros educativos para la producción total (CEPT) (1°). CICCUS.

Bichos de campo. (2020, mayo 8). Gerardo Bacalini, especialista en educación para el desarrollo rural territorial.
<https://www.youtube.com/watch?v=gLv0r8f5q2k>

Bongiorno, M., Larrosa, C., & Goites, E. (2013). Desarrollo de un monte frutal de base agroecológico en el marco de la educación de alternancia del CEPT No 1. V Congreso Latinoamericano De Agroecología, 1-6.

Burkart, S. E., Garbulsky, M. F., Ghera, C. M., Guerschman, J. P., León, R. J. C., Oesterheld, M., Aguiar, M., Ghera, C., & Paruelo, J. (2005). Las comunidades potenciales del pastizal pampeano bonaerense. La heterogeneidad de la vegetación de los agroecosistemas. Un homenaje a Rolando León. Ed. Facultad de Agronomía. Buenos Aires, Argentina, 379-400.

Cabrera, A. L. (1971). Fitogeografía de la república Argentina. Boletín de la Sociedad Argentina de Botánica, 14, 1-42.

Canela López, M. (2009). La educación media agropecuaria y el trabajo rural en el contexto de los cambios socio-productivos en la región pampeana [Maestría en Ciencias Sociales Con Orientación en Educación]. Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales -Sede Académica Argentina-.

- Caracciolo Basco, M., & Foti Laxalde, M. P. (2005). Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local. Paidós.
- Carballo, M. T., & Goldberg, S. (2014). Comunidad e información ambiental del riesgo. Las inundaciones y el río Luján. (E. Dunken, Ed.).
- Carpinetti, N. E. (2009). El proceso de Envejecimiento Demográfico en Argentina, por Provincias y con desagregación a nivel departamental. X Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, San Fernando del Valle de Catamarca., 32.
- Compagnucci, M. (2021). El Programa CEPT entre el Campo de ayer y hoy: Los desafíos ante una nueva ruralidad bonaerense [Tesis de Grado, Universidad Nacional de La Plata]. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- Consejo General de Educación. Resolución N° 383/93.
- Consejo General de Educación. Resolución N° 446/93.
- Craviotti, C. (2014). Agricultura familiar en Latinoamérica. Continuidades, transformaciones y controversias. Clara Craviotti (compiladora) (1 ra.). CICCUS. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Craviotti/publication/330887361_Agricultura_familiar_en_Latinoamerica_Continuidades_transformaciones_y_controversias/links/5c98e492299bf1116947a37f/Agricultura-familiar-en-Latinoamerica-Continuidades-transformaciones-y-controversias.pdf
- Craviotti, C., & Soleno Wilches, R. (2015). Circuitos cortos de comercialización agroalimentaria: Un acercamiento desde la agricultura familiar diversificada en Argentina. Mundo Agrario, 16(33). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7108/pr.7108.pdf
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.

Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 3966/91, del 14 de Noviembre de 1991.

Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/decreto/1991/3966/95677>

Diaz Bordenave, J., & Martins Pereira, A. (1985). Estratégias de Ensino-Aprendizagem. Vozes.

Dinova, O. (1997). Escuelas de alternancia. Un proyecto de vida. Educación rural por un campo mejor. GEEMA.

Dinova, O. (2017). El tren de la vida. Dunken.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 8813/88.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 11971/89

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 11111/89

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 18999/90

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 9590/91

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 9589/91

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 446/93.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N°3328/94.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 3184/95.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N°1518/97.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 4489/98.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 2275/99.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 1874/00.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 1201/02.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 31556/02.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N°1432/03.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 2509/03.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 5056/03.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 894/05.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 5186/18.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 1864/19.

Dirección Nacional de Agroecología. (2022). Marco Conceptual de la Agroecología
https://magyp.gob.ar/sitio/areas/agroecologia/_pdf/230909__marco_conceptual_de_la_agroecologia_dnae.pdf?103523

Ellis, F., & Biggs, S. (2005). La evolución de los temas relacionados al desarrollo rural desde la década de los años '50 al 2000. Organizações Rurais & Agroindustriais, 7(1), 60-69.

Fernández, D. (2010). Los cambios en el régimen de tenencia de la tierra en la región pampeana. En Sobre la tierra. Problemas del desarrollo agropecuario pampeano. En Villulla, J. M. y Fernández, D. (comps.). Facultad de Cs. Económicas-UBA.

FONAF. (2006). Foro Nacional de la Agricultura Familiar. Documento elaborado por las organizaciones representativas del sector productor agropecuario familiar.

Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de Filosofía*, 11, 5-25.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Ediciones Morata.

