



FLACSO
ARGENTINA

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
(FLACSO) - Sede Argentina**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios
Sociales Agrarios**

Educación rural, redes y capital social
El caso de los Centros Educativos para la Producción Total
en la cuenca deprimida del río Salado

Tesista

Lic. Camila Lorenzo

Director

Dr. Pablo F. Forni

Agosto 2018

Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin el aporte, el sostén y cariño de numerosas personas que acompañaron –desde distintos lugares– el largo trabajo de campo, análisis y escritura que involucró este proyecto de investigación.

A los investigadores e investigadoras del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales (IDICSO/USAL) que me leyeron, escucharon y brindaron sugerencias para el avance de este trabajo.

A mis compañeros del doctorado y de la maestría en FLACSO, que guiaron y acompañaron los comienzos de mi vida de becaria, compartiendo lecturas y discusiones en torno a nuestros respectivos trabajos.

A mi director y tutor, Pablo Forni, por sus aportes teóricos y metodológicos pertinentes para la realización de la tesis y por iniciarme en este camino de la investigación en sociología.

A mis amigos y amigas de la vida, por abrirme las puertas de sus casas y alojarme largas estadías durante 5 años. Por ser sostén en los vaivenes teóricos y emocionales que acompañaron estos años.

A mi familia, por acompañar mis estudios y alentarme a dedicar mi vida a lo que me apasiona.

A mi compañero, por su amor, por creer en mí y por darme siempre el empujón para seguir avanzando.

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo analizar las redes de promoción del capital social que consolidan los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), ubicados en la cuenca deprimida del Río Salado en la provincia de Buenos Aires, y el modo en que esas redes inciden en procesos específicos de desarrollo local.

Este escrito se inserta en el marco de una tesis doctoral. Los objetivos específicos son reconstruir las redes de relaciones de promoción del capital social que establecen los CEPT, analizando las fuentes y recursos movilizados. Desde allí, se indaga en el modo en que inciden estas en la población rural que participa en los CEPT, así como en los parajes y pueblos donde se insertan.

En el trabajo se revisan los distintos conceptos de “capital social”, haciendo énfasis en una perspectiva relacional e instrumental, en función de su potencial para impulsar procesos de desarrollo local. A partir de allí, se expone una tipología de redes de promoción del capital social en un intento de reconstruir el entramado social que consolidan las escuelas rurales.

El abordaje metodológico está centrado en un estudio de caso múltiple. Para ello, se utilizan diversas técnicas cualitativas como la observación participante y entrevistas a diferentes actores clave: directores, docentes, pobladores rurales, familias de alumnos y alumnas que asisten a los CEPT, y representantes de instituciones gubernamentales que articulan dentro de las redes.

Índice general

Introducción general	8
I. Capital Social y Desarrollo Local Rural	22
1.1. Introducción	22
1.2. El capital social en general	23
1.3. Perspectiva reticular del capital social	26
1.4. Acerca de la noción de “desarrollo”	27
1.5. Desarrollo local rural	29
1.6. Lo local y territorial del desarrollo	32
1.7. La articulación desarrollo local-rural.....	33
1.8. Capital social y desarrollo local	34
1.9. Conclusiones	36
1.10. Bibliografía del capítulo	37
II. El escenario rural de la zona de la cuenca deprimida del Salado	40
2.1. Introducción	40
2.2. Modelo agropecuario en la ruralidad la provincia de Buenos Aires.....	40
2.3. La situación de la cuenca deprimida del Salado	42
2.4. El modelo productivo hegemónico y la estructura social agraria	50
2.5. Conclusiones	58
2.6. Bibliografía de capítulo	59
III. Políticas educativas rurales y los Centros Educativos para la Producción Total	62
3.1. Introducción	62
3.2. Las escuelas de alternancia. Génesis y características	62
3.3. Los Centros de Formación en Alternancia en el mundo.....	65
3.4. Los Centros de Formación en Alternancia en la Argentina	67
3.5. Los Centros Educativos para la Producción Total.....	69
3.6. Diseño técnico-pedagógico del programa CEPT	73
3.6.1. El equipo técnico-docente.....	74
3.6.2. Organización por áreas	75
3.6.3. Herramientas específicas del CEPT	77
3.7. Sistema cogestivo: los CEPT y su relación Estado-mercado	80
3.8. Conclusión	82
3.9. Bibliografía del capítulo	83
IV. Los casos analizados de la cuenca deprimida del río Salado	85
4.1. Introducción	85
4.2. CEPT No. 1, Colonia El Salado, General Belgrano	86

4.2.1. Paraje: Colonia El Salado	86
4.2.2. Historia del CEPT (y del paraje).....	86
4.2.3. Características institucionales	87
4.2.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil	88
4.3. CEPT No. 5, Estación Miranda, Rauch	89
4.3.1. Pueblo rural: Estación Miranda	89
4.3.2. Historia del CEPT No. 5	90
4.3.3. Características institucionales	91
4.3.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil	92
4.4. CEPT No. 8, Espigas, Olavarría	93
4.4.1. Pueblo rural: Espigas	94
4.4.2. Historia del CEPT No. 8	94
4.4.3. Características institucionales	95
4.4.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil	96
4.5. CEPT No. 28, Paraje La Unión, Guido.....	97
4.5.1. Paraje: La Unión	97
4.5.2. Historia del CEPT No. 28	98
4.5.3. Características institucionales	99
4.5.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil	99
4.6. CEPT No. 31, Pablo Acosta, Azul.....	101
4.6.1. Paraje: Estación Pablo Acosta	101
4.6.2. Historia del CEPT No. 31	102
4.6.3. Características institucionales	103
4.6.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil	104
4.7. Conclusión	105
4.8. Bibliografía del capítulo	107
V. Tipos de redes de capital social en los CEPT	109
5.1. Introducción	109
5.2. Redes de promoción del capital social. Definición y tipos.....	109
5.3. Redes burocrático-administrativas.....	112
5.3.1. Estructura en niveles	112
5.3.2. Actores	113
5.3.3. Relaciones y recursos.....	115
5.4. Redes de aprendizaje.....	117

5.4.1. Estructura en niveles	117
5.4.2. Actores	118
5.4.3. Relaciones y recursos.....	118
5.5. Redes económico-productivas	120
5.5.1. Estructura en niveles	121
5.5.2. Actores	121
5.5.3. Relaciones y recursos.....	123
5.6. Redes socio-territoriales.....	123
5.6.1. Estructura en niveles	124
5.6.2. Actores	124
5.6.3. Relaciones y recursos.....	126
5.7. Conclusiones	127
5.8. Bibliografía del capítulo	129
Conclusiones Generales.....	131
ANEXOS	134
ANEXO I. Glosario de Siglas Utilizadas.....	134
ANEXO II. Sistema cogestivo entre DGCyE-Comunidad organizada	136
ANEXO III. Estructura política de la FACEPT	137
ANEXO IV. Mapa de regiones de la FACEPT	138
ANEXO V. Red de actores CEPT No. 1	139
ANEXO VI. Red de actores CEPT No. 5	140
ANEXO VII. Red de actores CEPT No. 8.....	141
ANEXO VIII. Red de actores CEPT No. 28	142
ANEXO IX. Red de actores CEPT No. 31	143
ANEXO X. Tabla de síntesis de redes.....	144

Índice de tablas

Tabla 1. Producción ganadera en la cuenca deprimida del Salado.....	44
Tabla 2. Área sembrada con soja, maíz y girasol en la Zona Deprimida del Río Salado (Ha.).....	45
Tabla 3. Evolución del stock de vientres y porcentaje de destete en la provincia de Buenos Aires.	46
Tabla 4. Evolución de la producción ganadera en cuenca deprimida del Salado.....	47
Tabla 5. Explotaciones de tambo en cuenca deprimida del Salado.....	50
Tabla 6. Distribución de población en la cuenca deprimida del Salado.....	51
Tabla 7. Evolución de la distribución de la población por partido.....	52
Tabla 8. Cantidad y superficie de las EAP según escala de extensión. cuenca del Salado (excepción de Partido: Villa Gesell, Pinamar y Partido de la Costa.	53

Tabla 9. Cantidad y superficie de las EAP según escala de extensión por partido.	53
Tabla 10. Datos de los CEFFA en Europa	66
Tabla 11. Áreas específicas del Programa CEPT	75
Tabla 12. Esquema de redes de capital social	111

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Salón de Usos Múltiples del CEPT No. 1	88
Ilustración 2. Entorno productivo en el CEPT No. 1.....	89
Ilustración 3. Estación Miranda.....	91
Ilustración 4. Frente de CEPT No. 5, Estación Miranda	93
Ilustración 5. Plaza de Espigas	95
Ilustración 6. Frente de CEPT No. 8, Espigas	96
Ilustración 7. Logo de productos elaborados en el CEPT.	97
Ilustración 8. Frente de CEPT No. 28, Paraje La Unión, Gral. Guido	100
Ilustración 9. Espacio destinado a huerta en CEPT No. 28.	101
Ilustración 10. El bar de Pablo Acosta	102
Ilustración 11. Frente de CEPT No. 31, Escuela Primaria No. 37 y Jardín No. 911 en Pablo Acosta, Azul.	104
Ilustración 12. Producción porcina al margen de camino rural perteneciente al CEPT No. 31	105

Índice de gráficos

Gráfico 1. Relación entre el total sembrado de girasol, maíz y soja en la Zona Deprimida del Río Salado (%).....	46
Gráfico 2. Esquema de redes burocrático-administrativas	114
Gráfico 3. Redes de aprendizaje	119
Gráfico 4. Redes económico-productivas.....	122
Gráfico 5. Redes socio-territoriales	125

Introducción general

Las escuelas de alternancia constituyen una experiencia educativa de origen francés presente en la Argentina desde hace más de medio siglo. Si bien en los últimos años se han incrementado el interés por las escuelas de alternancia y su pedagogía, existe una escasa cantidad de investigaciones al respecto. En América Latina, el problema ha merecido una importante atención en Brasil debido a la presencia de un gran número de pequeños productores presentes en las zonas rurales, así como a la amplia cantidad de Centros Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) a lo largo de todo el país.

El abordaje consistió en distintas perspectivas que, si bien focalizaron en casos diferenciados, se organizaron en tres grandes líneas de investigación: “alternancia y educación rural”, “alternancia y movimientos sociales”, y “alternancia y desarrollo local”.

La primera de ellas coloca en el centro de la escena los fundamentos pedagógicos de la propuesta, haciendo hincapié en la alternancia como formación centrada en la persona y adaptada a las necesidades de la población joven rural que vive alejada de los núcleos urbanos. Del mismo modo, esta corriente se focaliza en los métodos activos de enseñanza basados en la experiencia inmediata de los alumnos en su propio medio para que puedan realizar su proceso formativo sin desarraigarse, vinculando permanentemente el saber académico propio de los docentes y los técnicos con el saber popular encarnado en su familia y en su medio. Estudios argentinos en las provincias de Buenos Aires (García, Genovesio & Mendicoa, 2007) y Misiones (González & Constantini, 2011), o bien brasileños, en la región Suroeste de Paraná (Gnoatto, Pereira Ramos, Piaceski & Bernartt, 2006), en Rio Grande do Sul (Pacheco & Grabowski, 2012), en Minas Gerais (Souza, 2008), en Pará (Santos, 2006), son ejemplos de esta línea de investigación que desde hace años viene trabajando la relevancia de la pedagogía de la alternancia para la conservación de la agricultura familiar en el medio rural.

Una segunda línea de investigación corresponde a una serie de estudios que podríamos denominar “Alternancia y movimientos sociales”. Corresponde al caso de centros de investigación brasileños que vinculan la propuesta pedagógica de las escuelas de alternancia con movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil en la reivindicación de derechos relegados hasta el momento.

Dentro de esta misma línea de investigación, Rogério Omar Caliari, Edgar Alencar y Robson Amâncio, en “Pedagogia da alternancia e desenvolvimento local” (2002), partiendo de una perspectiva freiriana, subrayan el carácter dialéctico de la experiencia de la alternancia y cómo los alumnos se constituyen en sujetos críticos, conscientes de sí mismos, de su posición subordinada frente a un sistema que los oprime y expulsa hacia las periferias. Específicamente, hacen énfasis en la capacidad transformadora que adquieren los sujetos para la búsqueda de soluciones a problemáticas en las que se hallan inmersos.

Por su parte, dentro de esta corriente, Marlene Ribeiro, en un artículo titulado “Pedagogia da alternancia na educação rural/do campo: projetos em disputa” (2008), da cuenta del papel de los movimientos sociales populares en la experiencia de las Casas de las Familias Rurales (CFR) y de las Escuelas de Familias Rurales (EFA), especialmente, de los sindicatos de trabajadores rurales, organizaciones no gubernamentales y de asociaciones comunitarias vinculadas a la Vía Campesina de Brasil. Asimismo, plantea la contradicción que esconde la propuesta de la alternancia al plantear, por un lado, una nueva relación entre educación y trabajo, sobre la base de la cooperación y autogestión y,

por otro lado, al esconder ciertas formas de control social asentando la presencia de trabajadores rurales en el campo y mantener, de esa forma, la separación campo-ciudad necesaria para la producción capitalista.

Finalmente, otra línea teórica igualmente asentada en la académica científica corresponde a una serie de estudios que podríamos identificar como “Alternancia y desarrollo rural”. Básicamente, los principales estudios coinciden en la relevancia de la pedagogía de la alternancia tanto para la promoción del desarrollo personal de los alumnos como para el desarrollo local de las comunidades rurales donde se insertan. El artículo de Roberto García-Marirrodrga e Ignacio de los Ríos Carmenado “La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia” (2005) se circunscribe a esta línea. Analizando el caso colombiano, señala la relevancia de las escuelas de alternancia en el fortalecimiento social y en la promoción de prácticas democráticas participativas como elementos claves para la promoción del desarrollo rural y, fundamentalmente, para la disminución de la pobreza rural.

Asimismo, García-Marirrodrga, junto a Pere Puig-Calvó e Ignacio de los Ríos Carmenado, en un artículo titulado “Nueva Ruralidad y capital social: una visión desde los proyectos de educación por alternancia en áreas rurales de América Latina” (2005), desde una perspectiva centrada en la Nueva Ruralidad y en las transformaciones que ha sufrido el sector agropecuario en las últimas décadas producto de la inserción de la agricultura en el sistema agroalimentario global, se refieren a la relevancia del capital social en la promoción del desarrollo local. De acuerdo a los autores, el fortalecimiento asociativo y las relaciones dinámicas entre los actores que forman parte del tejido social local se constituye en el motor de procesos sostenibles de cambios.

Por su parte, Ricardo Borges Teodoro, Cyntia Meireles de Oliveira y Daniel Ferreira Da Silva, en “A pedagogia da alternancia na construção do desenvolvimento rural do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais” (2008), también analizan la relevancia del capital social y de los procesos asociativos que devienen tras las implementación de los programas de alternancia, y sus repercusiones en la mejoras de las condiciones socioeconómicas de la comunidad local, en la promoción de la seguridad alimentaria y nutricional, en la generación de trabajo e ingreso y en la disminución del éxodo rural. En fin, como dinamizador de la economía de la región donde se establecen las escuelas de alternancia.

En la Argentina, Floreal Forni, Guillermo Neiman, Laura Roldán y José Pablo Sabatino (1998), en “Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural”, analizan la trayectoria de las escuelas de alternancia argentinas, considerando las tres instituciones que gestionan este tipo de enseñanza: las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), los Centros de Formación Rural (CFR) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT). El estudio centra su atención en la capacidad de la pedagogía para adaptarse a los cambios en contextos socioculturales rurales y en su carácter dinamizador, capaz de influir en la promoción del desarrollo local.

Por otro lado, un estudio más reciente corresponde a un libro de Osvaldo Barsky, Mabel Dávila y Teresa Busto Tarelli: “Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)” (2008) constituye el primer abordaje teórico específico acerca de estas escuelas de alternancia de carácter oficial en el interior de la provincia de Buenos Aires. Corresponde a una investigación financiada por la Inter-American Foundation (IAF) y cogestionada con la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) que surgió con el propósito de dar cuenta del impacto del proyecto de financiación “Fondo Solidario de

Créditos Rotatorios”, puesto en marcha desde los respectivos CEPT, desde 1998 al 2005, que consistió en microcréditos destinados a la implementación de proyectos productivos elaborados por los mismos alumnos de las escuelas. A partir del análisis de la experiencia de créditos, los autores dan cuenta de la gran capacidad con la que cuentan los CEPT para integrar la educación y el desarrollo comunitario, y de cómo ambas dimensiones se potencian respectivamente a partir de la participación activa de las comunidades rurales. Aunque el marco institucional en cual se circunscribe el texto al cual nos referimos determine la perspectiva teórica y metodológica al momento de abordar el proceso en cuestión, la investigación constituye una aproximación relevante respecto de un tema que no ha sido abordado al momento.

Problema teórico

Tal como fue señalado, existe una insuficiente cantidad de investigaciones en relación con el impacto de las escuelas de alternancia en el desarrollo local de las comunidades rurales. La mayoría de los estudios corresponden a investigaciones centradas en la pedagogía de la alternancia y en los métodos educativos que ella involucra. Asimismo, específicamente, los Centros Educativos para la Producción Total de la provincia de Buenos Aires han sido un fenómeno escasamente investigado.

Actualmente, la provincia de Buenos Aires cuenta con 35 CEPT con múltiples características en cuanto a la zona productiva donde se insertan y a su proceso de constitución. En vista de estos elementos, en la presente investigación se indaga acerca del proceso de consolidación de los Centros Educativos para la Producción Total puntualmente en la zona de la cuenca deprimida del Salado y, a partir de allí, se analiza el entramado de las redes de promoción del capital social que consolidan y el modo en que estas inciden el desarrollo local, en los territorios donde se insertan.

La justificación de este trabajo reside en que se presenta como un aporte a las ciencias sociales debido a las escasas investigaciones relativas al rol de las escuelas de alternancia en la Argentina y, específicamente, a los Centros Educativos para la Producción Total en la provincia de Buenos Aires.

Asimismo, el estudio propone un abordaje particular que profundiza en el alcance territorial de las escuelas de alternancia con relación a procesos de desarrollo local frente a las grandes transformaciones socioproductivas que ocurrieron en las últimas décadas.

Por último, el estudio de los CEPT en la cuenca deprimida del Salado permitirá poner de relieve la situación social y productiva de esta región, una de las zonas económicamente más débiles de la provincia por sus propias características geográficas y productivas, con una importante brecha social entre ricos y pobres y con una particular configuración del mercado de trabajo.

Campo disciplinar

Si bien el tema de investigación se asocia al análisis de instituciones educativas rurales, tiene la complejidad teórica de encontrarse en la interfaz de dos esferas usualmente escindidas, lo estrictamente agroproductivo y lo educativo (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009). Partiendo de esa complejidad, el presente proyecto de investigación

se inscribe dentro del campo estrictamente sociológico. Entendemos la sociología como aquella ciencia que busca develar qué hay detrás de la fachada de la sociedad, dar cuenta de aquellas estructuras ocultas presentes en la sociedad y sus instituciones (Bourdieu, 2000).

Desde esta perspectiva, buscamos revelar el entramado social y las redes de relaciones que atraviesan una institución escolar, dando cuenta de las mismas contradicciones que presentan las organizaciones que componen aquella red, así como sus respectivos intereses y posibles espacios de conflictividad. Específicamente, desde este análisis sociológico de la ruralidad, buscamos redefinir y ubicar teóricamente este entramado social y sus cambios sociales, productivos, laborales y políticos a partir de la comprensión de las transformaciones que han afectado al medio rural en estas últimas décadas y a la actividad agropecuaria en particular.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las redes de relaciones de promoción de capital social de los Centros Educativos para la Producción Total ubicados en la cuenca deprimida del Salado de la Provincia de Buenos Aires y la incidencia de ellas en las prácticas institucionales orientadas a promover el desarrollo local en los territorios donde se insertan (2008-2015).

Objetivos específicos

- Reconstruir las redes de relaciones de promoción del capital social que establecen los CEPT.
- Analizar las fuentes y los recursos movilizados en las redes de promoción de capital social.
- Definir los alcances territoriales y extraterritoriales que asumen las redes de relaciones que establecen los CEPT.
- Definir los tipos de vínculos que se consolidan entre los distintos actores que componen las redes de relaciones.
- Analizar la incidencia de las redes de relaciones en las prácticas institucionales participativas orientadas al desarrollo local de los parajes y pueblos donde se insertan los CEPT.

Estrategia metodológica

La metodología de la presente investigación es de carácter cualitativo. Este tipo de estrategia metodológica, en correspondencia con los objetivos planteados, permitirá incorporar en el análisis una mirada holística que contemple la propia subjetividad de los actores que componen el objeto de estudio. En términos de Kirk y Miller (1991), la relevancia de la investigación cualitativa reside en que se constituye como una tradición particular en las ciencias sociales que depende fundamentalmente de la observación de la gente en su propio territorio y de la interacción con ellos en su propio lenguaje y en sus propios términos. Es un tipo de estudio que produce hallazgos y puede ser referido a la

vida de las personas, sus experiencias, comportamientos, emociones y sentimientos tanto como al funcionamiento organizacional (Strauss & Corbin, 1998).

La importancia de la utilización de este tipo de diseño radica en que la investigación de carácter cualitativo nos proporciona cierta profundidad en los datos, así como también una riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias, elementos que permiten abarcar la problemática de manera holística y con cierta flexibilidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006).

Específicamente, el abordaje del problema de investigación se basa en un *estudio de caso múltiple integrado (embedded multiple case study)* (Yin, 1984; Stake, 1995). La utilización de esta estrategia permite alcanzar una comprensión densa del caso en su contexto, especialmente cuando las fronteras entre el contexto y el fenómeno no son evidentes. Asimismo, teniendo en cuenta que en la zona delimitada hay 8 CEPT, la metodología mencionada permite incorporar las diversas unidades de análisis.

La lógica detrás del estudio de caso múltiple está guiada por la noción de que estudiar diversos casos de un mismo fenómeno permitirá corroborar, cualificar o extender los conocimientos hacia un campo mayor.

Baxter y Jack (2008) señalan como beneficio principal del estudio de caso integrado la capacidad de iluminar el caso a través del análisis al interior de cada subunidad de forma separada o conjunta (*cross-case analysis*) (Baxter y Jack, 2008, citado en Theiler, 2012).

De igual modo, el estudio de caso de acuerdo a las preguntas de investigación y al estado de conocimiento de fenómeno (Forni, 2010) tendrá una finalidad explicativa (Yin, 1984) al indagar en el proceso de constitución de los CEPT y en las redes que establecen para promover el desarrollo local.

Muestreo y unidad de análisis

Los Centros Educativos para la Producción Total constituyen el objeto de estudio de la presente tesis. En la actualidad, la provincia de Buenos Aires cuenta con 35 establecimientos de esta modalidad insertos en distintas zonas productivas.

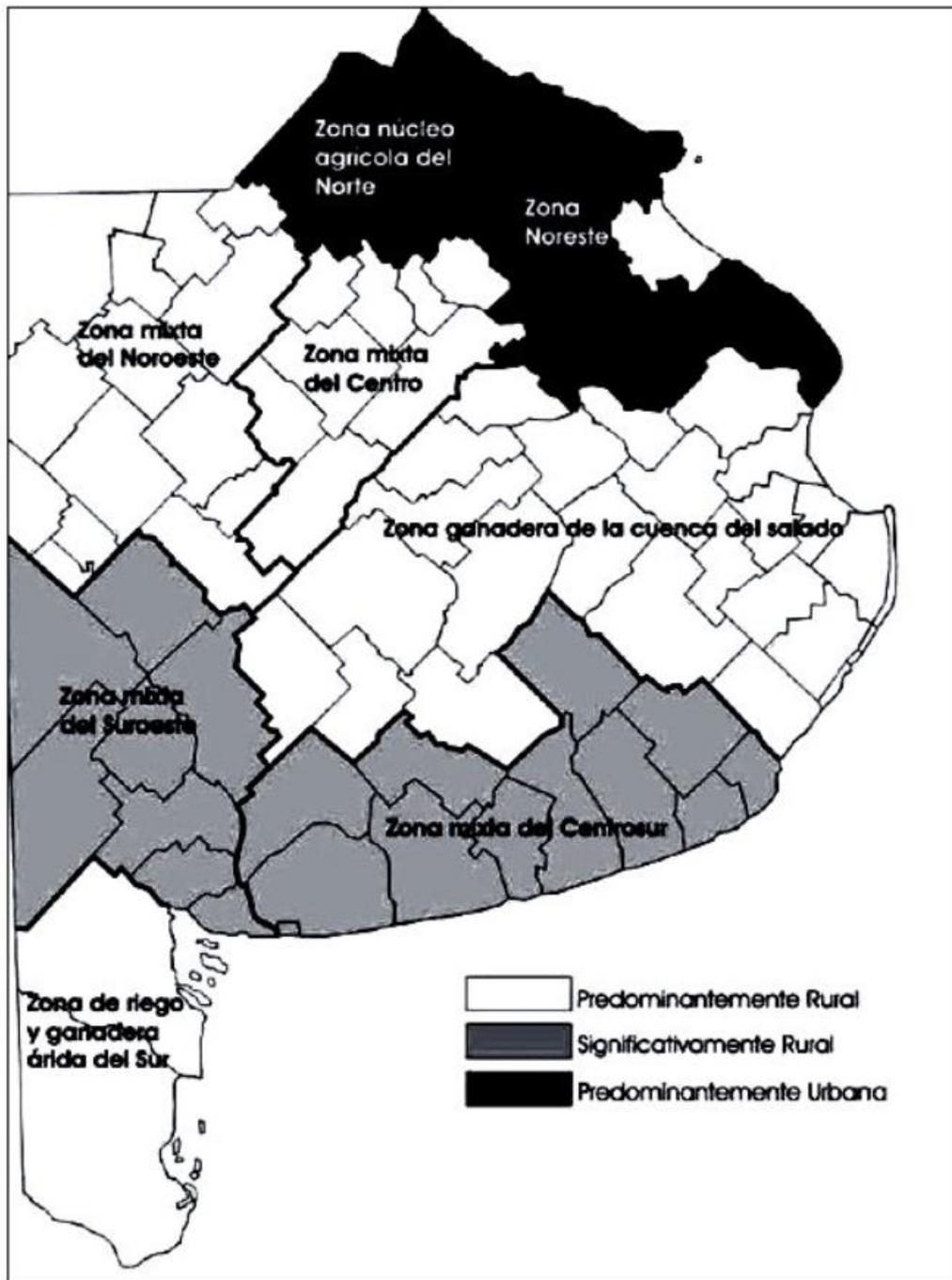
Si bien la provincia puede asumir múltiples regionalizaciones, nos centramos en la propuesta de Gorenstein, Napal y Olea (2007), que toman como dimensiones el “tipo de zona productiva” y el “grado de ruralidad”, distinguiendo ocho zonas agro-productivas: zona núcleo agrícola del norte, zona mixta del noroeste, zona mixta del centro, zona noreste, zona ganadera de la cuenca del Salado, zona mixta del centrosur, zona mixta del suroeste y zona de riego y ganadera árida del sur (ver Mapa 1).

En correspondencia con el estudio de caso múltiple integrado, y tal como fue planteado con anterioridad, la *unidad de análisis* de la presente investigación corresponde a los CEPT ubicados en la zona ganadera de la cuenca deprimida del Salado.

La definición por esta región productiva de la provincia se funda en sus mismas particularidades. Por un lado, ha sido una de las zonas más perjudicadas por el avance de la sojización, el aumento del valor de la tierra y la no-evolución de la producción de las carnes rojas, reconfigurándose en los últimos años su perfil productivo. Y, por otro lado, es una zona con una estructura social compleja e importantes niveles de desigualdad. Tales rasgos sociales y productivos determinan que el propio trabajo institucional de las

escuelas que residen en esta zona asuma características específicas que son importantes de revelar.

Mapa 1. Zonas agro-productivas y grados de ruralidad



Fuente: Gorenstein, Napal y Olea, 2007, p. 98.

En concordancia con la delimitación geográfica que definimos, nos encontramos con los casos: CEPT No. 1 (Colonia El Salado, General Belgrano), CEPT No. 5 (Miranda, Rauch), CEPT No. 8 (Espigas, Olavarría), CEPT No. 28 (La Unión, General Guido), CEPT No. 28 (Pablo Acosta, Azul), CEPT No. 36 (La Barrancosa, Saladillo) y CEPT No. 37 (Rosas, Las Flores) (ver Mapa 2).

El muestro que se realizó fue de carácter intencional con el objetivo de que los distintos casos seleccionados aporten a las preguntas que guiaron la investigación. Por ello, los criterios para seleccionar las instituciones educativas consistieron en que fueran CEPT ubicados en la región de la cuenca deprimida del Salado y que, simultáneamente, contaran, al menos, con una cohorte de egresados. Este último filtro se definió en función de que algunas herramientas del programa CEPT se desarrollan especialmente en los últimos tres años del secundario, lo que determinó que se excluyera del estudio de caso múltiple los casos ubicados en La Barrancosa y en Rosas, debido a que la resolución para su surgimiento fue en el año 2011 y, al momento del trabajo de campo, contaban con dos o tres años desde su funcionamiento.

Las *unidades de recolección de datos* podemos distinguirlas en dos tipos: actores que actúan a nivel local en los CEPT, y representantes de instituciones de nivel meso y macro que participan como nodos de las redes de promoción del capital social.

A nivel local se entrevistaron a los 5 (cinco) directores de cada uno de los CEPT que se recorrieron. Las comunicaciones personales permitieron indagar en elementos institucionales específicos, tales como la historia de la institución, el proyecto educativo institucional de la escuela, la relación con el consejo de administración, o el perfil de los estudiantes y sus familias, más allá elementos estrictamente vinculados a nuestro objetivo de investigación. Asimismo, se entrevistaron 14 (catorce) docentes de las instituciones. A partir de estas entrevistas, se indagó en los proyectos de las áreas que conforman el programa CEPT, en las herramientas específicas del programa CEPT y en el modo de articularlas con las familias de los alumnos y alumnas.

Otro eje del trabajo de campo a nivel local se centró en miembros del consejo de administración –asociación civil que administra la institución–, con quienes se inquirió en el sistema de cogestión con instancias educativas gubernamentales y en la articulación con el equipo técnico en las herramientas pedagógicas y comunitarias. Específicamente, se entrevistaron a 6 (seis) consejeros y consejeras.

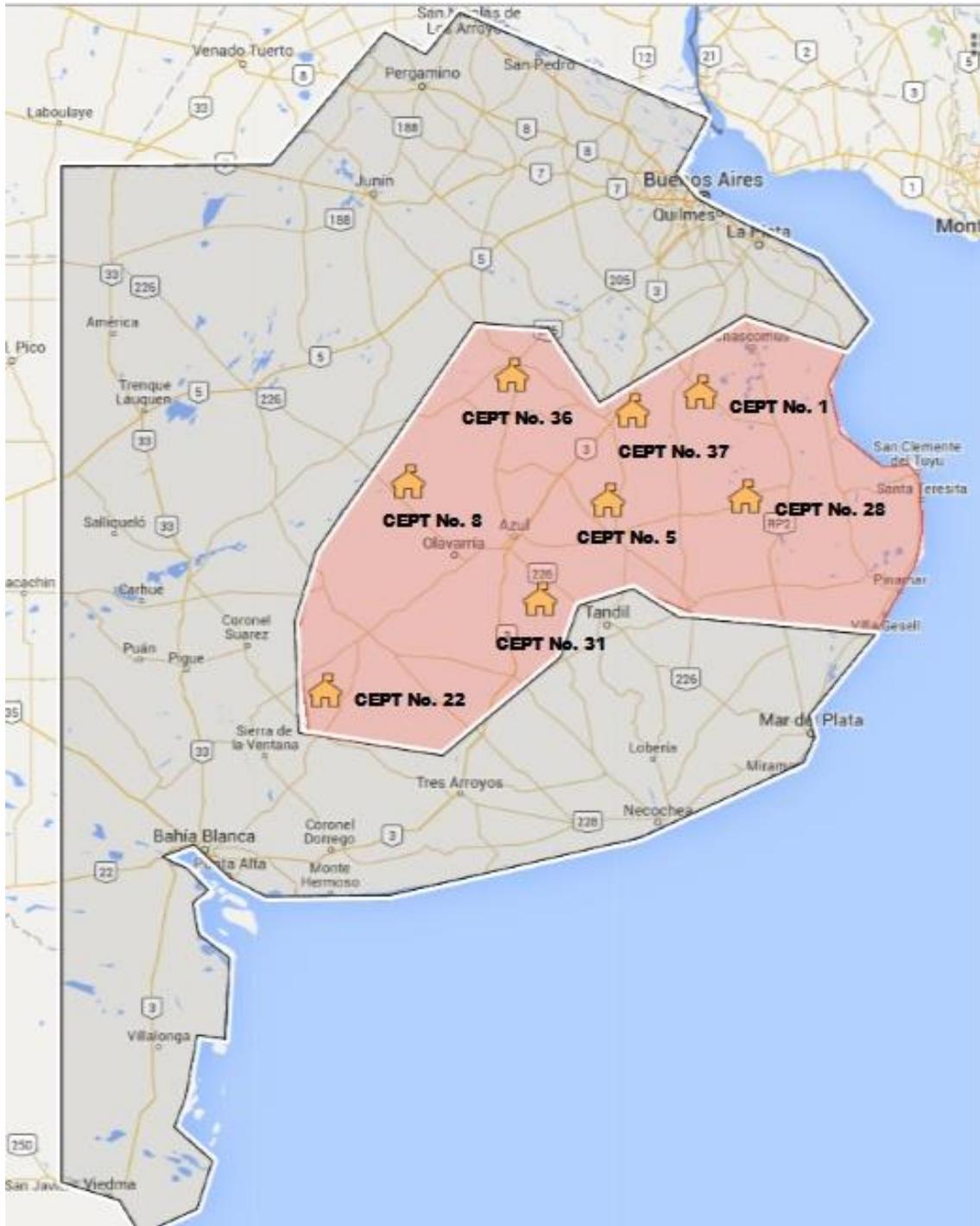
Finalmente, el último punto se asoció con visitar a las familias de los alumnos y alumnas en sus respectivos hogares. Allí, no solo se visibilizaron las condiciones de vida de la población rural y conocieron las producciones familiares, sino que, asimismo, a partir de una charla informal, se indagó en la participación de la familia en la escuela y en los programas comunitarios que ofrece la institución.

Por otro lado, con la finalidad de profundizar y reconstruir las redes de promoción del capital social, se entrevistó a miembros de entidades meso y macro; específicamente, a los promotores iniciales del movimiento CEPT (3 entrevistas), a miembros de la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) (2 entrevistas) y a representantes de entidades gubernamentales como Renatea (una entrevista), Ministerio de Desarrollo Social (una entrevista), Programa Pueblos (una entrevista) e INTA (una entrevista).

La selección de los actores entrevistados se realizó de forma estratégica con el afán de alcanzar una representación acabada de los CEPT y que simultáneamente permitiera reconstruir la red de relaciones de promoción de capital social que establecen tales centros con actores locales, municipales, regionales, provinciales y nacionales. Para el acercamiento al campo, inicialmente se utilizó la técnica “bola de nieve” –también conocido como muestreo de avalancha o muestreo en cadena–, por la cual un informante con quien se estableció contacto en el trabajo de campo, deriva y recomienda a una o más personas de sus círculos conocidos. Esto permite simultáneamente establecer una relación

de confianza con los nuevos entrevistados y acceder a personas más difíciles de ubicar (Martín-Crespo Blanco & Salamanca Castro, 2007).

Mapa 2. Los CEPT ubicados en la cuenca deprimida del Salado



Fuente: Elaboración propia.

Más allá del muestreo por “bola de nieve”, la forma de avanzar en el trabajo de campo se basó en un *muestreo teórico* donde se fueron seleccionando los casos a entrevistar a medida que se iba recogiendo y codificando la información en las entrevistas (Glasser & Strauss, 1967).

Al interior de las instituciones, las entrevistas apuntaban, tal como queda señalado, a reconocer la heterogeneidad de perspectivas de las personas involucradas, así como a reconstruir las prácticas institucionales educativas y participativas desde los distintos actores. Por ello, fue relevante entrevistar a actores que participan de los CEPT tanto en la misma institución como en sus propios hogares.

Luego de realizar las entrevistas y en función de los aportes que brindaron los entrevistados, se decidió continuar el trabajo de campo bajo el criterio de reconstruir la red de relaciones que establece la institución. Por ello, se avanzó en entrevistar a representantes de los organizaciones del nivel meso y macro, a fin de conocer los modos en que se constituyen los vínculos de estas con las escuelas y con la FACEPT.

A partir de allí se continuó recorriendo escuelas de la región, articulando con en análisis de los datos, hasta alcanzar la saturación teórica (Eisenhardt, 1989; Glasser & Strauss, 1967), es decir, el momento en que las categorías de análisis comenzaban a aclararse y definirse teóricamente y las entrevistas en sí no comenzaban a aportar nuevo elementos para la misma.

Estrategias de recolección de datos

La presente investigación combinó las siguientes *estrategias de recolección de datos* primarios:

a) Observación participante: Estas técnicas permiten recabar datos a los que no se puede acceder por otras técnicas y analizar ciertos fenómenos en el propio escenario. La interacción social con los informantes a través relaciones cara a cara nos permite ser parte de la dinámica institucional y de actividades esenciales de está recogiendo datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor & Bogdan, 1986). Tal como se señaló anteriormente, se realizaron 8 visitas a distintas familias de alumnos y alumnas que asisten a los CEPT. Asimismo, se visitaron las escuelas y se acompañaron algunas clases dentro de las aulas. Y, por otro lado, se participó en encuentros de la FACEPT, así como a una asamblea anual de un Consejo de Administración. Estas instancias permitieron relevar elementos específicos que trascienden los reglamentos escolares y el propio programa CEPT, así como reconocer, en las voces y acciones de los distintos actores que forman parte de las instituciones, el rol que asumen los docentes, la posturas, las relaciones de autoridad, la participación de las familias y de estudiantes, la formación, la distribución de poder y las jerarquías tacitas que se suceden al interior de cada escuela.

b) Entrevistas semi-estructuradas: Esta técnica permitió indagar sobre cuestiones específicas que se plantean en los objetivos. Fundamentalmente, sirvieron para la reconstrucción de la estructura socio-productiva y, de esa forma, para el avance directo en el análisis del desarrollo local rural (Marradi, Archenti & Piovani, 2007). Se realizaron 43 entrevistas: a los 5 directivos de las escuelas, a 14 docentes y coordinadores de áreas, a 6 miembros del consejo de administración, 8 visitas a padres de alumnos y alumnas, 5 a miembros de la FACEPT, así como a fundadores del programa, un representante del RENATEA, uno del INTA, uno del Banco Solidario de la Buena Fe, un promotor del Programa Pueblos, y un coordinador de la DGCyE con FACEPT.

Este tipo de entrevistas, sumado a los encuentros reiterados cara a cara, permitieron favorecer la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus

experiencias o situaciones atravesadas por las instituciones escolares expresadas en sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 1992).

Las primeras entrevistas del trabajo de campo se iniciaron en los años 2010 y 2011, sobre la base de una primera aproximación a la problemática de investigación para la elaboración del proyecto de investigación y tesis de Licenciatura en Sociología. Durante esos años, y en función de un estudio de caso del CEPT No. 5, se hizo foco en esa experiencia. Después, con el avance del proyecto de investigación, se retomó el trabajo de campo en distintas fases. En el año 2015 se comenzó el recorrido visitando los CEPT No. 1 y No. 8, así como entrevistando a entidades clave en el proyecto, como el Renatea, FACEPT y otras experiencias educativas, como el CEPT No. 20 y No. 19. En el año 2016, se focalizó en los casos restantes, CEPT No. 28 y No. 31. Durante ese año y el siguiente, se refinó el trabajo de campo entrevistando a representantes de la experiencia CEPT y se regresó al primer CEPT visitado con el afán de repreguntar algunas cuestiones e indagar en las consecuencias sociales y educativas del cambio de gestión en la DGCyE. Durante 2014 y 2016, el trabajo de campo estuvo limitado por las amplias lluvias que atravesó la región de la cuenca deprimida del Salado. Esta situación fue extremadamente conflictiva para las escuelas y familias rurales y, consecuentemente, dificultó el acceso a la institución y al acompañamiento en las visitas que realizan los docentes a las familias que asisten al CEPT.

Paralelamente, como parte del análisis, se trabajó con una serie de datos de tipo secundario, específicamente estadísticos, con la finalidad de relevar elementos históricos y actuales acerca de la región de la cuenca deprimida del Salado de la provincia de Buenos Aires; puntualmente, de las localidades donde se asientan los CEPT visitados –Olavarría, Rauch, Azul, General Guido y General Belgrano–. Por un lado, se recurrió al Censo Nacional de Población del INDEC de los años 1991, 2002 y 2010 para reconstruir la estructura social de la población que habita en el campo y para obtener información acerca de la condición laboral de la gente que habita en el campo y de elementos históricos relativos a la distribución y movilidad espacial de la población entre campo y ciudad. Por otro lado, también se consultaron datos del Censo Nacional Agropecuario de los años 1988 y 2002¹, que permitieron caracterizar las explotaciones agropecuarias en cuanto a su tamaño, tipo de producción, situación del sector bovino y ovino de la región y de los partidos que analizamos. También se trabajó con datos del Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires.

Estrategia de análisis

Las estrategias de análisis del presente estudio corresponderán a la teoría de Glasser y Strauss, teoría fundada en los datos (*Grounded Theory*), de carácter dinámico y circular. La etapa de recolección de información y análisis interactuaron entre sí, es decir que el proceso de análisis se movió de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006).

Partiendo del método de constante comparación de Glasser y Strauss (1967), la estrategia se centró en la comparación y análisis. Ambos procesos se retroalimentaron

¹ El censo de 2008 fue realizado en un periodo de conflictividad entre una parte del sector agropecuario y el gobierno de entonces, y sufrió mucha obstaculización y resistencia por parte de algunos pobladores y empresarios agropecuarios, que no accedieron a completar formularios de encuestadores. Por ello, se desestima la información disponible del censo por su escasa confiabilidad y representación.

con el fin de generar teoría en forma más sistemática, a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos (Glasser & Strauss, 1967). A partir de la utilización de este método, consideramos que se logró una teoría integrada, consistente, plausible y, sobre todo, cercana a los datos.

Tal como queda señalado, la principal estrategia de categorización fue la codificación que permitió ordenar la información en categorías para facilitar la comparación de datos dentro y entre estas categorías y ayudar en el desarrollo de conceptos teóricos. Con este fin, utilizamos el programa Atlas-Ti, que facilitó el proceso de codificación y de creación de categorías de análisis. Asimismo, se utilizaron estrategias de contextualización que permitió comprender los datos de acuerdo al contexto en que fueron extraídos (Maxwell, 1996). La combinación de ambas estrategias, codificación y contextualización, fue elemental para el diseño dinámico que va de los hechos a la interpretación se manera continua.

Este proceso dinámico cesó una vez que se alcanzó la saturación teórica de cada categoría, es decir, cuando ninguna información adicional surgía de las entrevistas (Glasser & Strauss, 1967).

Esquema de exposición

En el presente trabajo se expone una parte importante de un estudio más amplio que tiene como objetivo analizar las redes de promoción del capital social para el caso de los CEPT en la zona de cuenca deprimida del río Salado y su relación con procesos de desarrollo local.

En función de ello, en un *primer capítulo* se expone sintéticamente el marco teórico que guió el trabajo, focalizando en los conceptos centrales de capital social y desarrollo local. El desarrollo se asentó sobre una variedad antecedentes que fueron problematizándose y contextualizando, en el afán de presentar las distintas perspectivas analíticas de ambas nociones. A partir de ahí, se articularon ambos campos académicos para posicionarse en una perspectiva reticular e instrumental del capital social que enfatiza el tipo de relaciones que se promueven tanto dentro de un colectivo determinado como por fuera de él y en su capacidad de movilizar recursos materiales y simbólicos. En este análisis de las redes, se incorporó el concepto de “mediador social”, entendiendo por tal a los agentes que vinculan dominios diferenciados entre sí.

En el *segundo capítulo*, con el objetivo de contextualizar el escenario rural de la región que se aborda –la cuenca deprimida del río Salado–, se realizó una sintética historización acerca de los cambios en el modelo agroalimentario desde los años setenta hasta la consolidación del agronegocio en la década de los noventa. El abordaje, a partir del análisis de una serie de datos estadísticos, permitió reconocer y visibilizar los procesos de despoblamiento rural como la propia emergencia del nuevo paradigma productivo que caracterizó el avance de la agricultura en una zona tradicionalmente ganadera y sus respectivas consecuencias en el mercado de trabajo agrario. La relevancia de este apartado estriba en que la mayoría de la población y de las familias rurales que asisten a los CEPT se ven atravesadas por estos procesos.

En el *tercer capítulo*, el centro está puesto en el caso de las escuelas de alternancia en general y de los CEPT en particular, con el objeto de reconocer las especificidades institucionales del caso que se contempla. Se propone una síntesis de la misma pedagogía,

indagando en las diferentes experiencias a nivel internacional e nacional y, posteriormente, una profundización en los aspectos específicos del programa CEPT vinculados al propio diseño técnico-pedagógico. Seguidamente, se aborda la misma institucionalidad, discutiendo el modo paradójico en que se constituyen como parte de la sociedad civil dentro del sistema cogestivo. Para la reconstrucción de este apartado, se recuperaron una serie de fuentes bibliográficas secundarias, se analizaron documentos institucionales y resoluciones, y se emplearon entrevistas realizadas a promotores iniciales del movimiento CEPT que permitieron enriquecer el texto y saldar algunas vacancias históricas de la bibliografía.

En el *capítulo cuatro*, luego de haber contextualizado el escenario rural de la cuenca del Salado y habiendo introducido las escuelas de alternancia y los CEPT, se presentan los diversos casos que fueron abordados en el trabajo de campo. La estructura del capítulo retoma datos socio-demográficos y elementos históricos de cada paraje o pueblo rural hasta la conformación de las escuelas. Asimismo, indaga en las respectivas características institucionales que asumen y en los diversos rasgos de participación de la sociedad civil en cada uno de los centros. Esta caracterización se realiza apelando a algunas fuentes secundarias locales y, principalmente, a las distintas entrevistas realizadas y notas de campo tomadas a lo largo del trabajo de investigación. Este apartado revela conflictos y acuerdos, así como evidencia los distintos niveles que atraviesan las redes que son analizadas posteriormente.

Finalmente, en el *quinto y último capítulo*, luego de haber desarrollado y contextualizado el problema de estudio, se expone como resultado de investigación una tipología de redes de promoción del capital social que surgen de la articulación entre la teoría y los casos analizados. Se desglosaron cuatro tipos: redes burocrático-administrativas, redes de aprendizaje, redes económico-productivas y redes socio-territoriales. La síntesis se realizó en función de los niveles micro (territoriales) y macro (extraterritoriales), y del tipo de lazo social (de vínculo o puente) entre los distintos actores que conforman el entramado social de los CEPT y por el cual se movilizan una variedad de recursos. La exposición recupera elementos planteados en el marco teórico y los pone en vinculación con los distintos casos que se tomaron como unidades de análisis.

Bibliografía de introducción

Barsky, O., Dávila, M. & Busto Tarelli, T. (2008). *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Borges Teodoro, C. Meireles de Oliveira & D. Ferreira Da Silva (2008). A pedagogia da alternância na construção do desenvolvimento rural do vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. *XLVI Congreso de la Sociedad Brasileira de Economía, Administração y Sociología Rural*, UFVJM, Diamantina, Brasil.

Bourdieu, P. (2000). La sociología, ¿es una ciencia? *La Recherche*, (331), 69-71.

Caliari, R. O., Alencar E. & Amancio, R. (2002). Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local. *Revista de Organizações Rurais & Agroindustriais*, 4(2).

Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.

- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L. & Sabatino, J.P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Revista Miríada*, 3 (5), 61-80.
- García, M.N., Genovesio, C. & Mendicoa, M. (2007). Nuevos relatos y análisis de propuestas pedagógicas. Un acercamiento a experiencias educativas del Tercer Ciclo de la Educación General Básica Ruralizada. En Castillo, S.L., *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional* (pp. 75-114). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- García-Marirrodriga R. & de los Ríos Carmenado, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios geográficos*, 66 (258), 129-160.
- García-Marirrodriga, R., Puig-Calvó, P. & de los Ríos Carmenado, I. (2005). Nueva ruralidad y capital social: una visión de los proyectos de educación por alternancia en las áreas rurales de América Latina. Trabajo presentado en *IX Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*, Málaga, España.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- González, I. C. & Constantini, A.O. (2011). El caso de la alternancia en educación media rural. En Plencovich, M.C. y Constantini, A. O., *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 259-284). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Gorenstein, S., Napal, M. & Olea, M. (2007). Territorios agrarios y realidades rururbanas. Reflexiones sobre el desarrollo rural a partir del caso pampeano bonaerense. *Revista Eure*, 33 (100), 91-113.
- Gnoatto, A.A., Pereira Ramos, C.E., Piacessi, E.E. & Bernartt, M. L. (2006). Pedagogia da alternância; uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. Ponencia presentada en *XLIV Congresso do sober, "Cuestión agraria, Educación en el campo y Desarrollo"*, Fortaleza, Brasil.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kirk, J. & Miller, M. (1991). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martín-Crespo Blanco, M. C & Salamanca Castro, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27).
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Londres: Sage Publications.
- Pacheco, L. M. D. & Grabowski, A. P. N. (2012). A pedagogia da alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: a visão do egresso da casa familiar rural de Federico Westphalen. Ponencia presentada en *IX ANPEDSUL, Seminario de Investigación en educación de la región sur*, Caxias do Sul, Brasil.

- Plencovich, M. C., Costantini, A. O. & Bocchicchio, A.M. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y Estructura*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Ribeiro, M. (2008). Pedagogia da alternância na educação rural /do campo: projetos em disputa. *Revista Educação e Pesquisa*, 34(1), 27-45.
- Santos, N.R.C. (2006). *Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica*. Tesis doctorado, Universidad Federal de Río Grande del Norte, Natal.
- Souza, J.V.A. (2008). Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural? Ponencia presentada en 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, Minas Gerais, Brasil.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). La observación participante. En: Taylor, S. *Introducción a los métodos cualitativos* (pp. 50-99). México: Editorial Paidós.
- Theiler, J. (2012). A shared story of successful Spanish Learning: An embedded multiple case study. *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education a Human Science, Paper 150*, University of Nebraska.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.

I. Capital Social y Desarrollo Local Rural

1.1. Introducción

En el campo disciplinar de las ciencias sociales, existe una amplia y diversa literatura acerca del “capital social”. Este concepto se ha constituido de manera multifacética asumiendo una diversidad de acepciones y, simultáneamente, otro tanto puede decirse de sus ámbitos de aplicación: el desarrollo local, desarrollo económico y el empleo, la educación, la participación política o la pobreza, son solo algunos de ellos.

Primeramente, en el presente apartado, se desarrollarán las conceptualizaciones que se realizaron en el campo de la sociología. Partiendo de las teorizaciones de Bourdieu y Coleman, se sintetiza la presentación de la diversidad de acepciones y usos del concepto distinguiendo tres tipos de estudios, que, si bien no son exclusivos y excluyentes entre sí, permiten facilitar el abordaje teórico. El primer tipo se refiere a aquellos análisis que focalizan en las *fuentes* del capital social. A partir de los aportes de Durston (2000, 2001) y Portes (1999), se ejemplifican aquellos estudios que hacen hincapié en el contenido de las relaciones e instituciones sociales, como la reciprocidad, la confianza, el mutuo reconocimiento o la cooperación, como parte de vínculos heredados o adscriptos. Luego, estudios que analizan los *efectos* que genera el capital social, es decir, sus consecuencias y potencialidades. Específicamente, cabe destacar los aportes de Forni, Siles, y Barreiro (2004), y Forni y Nardone (2005), en los estudios acerca de la pobreza y capital social y, asimismo, los clásicos de Putnam (1993) y Woolcock (1998) acerca de la vinculación del capital social y el desarrollo económico.

Finalmente, se define un tercer tipo que enfatiza los *tipos de relaciones* y que, partiendo de una perspectiva reticular, focaliza en los vínculos y redes que lo componen. Por un lado, cabe distinguir estudios que ponderan las relaciones que se suceden al interior de un colectivo determinado (Coleman, 1998; Putman; 1993). Por otro lado, aquellos que centran la atención en la relevancia de la externalidad, localizando el capital social por fuera de lo comunitario (Granovetter, 1973; Burt, 2000; Portes, 1999). Por último, quienes enfatizan la relevancia de ambas dimensiones –interna o externa–. En este caso, resulta destacable Woolcock (1998) como uno de sus principales exponentes en poner de relieve los dos niveles de análisis en los procesos de desarrollo.

Luego de exponer escuetamente esta tipología y en función de la perspectiva teórica adoptada, se propone el adentramiento en el tercer tipo de estudios de capital social, para subrayar la relevancia de las redes y vínculos en la movilización de recursos materiales y simbólicos. A partir de allí, se distinguen dos niveles de análisis que remiten a universos socialmente diferenciados: el nivel micro y macro. El primero de ellos se asocia al plano donde se suceden los vínculos y lazos a nivel territorial, incluyendo tanto aquellos que tienen lugar en un espacio geográficamente delimitado como los vínculos que se ocurren en las zonas aledañas a él. El nivel macro, por otro parte, se asocia a un plano extra-territorial e involucra aquellas relaciones que se suceden con colectivos por fuera de la comunidad localizada y extensiva, es decir, con entidades que pertenecen a instancias municipales, provinciales, nacionales o internacionales. Estos dos espacios claramente diferenciados se analizan en interrelación a partir del rol de un agente fundamental dentro de la estructura reticular, como los mediadores sociales (*social broker*).

La distinción de estos niveles interconectados y mediados se funda en la relevancia que se le asigna aquí al capital social en la promoción del desarrollo local. Desde una perspectiva instrumental, se entiende que la potencialidad del capital social y su capacidad para el desarrollo se ve en relación con las otras formas de capital que activa y moviliza en las redes. En este sentido, la reconstrucción de este entramado de relaciones sociales, por las cuales circulan recursos materiales y simbólicos, es clave para dar cuenta de la movilización y distribución de esos mismos elementos a nivel comunitario y su impacto en el mejoramiento de la calidad de vida de un territorio específico.

1.2. El capital social en general

El capital social como concepto ha dialogado con las disciplinas más variadas como economía, sociología, antropología, entre otras, actuando como un concepto “paragua”, “*Umbrella concept*” (Adler & Kwon, 2002). Este carácter polifacético se refleja tanto en la diversidad de acepciones que ha asumido como en los propios abordajes: las organizaciones informales, la confianza, la economía social, las relaciones sociales, la pobreza, el desarrollo económico, el desarrollo local, entre otros ámbitos de aplicación.

Esencialmente, y a pesar de la diversidad de acepciones que adquiere el término “capital social”, remite a la red de relaciones de un sujeto (individual o colectivo), que le permite adquirir una serie de beneficios por ocupar un determinado lugar dentro de la estructura social.

Ahora bien, si bien el concepto tiene una larga historia en las ciencias sociales, el sentido con que actualmente se lo utiliza se remonta a los años ochenta, a partir de los escritos de Lyda J. Hanifan (1916), cuando la investigadora explica la importancia de la participación comunitaria en el mejoramiento de los establecimientos escolares:

Aquellos componentes tangibles [que] cuentan muchísimo en las vidas cotidianas de la gente: la buena voluntad, el compañerismo, la empatía y las relaciones sociales entre individuos y familias que conforman una unidad social [...] Si [un individuo establece] contacto con sus vecinos y estos con otros vecinos, se producirá una acumulación de capital social que, posiblemente, satisfaga al instante sus necesidades sociales y contenga, a la vez, un poder social suficiente como para generar una mejora sustantiva de las condiciones de vida de toda la comunidad (Hanifan, 1916, p. 130, en Woolcock & Narayan, 2000, p. 228-229, traducción propia).

Si bien, a partir de allí, el concepto aparece como concepto “paragua” para dar cuenta de la vitalidad y relevancia de los lazos sociales, recién a partir de los escritos de Pierre Bourdieu, en “Notas provisionales” (1980), se comienza a conceptualizar específicamente la noción de “capital social”, entendiéndolo como una propiedad de agentes, individuales o colectivos que se acumula o erosiona en función de la red de relaciones sociales y de acuerdo a su capacidad de movilizar recursos. Desde ese punto, las redes de relaciones son analizadas como un capital en sí mismo, tal como lo son el capital económico o cultural.

Posteriormente, Coleman (1988), también captando el potencial que adquieren las relaciones sociales, define el capital social a partir su función, en tanto, al pertenecer a determinada estructura social y a redes comunitarias, se facilitan determinadas acciones.

Desde el análisis de Bourdieu y Coleman, comienzan a reproducirse una serie de definiciones que podrían clasificarse de múltiples maneras. Con el objeto de sintetizar la presentación de la diversidad de acepciones y usos del concepto de capital social, conviene distinguir a grandes rasgos tres tipos de estudios que se superponen. Un primer tipo puede vincularse al análisis de las mismas *fuentes* del capital social, otros se centran en los *efectos* que genera el capital social y un tercer tipo enfatiza los *tipos de relaciones* que lo producen.

En cuanto a aquellos estudios que analizan las *fuentes* del capital social, cabe señalar las aproximaciones que se realizan desde la CEPAL, de la mano de John Durston (2001, 2000) y Alejandro Portes (1999).

John Durston ha adquirido una gran relevancia en el ámbito académico como consultor de múltiples programas y proyectos desde la CEPAL. Sus estudios del capital social hacen hincapié en el contenido de las relaciones e instituciones sociales como la reciprocidad, la confianza y la cooperación. Entiende el capital social como el “contenido de ciertas relaciones sociales: las que combinan actitudes de confianza con conductas de reciprocidad y cooperación, que proporcionan mayores beneficios para aquellos que lo poseen, que lo que podría lograrse sin este activo” (Durston, 2001, p. 1).

Desde esta perspectiva, Portes (1999) también destaca que no es posible analizar el capital social en sus múltiples manifestaciones, en las relaciones de confianza, reciprocidad y cooperación, en las fuentes que lo revelan. Entendiendo el capital social como “la capacidad para garantizar los beneficios a través de la pertenencia a redes y otras estructura sociales” (Portes, 1999, p. 255), el origen de estos beneficios es preciso hallarlo en las motivaciones de los otros que componen la red para hacer accesibles los recursos.

En lo que hace al segundo tipo de estudios, que analiza los *efectos* y consecuencias de la presencia de capital social, podríamos distinguir una diversidad de investigaciones que aplican el concepto a ámbitos como el compromiso cívico (Putnam, 1993), el desarrollo local económico (Woolcock), la pobreza (Forni & Nardone, 2005; Forni, Siles & Barreiro, 2004), por mencionar solo algunos de ellos.

Siguiendo esta línea teórica presentada, Robert Putman es uno de los sociólogos cuya proposición acerca del capital social permite asociarlo, por un lado, con aquellos estudios que definen el concepto a partir de las respectivas fuentes que lo generan y, por otro, con aquellos análisis que revelan la importancia del capital social por sus efectos externos en la comunidades o regiones. Putman, concibe el capital social como “aquellos rasgos de organizaciones sociales, como redes, normas y confianza, que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutua” (1993). De acuerdo a un estudio comparativo en distintas zonas de Italia, arriba a la conclusión de que aquellas regiones con grandes cantidades de capital social, envuelto en normas y redes de compromiso cívico, son las que muestran un mayor desarrollo económico y democrático.