Frisch, P. G., & Stoppani, N. (2013). Aportes hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. <https://www.centrocultural.coop/revista/20/aportes-hacia-una-pedagogia-emancipatoria-en-nuestra-america>

Fuentes, N., Areco, I., & Medela, P. (2022). La experiencia educativa del Centro para la Producción Total N°2 (CEPT) de San Andrés de Giles. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/297>

Gliessman, S. R., Rosado-May, F. J., Guadarrama-Zugasti, C., Jedlicka, J., Cohn, A., Mendez, V. E., Cohen, R., Trujillo, L., Bacon, C., & Jaffe, R. (2007). Agroecología: Promoviendo una transición hacia la sostenibilidad. *Ecosistemas*, 16(1), 13-23.

Gómez, J. R. M., & Favaro, J. L. (2012). Uma leitura crítica do desenvolvimento territorial rural realmente existente: Entre as condições de possibilidade e a implantação. 122: 39-69. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 122, 39-69.

Gómez, M. V. (2011). El lugar de los conenidos en el espacio geográfico rural en las prácticas de enseñanza de una Escuela de la Familia Agrícola. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

- Gonzalez, I., & Constantini, A. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En Educación, ruralidad y territorio (pp. 259-284). CICCUS.
- González Maraschio, F., Reposo, G., Kindernecht, N., Castro, G., & Valle, D. (2024). Trayectorias, conflictos y estrategias de la producción familiar de alimentos sanos al oeste de la Aglomeración Gran Buenos Aires. Una mirada desde el territorio. En Las agriculturas familiares en la Argentina: Una década de debates. En prensa.
- González Maraschio, M. F. (2010). Actividades y pluriactividades en establecimientos rurales agropecuarios y no agropecuarios. El caso de San Andrés de Giles.
- González Maraschio, M. F. (2017). Procesos económicos territoriales en la frontera urbano-rural. Cuatro partidos del noroeste del AMBA desde 1980 [Doctoral]. Universidad Nacional de Luján.
- González Maraschio, M. F. (2020). La interfase rural-urbana como ámbito de la agricultura familiar. En La agricultura familiar entre lo rural y lo urbano. EdUNLu.
- González Maraschio, F., & Villarreal, F. (2020). La agricultura familiar entre lo rural y lo urbano. EdUNLu.
- González Maraschio, M. F. (2022). Ruralidades en disputa y políticas públicas. Conflictos y estrategias de la producción de alimentos sanos al oeste de la Aglomeración Gran Buenos Aires, Argentina. Revista La Rivada 10, 19, 56-892.
- Greco, M., & Peterle, R. (2019). Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. 6(7). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/index>
- Guber, R. (2005). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós.

- Gutierrez, T. V. (2022). Centro Educativo para la Producción Total. En Diccionario del Agro Iberoamericano (IV, pp. 125-131). TeseoPress.
<https://www.teseopress.com/diccionarioagro/>
- Heras Monner Sans, A. I., & Burin, D. (2002). Preparación para el desarrollo local en el medio rural un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las escuelas de alternancia en Provincia de Buenos Aires. VII Jornadas regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales., Universidad Nacional de Jujuy.
<https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/82>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la Investigación (5° edición). Interamericana Editores S.A.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1988) “Censo Nacional Agropecuario”.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2002) “Censo Nacional Agropecuario”.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018) “Censo Nacional Agropecuario”.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1991) “Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogar”.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2001) “Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogar”.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) “Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogar”

- INDEC-Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2013). Censo Nacional de Población , Hogares y Viviendas 2010- Glosario (p. 7).
https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/glosario_censo2010.pdf
- INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2022) “Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogar”
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). (2010). Investigación y Desarrollo para la Agricultura Familiar en el Cono Sur.
- INTA. (1989). Mapa de Suelos de la Provincia de Buenos Aires.
- INTA. (1990). Atlas de Suelos de la República Argentina.
- INTA. (2019). Mapa Nacional de Cultivos 2018-2019. Info Base/Cobertura y uso del suelo, 1(Versión 1).
<https://repositorio.inta.gob.ar/handle/20.500.12123/15134>
- Lattuada, M. (2014). Políticas de desarrollo rural en la Argentina. Conceptos, contexto y transformaciones. Temas y debates: revista universitaria de ciencias sociales, 18(27), 13-47. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i27.274>
- Lattuada, M., Márquez, S., & Neme, J. (2012). Desarrollo Rural y Política. Reflexiones sobre la experiencia argentina desde una perspectiva de gestión. (1°). CICCUS.
- Ley 26.206, del 14 de Diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Disponible en:
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley 13.688, del 05 de Julio de 2007, Ley Provincial de Educación. Disponible en:
<https://normas.gba.gob.ar/documentos/B17Ejhz0.pdf>

Ley 27.188, del 17 de Diciembre 17 de 2014, Reparación Histórica de la Agricultura Familiar para la Construcción de Una Nueva Ruralidad en la Argentina. Disponible en:

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/241352/norma.htm>.