Dentro de aquellos que centran su análisis poniendo el énfasis en la relevancia del capital social por las funciones sociales que ofrece, es posible mencionar un estudio de Pablo Forni, Marcelo Siles y Lucrecia Barreiro (2004). Los autores, tras haber realizado trabajo de campo en zonas de vulnerabilidad y pobreza en el conurbano bonaerense, elaboraron un instrumento para analizar el capital social presente en contextos de exclusión y vulnerabilidad social. Asimismo, el estudio de Pablo Forni junto a Mariana Nardone (2005) analiza procesos de asociación y organización comunitaria de un barrio de la misma región bonaerense e indaga en su capacidad para elaborar distintos tipos de capital social.

Finalmente, otra línea teórica que realiza un análisis del capital social y de su vínculo con procesos de desarrollo económico se corresponde con los estudios de Woolcock y Narayan (2000), y Woolcock (1998), con el apoyo del Banco Mundial. Estos autores, partiendo de idea de que “la ausencia de capital social (información, confianza y normas de reciprocidad) llevan al fracaso cualquier plan de desarrollo”, han contribuido aportando al bagaje teórico del capital social una nueva tipología que permite analizar dinámicamente procesos de mejora social y productiva.

En cuanto al tercer tipo de estudios de capital social, aquellos que acentúan su análisis en los tipos de relaciones que producen capital social, podríamos distinguir tres perspectivas (Adler & Kwon, 2002). Por un lado, están quienes subrayan las relaciones entre individuos o grupos al interior de una colectividad (Coleman, 1998; Putman; 1993). Por otro lado, quienes localizan el capital social por fuera de lo comunitario (Granovetter, 1973; Burt, 2000; Portes, 1999). Finalmente, quienes consideran la relevancia de ambas dimensiones –interna o externa– (Woolcock, 1998).

En primer término, hay que señalar la perspectiva de Coleman (1988) y Putman (1993), quienes ponen el foco en la relevancia de los lazos intracomunitarios, ambos resaltando el valor social y colectivo que asume y el modo en que la constitución de una red de relaciones sociales densas al interior de un colectivo se constituye en un bien común que beneficia a todos aquellos que forman parte de la misma.

Una segunda línea, presente también en las contribuciones de Portes (1999), destaca la relevancia de los lazos extracomunitarios en la promoción del capital social. En este caso sería dable señalar la teoría centrada en la “fortaleza de los lazos débiles” presentada por Mark Granovetter. De acuerdo a este sociólogo norteamericano, las influencias indirectas exteriores al círculo inmediato de la familia y los amigos más cercanos tienen capacidad para servir como un sistema informal de referencia de empleos (Granovetter, 1973).

El investigador estadounidense Ronald Burt, a partir de los aportes de Granovetter, también forma parte de esta corriente teórica. De acuerdo con él, la relativa ausencia de lazos, que define como “Agujeros Estructurales”, es aquello que facilita la movilidad individual (Forni, 2012).

Las redes densas y cercanas, generalmente, tienden a transmitir información redundante debido a que los miembros que forman parte de estos vínculos estrechos suelen manejar recursos (económicos y culturales) similares entre sí. Por ello, la posibilidad de acceder a aquellos espacios y grupos sociales que no se encuentran conectados directamente –y que, a su vez, se encuentran focalizados en actividades diferentes– constituye una ventaja competitiva. Esto es lo que autor define como “conexiones puente” (Burt, 2000).

Finalmente, resta distinguir una tercera línea, en la que sobresalen los aportes de Michael Woolcock, quien recupera las contribuciones de los trabajos anteriores y recalca, a partir de la definición de una escala micro y otra macro, la relevancia que tienen tanto los lazos internos como los externos a un territorio específico (Moyano Estrada, 2006). El nivel micro remite a aquellas relaciones que se establecen entre miembros de la comunidad más allá del grupo de pertenencia, incluyendo la interacción de los individuos con las instituciones de la sociedad civil y los lazos estables que mantiene con ellas. El nivel macro, por su parte, señala aquellas interacciones entre el Estado (organismo y entidades públicas) y la sociedad civil (asociaciones y demás formas vertebradas de articulación de intereses) en el ámbito local o comarcal.

1.3. Perspectiva reticular del capital social

La perspectiva reticular que asocia el capital social a la existencia de una red de relaciones estables ya se hallaba en las primeras aproximaciones sociológicas al concepto de la mano de Pierre Bourdieu. En “Notas provisionales” (1980), define tal noción como

[...] el conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento y de inter-reconocimiento; o en otros términos, a la permanencia a un grupo, como conjunto de agente que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por vínculos permanentes y útiles (Bourdieu, 2013, p. 221).

En un sentido similar, Trigilia (2001) lo define como

[...] un conjunto de relaciones sociales de las que un sujeto individual (por ejemplo, un empresario o un trabajador) o un sujeto colectivo (público o privado) puede hacer uso en cualquier momento. La disponibilidad de este capital relacional en forma de recursos cognitivos —como información— o recursos normativos —tales como confianza— permite a los actores alcanzar objetivos que de otro modo no podrían ser alcanzados, o que solo podrían ser obtenidos de forma individual con un coste mucho mayor (Trigilia, 2001, p. 430, traducción propia).

De este modo, el capital social constituye un recurso de las personas para la acción individual o colectiva que deriva de la pertenencia a redes formales o informales de interacción social.

Retomando la propuesta de Woolcock (1998), que realiza un análisis del capital social en relación con su importancia en el proceso de desarrollo local, cabe destacar, como parte de su estudio, la distinción de los niveles —micro y macro— como clave para analizar las redes que involucran a una institución en particular, lo que añade una dimensión relacional entre estos niveles que se asocia al rol de los “mediadores sociales”.

El nivel micro remite a aquellas redes de relaciones que se establecen a nivel local entre la diversidad agentes públicos y privados, individuales y colectivos que pertenecen e intervienen en el propio ámbito territorial. Involucra aquellas relaciones que se tienen lugar entre miembros de la comunidad que trascienden el grupo de pertenencia, pero que se dan dentro de lo local.

En el presente estudio, se concibe el ámbito local como una dimensión territorial que no necesariamente se corresponde a un corte jurisdiccional municipal específico, sino que más bien constituye un espacio heterogéneo en el cual se interrelacionan actores e instituciones de diverso matiz y jurisdicción. Es posible distinguir una sociedad local cuyos marcos territoriales se hallen en los pueblos y parajes rurales, así como una sociedad extensiva, en referencia a la población dispersa que habita en el campo, aislada pero en conexión y vinculación con las instituciones arraigadas territorialmente en los pueblos.

Simultáneamente a los vínculos que se desarrollan a nivel micro-local, el nivel macro da cuenta de aquellos lazos entre la sociedad civil (asociaciones y demás formas de articulación de intereses) con el Estado (organismos y entidades públicas), así como

con entidades no gubernamentales, públicas o privadas, que pertenecen y actúan en instancias extra-territoriales. La externalidad de los vínculos es clave en función de la posibilidad de acceder a una serie de recursos ausentes en el nivel local.

La relevancia de distinguir estas dimensiones estriba en la importancia que tiene el establecimiento de redes, tanto territoriales como extra-territoriales, en el análisis de procesos de desarrollo. En el afán de articular el nivel micro y el nivel macro, es preciso remitirse al rol que asumen organizaciones de la sociedad civil e instituciones locales al interior de las redes de relaciones. Este es el caso de *mediadores sociales*.

Los mediadores sociales son agentes que intervienen en las redes vinculando dominios diferenciados y distanciados entre sí. Su participación en las redes de relaciones propicia la dinámica reticular entre los diversos agentes sociales que se interconectan y permean en diferentes estructuras institucionales (Nussbaumer & Cowan Ros, 2012; Cowan Ros, 2007).

A partir del lugar estratégico que asumen al interior de las redes, logran conectar y vincular el nivel micro –asociado a un territorio local específico– con el nivel macro –extraterritorial–, promoviendo la consolidación de espacios de encuentro de universos sociales diferenciados, es decir, brindando una cierta porosidad a los límites de cada uno de los espacios que se encuentran (Nussbaumer & Cowan Ros, 2012).

La noción de “mediador social” nutre el sentido de red al reconocer y jerarquizar las posiciones y funciones de los diversos agentes que intervienen en el entramado social. El agente que actúe como mediador –individual o colectivo– en este afán de poner en contacto lo que no está vinculado asumirá la representación de una parte sobre la otra, y viceversa (Wolf, 1956). Esto coloca a los mediadores en una posición ambigua y contradictoria, pero clave en el control de bienes materiales y simbólicos (Nussbaumer & Cowan Ros, 2012). En este sentido, tal espacio de mediación define la estructura reticular al ubicar a los mediadores en una posición estratégica de poder respecto de ambos espacios de representación y, al mismo tiempo, distribuye al resto de los actores (nodos) de modo desigual, en función del acceso a los recursos que por la red circulan.

1.4. Acerca de la noción de “desarrollo”

El concepto de desarrollo será abordado en su evolución a partir una perspectiva histórica-política, desde su surgimiento hasta nuestros días, en el marco de las políticas públicas. El desarrollo local-rural, por su parte, también será abordado tanto desde las políticas de intervención como del desarrollo teórico que acompañó la gestión gubernamental nacional e internacional.

Si bien actualmente hay múltiples definiciones de “desarrollo”, los orígenes del término podemos hallarlo a mitad del siglo pasado, específicamente, el 20 de enero de 1949, momento en que asume la segunda presidencia de los Estados Unidos Harry S. Truman (1945-1953). En su discurso inaugural, frente a un contexto internacional de posguerra, postula:

Debemos embarcarnos en un nuevo programa para hacer que los beneficios de nuestros avances científicos y el progreso técnico sirvan para la mejora y el crecimiento de las áreas subdesarrolladas. Ayudarles a darse cuenta de sus aspiraciones para una vida mejor y fomentar la inversión de capital en áreas necesitadas de desarrollo (subdesarrolladas) (Valcárcel, 2007, p.6).

Este hito histórico fundó una distinción dicotómica para referirse a los países en relación con su desempeño y estructura económica. Por un lado, es posible distinguir a los países desarrollados, aquellos que han alcanzado un alto nivel de avance científico y tecnológico junto con un devenir económico fuertemente productivo y en crecimiento. Claramente, este “modelo ideal”, desde lo discursivo, se asociaba a la realidad de los Estados Unidos, un país que buscaba consagrarse hegemónico en el plano internacional.

Por otro lado, los países subdesarrollados, referencia directa a América Latina, a Asia y Oceanía, eran aquellos que debían alterar sus condiciones de producción y adaptarse al modelo de desarrollo propuesto por los grandes. Consideraban a estos como casos desviados y que, si lograban incorporarse al modelo económico y productivo propuesto por los países desarrollados, iban a poder mejorar sus índices socioeconómicos y progresar. De esta forma, el concepto adquiere un carácter procesal (Valcárcel, 2007).

Lo relevante de este momento histórico es que, a partir de allí, del uso dominante del concepto “desarrollo”, se cristaliza una nueva visión del mundo que traería aparejada con los años múltiples perspectivas. Para esquematizar cómo se ha ido transformando el concepto “desarrollo”, y en consecuencia el de “desarrollo local”, podemos delimitar dos períodos históricos que imprimen una variedad de características a los diferentes programas y perspectivas asociadas.

La primera etapa comprende el período que va desde 1950 a 1970, cuando Gobiernos desarrollistas en América Latina orientan sus prácticas a la planificación nacional y regional. En este primer momento, los principales análisis del desarrollo se fundaban en un enfoque modernizador, entendiéndolo como un estadio último al que se debe llegar y en el que los beneficios del crecimiento económico presentan su mayor esplendor (Manzanal & Schneider, 2011). El camino parecía simple, habría que replicar y adoptar los modelos productivos y tecnológicos de los países “ya” desarrollados para avanzar hacia aquel modelo ideal. Múltiples teorías que cabría definir como funcionalistas, buscaron justificar en aquel entramado teórico la hegemonía norteamericana, desalentando cualquier intento de sublevación y amenaza comunista.

Mientras tanto, en América Latina, durante el auge de los gobiernos desarrollistas, aparecen corrientes teóricas contrarias que, desde una postura de izquierda, buscaron invertir el concepto de desarrollo al señalar que las principales causas del bienestar económico de los países que se rotulaban como “desarrollados” había que buscarlas en las relaciones de dominación que ejercían sobre los países del tercer mundo, proveedores de sus industrias (Escobar, 2002).

La introducción a este nuevo período histórico se corresponde con una alteración del orden global a partir de procesos como el insostenible mantenimiento del orden socialista que culminó en la caída del muro de Berlín y la revalorización, por parte del Partido Comunista Chino, del rol del mercado y del comercio internacional; la crisis del modelo de sustitución de importaciones en América Latina y del estado de bienestar en los países del norte (Valcárcel, 2007).

Esta serie de cambios en el orden internacional trajo consigo a los organismos internacionales en calidad de nuevos protagonistas del escenario global. Entidades como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial comienzan a asumir un rol directriz en el diseño de políticas económicas de los países del tercer mundo, como consecuencia del no-pago de una deuda que contrajeron estos últimos para paliar los efectos de las crisis económicas internas.

Asimismo, la firma del Consenso de Washington y la necesidad de adaptarse a la doctrina de ajuste estructural, políticas de corte neoliberal, marcan un nuevo estadio en la historia latinoamericana, atravesado por múltiples transformaciones económicas, políticas e institucionales, como la reducción del Estado, el ajuste fiscal, la descentralización político-administrativa y la liberalización de los mercados.

La visión oficial de los organismos financieros internacionales sobre el desarrollo claramente se corresponde con el crecimiento económico, de modo que la adaptación continua de los espacios nacionales a las exigencias y restricciones de esta globalización aparece como el vector único de una política de desarrollo posible y creíble (Valcárcel, 2007).

Bajo este modelo neoliberal y en sintonía con el avance de la globalización, las políticas públicas orientadas a la promoción del desarrollo de las zonas postergadas – urbanas y rurales– adquirieron un enfoque focalizado y sectorial, de forma que territorios específicos pudieran insertarse de manera competitiva dentro del sistema agroalimentario global. Si bien continúa vigente aquel modelo de intervención modernizante que concibe el desarrollo como un proceso meramente económico, el contexto internacional no es el mismo.

Milton Santos (1996) define este nuevo escenario mundial como “Globalización perversa”, refiriéndose a los dos brazos del modelo de desarrollo dominante: democracia y neoliberalismo. Por un lado, la democratización deviene tras largos procesos de autoritarismo en América Latina y se refleja en la apertura de ciertos espacios de participación de la sociedad civil en la definición de las políticas públicas. Mientras tanto, el neoliberalismo se vincula a la ausencia o reducción del Estado en el ámbito económico y social, que delega responsabilidades que le eran propias a la sociedad civil.

Ante este vacío institucional que dejó el Estado, y ante las consecuencias sociales y económicas del modelo de desarrollo vigente, con la disminución del rol del Estado y el incremento de la brecha social entre quienes tienen y quienes no tienen, se obligó a la sociedad civil a colocarse en un rol activo tendiente a amortiguar las consecuencias sociales del modelo productivo dominante en el marco del neoliberalismo. La sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales se volvieron centrales en la promoción del desarrollo territorial en zonas excluidas. Es así que se da paso a una multiplicidad de propuestas de desarrollo que, partiendo “desde abajo”, se definen como desarrollo local, desarrollo territorial, desarrollo territorial rural (Manzanal, 2014).

1.5. Desarrollo local rural

Los años setenta inauguraron un nuevo período en el devenir de las políticas de desarrollo. La descentralización estatal, junto con las consecuencias sociales y económicas del modelo de desarrollo neoliberal, iniciaron, tanto desde del ámbito de las políticas públicas como desde la misma academia científica, un nuevo estadio de nociones, términos, conceptos y propuestas asociadas con el territorio y su desarrollo.

Inicialmente, frente a la incapacidad de las políticas macroeconómicas para resolver los problemas de desestructuración y desequilibrios territoriales, se dio paso a una multiplicidad de propuestas de desarrollo que, partiendo “desde abajo” y de “lo local” (Manzanal, 2014; Albuquerque, 1996b), colocaron a la sociedad civil en un rol activo en la promoción del desarrollo territorial en zonas excluidas hasta el momento.

Este cambio en el paradigma de las políticas públicas, tanto de la mano de organismos internacionales como desde la propia dinámica territorial, vino acompañado de un nuevo bagaje teórico conformado por un amplio repertorio conceptual: desarrollo local, participación, descentralización, organización, asociativismo, innovación colectiva, competitividad, son solo algunas de las proposiciones que siguen a los estudios de desarrollo “endógeno” desde distintas vertientes ideológicas, incluso opuestas (Manzanal, 2014).

El advenimiento de este nuevo tipo de prácticas determinó que la mayor parte de los estudios acerca del “desarrollo local”, “desarrollo territorial”, “desarrollo rural”, “desarrollo de zonas industriales en declive”, o bajo el rotulo que se asigne a este tipo de estrategia de desarrollo territorializada, hayan consolidado una disciplina eminentemente práctica, cuya literatura especializada se basa mayormente en el estudio y descripción de distintas experiencias y casos, y en las respectivas metodologías aplicadas (García Docampo, 2007). Desde el ámbito académico, las teorías relacionadas con el concepto “desarrollo” y el ámbito local de aplicación sufrieron una amplia polisemia terminológica –en función de la diversidad del objeto, así como de los análisis de la entidades locales– que posiblemente también se constituya en un elemento determinante para explicar que el marco teórico carezca de una perspectiva que contenga elementos explicativos fundamentales y, que simultáneamente, permita la integración entre teoría y práctica.

A modo de simplificación del análisis, este nuevo período trae consigo dos perspectivas de desarrollo antagónicas. En un primer momento, podríamos distinguir un enfoque sectorial y economicista. La literatura desde esta perspectiva centró su concepción de desarrollo en el análisis de territorios específicos, en el afán de reducir las disparidades territoriales generadas por los cambios en los modelos productivos que involucró la globalización y la internacionalización de la economía.

Desde allí, aparecen referencias teóricas diversas acerca de la potencialidad de determinados territorios para la promoción de un desarrollo endógeno. La recuperación de la teoría marshalliana de los distritos industriales, los clústeres y las estrategias de aglomeración industrial que hacen hincapié en las externalidades que generan economías de escala externas a la empresa pero internas al territorio que definen, al conocimiento y al aprendizaje colectivo generadores de la innovación como ejes de la competitividad (Boscherini & Poma, 2005; Gilly & Torre, 1998; Albuquerque, 2006; Bertini, 2000; Rossi & León, 2005). A esto hay que agregar la literatura sobre entornos (territorios o regiones) de aprendizaje (*milieu* o *learning regions*) e innovación asociada con la cuestión institucional social y territorial (Tsakoumagkos, González & Román, 2009; Bianchi & Miller, 2000; Romero, 2006); así como los estudios acerca de los sistemas agroalimentarios localizados (Pecqueur, B. y Colletis, G.; 1995; Réquier-Desjardins, 2006; Muchnik, 2006), que enfatizan la relevancia de la territorialidad como recurso estratégico de los actores económicos. Todos estos son ejemplos de este enfoque que concibe una forma de desarrollo económico basada en dinámicas endógenas.

Dentro de esta línea teórica, Antonio Vázquez Barquero, uno de los principales exponentes de los estudiosos del “desarrollo local”, subraya la capacidad emprendedora y creatividad de la población como mecanismos clave para impulsar el cambio y la transformación de la economía y la sociedad de lugares y territorios a través de las iniciativas que favorecen los procesos de acumulación de capital (Vázquez Barquero, 2007). Acentuando el aspecto económico de las estrategias, concibe así el desarrollo económico local como:

[...] un proceso de crecimiento y cambio estructural que se produce como consecuencia de la transferencia de recursos de las actividades tradicionales a las modernas, de la utilización de economías externas y de la introducción de innovaciones, y que genera el aumento del bienestar de la población de una ciudad, una comarca o una región (Vázquez Barquero, 1999b, pp. 2-3).

En este sentido, el desarrollo económico local aparece como una respuesta de los actores públicos y privados a los problemas y desafíos que plantea la integración de los mercados en la actualidad (García Docampo, 2007).

Francisco Albuquerque (1996), otro exponente de esta línea teórica, resalta el carácter endógeno del desarrollo, entendido como

[...] potenciación de los recursos locales y define al desarrollo económico local como aquel proceso reactivador de la economía y dinamizador de la sociedad local que, mediante el aprovechamiento eficiente de los recursos endógenos existentes en una determinada zona, es capaz de estimular su crecimiento económico, crear empleo y mejorar la calidad de vida de la comunidad local (Albuquerque, 1995, p. 23).

Paralelamente a este tipo de enfoque distinguido genéricamente como “economicista”, es posible mencionar otra perspectiva que, si bien simultáneamente destaca la relevancia de “lo local”, incorpora nuevas temáticas como cuestiones de género, medioambientales, indigenistas y de democracia participativa. Específicamente, incorpora el territorio y la participación de la sociedad civil como ejes centrales de los análisis, en su rol activo frente a las crisis que les presente el nuevo modelo productivo que configuró el advenimiento del neoliberalismo y la financiarización de la economía.

Dentro de esta línea, cabe mencionar todo un bagaje teórico que se instaló de la mano de los organismos internacionales, precisamente en el momento en que asumieron el protagonismo en la resolución de la pobreza tanto en las zonas urbanas como rurales. En los análisis de programas de esta perspectiva, se puede advertir que, aunque parten de una noción de territorio como una construcción social, consideran el desarrollo como un proceso armónico y espontáneo, sin dar cuenta de las particularidades y conflictos presentes al interior de cualquier espacio social.

Sergio Boisier (1999), en el marco de los dossier de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), señala los tres matices que aparecen en el origen del desarrollo local, en tanto, por un lado, expresa una lógica de regulación horizontal que refleja la dialéctica centro/periferia; por otro lado, es una respuesta a la crisis macroeconómica y al ajuste; y, finalmente, expresa la dialéctica global/local en tanto el desarrollo local estimulado por la globalización. Específicamente, Boisier define la noción en cuestión como un proceso endógeno de cambio estructural orientado a diversificar y enriquecer las actividades y la sociedad de un territorio, aprovechando sus recursos y sus fuerzas internas, es decir, promoviendo su empoderamiento (Juárez Alonso, 2013).

Por otra parte, José Arocena (2003) y Sergio Buarque (1999), también exponentes de esta línea teórica, son autores clave en cuanto incorporan en los estudios del desarrollo local una dimensión cultural. Concretamente, subrayan la potencialidad y capacidad de la población local en la promoción de procesos de generación de riqueza y competitividad, partiendo del respeto hacia la propia matriz cultural e identitaria de la comunidad.

En el tema de la cuestión rural, este paradigma viene acompañado de la teoría de “Desarrollo Territorial Rural”, difundida desde los años noventa e incorporada desde muchos organismos internacionales de cooperación (Manzanal, 2014). En América Latina, Alexander Schejtman y Julio Berdegué (2004) fueron dos de los principales exponentes de esta línea que entiende el desarrollo territorial como un proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado, de forma tal que los mismos territorios sean competitivos para posicionarse en mercados dinámicos. Frente a ello, se debe superar cualquier disputa local, buscando el consenso y un sentido de propósito compartido por los múltiples agentes públicos y privados que componen el entramado social (Schejtman & Berdegué, 2004).

En términos generales, desde este paradigma, se entiende al desarrollo local como aquellas estrategias utilizadas para diversificar y enriquecer las actividades y la sociedad de un territorio, en función de sus recursos internos reales y potenciales. Lo interesante de esta esquematización es que ambos paradigmas de desarrollo consideran la relevancia del desarrollo endógeno y utilizan conceptos o instrumentos similares (sociedad civil, ONG, innovación, redes, empoderamiento, territorio, instituciones) que se traducen en propuestas, programas y proyectos que, aunque a primera vista resultan difícil diferenciar, persiguen propuestas de desarrollo diferentes (Manzanal, 2014).

A partir de aquí, y habiendo desarrollado las diversas acepciones que ha adquirido el desarrollo y el desarrollo local en particular, la presente investigación entiende este último 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 (Caracciolo Basco & Foti Laxalde, 2005, p. 25).

Si bien se sitúa dentro de la perspectiva territorial, que pondera la relevancia de la sociedad civil y los procesos participativos que se generan, se distingue en dos puntos centrales. Por un lado, aquí se pone en discusión el carácter endógeno de los procesos debido a que se contempla la potencialidad de los recursos externos –con relación al concepto de capital social– para el mejoramiento de la calidad de vida y de las condiciones económicas de la población local. Y, simultáneamente, no se concibe el desarrollo local como un proceso armónico y consensuado, donde los intereses se coordinan naturalmente, sino más bien como un proceso contradictorio y complejo que se imbrica en un espacio social impregnado de relaciones de poder y conflicto, y que, asimismo, acaece en un contexto histórico y socio-político determinado, que incide en las mismas prácticas participativas.

1.6. Lo local y territorial del desarrollo

Las primeras conceptualizaciones en torno al desarrollo, así como las políticas públicas basadas en esa perspectiva, se fundaron sobre la pretensión de disminuir las desigualdades territoriales de manera que regiones específicas se incorporaran dentro de un proceso de modernización propio de las economías más desarrolladas. Estas aproximaciones entendían el territorio como un “espacio” geográfico delimitado y homogéneo (Juárez, 2014). Es decir que “lo local” remitía al soporte de los programas de desarrollo.

Posteriormente, con el advenimiento de las teorías de desarrollo local, territorial o rural, y la posterior personalización del ámbito territorial, se dio lugar a una diversidad de concepciones diferentes en torno a lo local y al territorio.

La mayoría de las perspectivas de desarrollo “endógeno” consideran el “territorio” como aquella “variable que sintetiza la diversidad social, económica y política del proceso de desarrollo en escalas mundial, nacional y local” (Manzanal, 2014, p. 27). En el marco de estudios economicistas y sectoriales, la noción del territorio se asocia a lo que “debería ser”, y cuyo deber se relaciona con su capacidad competitiva para insertarse en los mercados dinámicos. En otras palabras, la potencialidad de un territorio determinado para un desarrollo endógeno se funda en sus respectivos recursos, competencias, innovación, especialización, historia, cultura, población, identidad (Manzanal, 2014).

Sin embargo, la situación de muchos territorios y espacios pobres, sean estos urbanos o rurales, demuestra que, mayormente, carecen de estas cualidades para insertarse competitivamente dentro de la lógica de mercado. La carencia de recursos naturales, materiales, económicos, culturales y/o políticos son limitantes si se piensa el desarrollo local y la oportunidad de mejora de condiciones de vida en estos términos.

En función de ello, el presente proyecto de investigación contempla “lo local” a partir de una noción de territorio disímil de las concepciones que lo limitan a un determinado corte jurisdiccional y, al mismo tiempo, de aquellas que lo asocian a un espacio de recorte de competencias. El territorio es concebido aquí como una construcción sociocultural compleja cuya constitución depende tanto de la topografía condicionante como de un proceso histórico y sociopolítico específico (Quetglas, 2008). Es un espacio producido socialmente, modelado diferencialmente en función de las prácticas sociales y de su red de relaciones.

Las prácticas socioespaciales remiten a la apropiación de objetos y recursos, puesta en producción de recursos y bienes, actividades de servicios, artísticas, culturales, imposición de símbolos, creencias y valores (Manzanal, 2014). Estas, simultáneamente, construyen y reelaboran el entramado de relaciones sociales.

En el marco de este trabajo, que analiza procesos de desarrollo local-rural en pueblos y parajes rurales de la cuenca deprimida del Salado, esta conceptualización de “territorio” como una construcción social compleja permite dar cuenta de que lo local no se limita al corte geográfico de aquellos parajes y pueblos donde se insertan los Centros Educativos para la Producción Total, sino que también involucra a población rural dispersa que habita en zonas aledañas a ellos y que forma parte de estos procesos de desarrollo local y de mejora de calidad de vida.

1.7. La articulación desarrollo local-rural

La diversidad de enfoques teóricos en torno al desarrollo endógeno o localizado dio lugar a una gran extensión de subámbitos y disecciones. Se habla de concepciones teóricas diferenciadas, como desarrollo económico local, desarrollo local, desarrollo rural, desarrollo territorial, desarrollo territorial rural, desarrollo de zonas industriales, así como de una variedad de gamas sectoriales, de las que son ejemplo desarrollo turístico, tecnológico, agroindustrial, entre otros (García Docampo, 2007).

En este proyecto de investigación, se remite a la noción de desarrollo local-rural, conciliando ambas esferas teóricas en tanto se entiende que lo “rural” constituye una

perspectiva particular dentro de los estudios de desarrollo local (Manzanal, 2002). Esto se debe a una serie de cuestiones que cabe especificar.

Primeramente, porque en “lo local” es donde la población se involucra en la gestión y transformación de su propia realidad, es decir, es el ámbito en el que se reconstruye el territorio en función de las prácticas sociales y el entramado de relaciones que lo configura.

La ruralidad, por su parte, constituye el ámbito espacial específico, que, si bien incorpora el mundo agropecuario y productivo, lo trasciende. Comprende una dimensión social, política, económica y cultural clave para la creación de condiciones de viabilidad del desarrollo en el territorio. En este sentido, la perspectiva del desarrollo local-rural analiza las prácticas participativas de promoción del desarrollo local a partir del análisis de las relaciones sociales que tienen lugar dentro de las sociedades rurales (Valcárcel, 2011).