Lódola, A. (2008). Contratistas, cambios tecnológicos y organizacionales en el agro argentino. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

López Morocho, L. R. (2018). La sujeción en el panorama educativo después del “fin de la historia. *Sophía*, 2(25), 185-208. <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.06>

Lorenzo, C. (2012). La pedagogía de alternancia y el capital social. Estudio de caso del CEPT N° 5 en Miranda, Rauch, provincia de Buenos Aires. 8.

Maldovan Bonelli, J., Goren, N., & Corradi, F. (2021). ¿Nuevos problemas o profundización de desigualdades preexistentes? *Trab. soc.* [online], 22(36), pp.54-79.

Mançano-Fernández, B. (2004). Cuestión Agraria: Conflictualidad y desarrollo territorial. 1-39.

Manuel-Navarrete, D., Gallopín, G., Blanco, M., Díaz-Zorita, M., Ferraro, D., Herzer, H., Laterra, P., Morello, J., Murmis, R., Pengue, W., Piñeiro, M., Podestá, G., Satorre, H., Torrent, M., Torres, F., Viglizzo, E., Caputo, G., & Celis, A. (2005). Análisis sistémico de la agriculturización en la pampa húmeda argentina y sus consecuencias en regiones extrapampeanas: Sostenibilidad, brechas de conocimiento e integración de políticas. En *Serie Medio Ambiente y Desarrollo* (Vol. 118, Número January 2006).

- Manzanal, M. (2011). La articulación entre desarrollo y el territorio (una perspectiva crítica)”, en Enrique Martínez y colaboradores, *Nuevos Cimientos. Debates para honrar el bicentenario* Edit. CICCUS, ISBN 978-987-1599-48-6, 302 p (150-153), Buenos Aires.
- Martínez Pineda, M. C., & Guachetá Gutierrez, E. (2020). Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur. CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.
- Medela, P. (2023). El arraigo, el desarrollo local y las políticas públicas en la comunidad de San Andrés de Giles. Una mirada desde los/as docentes y los/as jóvenes del Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) N°2. Revista Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 47. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/index>
- Miano, A. (2017). La participación de las familias en la gestión escolar. Análisis de interacciones en un Consejo de Administración de una escuela de alternancia. 8o Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural, Red Temática de Investigación de Educación Rural - Consejo de Educación Inicial y Primaria, Canelones. <https://www.aacademica.org/amalia.miano/100>
- Miano, M. A. (2021). Instrumentos pedagógicos de la alternancia y sostenimiento de la escolaridad en tiempos de COVID-19. Revista Brasileira de Educação do Campo, 6(e13300), 22. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13300>
- Miano, M. A., & Lara Corro, E. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 27, 60-89. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7990-1>
- Obschatko, E., Foti, M. del P., & 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 2002. (IICA-PROINDER).

Oliva, D. E. (2015). Pedagogía de alternancia: Una alternativa educativa para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo [Tesis de Maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Plencovich, M. C., Costantini, A. O., & Bocchicchio, A. M. (2008). La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura. CICCUS.

Posada, M. (1995). La agroindustria láctea pampeana y los cambios tecnológicos. Debate agrario, 21, 85-113.

Reboratti, C. (2006). La Argentina rural entre la modernización y la exclusión. En M. L. Silveira. Amalia Inés Geraiges de Lemos, Mónica Arroyo (Ed.), América Latina: Cidade, campo e turismo. (pp. 175-187). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Reboratti, C. (2010). Un mar de soja: La nueva agricultura en Argentina y sus consecuencias. Revista de Geografía Norte Grande, 45, 63-76.
<https://doi.org/10.4067/s0718-34022010000100005>

Red Agroforestal Chaco Argentina (REDAF). (2016, septiembre 27). Prof. Abel Fenoglio: “La idea es no tapar la contradicción sino trabajar desde ella”.
<https://redaf.org.ar/prof-abel-fenoglio-la-idea-es-no-tapar-la-contradiccion-sino-trabajar-desde-ella/>

Reposo, G. (2018). La educación agraria y el desarrollo rural. El caso del Centro Educativo para la Producción Total N°2 de San Andrés de Giles. 724-728.