En un segundo momento, el análisis de los procesos de desarrollo en zonas rurales también demanda la mirada desde lo “local”, debido a que es un hecho inexorable que cualquier investigación en espacios rurales exige incorporar la región y el ámbito local como referencias para dar cuenta de las interacciones, posibilidades y debilidades de tales espacios (Manzanal, 2002). En este sentido, cualquier proceso de auge o crisis económica que atraviese una comunidad local impactará sobre la actividad del ámbito agrario, y viceversa, así como también impactan en ellas políticas, acciones y medidas que se decretan en jurisdicciones municipales, provinciales o nacionales.

Finalmente, siguiendo a Manzanal (2002), solo desde la inserción en lo local, lo rural podrá posicionarse frente al proceso de globalización. Es allí mismo, en aquel espacio de organización de la cotidianidad y de las relaciones sociales, donde la globalización y los grandes poderes transnacionales ejercen su acción impactando directamente en la ruralidad. Y, simultáneamente, es allí desde donde se pueden desarrollar acciones tendientes a promover el desarrollo rural, como un momento de inflexión dentro del sistema capitalista global.

Esta articulación entre el espacio local y el global, que conlleva que el desarrollo rural sea parte del desarrollo local, se refleja, de acuerdo a Manzanal (2002), a partir de una serie de impactos de uno sobre otros. Primero, un impacto político, debido a que el ámbito local es el marco de referencia donde la población puede participar, organizarse y elaborar acciones tendientes al mejoramiento de las condiciones de vida. Segundo, un impacto productivo, en tanto que, en las zonas rurales, las mejoras del nivel de vida de la población rural se ven condicionadas por las posibilidades productivas y laborales existentes en el medio local. Y, finalmente, un impacto territorial, debido a que la valorización que tengan de lo local condicionará en gran medida las interacciones cotidianas o frecuentes (de carácter productivo, económico, social o político) entre los distintos actores de la comunidad (Manzanal, 2002).

1.8. Capital social y desarrollo local

En la presente investigación, se utiliza la noción de capital social en relación con los procesos de desarrollo local. Existe una diversidad de escritos que vinculan ambos elementos. Ahora bien, en función del abordaje propuesto, se distinguen, a grandes rasgos, dos tipos de estudios que se diferencian uno de otro en función del carácter que le

asignan al capital social. Esta delimitación no es exhaustiva: hay autores que incorporan ambas dimensiones en los análisis de los procesos de desarrollo; sin embargo, resulta útil para consolidar el presente posicionamiento teórico.

El primer tipo de estudios señalados remite a aquellos que definen el “capital social” como un fin a alcanzar, como una entidad delineada y limitada. Desde esta perspectiva, los lazos personales, cooperación y la socialidad de una determinada comunidad, en términos de su cohesión, civismo y reciprocidad, se constituyen en un elemento clave y determinante en los procesos de desarrollo local (Trigilia, 2001). Dentro de esta línea, cabe distinguir una serie de estudios que analizan el proceso de desarrollo económico local, en los que se acentúa la capacidad de determinados territorios específicos para alcanzar competitividad y productividad desde su cohesión social y, al mismo tiempo, para presentarse como atractivos para captar el capital e inversiones privadas.

Aparecen referencias teóricas diversas acerca del desarrollo endógeno, como los distritos industriales, los clústeres y las estrategias de aglomeración industrial que ponderan las externalidades que generan economías de escala externas a la empresa pero internas al territorio. A esta literatura, hay que agregar aquella sobre entornos (territorios o regiones) de aprendizaje (*milieu o learning regions*) que definen el conocimiento y el aprendizaje colectivo generadores de la innovación como ejes de la competitividad; y la relativa a innovación asociada con la cuestión institucional social y territorial. Esta línea teórica, entiende que estos procesos de desarrollo económico y productivo se fundan en la cohesión social de los territorios y de la comunidad local y generan mayor capital social de tipo comunitario (André & Rego, 2003; Camagni, 2003; Gallichio, 2004; Woolcock, 1998; Moyano Estrada, 2006; Flora, 1998).

Esta serie de estudios, si bien parte de una concepción del capital social como un bien intrínseco, analiza, en su mayoría, procesos de desarrollo local que esconde una concepción economicista del desarrollo local y adquiere un cierto carácter focalizado, de forma que territorios específicos se inserten de manera competitiva dentro del mercado.

Una segunda serie de estudios, en sintonía con la perspectiva de esta investigación, parte de una concepción instrumental del capital social, en función del valor que representa en los procesos de desarrollo local. La relevancia radica en la serie de recursos y capitales potenciales que brindan las redes de relaciones. Dentro de estos estudios cabe mencionar aquellos que, desde una perspectiva territorial, exploran la noción de capital social como un recurso clave, en tanto que permite a las comunidades beneficiarse de conocimientos, habilidades y recursos internos y externos (Evans & Syrett, 2007; Kilpatrick, Field & Falk, 2003; Martínez, 2003). Estos estudios focalizan en el territorio, sus comunidades y organizaciones como instancias integradoras de múltiples y complejas demandas, y analizan su rol activo en el desarrollo de redes territoriales y extraterritoriales que permitan acceder a recursos materiales y simbólicos en favor del desarrollo local.

Esta concepción instrumental de capital social, en consonancia con la aproximación de Bourdieu, parte de la premisa de comprender dicha noción como un recurso que actúa igual que cualquier otro capital, en sentido que permite su acumulación y, a la par, puede ser convertido en otros tipos de capital (económico/material o simbólico).

En este punto, esta red de relaciones que permite adquirir determinados beneficios no se corresponde con un fin en sí mismo, sino que su relevancia y potencialidad estriba en que posibilita la adquisición de otras formas de capital; de allí deriva su carácter instrumental (Evans & Syrett, 2007; Buciega & Esparcia, 2013).

El capital social no es un objeto, no es una entidad que puede ser identificada, aislada, sino, más bien, una serie de recursos potenciales que se convierten en capital social cuando se activan con fines instrumentales y permiten acceder a otras formas de capital, sea este económico o simbólico (Piselli, 2000, citado en Evans & Syrett, 2007). En la potencialidad instrumental que asume el capital social aparece su capacidad para la promoción del desarrollo local, aunque no sea una condición suficiente y única (Triglia, 2001). Es un elemento más, que puede o no contribuir en los procesos de desarrollo local.

1.9. Conclusiones

En el presente apartado se han desglosado las diversas acepciones del capital social y del desarrollo local, de modo de sentar un posicionamiento teórico frente a ellas. A partir de este recorrido, se sintetizaron aquellos conceptos teóricos que son estructurales en el actual proyecto de investigación.

En relación con el concepto de “capital social”, se retomó la concepción de Bourdieu (2013) que lo entiende como el conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones.

A partir de esta definición, se optó por la perspectiva reticular, que hace énfasis en la relevancia de las redes de relaciones por las cuales circulan recursos materiales y simbólicos. Es decir, el capital social es un tejido de relaciones sociales cuya pertenencia a estas permite el acceso a una serie de recursos que, de otra forma, serían inaccesibles o de más difícil acceso. De este modo, cualquiera sea el contenido que circule en las redes (económico, informativo, sostén, apoyo, confianza, artístico, material), el capital social consiste en la apropiación de los resultados que produce la dinámica interactiva o relaciones (Lozares, López Roldán, Verd & Martí, 2011).

El análisis de las redes distingue dos niveles, micro y macro, para dar cuenta de la relevancia de los vínculos que acaecen tanto a nivel territorial como extraterritorial. El primero de ellos, el micro, está asociado a aquellas redes de relaciones que se consolidan a nivel local entre agentes públicos y privados, individuales y colectivos, que pertenecen e intervienen en el mismo ámbito territorial. En el caso de la zona rural, en este nivel hay que reconocer que las redes territoriales pueden encontrarse localizadas en un espacio geográfico definido, pueblos y parajes rurales, o bien, tener un carácter extensivo debido a que trascienden límites geográficos concretos —específicamente, con relación a aquella población rural que se distribuye de forma dispersa en la región—.

El nivel macro, por otra parte, se asocia a un plano extraterritorial e involucra aquellas relaciones que suceden con individuos o colectivos por fuera de lo local, esto es, con entidades cuyas jurisdicciones remiten a un plano municipal, provincial, nacional e internacional.

Estos dos espacios claramente diferenciados se analizan en interrelación a partir del rol de un agente fundamental dentro de la estructura reticular que se ubica a nivel meso: los mediadores sociales (*social broker*), que remiten a aquellos agentes que interconectan universos sociales diferenciados; en este caso, el nivel territorial (micro) con el extraterritorial (macro). Estos actúan como intermediarios en las redes de relaciones, y definen el acceso y la movilización de recursos materiales y simbólicos en este espacio de juego.

La combinación de distintos tipos de vínculos que involucran tanto los niveles micro y macro, como una multiplicidad de actores disímiles, es un elemento determinante en procesos específicos de desarrollo local. A medida que se involucran una heterogeneidad de lazos, los miembros de estas redes son posibles beneficiarios de una serie de recursos y bienes que, de otro modo, serían difíciles o imposibles de alcanzar.

Este análisis relacional del capital social, dentro de este proyecto, se combina con una perspectiva “instrumental” que subraya la relevancia del despliegue de estas redes por su propia capacidad de movilizar capitales –de tipo social, cultural o físico–.

Desde esta perspectiva, el capital social se contempla en su dimensión interna y externa a lo local, y permite impulsar ciertas transformaciones a través del acceso a una amplia gama de recursos. Con todo, hay que considerar que este proceso no se da de forma lineal, es decir, la disponibilidad de un determinado capital no significa la obtención automática de otro, sino que se trata de un proceso largo de construcción en el que intervienen distintos actores en un contexto histórico determinado.

En esta capacidad instrumental que tiene el capital social reside su relevancia para impulsar procesos de desarrollo local, aunque no sea condición suficiente. La red de relaciones territoriales o extraterritoriales, con capacidad potencial de movilizar recursos, tanto materiales como simbólicos, es fundamental en los procesos institucionales que buscan mejorar los ingresos y calidad de vida de la población de una determinada sociedad, en lo que refiere a la capacidad de generar fuentes de trabajo alternativas, espacios de capacitación, mejora de las condiciones de habitabilidad en el territorio, la promoción de actividades culturales, y fundamentalmente, la promoción de instancias comunitarias participativas.

1.10. Bibliografía del capítulo

- Adler, P. S. & Kwon, S. W. (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept. *The Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- André, I. & Rego, P. (2003). Redes y desarrollo local: la importancia del capital social y de la innovación. *Boletín de la A.G.E.*, (36), 117-127.
- Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Buciega, A. & Esparcia, J. (2013). Desarrollo, territorio y capital social. Un análisis a partir de dinámicas relacionales en el desarrollo rural. *Redes. Revista hispánica para el Análisis de Redes Sociales*, 24(1), 81-113.
- Burt, R. (2000). The network structure of social capital. *Preprint for a chapter in Research in Organizational Behavior*, 22, 1 – 83. Recuperado de <http://faculty.chicagobooth.edu/ronald.burt/research/files/NSSC.pdf>
- Camagni, R. (2003). Incertidumbre, capital social y desarrollo local: enseñanzas para una gobernabilidad sostenible del territorio. *Investigaciones regionales*, (2), 31-57.
- Caracciolo Basco, M. & Foti Laxalde, M. (2005). *Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- Cowan Ros, C. (2007). De la producción de capital social a la proyección de luchas simbólicas en el territorio. Estudio de caso de la Puna y Quebrada de Humahuaca. En M. Manzanal, M. Arzeno & B. Nussbaumer (Comp), *Territorios en construcción* (pp. 225-253). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? *Serie Políticas Sociales CEPAL*, (38). Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4885/lcl1400.pdf>
- Durston, J. (2001). Capital social, parte del problema, parte de la solución. Ponencia presentada en conferencia *En busca de un nuevo paradigma: capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Chile.
- Escobar, A. (2002). Globalización, Desarrollo y Modernidad. En, Corporación Región (Ed), *Planeación, Participación y Desarrollo* (pp. 9-32). Medellín: Corporación Región.
- Evans, M. & Syrett, S. (2007). Generating Social Capital? The Social Economy and Local Economic Development. *European urban and regional studies*, 14(1), 55-74.
- Falk, I. & Kilpatrick, S. (2000). What is social capital? A study of interaction in a rural community. *Sociologia ruralis*, 40(1), 87-110.
- Flora, J. L. (1998). Social Capital and Communities of place. *Rural sociology*, 65(4), 481-506.
- Forni, P., & Nardone, M. (2005). Grupos solidarios de microcréditos y redes sociales: sus implicancias en la generación de capital social en barrios del Gran Buenos Aires. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 9(5), 1-25.
- Forni, P., Siles, M. & Barreiro, L. (2004). *¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión?* Documento de trabajo Julián Samora Research Institute. JSRI (35) 1-16.
- Gallicchio (2004). El desarrollo local en América Latina. Estrategia política basada en la construcción de capital social. Ponencia presentada en el *Seminario: Desarrollo con inclusión y equidad: sus implicancias desde lo Local*, SEHAS, Córdoba, Argentina.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American journal of sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Kilpatrick, S., Field, J. & Falk, I. (2003). Social Capital: An Analytical Tool for Exploring Lifelong Learning and Community Development. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417-433.
- Lozares, C., López Roldán, P., Verd, J.M., Martí, J. (2011). Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del Capital Social. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20(1), 1-28.
- Manzanal, M. (2014). Desarrollo. Una perspectiva crítica desde el análisis del poder y del territorio. *Realidad Económica*, (283), 17-48.
- Manzanal M. & Schneider S. (2011). Agricultura Familiar y Políticas de Desarrollo Rural en Argentina y Brasil (análisis comparativo, 1990-2010). *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, (34), 35-71.
- Martínez, L. (2003). Capital social y desarrollo rural. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, (16), 73-83.

- Moyano Estrada, E. (2006). Capital social y desarrollo en zonas rurales. En Manzanal, M. Neiman, G. & Lattuada, M. *Desarrollo rural: Organizaciones, instituciones y territorios* (pp. 13-128). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Nussbaumer, B. & Cowan Ros, C. (2012). *Mediadores sociales*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Portes, A. (1999). Capital Social: Sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. En Carpio, J. & Novacovsky, I. (comps.), *De Igual a Igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales* (pp. 243-266). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Putman, R. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *American Prospect*, (13), 35-42.
- Santos, M. (1996). *De la Totalidad al Lugar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Trigilia, C. (2001). Social capital and local development. *European journal of social theory*, 4(4), 427-442.
- Valcárcel, M. (2007). *Desarrollo y desarrollo rural. Enfoques y reflexiones*. Documento de trabajo de Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Perú, 1-72.
- Wolf, E. (1956). Aspect of group relations in a complex society. *American Anthropologist*, 58(6), 1065-1078.
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27(2), 151-208.
- Woolcock, M. & Narayan, D. (2000). Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225-249.

II. El escenario rural de la zona de la cuenca deprimida del Salado

2.1. Introducción

El modelo nacional al que aspiraron los países latinoamericanos en las últimas décadas se ha reflejado en las problemáticas que se intentaban resolver y en el modelo y práctica concreta de desarrollo. En los años 80, y fundamentalmente durante los 90, se produce una fuerte transformación económica, política e institucional caracterizada por la reducción del Estado, el ajuste fiscal, la descentralización político-administrativa y la liberalización de los mercados.

Bajo este modelo neoliberal, en sintonía con el avance de la globalización, se inicia el desarrollo de un nuevo régimen agroalimentario global, al integrarse la agricultura al movimiento económico a escala global. Este cambio de lógica estuvo vinculado a la consolidación de grandes actores supranacionales y a las empresas transnacionales como protagonistas de estos grandes movimientos económicos.

El nuevo régimen no se dio de forma espontánea, sino que vino acompañado de un Estado ausente y debilitado que garantizó los circuitos globales de dinero y productos, disminuyendo el manejo nacional de la economía y operando de acuerdo a los intereses de estos grandes agentes. Tal escenario trajo aparejado, como principales consecuencias: pobreza, exclusión, endeudamiento, desempleo, precarización laboral, marginalidad y descapitalización.

Específicamente, en la región pampeana, el auge de esta lógica neoliberal generó un fuerte aumento de movilidad poblacional del campo hacia la ciudad por las propias consecuencias del modelo agroalimentario vinculadas a la presión de la agricultura, la presencia de grandes compañías multinacionales, la extensión en el uso de paquetes tecnológicos, el aumento del valor de la tierra, así como a la no evolución de la producción de carnes rojas.

Simultáneamente al avance de la financiarización de la agricultura, otro proceso que aceleró la migración rural en el interior de la provincia de Buenos Aires fue el cierre del ferrocarril, medio de transporte clave para la conexión y movilidad de los pobladores rurales. Este hecho impactó en cientos de pueblos fundados a las veras de las antiguas estaciones, lo que generó un vacío social, comercial e institucional que posteriormente actuaría como motor para la consolidación de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) en la región.

En el presente apartado, se analizará el caso de la cuenca deprimida del río Salado, región centro-sudeste de la provincia de Buenos Aires, cuyo perfil productivo y geográfico la ha constituido en la principal zona de criadora de terneros del país. La particularidad de analizar esta área históricamente ganadera se centra en que ha atravesado una de las mayores transformaciones productivas y sociales de la pampa, en función del avance de la agricultura.

2.2. Modelo agropecuario en la ruralidad la provincia de Buenos Aires

El corte neoliberal que asumieron las políticas de los gobiernos militares argentinos de los años 70 inició un largo camino de medidas económicas y sociales que transformarían de ahí en más el entramado social del país. En el plano económico, estas se orientaron a modificar la inserción de la Argentina en la división internacional del trabajo a partir de la liberación generalizada de los mercados y la apertura económica al exterior. La introducción en el orden económico global les permitió a las grandes potencias establecer un sistema de relaciones internacionales cuyas reglas fueron diseñadas a la medida de sus propios intereses (Ferrer, 2015; García Delgado, 2015a, De Piero, 2005).

Frente a este contexto de apertura y liberación, el sector agropecuario se vio ampliamente favorecido por los cambios en la estructura social y económica que impulsaban los gobiernos de facto. Las políticas de estabilización interna basadas en una fuerte baja del salario real, en la restricción de la oferta monetaria y en el ingreso de importaciones con una política de apertura externa permitió al sector exportador y a las ramas industriales con ventajas comparativas insertarse en un mercado de mayor tamaño (Barsky & Gelman, 2005).

Eximido de las retenciones, el sector agropecuario inició un período de altas ganancias e inversiones sostenidas durante las décadas del 70 y 80. Más allá de las oscilaciones derivadas de las variaciones del precio internacional y de las crisis inflacionarias, esto generó una rápida respuesta productiva, lo que hizo subir la producción tanto de trigo como de lino, de maíz y de soja.

La introducción masiva de la soja comenzó en los años setenta, junto con semillas mejoradas de trigo, maíz, sorgo granífero y girasol. Fue uno de los procesos más significativos dentro de los cambios productivos que trajo consigo el neoliberalismo.

Ahora bien, los años 90 constituyen un punto de inflexión en la política agraria nacional merced al carácter extremo que adquieren las medidas neoliberales. En 1991, a partir de la Ley de Convertibilidad y tras el Decreto de Desregulación, se privó al Estado de los instrumentos clásicos de intervención en la economía y, para proveerse, de divisas debió adquirirlas del ámbito privado (García Delgado & Ruiz del Ferrier, 2013). En cuanto a las políticas vinculadas a lo agropecuario, se disolvió la Junta Nacional de Granos, organismo clave para negociar con países, mantener precios mínimos e intervenir en la comercialización. Del mismo modo, se liberaron los cupos de siembra y cosecha, se eliminaron impuestos y tasas sobre exportaciones, disminuyeron los aranceles a la importación de insumos y productos agropecuarios, se redujo el transporte ferroviario de cargas y se privatizaron algunos puertos estatales (Barsky & Gelman, 2005; Lattuada & Neiman, 2005). Todo esto permitió sentar las bases necesarias para la inserción de la Argentina en los mercados agroalimentarios globales.

En este marco, tuvo lugar un proceso clave: el lanzamiento al mercado nacional de la semilla de soja transgénica *Roundup Ready* (RR) en el año 1996, lo que constituyó a la Argentina como uno de los principales impulsores del cultivo transgénico (Anlló, Bisang y Campi, 2013).

El avance del proceso de sojización en el país se vio favorecido por varios factores determinantes en su expansión y desarrollo. Por un lado, en cuanto a las condiciones climáticas, la región pampeana se encontraba en un ciclo húmedo, con escasas variaciones anuales, lo que favorecía en gran medida la productividad, sumado al paquete tecnológico que acompañó la producción sojera. Por otro lado, los precios internacionales se mantuvieron altos con una tendencia al aumento y relativamente pocas variaciones (Reboratti, 2010). En cuanto a lo económico, también la Argentina se vio favorecida por

la aparición en el mercado de un consumidor excepcional, China, que se transformó rápidamente en el principal comprador de la producción, tanto de semillas como de aceites y harinas, dispuesto a incrementar sus compras continuamente.

Fundándose en la gestión del conocimiento y la industrialización, China no solo transformó al orden global al incorporarse como un nuevo centro de poder, sino que implicó la incorporación de centenares de millones de personas a la fuerza de trabajo industrial y al consumo, consolidándose así como proveedora de manufacturas y capitales e importadora de productos primarios (García Delgado, 2015a; Ferrer, 2015).

Un elemento relevante y que simultáneamente contribuyó a la expansión de este nuevo modelo productivo fundado en la soja fue la asociación de la Argentina al Mercosur en 1991. Los comienzos de este organismo de integración regional se relacionaban meramente a fines comerciales, vinculados a tratados de libre comercio o al modelo de la Unión Europea. En este marco, el mercado común establecido con países vecinos no solo permitió la ampliación a nivel internacional, sino que brindó a empresas transnacionales un espacio económico regional con un nuevo flujo de inversiones extranjeras (García Delgado, 2015b).

A partir de este momento, comienza el “Boom de la Soja”, ya que nada parecía detener el avance de la sojización del país. Entre 1980 y 2005, el cultivo de soja en la Argentina se expandió por 15 millones de hectáreas (pasó de 2 a 17 millones de hectáreas), y ese producto y sus derivados pasaron a ser la principal exportación del país (Reboratti, 2010).

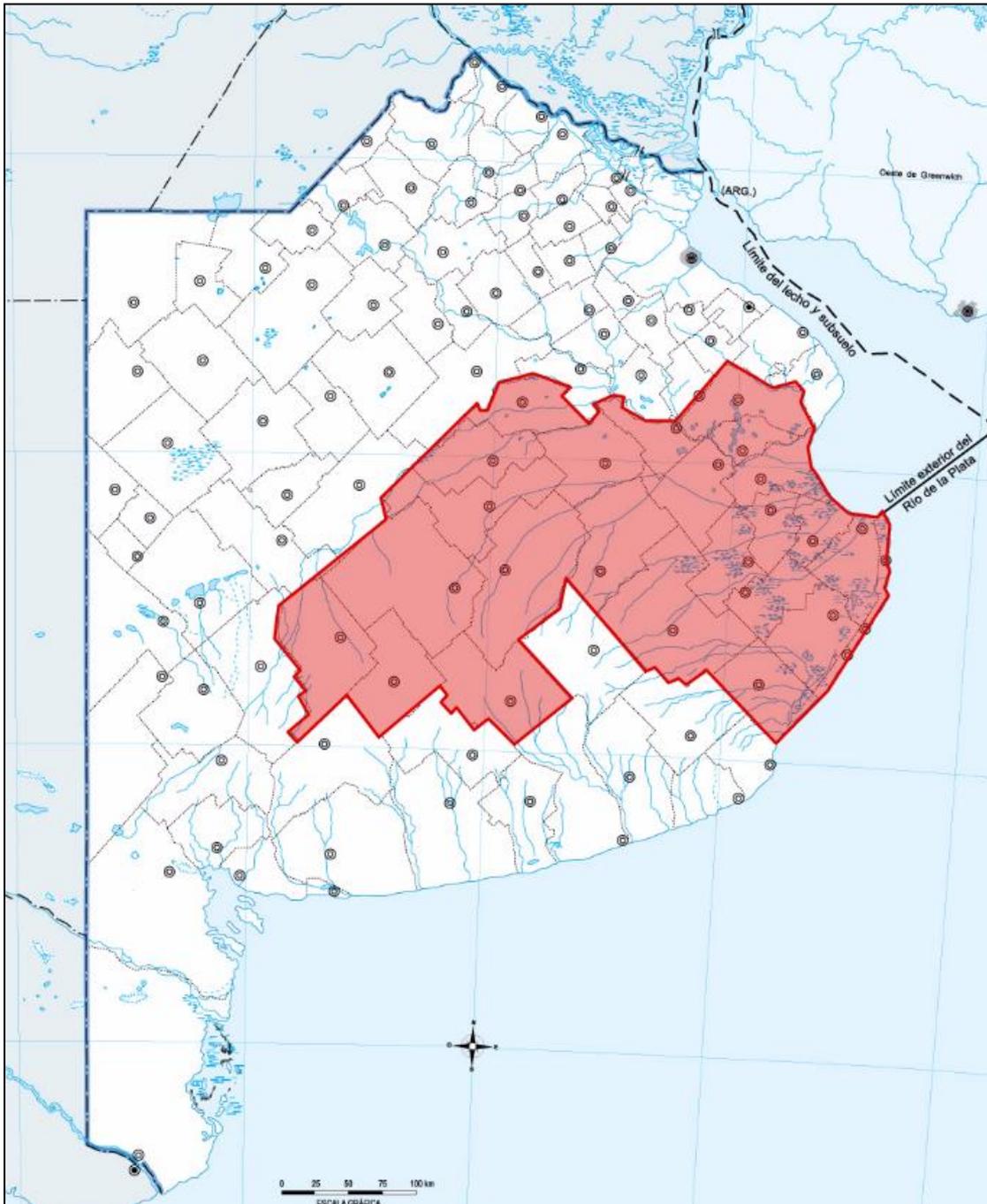
Los procesos de liberación y desregulación del mercado permitió a grandes empresas expandir su control sobre las distintas áreas del sistema agroalimentario (producción, almacenamiento, comercialización, provisión de semillas, exportación), lo que condicionó fuertemente la capacidad decisoria del Estado (De Piero, 2005; Garretón, 2001). La autonomía que asumió el mercado en manos de fuerzas transnacionales fue configurando un escenario productivo concentrado donde prácticamente siete empresas multinacionales (Cargill, Bunge, Nidera, Vincentín, Dreyfus, Pecom-Agra y AGD) concentran el 60% de la exportación de soja (Teubal, 2012).

En consecuencia, la inserción de la Argentina en los mercados agroalimentarios internacionales permitió, por un lado, que alcanzara grandes superávits fiscales y de la balanza comercial, mientras que, por otro, contribuyó a la consolidación del agro-negocios en el país.

2.3. La situación de la cuenca deprimida del Salado

La cuenca deprimida del Salado corresponde a una zona productiva del interior de la provincia de Buenos Aires conformada por los partidos de Ayacucho, Azul, Benito Juárez, Castelli, Chascomús, Dolores, General Alvear, General Belgrano, General Guido, General Juan Madariaga, General La Madrid, General Lavalle, La Costa, Laprida, Las Flores, Maipú, Mar Chiquita, Olavarría, Pila, Pinamar, Rauch, Saladillo, Tapalqué, Tordillo y Villa Gesell (Mapa 3).

Mapa 3. La Cuenca Deprimida del Salado en la Provincia de Buenos Aires



Fuente: Elaboración propia.

La particularidad de la zona rural de la provincia de Buenos Aires es su conformación en pequeños pueblos nacidos a la vera de las estaciones del antiguo ferrocarril que promovía la movilidad y conexión entre el campo y la ciudad. En términos geográficos, la región en cuestión se caracteriza por un paisaje de llanuras muy planas con escasas pendientes y desagüe dificultoso. Es por ello que las extremas sequías e inundaciones son fenómenos comunes. Este rasgo geográfico determina una de las características más particulares de esta zona del centro-sudeste de la provincia de Buenos Aires: los terrenos son “overos”,

es decir, posee diferentes perfiles productivos en las partes altas y bajas. En zonas altas, prima la producción agrícola, mientras que en las bajas predomina la ganadera.

Debido a las propias características del terreno, la región se constituye en una de zona tradicionalmente pecuaria. El stock de terneros alcanza 1.998.447 cabezas, lo que representa el 16,05% de las existencias nacionales y el 34,03% de las provinciales (datos de SENASA, 2012, citado en Némoz, 2013). De acuerdo al Censo Nacional Agropecuario (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2002), del total de actividades ganaderas, un 66.3% está ligado a la actividad de cría exclusiva, el 29,4% a la de invernada y cría, 2,5% a la actividad de invernada y un 1,8% posee tambos de forma exclusiva (Tabla 1).

Tabla 1. Producción ganadera en la Cuenca Deprimida del Salado

Actividad ganadera	CNA 2002		
	EAP	N° de cabezas	%
Invernada Exclusiva	174	481717	2.5
Cría Exclusiva	4619	1491134	66.3
Invernada-Cría	2050	1455513	29.4
Tambo	128	22866	1.8

Fuente: Elaboración propia en base al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2002), Censo Nacional Agropecuario 2002.

Paralelamente a la producción ganadera, los terrenos más altos son utilizados para los cultivos. Las pasturas naturales están, por lo general, degradadas como consecuencia de sobrepastoreos invernales y estivales. Los cultivos no superan el 10% del territorio (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2002). La caracterización, además de mostrar la diversidad ambiental y su expresión espacial, pone de relieve rasgos diferenciales que explican el diferente funcionalismo de los suelos y las limitantes para su uso y manejo (González, 2005).

Sin embargo, la concepción de la cuenca deprimida del Salado como región netamente criadora está quedando suprimida debido a la gran competencia por el uso del suelo que trajo aparejado el proceso de sojización. El avance de la agricultura que se observa desde hace varios años generó una competencia adicional por las tierras de mejor calidad, que son las típicas lomas de los campos de la región. Como puede verse en la tabla 2, entre los inicios de los 90 y fines de los 2000, la zona deprimida del Salado aumentó el cultivo de soja en casi 2.200.000 hectáreas. Este incremento de la superficie agrícola “ha implicado pasar de un 5,97% de área ocupada por girasol, maíz y soja en la campaña 91/92 a un 32,7% entre 2009/2010, dando un gran salto a partir de 2004/2005”²

² La caída de la superficie sembrada en 2008/2009 responde a una importante sequía que afectó a gran parte de la región pampeana. La zona muestra la menor aptitud agrícola en condiciones climáticas críticas.

(Palmisano, 2011, p. 45). En definitiva, hay un 26,4% más de tierras dedicadas a la agricultura (tabla 2).

Tabla 2. Área sembrada con soja, maíz y girasol en la Zona Deprimida del Río Salado (Ha.)

	Girasol	Maíz	Soja	% del total de la zona ocupada por girasol, maíz y soja
2009/2010	71800	217650	2397529	32,37
2008/2009	67800	172000	635834	10,55
2007/2008	72200	176000	1094125	16,17
2006/2007	59720	152100	1397275	19,39
2005/2006	63800	116550	1201465	16,65
2004/2005	62700	112780	963320	13,72
2003/2004	56400	89010	648400	9,56
2002/2003	69300	93810	484560	7,80
2001/2002	74390	110427	329400	6,20
2000/2001	69970	167600	373700	7,36
1999/2000	195600	211600	308100	8,62
1998/1999	293800	196100	229000	8,66
1997/1998	224550	260800	186200	8,09
1996/1997	199660	293100	187200	8,19
1995/1996	201800	194400	100662	5,99
1994/1995	164500	172500	116900	5,47
1993/1994	97600	148000	105400	4,23
1992/1993	122700	227300	101100	5,43
1991/1992	157800	214700	123400	5,97

Fuente: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (Palmisano, 2011, p. 45).

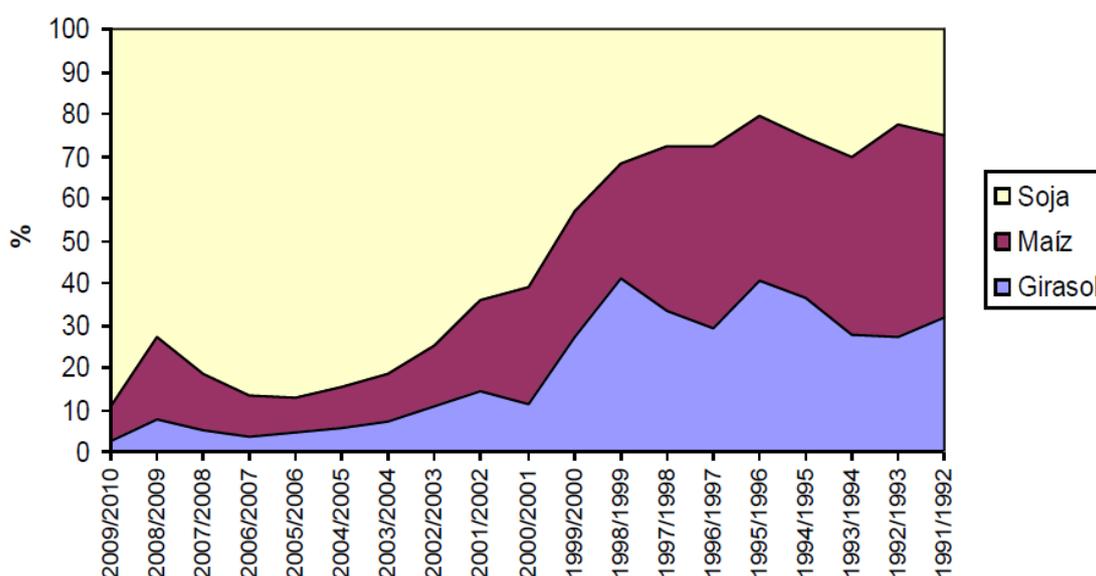
Tabla 3. Evolución del stock de vientres y porcentaje de destete en la provincia de Buenos Aires.

	1996	2007
Superficie Agrícola	14%	26%
Cantidad de cabezas	4.770.828	5.534.160
Carga Ganadería (EV/ha.)	0,6	1,1

Fuente: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria – INTA (2013).

Tal como queda dicho, el aumento de la superficie agrícola de la región corresponde en mayor proporción a la soja (88,8%). La relación entre los tres cultivos se modificó radicalmente, de manera que el maíz, el girasol y la soja a principios de los 90 ocupaban superficies similares (32,82%, 43,3%, 24,88%, respectivamente), mientras que para la campaña 2009/2010 se advierte una clara primacía de la soja (2,67%, 8,1% 89,23%, respectivamente).

Gráfico 1. Relación entre el total sembrado de girasol, maíz y soja en la Zona Deprimida del Río Salado (%)



Fuente: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (Palmisano, 2011, p. 46).

En definitiva, puede afirmarse que en los últimos 20 años hubo un importante avance de la agricultura tanto a nivel nacional como regional. De todos modos, es preciso señalar que la actividad ganadera experimenta, desde hace algunos años, un proceso de contracción vinculado fundamentalmente a ciertas medidas de comercio exterior. La aplicación de retenciones a la exportación de carne, así como también el cierre de las exportaciones de productos ganaderos como mecanismo para aumentar la oferta interna

de carne y frenar el incremento de precios a nivel local fueron políticas que promovieron la liquidación de ganado vacuno. Ello, sumado a la extraordinaria rentabilidad de la producción agrícola, dio lugar a una redefinición y cambio de dinámica de la actividad pecuaria (Charvay, 2012).

Los principales procesos ocurridos en la zona de la cuenca deprimida del Salado estuvieron vinculados a la transición hacia la intensificación ganadera y la actividad de ciclo completo, como una alternativa para diversificar la producción (Maresca et al., 2011; citado en Némoz, 2013), así como a la ganadería tampera.

En cuanto a los cambios en la producción bovina en general, la región tradicionalmente criadora de la cuenca deprimida del Salado experimentó un proceso de intensificación y de conversión hacia la actividad de ciclo completo. La tabla 4 describe la evolución de la actividad ganadera en los partidos de Azul, Rauch, General Guido, General Belgrano y Olavarría, lo que ejemplifica cómo el proceso que mencionamos se expandió por toda la región del Salado.

Específicamente, en el caso del partido de Rauch se da cuenta del modo en que la actividad ganadera de cría exclusiva se redujo de 761 unidades productivas a 479 (-37%), un aumento de la proporción de invernada y cría de 79 a 104 EAP, esto es, casi un 32% sobre el CNA de 1988.

En el resto de los partidos, podemos ver cómo se han reducido las explotaciones ganaderas tanto en lo que refiere a la actividad de invernada exclusiva como de cría exclusiva o la actividad de ciclo completo. De un censo a otro, se pasó de 3576 a 2040 EAP, es decir, se redujeron los establecimientos ganaderos en un 43%, en los partidos en los cuales nos centramos.

Si bien la región se mantiene en su rol de criadera de terneros, la abrupta caída de las explotaciones, sumada al aumento de la producción de cría e invernada, como en el caso de Rauch, Guido, Belgrano y Olavarría, son reflejos de los grandes cambios en la actividad ganadera de la cuenca. En el caso de Azul, aunque no se muestre un cambio en la proporción de las explotaciones, sí se muestra con la desaparición de más del 50% de las explotaciones; se trata de la transición de un modelo productivo pecuario a uno agrícola.

Tabla 4. Evolución de la producción ganadera en Cuenca Deprimida del Salado

		1988		2002		Diferencias	
		EAP	%	EAP	%	Dif. EAP 88/02	Dif. EAP
Rauch	Invernada Exclusiva	25	3%	5	1%	-80%	-2%
	Cría Exclusiva	761	88%	479	81%	-37%	-7%
	Invernada-Cría	79	9%	104	18%	32%	9%
	Total	865	100%	588	100%	-	-

Azul	Invernada Exclusiva	69	7%	14	3%	-80%	-4%
	Cría Exclusiva	603	61%	349	74%	-42%	13%
	Invernada-Cría	313	32%	106	23%	-66%	-9%
	Total	985	100%	469	100%	-	-
Gral. Belgrano	Invernada Exclusiva	24	7%	16	7%	-33%	0%
	Cría Exclusiva	215	64%	146	66%	-32%	2%
	Invernada-Cría	98	29%	59	27%	-40%	-2%
	Total	337	100%	221	100%	-	-
Gral. Guido	Invernada Exclusiva	1	0%		0%	-100%	0%
	Cría Exclusiva	331	90%	160	84%	-52%	-7%
	Invernada-Cría	34	9%	31	16%	-9%	7%
	Total	366	100%	191	100%	-	-
Olavarría	Invernada Exclusiva	113	11%	20	4%	-82%	-8%
	Cría Exclusiva	577	56%	335	59%	-42%	2%
	Invernada-Cría	333	33%	216	38%	-35%	5%
	Total	1023	100%	571	100%	-	-
TOTAL	Invernada Exclusiva	232	6%	55	3%	-76%	-4%
	Cría Exclusiva	2487	70%	1469	72%	-41%	2%
	Invernada-Cría	857	24%	516	25%	-40%	1%
	Total	3576	100%	2040	100%	-	-

Elaboración propia acorde a Informe de Ministerio de Asuntos Agrarios de Provincia de Buenos Aires (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Asuntos Agrarios, 2006).

Otro elemento clave que también acompaña en la redefinición de los ambientes productivos es el aumento importante de los *feedlots* y los encierres a corral “caseros” para engorde. Claramente, esta técnica de producción es en gran medida complementaria a la expansión sojera de nuestro país, en tanto permite un importante reemplazo de la alimentación a campo en pasturas implantadas o naturales por un sistema que requiere menores extensiones, lo que deja suficiente espacio productivo para la agricultura. Estos establecimientos se dedican al engorde confinado de los vacunos a través de una alimentación orientada exclusivamente a “ganar la mayor cantidad de kilos en el menor tiempo posible” (Palmisano, 2011, p. 48). El número de *feedlots* inscriptos ha subido ininterrumpidamente desde el año 2008. El impulso se registra entre septiembre del 2008 y octubre del 2009, cuando ascienden de 1420 a 2189 (54,15%) a nivel nacional. La zona de la cuenca deprimida del Salado representa el 27% de los *feedlots* a nivel provincial y el 13% a nivel nacional (Palmisano, 2011).

Sin embargo, es preciso señalar que este auge del engorde a corral también forma parte de una política estatal, claramente complementaria de la lógica del agro-negocio global. El Estado nacional, a través del otorgamiento de subsidios a los productores, promovió el avance de esta nueva técnica productiva teniendo como principal destino el mercado interno (Palmisano, 2011).

Este nuevo sistema de producción ganadera, que puede ubicarse así dentro de la lógica del mercado global tanto por su complementariedad con la producción sojera como por la misma lógica productiva, impactó simultáneamente en la producción ovina de la región. Históricamente, esta fue muy importante, pero, por su escasa rentabilidad en el mercado, al enfrentarse al mismo tiempo con la presión de la soja y una crisis de los precios internacionales, simplemente ha sido reducida en todas las unidades y se reserva para el consumo doméstico y muy escasamente para la comercialización de corderos y lana (Bacalini, 2000). Siguiendo un informe de análisis del CNA³ (Lazzarini, 2004), la cuenca del Salado pasó de contar con 1.903.986 cabeza ovinas en el CNA 1988 a 574.170 en el CNA 2002, lo que representa una disminución de casi un 70% la producción ovina de la región.

Así como los factores económicos vinculados a los precios internacionales y la presión de la agricultura han ido en detrimento de la producción ganadera ovina, se dio una situación similar con la tambeira. A nivel nacional, entre 1988 y 2008, cerraron sus puertas el 62,8% de los tambos bonaerenses, a un ritmo de 385 por año. En lo que respecta a la zona deprimida del río Salado, los valores son aún más pronunciados. Varios de los partidos del norte de la región forman parte de la segunda cuenca lechera más importante de la provincia (Abasto Sur), donde, en el mismo período de tiempo, desaparecieron el 73,33% de los establecimientos (Palmisano, 2011).

En cuanto a la producción de tambos, a partir de un análisis de los datos censales, se puede dar cuenta de que, en todos los partidos en que se realizó trabajo de campo en el presente estudio –Rauch, Azul, General Belgrano y Olavarría⁴–, hubo una disminución de las explotaciones ganaderas destinadas a esta producción (Tabla 5). En términos generales se observa una mayor disminución del número de establecimientos que de cabezas de ganado. Esto permite entrever un proceso de absorción, por parte de

³ El informe de Lazzarini (2004) en el análisis de la zona de la cuenca del Salado incorpora a los partidos Magdalena y Punta del Indio, ubicados en el extremo nordeste de la provincia de Buenos Aires.

⁴ El partido de Gral. Guido formó parte del trabajo de campo, pero, de acuerdo a los censos agropecuarios del 1988 y 2002, no cuenta con cabezas ganaderas destinadas a la producción tambeira.

establecimientos de mayor tamaño, de pequeños tambos, es decir, un proceso de concentración de la producción en menos cantidad de explotaciones, así como también de intensificación de la producción a corral.

El caso del partido de Rauch ejemplifica este proceso de contracción en tanto disminuyen un 56% los establecimientos y, simultáneamente, se mantiene relativamente estable el número de cabezas. Lo mismo se sucede, pero en mayor proporción, en los otros partidos analizados, aunque es más abrupta la disminución del ganado. Esto puede deberse tanto a una concentración en grandes establecimientos como al mismo cierre de las explotaciones dedicadas a la producción lechera.

Tabla 5. Explotaciones de tambo en Cuenca Deprimida del Salado

	1988		2002		Diferencias	
	EAP	N° de cabezas	EAP	N° de cabezas	Dif. EAP	Dif. No. de cabezas
Rauch	36	1654	16	1636	-56%	-18
Azul	24	2940	7	1367	-71%	-1573
Gral. Belgrano	37	6348	5	1544	-86%	-4804
Olavarría	91	6669	25	3125	-73%	-3544
TOTAL	188	17611	53	7672	-72%	-9939

Elaboración propia acorde a Informe de Ministerio de Asuntos Agrarios de Provincia de Buenos Aires (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Asuntos Agrarios, 2006).

Este fenómeno constituye un modelo que tiende a menoscabar la tradicional producción ganadera no solo ante la presión de agricultura, sino, en el caso particular del sector tambero, por los conflictos en torno al precio que se paga por litro y los costos que debe enfrentar la producción. El agro argentino se fue transformando a paso acelerado en un campo vacío de productores, ya que las explotaciones que desaparecieron fueron principalmente las medianas y las pequeñas.

2.4. El modelo productivo hegemónico y la estructura social agraria

El abandono de las zonas rurales es un fenómeno presente a lo largo de la historia de nuestro país. Sin embargo, el modelo productivo que introdujo el neoliberalismo tras la inserción de la agricultura en el mercado global ha acelerado la movilidad de la población del campo a la ciudad, a partir de tres procesos simultáneos: 1) la presión de la agricultura; 2) el aumento del valor de la tierra; y 3) la incorporación de nuevos actores en el marco de un sector agropecuario financiarizado.

Primeramente, la agricultura, al centrarse en un *commodities* sin valor agregado y con un precio internacional elevado, comenzó a expandir su frontera sobre otras áreas

productivas. La actividad sojera en zonas extra-pampeanas ha arrasado con cultivos tradicionales, así como también ha puesto en producción las yungas, montes nativos y territorios de comunidades campesinas e indígenas (Teubal, 2012; Svampa, 2013). Sin embargo, específicamente en la región pampeana y particularmente en la cuenca deprimida del Salado, la expansión sojera sobrevino a costa de la cría y la invernada, así como también de la actividad tambera, que pasaron a ocupar una menor superficie a partir de los *feedlots* y sistemas de engorde a corral, o bien a partir de su traslado hacia provincias con suelos de menor fertilidad y con menos aptitud agrícola.

Analizando la distribución espacial en la zona de la cuenca deprimida del Salado (tabla 6), en términos generales, es preciso dar cuenta de un incremento relativo leve de un 0.7% de la población urbana y de un 0.5 % de la población rural agrupada, y una disminución en la misma proporción (1.1%) de la población rural dispersa. Ahora bien, analizando en términos absolutos la estructura poblacional tanto en área urbana como rural, se puede sostener que en última década la población rural dispersa disminuyó un 6% respecto al censo 2001, mientras que, en los centros rurales, aumentó un 23.1% y, en zonas urbanas, un 10%.

Tabla 6. Distribución de población en la Cuenca Deprimida del Salado

	Censo 2001	Censo 2001 %	Censo 2010	Censo 2010%	Dif. 10/01 valores relativo	Dif. 10/01 valores absolutos
Población Urbana	501.659	89.1	551.800	89.7	0.7%	+ 10.0%
Población Rural Agrupada	18.437	3.3	22.696	3.7	0.4%	+ 23.1%
Población Rural Dispersa	43.226	7.7	40.633	6.6	-1.1%	- 6.0%

Fuente: Elaboración propia en base a Censo 2001 y 2010 (INDEC).

En cuanto a la distribución de la población rural que habita en el campo, en los partidos de la cuenca del Salado en los que se centra el presente estudio, es posible señalar dos procesos simultáneos que se grafican en la tabla 7. Por un lado, el caso de General Guido es el de un partido centrado en la actividad agrícola que históricamente contó con poca población. Sin embargo, la escasa densidad de población lo ubica, de acuerdo a criterios del INDEC⁵, como un partido estrictamente rural. Allí estriba el hecho de que haya aumentado la proporción de población rural.

Por otro lado, en los restantes partidos –Azul, Rauch, Olavarría y General Belgrano–, la tabla 7 da cuenta de una importante disminución de los habitantes del campo. En el caso de Olavarría, hubo un éxodo rural significativo desde el año 1991 hasta el 2010: la población rural se redujo un 20%. A este caso lo siguen Rauch y Azul, en un 16%. El partido de General Belgrano muestra una disminución menos significativa que

⁵ El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) distingue dos tipos de agrupamientos: 1) Población urbana: aquellos conglomerados donde residen más de 2.000 personas; 2) Población rural, que simultáneamente comprende a la “población rural agrupada”, aquella que reside en localidades de menos de 2.000 habitantes, y a la “población rural dispersa”.

resto, ya que se mantiene relativamente estable la cantidad de habitantes en las áreas rurales.

Tabla 7. Evolución de la distribución de la población por partido.

	1991			2001			2010			Diferencias		
	Total	Población Urbana	Rural	Total	Población Urbana	Rural	Total	Población Urbana	Rural	Dif. 01/91	Dif. 10/01	Dif. 10/91
Rauch	14.047	9.472	4.575	14.434	11483	2.951	15.176	12705	2.471	-12%	-4%	-16%
Olavarría	98.148	72.821	25.327	103.961	97096	6.865	111.708	105674	6.034	-19%	-1%	-20%
Azul	62.260	48.838	13.422	62.996	59354	3.642	65.280	61771	3.509	-16%	0%	-16%
Belgrano	13.791	11.537	2.254	15.381	13516	1.865	17.365	15394	1.971	-4%	-1%	-5%
Guido	2.852	1.044	1.808	2.771	0	2.771	2.816	0	2.816	37%	0%	37%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo 2001 y 2010 (INDEC) y Ministerio de Asuntos Agrarios (2006).

Más allá de las características que asume el modelo productivo que instauraron las políticas neoliberales, es preciso revelar cómo han impactado estos cambios en la sociedad civil que reside en el medio rural y en el incremento de la pobreza rural.

La distinción de un tipo de pobreza ligada al lugar de residencia –en este caso, el campo– se funda en la propia complejidad que presenta la vida rural, debido a que la vulnerabilidad no se explica únicamente por la carencia de bienes materiales y económicos, sino que existen distintos aspectos de interés que, a su vez, generan distintos tipos de “pobrezas”. Neiman (2010) distingue: “1) la estructura de la agricultura, o pobreza por limitación de recursos productivos (por falta de tierra); 2) la cuestión laboral o la pobreza por inserción precaria en el mundo del trabajo; y 3) las diferencias regionales o pobreza asociada a condiciones de aislamiento geográfico y marginalidad” (Neiman, 2010, p. 80).

Primeramente, en relación con la estructura que asumió el nuevo modelo agroproductivo que inicia el neoliberalismo, frente a las nuevas oportunidades económicas que presentó el “auge de los commodities”, se inició una ampliación de la frontera agrícola que trajo consigo un significativo aumento del valor de la tierra (Svampa, 2013). Este fenómeno fue uno de los procesos que principalmente impactó sobre pequeños y medianos productores. Si bien, históricamente, la mayor proporción de tierra se encontró en manos de empresas y grandes productores latifundistas, el incremento de la demanda de tierras por parte de grandes empresarios capitalizados, dispuestos a pagar una gran suma por hectárea, impactó directamente sobre la agricultura familiar, en tanto significó una presión por arrendar sus campos y des-estructurarse productivamente. En algunos casos, esto permitió que pequeños productores se vieran tentados a abandonar la producción y entregar sus campos en arriendo para alcanzar un ingreso fijo anual típico de la clase media-alta urbana, sin necesidad de trabajar la tierra y beneficiándose de las ventajas de confort, educación, salud y sociabilidad que les brindan las ciudades intermedias (Basualdo, 2012; Balsa, 2013).

En referencia a los cambios en las superficies controladas por cada estrato de unidades productivas, la extensión hacia nuevas tierras en manos de los grandes propietarios se refleja en la evolución de los propios datos censales. Estos, representados en la tabla 8, muestran una disminución de la proporción de explotaciones agropecuarias (EAP) menores a mil hectáreas, mientras que se advierte un aumento de la proporción de establecimientos con mayor cantidad de tierra (aumenta un 4,26%). Asimismo, tales datos dan cuenta del proceso de concentración de tierra, dado que los establecimientos que tienen hasta 200 hectáreas y representan al 43,44% de las EAP de la región cuentan con el 6,22% de la tierra y, paralelamente, un 16,33% de las explotaciones son propietarias del 64,52% (Tabla 8).

Tabla 8. Cantidad y superficie de las EAP según escala de extensión. Cuenca del Salado (excepción de Partido: Villa Gesell, Pinamar y Partido de la Costa.

	CNA 1988				CNA 2002				Dif. Has. 88/02
	Has.	EAP	% EAP	%Has	Has.	EAP	% EAP	%Has.	
Hasta 200 has	552058	6754	49%	7%	415851	4672	43%	6%	-1,25%
De 201 a 500 has	1091193	3391	25%	15%	850845	2682	25%	13%	-2,03%
De 501 a 1000 has	12948223	1842	13%	18%	1104909	1645	15%	17%	-0,98%
Más de 1000 has	4454188	1832	13%	60%	4311866	1756	16%	65%	+4,26%
Total	7392262	13819	100%	100%	668347	10755	100%	100%	

Fuente: Elaboración propia acorde a Informe de Ministerio de Asuntos Agrarios de Provincia de Buenos Aires (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Asuntos Agrarios, 2006).

En lo que refiere de los partidos contemplados en esta investigación, en la tabla 9 puede verse cómo ocurre el mismo proceso de concentración de la tierra en manos de grandes productores o empresas agropecuarias en detrimento de los pequeños y medianos. El partido de Rauch, en términos generales, se mantiene relativamente estable –de un censo a otro– la proporción de tierra según el tipo de explotaciones. Es decir, aproximadamente el 53% de las explotaciones tienen menos de 200 hectáreas y, paradójicamente, representan solo el 11% de las hectáreas totales del partido, mientras que aquellos dueños de más de 1000 hectáreas, un 9%, cuentan con el 48% de la tierra productiva.

Tabla 9. Cantidad y superficie de las EAP según escala de extensión por partido

		CNA 1988				CNA 2002			
		Ha.	EAP'S	Ha. %	EAP'S %	Ha.	EAP'S	Ha. %	EAP'S %
Rauch	Hasta 200 ha	45032	515	11%	53%	40676	424	11%	50%
	De 201 a 500 ha	81556	255	21%	26%	71867	228	20%	27%

	De 501 a 1000 ha	77500	112	20%	12%	72939	104	20%	12%
	Más de 1000 ha	187947	85	48%	9%	173001	88	48%	10%
	TOTAL	392035	967	100%	100%	358482	844	100%	100%
Olavarría	Hasta 200 ha	41848	477	6%	42%	34161	366	5%	38%
	De 201 a 500 ha	102300	324	14%	28%	86712	261	12%	27%
	De 501 a 1000 ha	113716	157	16%	14%	112511	153	16%	16%
	Más de 1000 ha	454556	191	64%	17%	474569	179	67%	19%
	TOTAL	712420	1149	100%	100%	707953	959	100%	100%
Azul	Hasta 200 ha	43686	432	7%	41%	31879	313	5%	35%
	De 201 a 500 ha	94182	286	15%	27%	81523	246	12%	28%
	De 501 a 1000 ha	123641	174	19%	16%	106122	155	15%	17%
	Más de 1000 ha	387904	164	60%	16%	465925	174	68%	20%
	TOTAL	649413	1056	100%	100%	685448	888	100%	100%
Gral. Belgrano	Hasta 200 ha	15488	241	8%	60%	11273	160	7%	54%
	De 201 a 500 ha	19518	61	10%	15%	16278	49	10%	17%
	De 501 a 1000 ha	37023	51	19%	13%	30517	43	19%	15%
	Más de 1000 ha	120711	48	63%	12%	106829	42	65%	14%
	TOTAL	192740	401	100%	100%	164897	294	100%	100%
Gral. Guido	Hasta 200 ha	12032	129	5%	34%	10354	86	5%	29%
	De 201 a 500 ha	45142	139	21%	36%	32995	104	17%	35%
	De 501 a 1000 ha	40488	60	18%	16%	39635	59	20%	20%
	Más de 1000 ha	121303	57	55%	15%	114055	48	58%	16%
	TOTAL	218965	385	100%	100%	197039	297	100%	100%

Fuente: Elaboración propia acorde a Informe de Ministerio de Asuntos Agrarios de Provincia de Buenos Aires (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Asuntos Agrarios, 2006).

En segundo lugar, podemos mencionar a General Belgrano, un partido que, en el año 1988, contaba con un 60% de las explotaciones menores a las 200 hectáreas –un 8% de las hectáreas totales– y que, para el año 2002, vio reducidas tanto la cantidad de explotaciones en manos de pequeños productores como la proporción de tierra que poseían. Paralelamente, los propietarios más grandes (con más de 1000 hectáreas) aumentaron su representación de un 12% a un 14%, así como la proporción de hectáreas en más de un 2%.

Los partidos Olavarría, Azul y General Guido fueron víctimas de un proceso de concentración aún más acentuado. En cuanto los pequeños y medianos productores (hasta 500 hectáreas), experimentaron una abrupta disminución –en el caso del partido de Olavarría, se redujeron un 4,3%; en Azul, un 5%; y en Guido, un 5,6%–, así como también se redujo la posesión de hectáreas en 3,2%, 4,7% y 4,1%, respectivamente.

En cuando a los grandes productores (más de 1000 hectáreas), se incrementó su participación en la producción un 2% para el caso de Olavarría, 4% en Azul y 1,4% en General Guido. Asimismo, en cuanto a la distribución de tierra, se expandieron un 3,2%, 8,2% y 2,5% respectivamente para cada uno de los partidos. Si bien todos los partidos revelan una importante concentración de la tierra en manos de grandes empresas agropecuarias, el caso del partido azuleño muestra una transición más aguda.

Estos procesos dan cuenta del modo en que la concentración y la financiarización de la agricultura aceleraron los procesos migratorios del campo hacia los centros urbanos, lo que pone en riesgo la supervivencia de la pequeña y mediana producción en tanto fuente de ingresos a partir de la práctica de cultivos de renta, como así también de alimentos para el propio consumo (Neiman, 2010).

Con relación a esto, corresponde discriminar, al menos analíticamente, dos tipos de arrendadores (aunque, en realidad, pueda pensarse como un continuum):

[...] por un lado, los pequeños y medianos propietarios que se expanden y logran tener una escala productiva aceptable alquilando los campos de sus vecinos y, en el otro extremo, las grandes empresas, quienes toman fondos del sector no agrario, contratan ingenieros agrónomos para que organicen la producción en distintas zonas, encargándose de alquilar campos, contratar a los servicios de maquinaria y demás cuestiones logísticas (Balsa, 2013, p. 379).

Este segundo tipo de arrendador se ha constituido en el nuevo actor del sector agropecuario en la Argentina. A partir de las medidas aperturistas y desregulatorias, y de la introducción de los *pools* de siembra y los fondos de inversión, estos lograron consolidar el agro-negocio en el país.

La cuestión laboral frente a la reducción del empleo rural es un segundo aspecto que compone la pobreza y vulnerabilidad de la población en el campo. En este sentido, el avance de la sojización y la expansión de la frontera agrícola por sobre otro tipo de producciones o extensiones de tierra hasta el momento no explotadas impactó negativamente en la población rural debido a la escasa capacidad de absorber mano de obra que traen aparejadas tanto la producción de soja como los sistemas pecuarios de engorde a corral. Al analizar los censos poblacionales del año 1991 y 2001, se revela que, a nivel provincial, la población ocupada vinculada a la agricultura, ganadería, caza y silvicultura cayó un 32,91% (83.243 trabajadores menos en el sector). Para el año 2010, se advierte un aumento importante de la población ocupada en la rama de actividad (24.45% de trabajadores más), aunque el valor es engañoso en tanto se asocia más a los blanqueos de muchos trabajadores rurales, que a un aumento real del empleo en el campo. La mayoría de los datos revelan una contracción del mercado de trabajo: en el caso de los CNA de 1988 y 2002, la variación intercensal muestra que provincia de Buenos Aires sufrió una reducción de trabajadores permanentes en las EAP de un 34,44% (Palmisano, 2011).