Reposo, G. (2019). Educación agraria y desarrollo rural en el marco de las transformaciones rurales pampeanas. XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos,

Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, Buenos Aires.
https://www.ciea.com.ar/web/CIEA2019/doc/24-B/8_Reposo---Gisela-Reposo.docx

- Reposo, G. (2020). La educación agraria y el desarrollo rural. El caso del Centro para la Producción Total N° 2 de San Andrés de Giles . En La agricultura familiar entre lo rural y lo urbano. González Maraschio, F. y Villarreal, F. Coords. EdUNLu.
- Rio, J. G., Gonzalez, L., Goicochea, M. de los A., Gianni, A., Cartagena, L. I., Orue Jesús, E., Maddoni, L., & Ghiglione, M. (2019). Modelo educativo-productivo con jóvenes de medios rurales y periurbanos: Sistema dual o pedagogía de alternancia. La experiencia de los CEPTs en la Provincia de Buenos Aires. 10.
<https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1170>
- Rodrigues Lopes, G. (2015). Desmontando el Desarrollo Territorial Rural (DTR) en América Latina. Tabula Rasa, 23, 181-202.
<https://doi.org/10.25058/20112742.46>
- Roman, M., & González, M. del C. (2006). Explotaciones familiares pampeanas. Un análisis para la provincia de buenos aires y tres partidos bonaerenses 1. 26(2), 157-174.
- Rosenberg, F. J. (1986). Estructura social y epidemiología veterinaria en América Latina. Boletín del centro panamericano de fiebre aftosa, 52, 95.
- Sampayo, M. L. (2021). ¿De qué manera provee bienestar una escuela agraria? La gobernanza en la provisión de bienestar. El caso de la EFA Salazar. Estudios Rurales, 11(24). <https://doi.org/10.48160/22504001er24.157>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. Cinta de moebio, 41, 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>

- Schejtman, A., & Berdegú, J. (2004). Desarrollo Territorial Rural. Debates y Temas Rurales, 1, 54. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612006000100006>
- SENASA, S. N. de S. y C. A. (s. f.). Cadena Animal- Estadísticas. Recuperado 27 de febrero de 2020, de <https://www.argentina.gob.ar/senasa/mercados-y-estadisticas/estadisticas/animal-estadisticas>
- Silva Oliveira Godinho, E. M. (2013). Pedagogia da alternância. Revista Terceiro Incluído, 3(2), 118-124. <https://doi.org/10.5216/teri.v3i2.29802>
- Soverna, S. (2021). Sobre la ocupación, distribución y tenencia de la tierra en el Censo Nacional Agropecuario 2018. En La Argentina agropecuaria vista desde las provincias: Un análisis de los resultados preliminares del CNA 2018. (1ra., pp. 406-415). IADE. https://facaweb.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/6_giberti.pdf
- Subsecretaría de Recursos Hídricos de la Nación. (2010). Atlas de Cuencas y Regiones Hídricas Superficiales de la República Argentina. Versión 2010. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/000_buenosaires.jpg
- Teubal, M. (2006). Expansión del modelo sojero en la Argentina. Realidad Económica, 220, 71-96.
- Tort, M. I., & Román, M. (2005). Explotaciones familiares: Diversidad de conceptos y criterios operativos. En Productores familiares pampeanos: Hacia la comprensión de similitudes y diferencias zonales. María del Carmen González comp. Editorial Astralib.
- Tsakoumagkos, P., Giordano Buiani, A., & González Maraschio, F. (2008). Estudios agrarios y rurales en el noreste bonaerense. Los casos de Pergamino, Luján y Cañuelas (U. N. de Luján, Ed.).
- Tsakoumagkos, P., Giordano Buiani, A., & González Maraschio, F. (2010). Actividades agrarias y rurales en el partido de San Andrés de Giles,

provincia de Buenos Aires. Convenio Marco de Colaboración y Cooperación entre el Municipio de San Andrés de Giles y la Universidad Nacional de Luján.

Valenzuela, C. (2014). Implicancias del avance de la «frontera» agropecuaria en el Nordeste Argentino en las últimas dos décadas. *Revista de Geografía*, 2(16), 95-109.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. (Gedisa Editorial).

Vega, Y. (2019). En torno a la enseñanza de la historia en escuelas de alternancia. Un estudio de caso a través del C.E.P.T. N° 2. 06, 136-1499.

Villarreal, F. (2016). Entre la política pública y el territorio: El poder. Discusión en torno a la inclusión socio-productiva de la agricultura familiar. 1-20.

Villarreal, F. (2020). Bioeconomía, inclusión y agricultura familiar. Problematicarlas para entender el modelo de desarrollo que proponen. En *La agricultura familiar entre lo rural y lo urbano* (pp. 57-79). EdUNLu.