En el caso de la producción sojera, la mayoría de los *pools* de siembra y fondos de inversión, fundándose en la flexibilidad y la desvinculación del capital del territorio, utilizan sus propias maquinarias y tecnologías, que sustituyen la labor del trabajador rural

y, al mismo tiempo, tercerizan gran parte de las actividades con los contratistas, por lo general, centrados en la siembra, la fumigación y la cosecha (Basualdo, 2012; Teubal, 2012).

Por otro lado, como forma complementaria del sistema productivo sojero, la intensificación de la ganadería a través de nuevas formas productivas como *feedlots* o encierres a corral también intensificaron la migración rural y el desempleo en las zonas rurales, debido a que tales sistemas de producción requieren pocos empleados para miles de cabezas de ganado (Palmisano, 2011).

En este sentido, la escasa capacidad de absorber mano de obra del modelo agroproductivo se complementa con una inserción laboral precaria asociada a las bajas y cíclicas remuneraciones, y la ampliamente difundida situación de desprotección legal.

En el recorrido realizado durante el trabajo de campo, se ha hallado una importante cantidad de trabajadores rurales con contratos laborales temporarios y precarizados, quienes se fijan por un tiempo aproximado de 5 años que los obliga a migrar de un sitio a otro, reconfigurando constantemente la dinámica familiar y las propias trayectorias escolares de sus hijos. En su mayoría, las familias del CEPT se conforman con oriundos de otras provincias, como Entre Ríos, Santiago del Estero, Chaco y Corrientes.

La generalización de esta situación del mercado laboral en el ámbito rural, obligó en muchos casos, a disponer de un repertorio de estrategias de reproducción social y económica, con variado grado de efectividad, para sobrellevar o mejorar las condiciones derivadas de aquellas restricciones. Dentro de estas estrategias de compensación del ingreso, es posible mencionar: la autoproducción, las migraciones estacionales y definitivas que aportan recursos externos a la unidad familiar y productiva, la pluriactividad vinculada a la combinación de fuentes de ingresos y la diversificación de las estrategias ocupacionales –vinculadas a lo artesanal o al turismo– (Neiman, 2010; De Grammont, 2008, Gorenstein, Napal & Olea, 2007).

El tercer aspecto que asume la pobreza en el medio rural remite a las diferencias geográficas o a la vulnerabilidad asociada a condiciones de aislamiento geográfico que atraviesan muchos pobladores rurales. Por un lado, en el caso de la provincia de Buenos Aires, este proceso estuvo fuertemente asociado al cierre del ferrocarril que no solo aceleró la migración rural en la provincia de Buenos Aires, sino que, a la vez, impactó en cientos de pueblos rurales fundados en los márgenes de las antiguas estaciones. El tren no era únicamente un recurso que se utilizaba para recibir los cereales estibados y llevarlos a puerto o para el transporte de ganado a las ferias y frigoríficos. Este medio de transporte era un vínculo con el entorno: los habitantes esperaban la llegada de los vecinos o familiares que volvían de la Capital con encomiendas, repuestos, cartas o medicamentos (Ramos y Sanz, 2011). Por ello mismo, con el cierre del ferrocarril, estos pueblos fueron víctimas del desarraigo radical de gran parte de la población hacia las ciudades de cabeceras, impulsada por el vacío social, comercial e institucional que atravesaban sus parajes.

Este fenómeno, que determinó el aislamiento de muchos pobladores que residen en los pueblos rurales, se complementa con las propias condiciones de los caminos y rutas de acceso a las residencias rurales y con la limitada disponibilidad de acceso a servicios básicos, que reproducen procesos de pobreza cíclica (Neiman, 2010).

Como ejemplo de ello, a partir de un censo que realizaron los alumnos y alumnas del CEPT La Unión a las familias que allí asisten, se concluyó que un 40% de los hogares

cuentan con un centro de salud a más de 20 kilómetros; un 52%, a una distancia de entre 5 y 20 kilómetros; y solo 8%, a menos de 5 kilómetros (Paraje La Unión, 2012).

En el caso de la cuenca deprimida del Salado, en función de los precarios desagües y la prácticamente nula infraestructura en la región cercana al río, la situación es alarmante, debido a la enorme dificultad de la movilidad en las zonas rurales. Hay escuelas que directamente no pueden abrir por no contar con los accesos habilitados, así como pobladores que quedan en completo aislamiento por los caminos inundados e intransitables.

La vulnerabilidad se muestra en las mismas condiciones de las viviendas. En las visitas realizadas a los hogares, pudimos distinguir a grandes rasgos tres tipos. Por un lado, pequeños puestos rurales con piso de tierra y servicios precarizados. Este se corresponde especialmente con el caso de aquellos campos que se encuentran en condición de arrendamiento, en manos de *pools* de siembra o fondos de inversión, que destinan pocos o nulos recursos al mantenimiento de los parajes. Otro tipo de establecimiento encontrado se asocia a grandes estancias características de esta región, donde un dueño o patrón cuenta con más de 5 mil hectáreas. En esos predios, las condiciones de vida suelen ser reducidas, pero relativamente adecuadas, debido a que los mismos dueños suelen visitar o habitar las instalaciones, por lo que se cuidan las condiciones. Finalmente, nos encontramos con establecimientos de quintas o chacras pequeñas, de entre 2 y 3 hectáreas, donde la mayoría de lo que se produce se destina al autoconsumo y cuyas condiciones de vida son adecuadas, aunque presenten algunas limitaciones puntuales.

Este escenario complejo que se configura en el medio rural da cuenta de que, más allá de las privaciones económicas y materiales que atraviesan muchos pobladores, existen factores estructurales que se constituyen en “condicionantes de la pobreza en el campo, y a la vez plantean la necesidad de particularizar esa problemática, tanto en términos de su diagnóstico como en los del diseño de la estrategia de intervención” (Neiman, 2010, p. 82).

A modo de síntesis, el nuevo escenario que configuró el neoliberalismo y sus medidas de apertura económica han ido configurando un campo vacío de productores y cada vez más subordinado a las grandes corporaciones agroalimentarias en cuanto a las decisiones estratégicas con relación al uso del suelo, formas de trabajo y maximización de la rentabilidad. A un tiempo, este hecho configuró una estructura social en la que los principales habitantes rurales son encargados, peones, tamberos, cuidadores, contratados, medieros, así como una importante proporción de empleados en sectores no agrícolas, vinculados a la pluriactividad y a la diversificación de la estructura productiva (Gorenstein, Napal & Olea, 2007). En general, el nivel socioeconómico es bajo y las posibilidades de acceder a una mejor calidad de vida son muy limitadas.

Es allí mismo donde reside la contradicción que se instaló en el modelo productivo iniciado en los años setenta. Por un lado, enaltecía la modernización y la globalización como una nueva vía de ascenso social y estabilidad económica, mientras que simultáneamente, desenmascaró nuevas formas de opresión y exclusión que trascienden lo meramente económico (De Sousa Santos, 2001; García Linera, 2009). En el caso de la población rural, la que hoy habita el campo, no solo se desempeñan en un mercado laboral completamente precarizado, sino que también su propia cotidianeidad se envuelve en nuevas formas de opresión y exclusión respecto a las condiciones de sus viviendas, la dificultad de acceso a atención médica, a servicios educativos hasta la propia exclusión física, o a las condiciones de los caminos rurales que aíslan y excluyen de la vida cívica.

Todos estos elementos contribuyen al aumento de la desigualdad social y territorial, y configuran una sociedad civil fracturada, con altos niveles marginalidad y exclusión.

2.5. Conclusiones

En el presente apartado hemos analizado los cambios en el modelo de producción agropecuaria y su incidencia en la estructura social de la región de la cuenca deprimida del Salado. Esta zona productiva posee, como rasgo geográfico particular, un terreno “overo”, es decir, muy baja altitud y escasas pendientes, rasgo que determina perfiles productivos distintos dentro de un mismo predio. Esta productividad inferior a otras zonas de la pampa motivó que se consolidara allí una fuerte tradición ganadera de cría de terneros.

El sistema de producción bovino, por sus características, condicionó la consolidación de una estructura social específica: pocos propietarios con explotaciones de muchas hectáreas y una pequeña proporción de empleados rurales dedicados a trabajar la producción.

A partir de los cambios que atravesó el modelo productivo desde los años setenta, vinculado a un aumento del valor de la tierra, el avance de la sojización y, posteriormente, la aparición de nuevos actores sociales, como los *pools* de siembra y fondos de inversión, se inauguró un nuevo periodo en esta región del sudeste de la provincia de Buenos Aires.

En relación con el impacto de este escenario en lo productivo, se inició un proceso de reconversión productiva en distintas ramas de la ganadería. En cuanto a la producción bovina, muchos establecimientos se desestructuraron: unos directamente cerraron sus explotaciones para dedicarse solo a la agricultura; otros transformaron la actividad a partir de concentrar un mayor número de cabezas en un sistema de engorde a corral o *feedlots*, lo que resultó en una intensificación del sistema de cría, que pasó a uno de ciclo completo. Esto permitió reemplazar los terrenos dedicados a las pasturas por un sistema productivo que demanda menores extensiones y deja suficiente tierra productiva para la agricultura.

En el caso de la ganadería ovina, se dio un proceso similar: el escaso precio que tenía en el mercado en comparación con otras producciones impulsó al cierre de muchos establecimientos. Los tambos de la región sufrieron esta misma suerte. Desde comienzos de los años noventa, fueron cerrando masivamente este tipo de explotaciones: se redujeron en casi un 80% e impulsaron un proceso de concentración de cabezas en pocas manos y de intensificación de la producción.

Con relación a las consecuencias de la reconversión productiva en la estructura social rural, se impulsó una sociedad civil cada vez más fragmentada y vulnerable frente a la interpenetración creciente entre un modelo productivo y el Estado. Esto se manifestó en distintas dimensiones. Por un lado, como queda señalado, se reestructuró la tenencia de la tierra a partir de la presencia de nuevos actores vinculados al agronegocio y a la desaparición de pequeños y medianos productores frente al incremento de la demanda de tierras y a las nuevas posibilidades rentísticas que se ofrecían. En muchos casos, esto condujo a que se abandonara la producción y cedieran los respectivos campos en arriendo.

Otro proceso vinculado a la vulnerabilidad de la población rural se asocia a la cuestión laboral, merced a la escasa capacidad de absorber mano de obra que acompaña tanto la producción sojera como los sistemas pecuarios de engorde a corral. Este panorama se agrava si se considera que la mayoría de las empresas agropecuarias

tercerizan la mayor parte de las actividades para alcanzar más flexibilidad y desvinculación territorial.

Finalmente, las diferencias regionales que consolidó el agronegocio fue otro elemento que complejizó la realidad de la población rural que habita en el campo. Esto determinó que muchas zonas débilmente productivas sufrieran desinversión en infraestructura, hecho que impactó directamente en un aumento de la vulnerabilidad de la población, debido a las condiciones de aislamiento geográfico y exclusión social, lo que responde, en parte, al cierre del ferrocarril, que aceleró la migración del campo a la ciudad. Sin embargo, se complejizó por las condiciones de los caminos y rutas de acceso a los campos, especialmente en esta región de extremas inundaciones, y por la limitada disponibilidad de acceso a servicios básicos como salud y educación. Tales elementos son fundamentales en la producción y reproducción de ciclos de pobreza en la población rural.

Este nuevo modelo que consolidó el neoliberalismo, sumado a las consecuencias que tuvo en la misma estructura social y económica de la región, sentó las bases necesarias para movilizar a la población en la búsqueda de una solución a la crisis social e institucional que atravesaba. En este contexto es que se consolida y funda la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total en la provincia de Buenos Aires que se analizarán a continuación.

2.6. Bibliografía de capítulo

- Anlló, G., Bisang, R. & Campi, M. (2013). *Claves para repensar el agro argentino*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Bacalini, G. (2000). *Los trabajadores rurales planifican su destino - Miranda, Provincia de Buenos Aires*. Programa a Distancia de Formación, Información, Asistencia Técnica y Trabajo en Red en Desarrollo Local.
- Balsa, J. (2013). Modelos agrarios en disputa y el posicionamiento del kirchnerismo. En J. Balsa (Comp.), *Discurso, política y acumulación en el kirchnerismo*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.
- Barsky, O. & Gelman, J. (2005). *Historia del agro argentino. De la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ed. Mondadori.
- Basualdo, E. (2012). Los propietarios de la tierra como protagonistas del actual paradigma productivo del agro pampeano. *Revista Voces en el Fenix*, 3(12), 56-61.
- Charvay, P. (2012). Los cambios en la producción ganadera en la posconvertibilidad. La expansión sojera y su impacto sobre la ganadería. Las nuevas formas de producción. *Revista Voces en el Fenix*, 3(12), 22-29.
- De Grammont, H. (2008). El concepto de Nueva Ruralidad. En E. Pérez, M. A. Farah y H. De Grammont (Compiladores), *La Nueva Ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas* (pp.23-44). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javariana, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De Piero, S. (2005). *Organizaciones de la Sociedad Civil. Tensiones de una agenda en construcción*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Observatorio Social de América Latina*, (5), 177-188.
- Ferrer, A. (2015). *La economía argentina en el siglo XXI*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- García Delgado, D. (2015a). Sociedad civil, actores y políticas públicas. *Revista Estado y políticas públicas*, (5), 13-16.
- García Delgado, D. (2015b). El modelo de desarrollo con inclusión y su inserción en la multipolaridad. *Revista de Ciencias Sociales*, (28), 159-177.
- García Delgado, D. & Ruiz del Ferrier, C. (2013). El nuevo paradigma. Algunas reflexiones sobre el cambio epocal. *Revista Estado y Políticas Públicas*, (1), 64-81.
- García Linera, A. (2009). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Garretón, M. A. (2001). Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina. *Serie Políticas Sociales*. CEPAL ELAC, Naciones Unidas.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Asuntos Agrarios. (2006). *Informe de situación agropecuaria*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- González, M.C. (2005). *Productores familiares pampeanos: hacia la comprensión de similitudes y diferenciaciones*. Buenos Aires: Editorial Astralib Cooperativa.
- Gorenstein, S., Napal, M. & Olea, M. (2007). Territorios agrarios y realidades rururbanas. Reflexiones sobre el desarrollo rural a partir del caso pampeano bonaerense. *Revista Eure*, 33(100), 91-113.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]. (1991). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001*. Buenos Aires: INDEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]. (2001). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001*. Buenos Aires: INDEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]. (2002). *Censo Nacional Agropecuario*. Buenos Aires: INDEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001*. Buenos Aires: INDEC.
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria [INTA] (2013). *Situación de la ganadería en la Cuenca del Salado*. EEA Cuenca del Salado. INTA.
- Lattuada M. & G. Neiman (2005). *El campo argentino: crecimiento con exclusión*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Lazzarini, A. (2004). *Avances en el análisis del CNA 2002 y su comparación con el CNA 1988*. Documento de trabajo: Proyecto de Beca Profesional de Iniciación "Sistematización y análisis del Censo Nacional Agropecuario 2002". Instituto de Economía y Sociología, INTA.
- Neiman, G. (2010). Pobreza, políticas sociales y desarrollo rural. Algunas evidencias de su relación a partir de la experiencia argentina. En M. Manzanal y G. Neiman (Comp.), *Las agriculturas familiares del Mercosur. Trayectorias, amenazas y desafíos* (pp. 79-90). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

- Némoz, J.P. (2013). *Principales características de la actividad ganadera vacuna en el área de la EEA Cuenca del Salado*, Documento de trabajo, RIAN, INTA. Recuperado de: <http://inta.gob.ar/documentos/principales-caracteristicas-de-la-actividad-ganadera-vacuna-en-el-area-de-la-eea-cuenca-del-salado>
- Palmisano, T. (2001). *Tierras de alguien. Una propuesta de análisis sobre las transformaciones económico-productivas en la actividad agropecuaria bonaerense durante los albores del siglo XXI*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Buenos Aires.
- Paraje La Unión (2012, Marzo - Abril). Calidad de vida en el medio rural. *Paraje La Unión*, Año 2, (4).
- Ramos, M.C. y Sanz, S. (2011). *El teatro comunitario como estrategia de desarrollo social a nivel local*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.
- Reboratti, C. (2010). Un mar de soja: la nueva agricultura en Argentina y sus consecuencias. *Revista de Geografía Norte Grande*, (45), 63-76.
- Svampa, M. (2013). Consenso de Commodities y lenguajes de valoración en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, (244), 30-46.
- Teubal, M. (2012). Expansión de la soja transgénica en la Argentina. *Revista Voces en el Fenix*, 3(12), 96-103.

III. Políticas educativas rurales y los Centros Educativos para la Producción Total

3.1. Introducción

En el presente apartado, se hará foco en el caso de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), cuya propuesta educativa, basada en la pedagogía de alternancia, surge a fines de los años 80 y se inspira en el modelo francés de las *Maisons Familiales Rurales*. El proyecto institucional, desde sus orígenes, se orienta tanto a brindar una educación adecuada a las necesidades de la población rural como a promover el desarrollo local a fin de detener el éxodo hacia las urbes.

Para analizar el modelo educativo del programa, inicialmente se desarrollarán aquellos elementos centrales que definen a las escuelas de alternancia, popularmente conocidas como Centros de Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA), en función del rol que asumen las familias y la propia cadencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de una comprensión generalizada de la pedagogía de alternancia, se hará hincapié en el modo en que se consolidó esta propuesta educativa en el mundo, especialmente en Europa y en América Latina, hasta la institucionalización de la asociación internacional. Desde allí, se analizará específicamente el caso argentino, distinguiendo los distintos programas de escuelas de alternancia vigentes –las EFA, los CFR y los CEPT–, así como la legislación nacional y provincial que acompaña y legitima tales experiencias.

Finalmente, se desarrollará el modelo propuesto por los CEPT indagando, primeramente, en su particular consolidación histórica, que va de los vaivenes políticos y económicos de fines de los años 80, pasando por el período neoliberal, hasta la transición que acompañó al pasado gobierno posneoliberal iniciado en 2003. La reconstrucción histórica se elaboró a partir de datos secundarios, el análisis de resoluciones y normativas. Simultáneamente, se recuperaron fragmentos de entrevistas realizadas a lo largo de trabajo de campo que permitieron enriquecer el análisis y cubrir algunas vacancias de los textos. Por ello, este apartado constituye un importante avance del proyecto.

Establecido lo anterior, se propone un adentramiento en el esquema técnico-pedagógico, analizando el rol del equipo docente, definido como los técnicos del programa, y aquellos elementos institucionales específicos del CEPT, en lo que refiere a la organización por áreas y a las mismas herramientas utilizadas en el proceso educativo. El diseño organizativo se asocia tanto al sistema de alternancia que busca adecuar la propuesta curricular a un ritmo que involucra estadías en el hogar y en la escuela, como al propio objetivo institucional de promover el desarrollo local en la comunidad donde se inserta.

3.2. Las escuelas de alternancia. Génesis y características

La pedagogía de alternancia es una singular propuesta educativa basada en un proceso de enseñanza con estadías alternadas en la escuela y en la casa. Estas escuelas tienen su origen en la Francia rural de la década del 30 y surgen de la preocupación de un agricultor

y un cura de la comuna de Serignac-Peoudou por la imposibilidad de muchos jóvenes de la región de trasladarse a los centros urbanos para continuar sus estudios secundarios. La pautas que guiaban inicialmente la experiencia eran una formación general correspondiente al diseño curricular oficial, pero orientándolo a lo propiamente agrícola, una formación técnica agropecuaria y, finalmente, una formación humana y cristiana (Dinova, 1997a).

Esta experiencia se formaliza por medio de una resolución de 1937 que dio origen a la primera *Maison Familial* (MF): la constitución de un consejo de administración – asociación civil formada por los padres de los alumnos y alumnas– en la estructura de gobierno fundamental en el seno de la escuela (Dinova, 1997a). Luego de unos años, la experiencia se multiplicó en distintas regiones y se resolvió la creación de una organización que representara a nivel nacional a las MF, lo que dio origen a la *Union Nationale des Maisons Familiales* en 1942.

La experiencia francesa se difundió posteriormente en la década de 1960, en España e Italia, hecho que dio lugar a las Escuelas de Familias Agrícolas y las *Scuola della Famiglia Rurale*, respectivamente. En Portugal se extendió a finales de la década de 1980, a partir del surgimiento de las *Casa Escolas Agrícolas*.

En la Argentina, la alternancia agrícola se estable formalmente a comienzos de la década del 70, en el norte de la provincia de Santa Fe –en Reconquista, específicamente–, a partir de las actividades de promoción social de la Iglesia. En 1958, el obispado de Reconquista comenzó a apoyar las actividades que promovían al sector rural, debido a la gran cantidad de fieles proveniente de dicho sector. De esa forma se promovió la creación del Movimiento Rural Católico, que nucleaba a grupos de cristianos ávidos por actuar en los problemas más relevantes de la zona y su gente. Este movimiento, posteriormente se insertará en la experiencia EFA (Escuelas de Familias Agrarias).

Desde el obispado, se promovieron viajes de capacitación y experiencia a Europa, debido al gran desarrollo experimentado allí de este tipo de práctica basada en la pedagogía de la alternancia. Es entonces cuando se toma contacto con las *Maisons Familiales* francesas. En una entrevista titulada “Haciendo escuela: alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural” (1998), Gerardo Bacalini sostiene que el área geográfica en que surgen inicialmente las EFA tiene que ver con que existía allí una tradición rural y educativa, una juventud ruralista activa y participante comprometida, lo que lleva a que se plantee la necesidad de contar con instancias educativas adecuadas para la juventud rural y con capacidad de afectar positivamente las dinámicas productiva, poblacional y social locales. Estas condiciones, señala el autor, se vinculan con el predominio de la actividad agrícola en establecimientos de escala relativamente pequeña, la existencia de organizaciones cooperativas y grupos sociales con lazos fuertes de pertenencia (étnicos, culturales y religiosos).

En la década de 1970, a través de la cooperación española de las Escuelas de Familias Agrícola, surgieron los Centros de Formación Rural (CFR) coordinados por la Fundación Marzano. El primer CFR surge en 1974, en la localidad de Rueda, al sur de la provincia de Santa Fe. Este centro pedagógico al igual que las EFA es de carácter privado. Finalmente a finales de los 80 y a partir de la experiencia de la EFA, se originaron los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), de carácter público, federados con posterioridad en la FACEPT (Federación de Centros Educativos para la Producción Total). Las tres federaciones, desde 1997, formaron una Organización Nacional de Escuelas de Alternancia (ONEARA).

Actualmente, nuestro país cuenta con 116 escuelas rurales nucleadas en diferentes entidades: 68 Escuelas de la Familia Agrarias (EFA); 8 Centros de Formación Rural (CFR) de la Fundación Marzano, 35 Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) de gestión pública de la provincia de Buenos Aires y 5 Escuelas de Alternancia, centros educativos cogestivos con el Ministerio de Educación Provincial de Jujuy.

Más allá de las particularidades que asuma cada una de las entidades, las escuelas de alternancia comparten dos objetivos centrales: permitir que muchos jóvenes puedan realizar su proceso formativo sin desarraigarse y, simultáneamente, poner en marcha una propuesta de desarrollo local (Barsky, Dávila & Bustos Tarelli, 2008a).

El primer objetivo se asocia a que las familias con hijos en la edad correspondiente a la educación secundaria se enfrentan un dilema importante: cuál es la alternativa educativa adecuada a sus posibilidades y necesidades. Por un lado, en caso de que puedan económicamente, las familias envían a sus hijos a la escuela secundaria en la ciudad financiando el traslado diario al pueblo. Esta situación, más allá de favorable, tiene su complejidad por el sacrificio que deben realizar los jóvenes para llegar a una tranquera a primera hora de la mañana para esperar algún transporte que los acerque a la escuela, así como por la misma propuesta educativa de las instituciones urbanas (poco adecuadas a la realidad rural).

Una segunda alternativa es enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad más cercana, generalmente con su madre o algún otro familiar. Esta situación es crítica a nivel personal como social, ya que fractura el núcleo familiar y, a la vez, aumenta las posibilidades de que esos jóvenes no regresen al campo. Una tercera vía es, concisamente, abandonar el campo y mudarse todos los miembros de la familia a la ciudad por a la imposibilidad económica de mantener dos hogares con el sueldo básico de un empleado rural. La cuarta y última opción es que los niños no estudien por a las imposibilidades económicas de trasladarse a centros urbanos y de prescindir del trabajo de los adolescentes. Frente a este dilema, las escuelas de alternancia, al estar insertas en el medio rural y al contar con un ritmo pedagógico adecuado, constituyen para muchos la única alternativa para continuar los estudios en el nivel secundario.

En cuanto a la promoción del desarrollo local, las escuelas, dentro de sus proyectos institucionales, desarrollan actividades y proyectos que vinculan a los estudiantes y sus familias con el trabajo y con los pueblos rurales donde se insertan, a fin de mejorar la calidad de vida en lo que refiere a la habitabilidad, el trabajo, la producción, la educación, la salud y la comunicación.

El diseño pedagógico de las escuelas de alternancia cuenta con una estructura básica de funcionamiento asociada a dos elementos: por una parte, a la responsabilidad asignada a las familias en la administración y gestión del establecimiento; por otra, al ritmo de trabajo que involucra la alternancia.

En cuanto al primer componente, el consejo de administración, asociación civil conformada por padres de alumnos y alumnos, exalumnos y miembros de la comunidad rural, es quien asume la responsabilidad administrativa de la escuela de alternancia. Su rol es central tanto en la definición de los rumbos pedagógicos y en la evaluación y selección de docentes como en lo que refiere a cuestiones administrativas y de gestión de la institución (Dinova, 1997a).

Con relación al segundo elemento, la alternancia entre las estadías se asocia con la propia cadencia del trabajo, es decir, una semana en la escuela y dos semanas en el campo. Pero, sin dudas, esta estructura de trabajo es relevante debido a la propia adecuación al

modo de vida del trabajador rural en cuestiones específicas, tales como: las familias se trasladan dos veces cada 21 días, en vez de todos los días; los hijos permanecen con sus padres dos tercios del tiempo educativo, evitando la fractura familiar y permitiendo asegurar el mantenimiento de producciones familiares; fundamentalmente, crea condiciones pedagógicas específicas que entrelazan el saber popular de los alumnos y alumnas y sus respectivas familias con elementos técnicos del aula (Dinova, 1997a). Una directora de un CEPT, al respecto señala:

Para eso nosotros, como docentes, tenemos muchísimas herramientas que sirven para ver, observar y trabajar con ese saber tradicional propio de los productores. Ellos vacunan habitualmente, ahora por qué esa dosis, por qué vacunan, no lo saben. Hay que revalorizar también los saberes de los padres de ellos mismos (Directora de CEPT D2, comunicación personal, 16 de Marzo de 2015).

En términos de Forni, Neiman, Roldán y Sabatino (1998), se asociaría a un tipo de alternancia “copulativa”, en la medida en que se presenta una consustanciación entre los medios de vida socioprofesional y escolar en una unidad de tiempo formativo. En definitiva, supone una continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje entre el aula y el ámbito laboral y familiar en el medio rural, que vincula permanentemente el saber académico (de las aulas) con el saber popular encarnado en la familia y en el medio.

La estrecha relación entre ambos momentos formativos define igualmente los métodos de enseñanza, ya que se trata de métodos activos que parten de una visión de la educación con referencia al contexto donde se desenvuelve la práctica social basada en la experiencia inmediata. Como rasgo fundamental, se busca favorecer un proceso de aprendizaje partiendo no ya de la pura necesidad, sino de los intereses como fuente de la actividad de los sujetos en su propio medio. De este modo, los contenidos de la enseñanza se vuelven inteligibles para los sujetos, y es allí donde aparece el deseo de participación y es posible evitar el desarraigo físico e intelectual (Forni, et Al., 1998).

En este sentido, tanto desde los diseños curriculares como desde las propias herramientas que desarrollan las escuelas de alternancia, se apunta a mantener una vinculación permanente entre el medio rural de las familias y la institución, integrándose ambos planos en un único proyecto educativo y comunitario.

3.3. Los Centros de Formación en Alternancia en el mundo

Los centros educativos de formación en alternancia, si bien comenzaron como una experiencia educativa privada a fines de los años treinta en un pueblo rural francés, prontamente se multiplicaron en distintos lugares del mundo, así como también se diversificaron las ofertas de alternancia, que trascendieron el ámbito netamente rural hacia modelos productivos industrializados. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pedagogía que alterna educación y trabajo empezó a adquirir una nueva complejidad y forma.

Esta propuesta inicialmente comenzó a implementarse en el resto de Europa a partir de la década del sesenta. Las primeras experiencias fuera de Francia comenzaron en España y en Italia a fines de los años sesenta a partir de las Escuelas de la Familia Agrícola

(EFA) y la *Scuolla della Famiglia Rurale* (SFR), respectivamente ⁶. En Portugal las *Casas Escolas Agrícolas* (CEA) aparecieron en 1986.

La siguiente tabla de Puig-Calvó (2006) presenta los datos de CEFFA en Europa. Si bien puede haber algunas fluctuaciones hoy en día, los números permiten ver cómo Francia continúa a la cabeza en la multiplicación de esta experiencia, seguida en menor medida por España, que estructura dos propuestas educativas distintas (CFR y EFA).

Tabla 10. Datos de los CEFFA en Europa

País	No. Centros	Denominación y no. de centros por red
España	61	CFR – Colegio Familiar Rural (25) EFA – Escuela Familia Agraria (36)
Francia	460	MFR – Maison Familliale Rurale (460)
Italia	5	SFR – Scuolla della Famiglia Rurale (5)
Portugal	5	CEA – Casa Escola Agrícola (5)
TOTAL	531	

Fuente: Puig-Calvó, 2006.

En otros países europeos no han surgido este tipo de modelos educativos. Con todo, es posible mencionar sistemas de formación que incorporan algunos modelos de alternancia pedagógica, como el caso del “sistema dual” en Alemania, el método “Sándwich” en Inglaterra y los Centros de formación por alternancia en Bélgica (Puig-Calvó, 2006).

En América Latina la extensión de esta experiencia se dio prácticamente en simultáneo con Europa a finales de los años sesenta, y se destacaron Brasil y la Argentina.

Brasil es el país latinoamericano con mayor cantidad de CEFFA, lo que se debe, en parte, a la gran proporción de pequeños campesinos y pobladores que habitan en el campo⁷ y, fundamentalmente, al rol de movimientos sociales –el de los “Sin Tierra” y el “Vía Campesina”– en la promoción de escuelas fundadas en la pedagogía de alternancia desde una perspectiva de liberación. Allí se estiman 252 centros educativos bajo las instituciones *Casas Familiares Rurais* (organizadas en la *Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil* –ARCAFAR SUL–) y las *Escolas Familias Agrícolas* (nucleadas en el *Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo* –MEPES– y la *União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil* –UNEFAB–).

La cooperación europea condicionó y determinó el ritmo de desarrollo en la región. El apoyo de las MFR francesas fue determinante en Guatemala, México, Panamá, Paraguay y Uruguay; mientras que España contribuyó al desarrollo de la escuela-familia de Chile y Venezuela (Bregy, 2013).

A partir de distintos encuentros internacionales entre centros educativos de alternancia de distintos países, Royan (Francia, 1969), Brenes (España, 1971), Verona

⁶ España es el segundo país europeo después de Francia con mayor cantidad de escuelas fundadas en la pedagogía de la alternancia.

⁷ De acuerdo a datos del Banco Mundial, en el año 2016 la población rural de Brasil representaba un 14%, mientras que Argentina se estimaba en un 8%.

(Italia, 1972), Lyon (Francia, 1972), Valladolid (España, 1973) y Bolonia (Italia, 1974), se sentaron las bases para la organización de una asociación que representara a nivel internacional este movimiento (Puig Calvó & García-Marirrodriaga, 2007).

En los primeros meses de 1975, en Dakar, se convocó a los delegados de distintos CEFFA de 19 países (siete de África, siete de América Latina, cinco de Europa, más los representantes de los Departamentos y Territorios de Ultramar unidos a Francia). En ese encuentro se constituyó la *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR).

Veintiún años más tarde, por acuerdo unánime de la VIª Asamblea General de la AIMFR, celebrada en Guaraparí, Brasil (1996), la AIMFR pasó a denominarse *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale*, manteniendo las siglas pero aclarando el carácter de “movimiento para el desarrollo rural” de los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia) (Puig Calvó & García-Marirrodriaga, 2007)

3.4. Los Centros de Formación en Alternancia en la Argentina

En la actualidad, la Argentina cuenta con 130 Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) distribuidos en 13 provincias, aunque mayormente en Buenos Aires, Santa Fe y Misiones⁸. Con una misma modalidad de formación en alternancia, estos se gestionan siguiendo orientaciones profesionales diversas, como formación general básica, bachiller en Ciencias agrarias y Ambiente, bachiller en Producción en Servicios, técnico en Producción Agropecuaria, técnico en Salud y Ambiente Orientado al Medio Rural, técnico en Gestión con Orientación a la Empresa Agropecuaria, Agroturismo, entre otras.

Tal como queda señalado, las escuelas de alternancia en la Argentina se organizan en tres instituciones: las Escuelas de Familias Agrícolas (EFA), los Centros de Formación Rural (CFR), dependientes de la Fundación Marzano, y los CEPT, organizados en la FACEPT.

Las EFA fueron la primera experiencia de alternancia en el país. Esta surgió en 1969, en un pueblo rural de la provincia de Santa Fe, Reconquista, vinculada fundamentalmente al apoyo de las Ligas Agrarias de la zona y al Obispado de Reconquista. La segunda experiencia se asentó en Moussy, otra localidad del norte santafesino, y también se afianzó con el acompañamiento de las instituciones rurales y católicas de la región. La mayoría de las EFA se han asentado la región norte de Santa Fe y se han extendido por gran parte de la región noreste del país. Se nuclean en la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA), formalmente instituida en 1970, y en la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM), establecida en 1990. A nivel nacional, existen aproximadamente 68 EFA, ubicadas en las provincias de Misiones, Santa Fe, Corrientes, Formosa, Chaco, Salta, Córdoba, Santiago del Estero y Buenos Aires. En relación con sus orígenes, la experiencia EFA es una propuesta educativa privada y de formación religiosa administrada por una asociación civil de padres y familiares de los alumnos y alumnas.

Con relación a los CFR, el primero de ellos surgió en la localidad de Rueda, en la provincia de Santa Fe (1974). Entre fines de los años 70 y 80, comenzó a multiplicarse la

⁸ Falta presencia en la región Noroeste y Patagónica del país.

experiencia por el sur de la provincia de Santa Fe, Buenos Aires y Mendoza. En la actualidad, existen 8 CFR en todo el país. Los centros dependen de la Fundación Marzano y, al igual que las EFA, son de modalidad privada y con formación católica.

Tanto las EFA como los CFR, en función de las regiones donde se insertan, se distinguen de la experiencia de los CEPT por el perfil de estudiantes y familias que forman parte. Tanto la población rural de la provincia de Santa Fe como aquella que habita en el noreste del país –específicamente, las provincias de Corrientes y Misiones– tiene un perfil socio-productivo distinto. En relación con el histórico proceso de colonización de esa zona, la mayor parte de la población que habita en el campo se compone de pequeños y unos pocos medianos productores dueños de la tierra, muchos especializados en producciones industriales, como la algodonera y yerbatera. Este rasgo determina que el sistema educativo de carácter privado pueda prosperar en función de una situación económica que, aunque inestable, no es tan vulnerable como la de los empleados rurales que habitan el campo de la provincia de Buenos Aires.

En el caso de la experiencia CEPT, nacida en el año 1989, al ofrecer una modalidad educativa pública y de carácter cogestivo, fue clave en la provincia de Buenos Aires por el perfil productivo de la región.

En cuanto a la legislación nacional y provincial, la experiencia de los CEFFA ha ido atravesando de manera sinuosa su institucionalización. Si bien la Argentina cuenta con un Ministerio de Educación que actúa extensivamente por todo el país, el sistema educativo depende de cada provincia, de manera que los distintos modelos pedagógicos de la alternancia están regidos por leyes, normativas y decretos diversos.

A nivel nacional, podemos mencionar unas pocas resoluciones específicas de la modalidad de la alternancia que se lograron a partir del trabajo de la ONEARA – organización de tercer grado que representa a los CEFFA–. Una de ellas es la Resolución 518/98 del Ministerio de Educación de la Nación, que reconoce la metodología de la alternancia educativa y estipula una serie de recomendaciones sobre las escuelas de alternancia como modalidad adecuada y válida para el medio rural del país. A partir de allí, se dio espacio para otras resoluciones como la resolución No. 106/99 del Consejo Federal de Educación, en la que se reconoce el título de profesor de Escuelas de Alternancia del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de Educación Polimodal.

Asimismo, la Ley de Educación Nacional de Argentina (Ley 26.206), en el artículo 50, acerca de los objetivos de la educación rural señala, en el inciso “c” que se debe:

Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante (Ley 26.206, 2006).

Por otro lado, la resolución 47/08 del Consejo Federal de Educación señala, en relación con la organización escolar de la modalidad de alternancia, el establecimiento de lineamientos específicos y de transición para las escuelas técnicas que contemplan cursado vespertino/nocturno. Otro recurso legislativo es la resolución 236/14 sancionada en octubre del 2014, que reconoce la alternancia educativa como una modalidad de la Educación Técnicas Profesional (ETP) en el nivel secundario y define requisitos tanto institucionales como del plan del estudio.

En cuanto a la legislación a nivel provincial, muchas provincias de la Argentina han desarrollado diversas normativas con relación a las escuelas de alternancia y su pedagogía. Por ejemplo, en Misiones se sancionó la Ley General de Educación de la provincia de Misiones –Ley No. 4026–, que reconoce, en su artículo 27, la alternancia como una modalidad y contempla las particularidades en la formación docente que requiere la pedagogía. Del mismo modo, a nivel provincial hay otras resoluciones como la 321/10, 028/12 o la 048/13 del Ministerio de Educación provincial. Otras provincias, como Santiago del Estero, Corrientes o Santa Fe también han ido aprobando una serie de resoluciones que admiten la pedagogía de alternancia como una modalidad educativa adecuada a la realidad del medio rural, así como regulan los programas y metodologías de implementación de la propuesta de los CEFFA. En Santiago del Estero cabe mencionar las resoluciones 06/91 del Consejo Provincial de Educación; en Corrientes, la resolución 2562/11; en Santa Fe, las resoluciones 0469/12 y 0058/13 (Bregy, 2013).

En la provincia de Buenos Aires, puntualmente, es dable referirse a la resolución 2453/07, donde se regulan los aspectos relativos a la organización escolar y al rol de los docentes en el marco del programa de los Centros Educativos para la Producción Total. También a las resoluciones 1115/09 y 875/10. En la primera de ellas, se aprueba la fundamentación filosófica y pedagógica de la pedagogía de alternancia y la adecuación organizativa de la estructura curricular de primero, segundo y tercer año de secundaria bajo el modelo de organización de las escuelas de alternancia para ser implementado desde los CEPT. En la resolución 875 del año 2010 de la DGCyE, se determina que los CEPT adoptarán el diseño curricular del Ciclo Superior de Educación Agraria vigente, a la vez que se aprueban la adecuación organizativa de la estructura curricular del ciclo superior de educación secundaria agraria por alternancia –el propio programa CEPT– y sus respectivas herramientas pedagógicas.

3.5. Los Centros Educativos para la Producción Total

Antes del surgimiento de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) en la provincia de Buenos Aires a finales de los años ochenta, la oferta de educación secundaria rural se fundaba exclusivamente en las escuelas técnicas agrarias. Cientos de estas instituciones se fueron constituyendo durante décadas como respuesta a la necesidad de una educación rural, sin contemplar que la modalidad de enseñanza que proveen se encuentra alejada de la realidad de joven que habita en el campo.

Uno de los primeros elementos relacionados con esta problemática se halla en que la mayoría de las escuelas agrotécnicas se ubican en zonas urbanas o periurbanas. Este hecho es uno de los principales obstáculos para los jóvenes rurales, quienes deben trasladarse diaria o permanentemente a la ciudad para asistir a la escuela. Tal escenario se refleja en la propia matrícula de las escuelas agrotécnicas, que está conformada mayormente por jóvenes provenientes de las zonas urbanas y con perfiles no agropecuarios.

Otro elemento, vinculado al anterior, es que este crecimiento de la matrícula urbana determina las estrategias curriculares que atienden a este perfil poblacional urbano y que, muchas veces, ni siquiera está vinculado a lo agropecuario, de manera que se resignifican tanto los objetivos institucionales como los sentidos de las mismas actividades productivas en los entornos formativos.

El modo en que las instituciones agropecuarias interrelacionan lo educativo y lo productivo es definitorio para la adecuación de la propuesta a la población rural a la cual se dirigen. En el caso de las escuelas agrotécnicas, se trata de instituciones que forman para el trabajo fuera de la propia experiencia cotidiana de los jóvenes, y esto constituye una gran deficiencia de la educación rural por la distancia entre la experiencia y racionalidad educativa, y la racionalidad y experiencia productiva, que determina que muchos alumnos y alumnas provenientes de zonas rurales terminen abandonando la escuela, ya sea porque no se adaptan culturalmente, por el gran sacrificio que deben hacer sus padres para mandarlos o, fundamentalmente, porque estudian contenidos que no son aplicables a la realidad de su familia (Forni, Neiman, Roldán & Sabatino, 1998; Puig-Calvó, 2009).

Frente a esta necesidad educativa concreta y al deterioro de las condiciones de vida de la gente que habita en el ámbito rural, asociadas a la consolidación de un modelo agroproductivo cada vez más concentrado e internacionalizado, surgen los Centros Educativos para la Producción Total, con el afán de brindar una respuesta a esta problemática concreta que atraviesa el joven rural en la provincia de Buenos Aires y a partir de una herramienta fundamental como la pedagogía de la alternancia.

Sin embargo, el surgimiento de estos espacios no se dio de forma espontánea, sino que fue producto de dos procesos que sucedieron de manera simultánea y que luego se sintetizaron en esta experiencia. Un primer momento remite a un *plano político-estatal*: previo al surgimiento de esta experiencia, el modelo de educación rural entonces vigente en la provincia de Buenos Aires, ligado a las escuelas agrotécnicas, se hallaba en revisión en función de las problemáticas que señalamos. En vistas de ese objetivo concreto, surge el programa EMETA en el año 1981 –financiado por Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y por el Gobierno nacional–, que básicamente puso de manifiesto que la propuesta educativa de las escuelas agropecuarias era una modalidad muy costosa en un escenario de ajuste estructural y no era un modelo adecuado a las necesidades de la población rural. A partir de este programa, a cargo de uno de los promotores de las Escuelas de Familias Agrarias de Santa Fe (escuelas de alternancia), se comenzó a trabajar en la ampliación de los servicios educacionales en ámbito agropecuario (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

Si bien el programa EMETA tiene una génesis diferente a los CEPT, ya que del programa de evaluación de las escuelas agropecuarias no nace esta experiencia educativa, el rol que asumieron los actores que formaban parte fue determinante en el posterior devenir de la experiencia por su anterior vinculación con las EFA.

En una entrevista con una de las coordinadoras del programa EMETA, esta señala:

Cuando agarramos la parva de expedientes, vimos dos expedientes que nos llamaron la atención. Uno decía que querían una escuela que sirviera a la gente que vive en el campo, que les ayudara, para mejorar las tareas, para reforzar su cultura, desarrollar su pueblo, aunque no le dieran el título. Que hubiese una actividad útil en la comunidad. Ese fue después el CEPT N° 1, en Belgrano. El de Giles fue el segundo expediente, que decía que se habían enterado de una experiencia en Santa Fe de alternancia, que ellos creían que esa posibilidad podría resultar útil para su pueblo (Promotora del Movimiento CEPT P2, comunicación personal, 18 de Septiembre de 2011).

Este hecho que señala una de las coordinadoras del programa se vincula con el segundo proceso, asociado a un *plano social-comunitario* del surgimiento de este movimiento educativo.

Frente a la marginalidad que atravesaban muchos pueblos y parajes rurales vinculada a la imposibilidad de acceder a una calidad de vida digna por la falta de servicios de salud y educativos, la exclusión de un mercado de trabajo cada vez más precarizado y el propio aislamiento físico tras el cierre del ferrocarril y la falta de caminos rurales adecuados para la movilización, los habitantes rurales comienzan a moverse. Antes de que el Estado se preguntara acerca de sus necesidades, ya existía una sociedad civil movilizada buscando alternativas a aquella crisis social y económica en la que se hallaba inmersa. La propia cotidianeidad atravesada por la exclusión territorial y social se convirtió en el campo privilegiado para la organización de la sociedad civil, de modo que los primeros promotores transformaron rápidamente esta experiencia en un proyecto clave en el cual debían participar, ya que reflejaba sus propias necesidades e intereses (De Sousa Santos, 2001; Forni et al., 1998).

A partir de la conjugación de estos dos procesos simultáneos, de una demanda concreta de la sociedad civil y en el marco de una evaluación general de la situación de las escuelas agropecuarias, se elabora una experiencia piloto basada en el modelo de las Escuelas de Familias Agrarias de Santa Fe. Sin embargo, esta no logró concretarse inmediatamente debido a que, desde el Ministerio, la experiencia había sido contemplada bajo la administración privada de una asociación civil de padres. Esto generó resistencia en la comunidad, y se decidió paralizar temporalmente el inicio. En una entrevista con una promotora del movimiento CEPT, ella señala: “El Estado nacional manejaba la educación y no había apertura para entender estas escuelas como públicas” (Promotora del Movimiento CEPT P3, comunicación personal, 18 de Septiembre de 2015).

La realidad de la población rural de la provincia de Buenos Aires era completamente diferente al norte de Santa Fe: mientras que allí el modelo de las EFA se conformaba de pequeños productores, en la provincia de Buenos Aires la mayoría de la población rural estaba formada por empleados rurales. En términos de Forni, Neiman, Roldán y Sabatino (1998), este pasaje de una situación de predominio de sujetos productores a otra con una presencia de una diversidad de ocupados y ocupaciones modifica el ámbito geográfico de acción de la escuela: aparece un predominio de “territorio” con respecto al “medio” (Forni et Al. 1998), y esto debe ser contemplado en la elaboración de una propuesta educativa destinada a esa población. Finalmente, se planteó un sistema de administración cogestivo entre el Estado y la comunidad rural, oficializado tras la resolución 11111/89.

En esta primera etapa, más allá de la inserción particular que asumen los CEPTS al interior del sistema educativo y de lo novedoso que resultaba para muchos pobladores rurales, a medida que se iba conociendo la nueva propuesta educativa, comenzó a expandirse esta experiencia a las comunidades rurales de Pringles, Mercedes y Rauch, en 1991. A fines de ese mismo año, tras una resolución ministerial, se crean cinco CEPT más en Guaminí, Tres Lomas, Olavarría, Carlos Tejedor y Rojas, para iniciar sus actividades en 1992. En este primer momento, con el apoyo político de los impulsores del programa a nivel estatal Gerardo Bacalini y Susana Ferraris, comenzó a delinarse y tomar forma el diseño institucional.

A medida que se multiplicaban los establecimientos CEPT, también empezaron a aparecer las dificultades en la gestión y coordinación de las distintas escuelas frente al escaso reconocimiento que tenía la experiencia a nivel provincial y especialmente con las secretarías docentes municipales. A partir de allí, se comenzó a pensar la posibilidad de unirse bajo una organización que les permitiera debatir con las autoridades de la provincia y actuar de manera orgánica. Este proceso concluyó en octubre de 1992, a partir de la

elaboración de un estatuto para la conformación de la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT).

La institucionalización y posterior legitimidad que le asignó la integración de los CEPT en una organización de segundo orden abrió un nuevo escenario ligado a la conformación de diversas alianzas con organismos nacionales e internacionales. En el caso de los CEPT, las agencias de cooperación internacional fueron clave en cuanto apoyaron y acompañaron la expansión de esta experiencia educativa y comunitaria. Principalmente, este es el caso de la *Inter-American Foundation* (IAF), organismo autónomo del Gobierno de los Estados Unidos cuyo objetivo explícito es “asistir” a sectores pobres de América Latina y el Caribe para la promoción del desarrollo (Barsky, Dávila & Bustos Tarelli, 2008a). Desde 1995 hasta 2005, la federación que nuclea los CEPT (FACEPT) ha sido foco de financiamiento por parte de esta institución. Por un lado, parte de los fondos fueron destinados a la promoción de nuevas escuelas en el ámbito rural de la provincia. Dentro de estos años, se crearon once CEPT nuevos en localidades donde no existía oferta de educación media al momento –el Nro. 11 Martín Fierro (Trenque Lauquen), Nro. 12 Villa Ventana (Torquinst), Nro. 13 El Villar (Carlos Casares), Nro. 14 Magdala (Pehuajó), Nro. 15 El Chajá (9 de Julio), Nro. 16 El Arazá (Lobos), el Nro. 17 Ireneo (Portella), el Nro. 18 La Papita (Cnel. Brandsen), el Nro. 19 Juan E. Barra (González Chávez), el Nro. 20 Mechongué (Gral. Alvarado) y el No, 21, del Paraje Los Toldos (Gral. Viamonte) –.

Esta segunda etapa de la historia de los CEPT, asociada a la vinculación de la FACEPT con nuevos actores y la creación de una nueva camada de escuelas, se vio alternada con períodos de crisis institucionales, que, básicamente, estribaban en una evaluación de los fundamentos de la propuesta y las herramientas del programa.

Una tercera etapa comienza con el Programa Pueblos en el año 2006 y una posterior expansión de la experiencia por parajes rurales al momento no promocionados. En palabras de un promotor histórico del movimiento:

De 2006 en adelante era más la voluntad política que la del pueblo. La comunidad de base es necesaria, porque son quienes tienen claridad. Ponen las cosas, el club, la escolita, se armaron ellos. Se han creado CEPT que no cuentan con una comunidad organizada. Se crearon igual (Promotor del movimiento CEPT en Región III, comunicación personal, 09 de Noviembre de 2014).

En este sentido el programa “Organización Comunitaria e Institucional para el desarrollo local de Pequeñas Localidades Bonaerenses” –popularmente conocido como “Programa Pueblos”– fue determinante en el perfil que asumieron las nuevas instituciones. Este deviene de la Ley de Promoción de Pequeñas Comunidades Rurales (Ley No. 13.251) y, simultáneamente, se corresponde con una iniciativa llevada a cabo por un convenio entre la Asociación Uniendo Pueblo, FACEPT y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en el año 2006. El objetivo inicial era la promoción y el fortalecimiento de la organización comunitaria a través de procesos sostenidos de planificación participativa y el financiamiento de proyectos productivos para el desarrollo rural local (Diez Tetamanti, 2011). Básicamente, se buscaba organizar a la comunidad de distintos pueblos rurales en consejos de apoyo local (CAL) y elaborar, al mismo tiempo, una propuesta de desarrollo que posteriormente se financiara.

Desde los distintos CEPT ya conformados, viajaban a algunos pueblos de partidos limítrofes, se convocaba a la gente con la intención de que se conformaran CAL. Una vez organizada la comunidad, con apoyo de los docentes, delegados municipales y vecinos, se elaboraban proyectos orientados a mejorar la calidad de vida, y dentro de ellos, en la

mayoría de los casos, se definió como prioridad lo educativo vinculado a la instalación de un CEPT como parte del plan de desarrollo. Finalmente, por medio de la promoción y la conformación de los CAL, se instalaron el CEPT No. 22 en Pontaut (Gral. Lamadrid) en el año 2006, durante 2009 el CEPT No. 31 en Pablo Acosta (Azul), el CEPT No. 34 en Ochandio (San Cayetano), y, en el 2011, el CEPT No. 35 en Aparicio (Coronel Dorrego) y CEPT No. 37 en Rosas (Las Flores).

En el caso del CEPT de Pontaut, se creó al inicio del Programa Pueblos, pero antes de su llegada, ya contaba con una sociedad civil organizada que participaba activamente en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad (Barsky, Dávila & Bustos Tarelli, 2008b).

Independientemente del Programa Pueblos, en 2008, se formaron los CEPT No. 23 en Igarzabal (Carmen de Patagones)⁹No. 26 en La Limpia (Bragado), No. 27 en La Victoria Arboledas (Daireaux) y No. 28 en La Unión (Gral. Guido). En 2009, tras una resolución ministerial, se crearon los CEPT No. 29 en Payró (Magdalena), No. 30 en 17 de Agosto (Puan), No. 32 en Diego Gaynor (Exaltación de la Cruz), No. 33 en El Deslinde (Cañuelas). Y, por último, en el año 2011, el CEPT No. 36 en La Barrancosa (Saladillo).

La tercera etapa desde la constitución de los CEPT constituye uno de los momentos más controversiales del programa merced a la manera en que surgieron los nuevos establecimientos. Por un lado, la promoción de comunidades que impulsó el Programa Pueblos junto con la FACEPT dio lugar a la instalación de escuelas vinculadas estrictamente a una decisión política de aquellos municipios que adherían a la Ley 13.251, sin contar en algunos casos con una comunidad genuinamente organizada. Esto determinó que, en cierta medida, se deslegitimaran los propios fundamentos del movimiento, así como la institución en sí misma, lo que se reflejó en una relativamente escasa participación de la comunidad local y también, de acuerdo a declaraciones de los propios dirigentes del movimiento y directores de los CEPT, en el escueto acompañamiento de la FACEPT para el armado y equipamiento de la escuela.

Frente a esta forma particular de insertarse en los parajes rurales de la provincia, algunas escuelas nuevas cuentan con precarias condiciones en lo que refiere tanto a las aulas como a los espacios destinados a las permanencias de los alumnos y alumnas. Hay instituciones que comparten edificio con escuelas rurales primarias, lo que dificulta no solo las actividades áulicas, sino también la misma dinámica de la convivencia en el comedor o en los espacios que se le asignan a las habitaciones. Otras instituciones presentan mayores conflictos en lo que refiere a la habitabilidad, debido al hacinamiento en los dormitorios y a los escasos recursos para alojar a tantas personas.

Ahora bien, la falta de acompañamiento por parte de la FACEPT y de la comunidad local se evidencia también en la misma utilización de las herramientas del programa, aunque, en cierta medida, los encuentros regionales contribuyen a homogenizar el tratamiento de los instrumentos y a resolver este tipo de problemáticas.

3.6. Diseño técnico-pedagógico del programa CEPT

Un último elemento que resulta clave desarrollar, en tanto define y caracteriza la propuesta, se refiere al diseño técnico-pedagógico del programa CEPT. Los CEFFA se

⁹ Los CEPT No. 24 y No. 25, en Ramos Otero (Balcarce) y Vuelta de los Patos (Baradero), respectivamente, nunca se abrieron.

distinguen unos de otros por ello, y el sistema cogestivo que define al presente objeto de estudio imprime ciertas particularidades.

A partir de allí, en primer lugar, conviene considerar uno de los actores institucionales centrales dentro del proyecto; puntualmente, el rol de los docentes como parte de un equipo técnico a disposición del consejo de administración.

Luego, se contempla la organización en áreas de la propuesta CEPT, en su dimensión pedagógica y comunitaria. Desde los distintos espacios se focaliza en ámbitos específicos de la realidad social, los cuales son abordados desde lo estrictamente pedagógico y curricular, así como a partir de proyectos y actividades que involucran tanto a la comunidad educativa de los CEPT como a los pueblos rurales donde se insertan.

En un tercer momento, se desarrollan las herramientas específicas que distinguen a la pedagogía de la alternancia, en función de su concepción del aprendizaje como un continuo entre espacio escolar y el laboral-familiar.

Finalmente, se exponen brevemente el sistema de gestión administrativo-pedagógico basado en un modelo cogestivo entre el Estado (la DGCyE) y la sociedad civil (el consejo administrativo de cada CEPT).

3.6.1. El equipo técnico-docente

El equipo técnico-docente es el recurso profesional que el Estado asegura para desarrollar la totalidad de las acciones que fijan los lineamientos básicos de programa, tanto en los aspectos escolares específicos como en aquellas actividades relacionadas con la promoción y asesoramiento permanente de la organización comunitaria y desarrollo local.

Desde distintos abordajes teóricos, como desde la propia normativa CEPT, se ha analizado a los docentes de las escuelas de alternancia bajo la idea de “promotores” y “monitores”, ya que, independientemente de la docencia, ejercen una función social y política relevante a partir de su intervención y participación en proyectos que involucran a la población rural que habita en el pueblo y los campos aledaños (Puig-Calvó, 2006; Bregy, 2008; Forgeard, 1999; Palaro, 2012; García Marirrodriaga & Durand, 2009).

Este rol que asumen como “monitores” se revela también en los propios discursos de los docentes, quienes se definen a sí mismos como los “técnicos” que ejecutan las decisiones de los “políticos” (el consejo de administración), es decir, se presentan al servicio de la comunidad local y educativa.

Más allá de esta concepción de los docentes como una especie de “animadores sociales”, el plantel docente suele ser un tema complejo y un tanto problemático al interior de los CEPT. Sucede que algunos no se conciben como promotores, en tanto no se involucran más allá de lo que dictaminan los estatutos docentes. Existen reclamos por parte de docentes por las estadías en la escuela durante el período de convivencia y por sus funciones fuera del aula. Los directivos y consejeros deben lidiar con este tipo de problemáticas, así como también con las dificultades de algunos docentes para desempeñarse en el ámbito rural en general y de adecuarse a las demandas de la comunidad organizada. Estas problemáticas aparecen con mayor frecuencia en el caso de los docentes que recientemente se han incorporado a los CEPT y que no se formaron al interior del propio sistema de alternancia.

3.6.2. Organización por áreas

El modelo educativo que proponen los CEPT se funda en brindar una propuesta educativa agraria, en correspondencia con los diseños curriculares oficiales, y en promover el desarrollo local en las comunidades donde se insertan. Frente a ello, el diseño técnico-pedagógico se estructura en cuatro áreas que se focalizan en campos específicos de la realidad social, abordados desde lo estrictamente pedagógico. Paralelamente, se desarrollan actividades y proyectos específicos vinculados a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad rural y educativa de los CEPT.

Las cuatro áreas pedagógicas poseen su rótulo análogo a las actividades de tipo comunitario. Son: el área de la comunicación y expresión (área de promoción de la comunicación), área de exactas y naturales (área de la promoción del medioambiente sustentable); área de ciencias sociales (área de promoción de la comunidad rural y su cultura) y área de la producción. En la tabla 11, es posible distinguir cómo cada uno de estos espacios incorpora una serie de materias específicas que se corresponden con el diseño curricular oficial.

La adecuación del diseño curricular agrario oficial a la educación secundaria por alternancia del programa CEPT involucra espacios y herramientas adicionales, relacionados estrictamente con los objetivos programa. En lo atinente a los espacios específicos, se dictan materias como: Desarrollo Rural Sustentable y Agricultura familiar; Desarrollo Regional; Sociología Rural; Desarrollo Local; y Proyectos Productivos Familiares. Estos espacios tienen como objetivo conectar las distintas fases de la alternancia, las estadías en la escuela y en sus respectivos hogares, indagando acerca de problemáticas y cuestiones específicas y posibilitando la elaboración de proyectos adecuados a las demandas e intereses que surjan de la articulación entre la familia y la comunidad.

Tabla 11. Áreas específicas del Programa CEPT

Área pedagógica	Espacios curriculares	Área comunitaria	Contenidos
Área de la comunicación y expresión	Prácticas del lenguaje, Inglés, TIC (Informática), Educación física y Educación Artística	Área de promoción de la comunicación	El objetivo del área es la expresión y comunicación dentro del área rural y las comunidades. Las principales líneas de trabajo apuntan al desarrollo de estrategias y proyectos comunicativos comunitarios: periódicos y radios comunitarias.

Área de Exactas y Naturales	Matemática, Ciencias Naturales, Física, Química y Biología.	Área para la promoción del medioambiente sustentable	Los proyectos comunitarios se orientan al análisis y la intervención en medioambiente. Se orientan mayormente al tratamiento de residuos en el ámbito rural y al embellecimiento de los espacios públicos en los pueblos. Simultáneamente, se indaga en aspectos específicos de las familias rurales en temas como alimentación e higiene.
Área de Ciencias Sociales	Ciencias Sociales, Construcción Ciudadana, Historia, Geografía y Filosofía.	Área de promoción de la comunidad rural y su cultura	El eje de trabajo se centra en temas vinculados al trabajador rural –la historia de los pueblos y los derechos de los trabajadores—. Desde el área de articula, en muchos casos, con escuelas primarias de la zona.
Área de la producción	Formación Científico Tecnológica y Formación Técnico Específica. Huerta, Granja, Ganadería, Forrajes, Mecánica Agrícola, etc. Asimismo, en escuelas con entornos formativos, se coordinan y supervisan las producciones y la comercialización.	Área de la producción	El área trabaja temas estrictamente productivos, en el fomento de producciones familiares en las comunidades rurales.

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución 2453/07 (2007), Resolución 875/09 (2010) y Resolución 1115/09 (2009).

Más allá del aspecto formativo y pedagógico de las distintas áreas, otra faceta de estas apunta a la investigación y al servicio a la comunidad. Primero, la indagación permite a los estudiantes y docentes analizar problemáticas específicas de cada campo temático que aborda el área y que puede vincularse con su experiencia cotidiana en sus hogares o en la propia comunidad. Luego, la intervención en la comunidad y la elaboración de proyectos de promoción específicos apuntan a poner en marcha estrategias dirigidas a la mejora de condiciones de vida de las familias y de la comunidad rural en general.

Con relación a esta otra pata que presentan las áreas programáticas de los CEPT, cabe señalar que el área de promoción de la comunicación en el medio rural orienta el “proyecto areal”¹⁰ hacia el desarrollo de estrategias comunitarias de comunicación. En

¹⁰ El término “proyecto areal” es propio del Programa de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), extraído de las entrevistas realizadas a docentes y directivos. Este se refiere a los proyectos institucionales que se elaboran en cada una de las áreas en las cuales se organiza la propuesta pedagógica con relación a la intervención comunitaria de la escuela –área de promoción de la comunicación, área de promoción del medioambiente sustentable, área de promoción de la comunidad rural y su cultura y área de la producción–.

general, los distintos CEPT cuentan con un diario, de tirada mensual o anual, donde se difunden los trabajos que realizan los alumnos y alumnas en la escuela, se narra la historia de los parajes, así como mitos y leyendas del ámbito rural, se entrevista a pobladores históricos y se difunden las novedades de los parajes y de comunidad rural de la zona.

El área de promoción de la comunidad rural y su cultura tiene distintos focos en cada uno de los CEPT, pero en general es posible señalar que los proyectos areales se centran en analizar los derechos de los trabajadores rurales, tanto a nivel de los contenidos curriculares como en instancias comunitarias, para lo que se realizan charlas abiertas a la comunidad en la misma escuela o en escuelas primarias del partido. Al mismo tiempo, otro eje del área suele apuntar a una mirada estrictamente expeditiva, en tanto se elaboran proyectos de investigación para reconstruir el perfil socio-demográfico de los habitantes de la zona, así como también se indaga en elementos históricos de los parajes donde se asientan para reconstruir su historia y posteriormente difundirla.

Respecto del área para la promoción del medioambiente sustentable, el eje de análisis e intervención, como lo indica su rótulo, apunta a analizar aspectos vinculados a la utilización de los recursos naturales. En la mayoría de los pueblos rurales, se presenta una gran dificultad con el tratamiento de los residuos, y en ese punto, el área suele destinarse para analizar el modo en que se los trata, así como para elaborar estrategias alternativas en pos de una utilización más ecológica. En algunos casos, se ha articulado con instituciones municipales privadas y públicas, así como con escuelas primarias de la zona para la concientización y el propio tratamiento de los residuos. Otro eje areal se centra en el embellecimiento de los pueblos. Se analizan las principales problemáticas encontradas y, a partir de allí, se genera la movilización necesaria para poner flores y plantines en algunos espacios públicos, así como para impulsar la presencia de más tarros de basura y la división en origen de los residuos del hogar. Paralelamente, en muchas escuelas se han realizado proyectos de investigación sobre temas vinculados a la higiene y alimentación de la población rural.

Finalmente, el área de la producción apunta a cuestiones estrictamente técnicas y productivas. En este caso particular, los proyectos areales no resultan abiertos a la comunidad en general, sino que, específicamente, se trabaja con las familias que forman parte del CEPT. El eje del área está en promover la agricultura familiar y colaborar con aquellos empleados rurales que envían a sus hijos a la escuela para que puedan mejorar sus producciones o iniciarse en un nuevo camino productivo. A partir de herramientas específicas del programa, como los planes de búsqueda, tesis y proyectos productivos, los docentes del área colaboran con las familias para detectar algún problema productivo, mejorar las producciones, iniciar a las familias en alguna nueva producción y asesorar en los mismos procesos productivos. Por otro lado, el área se focaliza en los entornos formativos que cuentan algunos CEPT, para mantener sus respectivas producciones y colaborar en la comercialización de los productos junto con el consejo de administración.

3.6.3. Herramientas específicas del CEPT

La alternancia pedagógica entre el espacio escolar y el laboral-familiar requiere de instrumentos específicos que permitan vincular, de forma sistemática, la experiencia inmediata de los alumnos y alumnas en el medio rural a un modelo de enseñanza-aprendizaje específico. En función de este objetivo, el programa CEPT cuenta con las siguientes herramientas: visitas, cuadernos de ida y vuelta, plan de búsqueda, tesis, pasantías y proyectos productivos.

Las visitas. Durante la segunda semana de estadía de los alumnos y alumnas en sus hogares, las familias reciben a los docentes. Además de brindar colaboración en las tareas educativas que le asignaron, y de informar a los padres acerca del proceso educativo de sus hijos, las visitas permiten a la institución conocer el modo de vida de los trabajadores rurales, visitar sus producciones familiares y asesorar, en caso de que sea necesario, en el mejoramiento del sistema productivo o bien en la comercialización. Asimismo, esta instancia permite acercar, a las familias, propuestas y programas que reciben o se gestionan en la institución, a saber, posibles líneas de microcréditos en dinero o producciones, cursos, capacitaciones. También, las familias acercan sugerencias y demandas (Dinova, 1997b).

Paralelamente al acompañamiento productivo, las visitas son significativas porque permiten acercarse a aquella población que vive aislada en el campo, indagar en sus condiciones de habitabilidad, en la relación que tienen con los patrones, y en la organización familiar del trabajo doméstico y productivo, más allá de lo meramente productivo.

Algunos CEPT realizan visitas de hasta 180 kilómetros de distancia de donde se ubica la institución. Esto determina que, en algunos casos, se limite parcialmente el ingreso de alumnos y alumnas más allá de la capacidad esperada, debido a que allende las dificultades de hacinamiento en el período de convivencia, realizar más cantidad de visitas puede resultar dificultoso e implicar el abandono de los principios de la pedagogía de alternancia. Estas cuestiones se ponen de relieve principalmente en épocas de lluvias o en años de inundaciones, cuando los accesos a los campos imposibilitan los acercamientos.

Los *cuadernos de ida y vuelta*, por su parte, son una herramienta y un instrumento de comunicación que registra el proceso de alternancia entre el ámbito escolar y el productivo. Por un lado, allí se registran las actividades que realizaron en la escuela. Simultáneamente, las familias y estudiantes registran sus prácticas relativas a la producción, el trabajo y la investigación que realizan, las asociadas a sus planes de búsqueda, tesis, pasantías y proyectos productivos, y los respectivos cuestionamientos, soluciones encontradas, intentos fallidos o problemas que surgieron en el hacer.

Los *planes de búsqueda* son una actividad curricular que se realiza en el primer, segundo y tercer año de secundaria, y consiste en un plan de investigación del medio social y productivo de los estudiantes y sus familias. El tema a abordar deviene de los propios alumnos y alumnas, previamente consultado y debatido con las familias a partir del cuaderno de ida y vuelta y de las propias visitas. Existen cuatro áreas básicas de problemáticas establecidas por los CEPT: producción y trabajo, medioambiente, salud y educación, y organizaciones sociales. Un ejemplo de plan de búsqueda parte del tema “la familia”: la idea es que alumnos y alumnas, en colaboración de sus padres, reconstruyan el espacio donde viven y, desde ahí, analicen las producciones que tienen, la materia verde y materia seca, detallen las tareas de cada uno de los miembros de la familia y grafiquen el campo que habitan. Otros ejemplos de planes de búsqueda se vinculan con las inundaciones y sequías, la incorporación de valor a la producción, las organizaciones sociales que participan en el medio rural. La idea es que sea una investigación participativa, que alumnos y alumnas recolecten información y que posteriormente se

socialice en el espacio escolar para debatir y sacar algunas conclusiones y desarrollar posibles proyectos a partir del autodiagnóstico¹¹.

La *tesis* es un instrumento del cuarto año del secundario, una instancia integradora de aprendizajes: los alumnos y alumnas investigan una problemática que los involucra personalmente a ellos y a su respectiva familia. En colaboración con un docente (tutor) y secundado por su familia, cada alumno elige un tema y lo estudia durante todo el ciclo lectivo desde sus componentes productivos, sociales, técnicos o económicos. La idea es que recolecten información, analicen y luego realicen una defensa pública –normalmente se realiza frente a un representante de alguna institución local, profesores, padres, productores y egresados de la escuela que estén interesados–. Algunos ejemplos de tesis son el análisis de la calidad de agua para el consumo humano, tema que surgió por los problemas del agua en un establecimiento; cría de pollos parrilleros, debido a la baja eficiencia en una producción familiar; trabajo infantil, ante la presencia de menores trabajando en su estancia (Diario Paraje La Unión, 2012).

Las *pasantías* son otra instancia educativa y laboral realizada en el entorno agropecuario, generalmente en el quinto año. A través de la esta, el joven se incorpora a alguna actividad productiva para capitalizar los aprendizajes logrados. Se pueden realizar en los propios campos donde residen o bien en empresas o entidades privadas de mayor alcance. Hay CEPT que cuentan con más vinculación que otros con los productores de la zona; sin embargo, en la mayoría de los casos, según ha sido comentado, hay una buena participación y colaboración.

Los *proyectos productivos* son la herramienta pedagógica correspondiente al sexto año del secundario. A partir de ella, los alumnos y alumnas, con la ayuda de un docente-tutor, toman alguna problemática que afecte a sus producciones familiares o comunitarias y, a partir de allí, la analizan económica y productivamente y elaboran un plan para su resolución. La idea que guía este instrumento es, más allá del proceso de investigación que involucra el proyecto, contribuir al mejoramiento del nivel de vida individual, familiar y/o comunitario.

A fines de los años noventa y principios de nueva década, a partir de una alianza entre la IAF y la FACEPT, se promovió la creación del Fondo Solidario de Créditos Rotatorios (FSCR), destinado a financiar económicamente los proyectos productivos de los egresados, de modo que pudieran desarrollar una actividad laboral propia y, de esa forma, desconsideraran la migración hacia la ciudad. Luego de la crisis del 2001/2002 y las consecuencias para la moneda nacional, se finalizó con el programa. Desde hace al menos diez años, algunos CEPT cuentan con ciertas herramientas que, aunque no son exclusivas para los proyectos productivos, pueden resultar oportunas para su financiación. Tal es el caso de los Banquitos Solidarios de la Buena Fe, dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, programas de porcinos de Minagri (Ministerio de Asuntos Agrarios) o alguna agencia local que cuente con pequeñas líneas crediticias y de financiamiento adaptadas al perfil de los trabajadores rurales.

¹¹ Hubo una experiencia en el CEPT No. 31 de Pablo Acosta que a partir de un plan de búsqueda se indagó acerca de los frutales en el medio, en sus propios campos o en vecinos. A partir de allí, se concluyó que había un excedente en la producción y que podía utilizarse tal materia prima para obtener un excedente. A partir de allí se formó “Dulce Aprendizaje”, un proyecto para la elaboración y comercialización de mermeladas caseras desde la escuela.

3.7. Sistema cogestivo: los CEPT y su relación Estado-mercado

La experiencia CEPT, si bien surge y se funda en la organización de la sociedad civil rural frente a las grietas del modelo agropecuario internacionalizado y sus consecuencias sociales, paradójicamente, se instala en el sistema educativo mediante los canales institucionales, y claramente sus acciones se manifiestan e inciden en lo político, lo económico y lo social a partir de su inserción en el medio rural. Tal como queda mencionado, la particularidad de la experiencia CEPT es que se trata de una de las pocas propuestas educativas que se funda en un sistema de cogestión administrativa-pedagógica con el Estado. Esta remite a un tipo de gestión institucional donde la escuela –representada por una Asociación Centro Educativo para la Producción Total (ACEPT) – y el Estado se alinean para administrar económica y pedagógicamente la experiencia educativa.

A través de la resolución 3328/94, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) reconoció legalmente el cogobierno del programa CEPT como una posibilidad de potenciar y enriquecer la educación pública a partir del aporte de la comunidad rural.

La cogestión, en la práctica, se ejecuta en dos niveles: dentro de cada CEPT y a nivel provincial, desde la FACEPT. En el plano local, la cogestión se da entre el consejo de administración de cada ACEPT y los distintos referentes de la DGCyE, como el director del Jefe Distrital, inspectores y con el Consejo Escolar.

Las dos actividades principales en las que se cogestiona son, por un lado, la revisión de programas escolares y el plan de desarrollo local que cada institución elabora y pone a disposición de las dependencias educativas para que evalúen y supervisen. Por otro lado, cabe mencionar la articulación en las mesas evaluadoras, donde docentes aspirantes presentan sus proyectos. Allí, inspectores y representantes del consejo escolar acompañan a los padres consejeros y a los docentes en la evaluación de los candidatos.

A nivel provincial, la FACEPT, conformada por representantes de todos los consejos de administración de las escuelas, gestiona específicamente con la DGCyE en su dependencia administrativa de Dirección de Educación Agraria, subordinada, a su vez, a la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. En este espacio, se trabaja respecto del diseño integral de las políticas atinentes al programa educativo en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema. Desde la FACEPT se acercan propuestas para el Centro de Formación Profesional Provincial (CFP No. 402), para el Instituto Superior de Formación del movimiento y para los CEPT en particular.

Sin embargo, es preciso poner de relieve el carácter controversial que esconde la cogestión, debido a que, si bien en teoría se funda en un equilibrio de las partes, puede resultar difícil “resistir” si estas no se encuentran en iguales condiciones, es decir, si no cuentan con los mismos recursos ni capacidad de acción. En este sentido, este marco institucional es peculiar por el mismo modo de insertarse esta sociedad civil organizada respecto del Estado y el mercado.

Así, el sistema de cogestión administrativa permite articular con el Estado y el mercado en un marco de relativa autonomía, aunque esta misma relación “equilibrada” encuentre su conflictividad ante una necesidad de financiamiento y de respuesta a demandas puntuales (De Piero, 2005). La propia comunidad, al tornarse responsable de gestionar la experiencia, muchas veces se enfrenta a dificultades por la escasez de recursos y por el abuso que hace el Estado de esta co-responsabilidad.

La fragilidad del sistema cogestivo se evidencia fundamentalmente en los cambios en las gestiones provinciales y del gobierno de turno, más allá de que la experiencia CEPT cuente con casi treinta años de existencia. La directora de un CEPT, que también coordina la Dirección de Educación Agraria (DEA), remarca: “La cogestión ha sido fluctuante según las gestiones de turno, hubo momentos en que estuvo difícil relación, querían convertir en escuela agraria tradicional” (directora de CEPT y representante de FACEPT en DEA, comunicación personal, 26 de Mayo de 2016).

Por un lado, esto da cuenta de la misma inestabilidad que se atraviesa el sistema cogestivo frente a los vaivenes de los colores políticos y, particularmente, frente al propio desconocimiento de los representantes de la DGCyE y del Ministerio de Educación de la experiencia CEPT, hecho que se sucede tanto a nivel municipal como en instancias nacionales y provinciales, donde responsables de las dependencias educativas ignoran completamente la propia pedagogía de alternancia y sus herramientas pedagógicas, así como la instancia cogestiva que define a esta institución.

Otro elemento que pone en tela de juicio el sistema cogestivo es el hecho de que, desde la misma normativa del programa, las escuelas, al autodefinirse como cogestivas y autogestivas, son responsables y participes de la gestión y administración de una propuesta educativa acorde a las necesidades de su comunidad. Ahora bien, la ausencia de recursos con los que cuentan obstaculiza y esconde la descentralización y el abandono estatal para gestionar de forma equilibrada.

En la mayoría de los CEPT que surgieron en la provincia de Buenos Aires en el marco del programa, fueron ellos y sus actores –sus vecinos, docentes y familias de estudiantes– quienes se organizaron desde el comienzo para encontrar un lugar donde instalar la escuela, para construir la infraestructura necesaria –baños completos y habitaciones–, hacerse de elementos como camas, equipamiento para la cocina, sin mencionar las mesas, pizarrones e implementos que conforman las aulas de la escuela. El Estado se hizo presente exclusivamente en el financiamiento de los sueldos docentes y en las resoluciones de apertura, mientras que dejó a los propios padres y vecinos la plena responsabilidad sobre las condiciones de la escuela.

Esto mismo sucede respecto del funcionamiento de la institución, en tanto son los docentes y el consejo de administración quienes deben organizarse y trabajar para la provisión de los insumos necesarios para los períodos de convivencia, para lo que hace a los alimentos y a la limpieza de las instalaciones. Hay que tener en cuenta que la cuota para estos últimos gastos que otorga la DGCyE es preocupantemente baja en general, y especialmente para este tipo de instituciones, donde el propio espacio escolar es utilizado para las estadías de los estudiantes y docentes. Por ello, es central el rol que asume la asociación civil que conforman los padres de alumnos y alumnas, graduados y vecinos para organizar distintas actividades y así poder contar con los recursos necesarios para las permanencias de los chicos y chicas en la institución. De hecho, algunos directivos de los CEPT señalan que, al momento de evaluar la inscripción de un alumno nuevo, deben analizar la capacidad de la institución de brindar alojamiento, por no contar con camas o recursos suficientes para las estadías en la escuela.

Estos elementos ponen de relieve que una de las características que asignan un carácter único y peculiar al movimiento CEPT, la cogestión, no se limita a una simple gestión administrativa y pedagógica, sino que más bien constituye un espacio de lucha y conflicto, donde cada una de las partes –el Estado y sus representantes, por un lado, y los docentes y padres consejeros, por el otro– busca defender y mantener su posición e intereses.

En el marco de esta cogestión administrativa-pedagógica y a partir del cambio en la gestión provincial desde 2016, se comenzó a realizar una “supervisión cogestiva” del programa CEPT para evaluar conjuntamente la situación de las escuelas en la provincia de Buenos Aires, y analizar sus herramientas e implementación en los distintos CEPT. Si bien este proceso nació finalizando el trabajo de campo de la presente investigación, sería pertinente en un futuro relevar las consecuencias sociales de la revisión de la experiencia, especialmente en los tiempos de ajustes que comenzaron a partir del Gobierno que se inició en el año 2015.

3.8. Conclusión

Los centros de formación en alternancia constituyen una modalidad educativa que ha ido adquiriendo año tras año más legalidad y, por ende, legitimidad como oferta educativa válida y adecuada para las condiciones de vida de la población rural. Si bien la experiencia surge en Francia, se ha ido multiplicando por Europa, América Latina y África, especialmente, asumiendo una diversidad de formas e institucionalidades.

Más allá de la heterogeneidad presente en los CEFFA, la base de la pedagogía se funda sus herramientas: la participación de las familias de jóvenes rurales que asisten a la escuela y la alternancia educativa. A partir de estos instrumentos, los centros buscan atender a las necesidades de la población: por un lado, brindando una modalidad educativa adecuada a la realidad de la gente que habita en el campo y, por otro, creando procesos de desarrollo local y de mejoramiento de las condiciones de vida de la misma población, así como de los pueblos rurales dispersos.

En el presente apartado, se ha hecho foco en los centros de formación en alternancia y desarrollado tanto su devenir histórico como las características y principios que guían la modalidad. Posteriormente, se ha indagado en el modo en que se fu configurando la red de instituciones en el mundo, distinguiendo las diversas denominaciones y programas de escuelas de alternancia rural tanto en Europa como en América Latina, hasta la actual conformación de la asociación internacional (AIMFR). A partir de allí, se han considerado las escuelas de alternancia en el país, distinguiendo brevemente las EFA y los CFR de los CEPT, en función de su carácter privado y vinculado a una formación cristiana. Luego, se han desarrollado las normativas y resoluciones nacionales que aprueban y distinguen a la pedagogía de la alternancia como una modalidad dentro de la educación rural, así como las resoluciones provinciales que regulan la organización administrativa y pedagógica de las escuelas de alternancia.

Luego de analizados tales elementos, se ha considerado, específicamente, el caso de los CEPT: primeramente, el devenir de su trayectoria histórica teniendo en cuenta que no fue lineal, sino que surgió a partir de dos procesos simultáneos. Por un lado, la demanda de una comunidad organizada por una oferta educativa adaptada a las necesidades de los jóvenes rurales y sus respectivas familias, debido a que, hasta ese momento, la única posibilidad de continuar los estudios secundarios involucraba el traslado diario o permanente de las familias hacia las ciudades. Y, por otro lado, el escenario nacional de ajuste estructural y de evaluación de la oferta educativa de las escuelas agrotécnicas.

Los vaivenes que atravesó la experiencia hasta el establecimiento de los treinta y cinco (35) CEPT que funcionan en la actualidad fue el siguiente asunto considerado, con especial hincapié en el año 2015, merced al interés teórico de la presente investigación y

en función de los cambios que se comenzaron a gestar desde las políticas de ajuste que se iniciaron en el nuevo Gobierno nacional. En relación con ello, se consideraron los elementos estructurales de la propuesta: su diseño técnico-pedagógico, especialmente en lo que refiere al equipo técnico-docente, la organización “areal” y las herramientas específicas del programa CEPT. Finalmente, se aludió brevemente a la inserción del movimiento dentro de la sociedad civil que habita en el campo y dentro del marco cogestivo.

3.9. Bibliografía del capítulo

- Barsky, O., Dávila, M. y Busto Tarelli, T. (2008a). *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Barsky, O., Dávila, M. y Busto Tarelli, T. (2008b). *Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. Documento de trabajo No. 214, Universidad de Belgrano.
- Bregy, J.C. (2008). *Formación inicial de monitores*. Documento de análisis para el monitor en formación. Fundación Marzano.
- Bregy, J. C. (2013). Reconocimiento y valoración de la Formación por Alternancia en Argentina. Trabajo presentado en *I Congreso Internacional de Educación por Alternancia e Inclusión Social*, Catacamas – Olancho, Honduras.
- De Piero, S. (2005). *Organizaciones de la Sociedad Civil. Tensiones de una agenda en construcción*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. OSAL, septiembre 2001.
- Diario Paraje La Unión (2012, marzo-abril). Tesis: presentación de resultados preliminares. *Diario Paraje La Unión*.
- Diez Tetamanti, J. M. (2011). Políticas de acercamiento del Estado a las localidades rurales de la provincia de Buenos Aires. La creación de espacios delegados. *Margen*, (63), 1-23.
- Dinova, O. A. (1997a). *Escuelas de alternancia 'Un proyecto de vida': educación rural por un campo mejor I*. Buenos Aires: Ed. Gemma.
- Dinova, O. A. (1997b). *Escuelas de alternancia 'Un proyecto de vida': educación rural por un campo mejor II*. Buenos Aires: Ed. Gemma.
- Forgeard, G. (1999). Alternancia y desarrollo del medio. Presentado en Seminario Internacional: *Pedagogía de alternancia: Alternancia y medio*. Salvador, Brasil.
- Forni, F., Neiman, G., Roldán, L. y Sabatino, J.P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- García-Marirrodriaga, R. & Durand, J.C. (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ley No. 26.206 (2006). *Ley de Educación Nacional*. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

- Palaro, R. (2012). *Anàlise sobre a formação para o trabalho na pedagogia da alternância na casa familiar rural de Manfrinópolis – PR. Possibilidades e limites*. Tesis de maestría. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.
- Plencovich, M. C., Costantini, A.O. & Bocchicchio, A.M. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y Estructura*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Puig-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. Tesis doctoral. Universitat Internacional de Catalunya, España.
- Puig-Calvó, P. (2009). Formación para la vida y para el trabajo: la pertinencia en educación. En: García-Marirrodriaga (Comp.), *Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. AIMFR, UNESCO.
- Puig-Calvó, P. y García-Marirrodriaga, R. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local: El movimiento educativo de los Ceffa en el mundo*. Rosario: AIMFR.
- Resolución 2453/07 (2007). Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/res2453-07.pdf
- Resolución 1115/09 (2009). Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/resolucion_nro_%201115_09.pdf
- Resolución 875/09 (2010). Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/resolucion_875.pdf

IV. Los casos analizados de la cuenca deprimida del río Salado

4.1. Introducción

En el presente apartado, se presentarán los CEPT que forman parte de nuestro análisis de caso múltiple, es decir, aquellos ubicados en la cuenca deprimida del Salado. Como parte del recorrido, se ha hecho hincapié en el caso del CEPT No. 1, situado en la Colonia El Salado, en el partido de General Belgrano; en el CEPT No. 5 de la Estación Miranda en Rauch; el CEPT No. 8 de Espigas, Olavarría; el CEPT No. 28 de Paraje La Unión en General Guido y, finalmente, en el CEPT No. 31 de Pablo Acosta, partido de Azul. Antes de avanzar, cabe aclarar que, en función de su tamaño, se distinguen aquí como parajes o pueblos rurales. Los parajes rurales constituyen puntos geográficos con mayor población dispersa, donde apenas se presenta un pequeño núcleo de viviendas alrededor de algún tipo de institución, un club, una estación o una empresa. En este caso, se distinguen el paraje de la Colonia El Salado, el Paraje La Unión y el Pablo Acosta, donde residen entre 10 y 20 habitantes, aproximadamente.

Por otro lado, cabe definir los pueblos rurales como aquellos asentamientos que cuentan con una mayor densidad de población y extensión. Este es el caso de Espigas y Miranda, con 400 y 250 habitantes, respectivamente. Esto determina que allí exista cierta organización de la sociedad civil por los mismos espacios de encuentro e intercambio que se generan, pero, a su vez, un mayor número de instituciones como clubes, capillas, delegaciones municipales, escuelas, comercios y organizaciones de tipo cultural. A partir de esta distinción, en el presente capítulo, se estudiarán brevemente las características de cada uno de los pueblos y parajes rurales donde se asientan los CEPT que analizamos.

En un segundo momento, se detallará la historia de cada uno de los casos contemplados, dando cuenta del modo en que se consolidaron las instituciones en aquellas regiones. A partir de allí, se puntualizará en las trayectorias de escuelas que surgen de la misma sociedad civil organizada, tanto aquellas que pertenece a un pueblo rural específico como aquellas experiencias que surgen de la población rural dispersa que habita en el campo. Luego, se distinguirá otro tipo de recorrido, vinculado a decisiones políticas que provienen de un nivel extraterritorial, es decir, experiencias que se consolidan a partir de actores ajenos a la misma comunidad rural.

Seguidamente, se hará foco en aquellas características institucionales que asumen los CEPT, específicamente, en relación con los elementos físicos y organizacionales, partiendo de la premisa de que estos determinan una dinámica educativa específica. Puntualmente, se describirán el tipo de infraestructura con las que cuentan, la extensión del predio donde se asienta la escuela y la posesión o no de entornos formativos.

Como último punto, se indagará en los actores institucionales de cada establecimiento y de la sociedad civil en general: primero, en la matrícula de la escuela, en el perfil que asumen los estudiantes y sus respectivas familias; luego, en las características y el rol que asume el consejo de administración, con relación a la participación y a las responsabilidades asignadas; y, en un tercer momento, se señalarán otras organizaciones de la sociedad civil que participan del proyecto CEPT. Este tipo de organizaciones no se encuentra presente en todos los casos, como se podrá advertir en cada caso en particular.

Por último, en las conclusiones, se pondrán en discusión los distintos casos destacando aquellos elementos paradójicos que presenta la experiencia de los CEPT en la

provincia, al tiempo que se destacarán las diferencias entre los casos, para señalar el modo particular en que se inserta cada una de las escuelas en la zona rural.

4.2. CEPT No. 1, Colonia El Salado, General Belgrano

4.2.1. Paraje: Colonia El Salado

La Colonia El Salado es un paraje ubicado a 13 kilómetros de la cabecera de partido. Cuenta con escasa población que reside *in situ*. Se estima que viven entre 10 y 12 habitantes, en su mayoría productores sin hijos.

El escenario del pueblo se caracteriza por una escuela primaria, el CEPT, el Instituto Superior de la FACEPT, una capilla abandonada, un pequeño almacén y unas pocas viviendas en una extensión de tres cuadradas aproximadamente. En el interior del predio del CEPT No. 1, se encuentra el Museo de la Estancia, bajo administración municipal.

4.2.2. Historia del CEPT (y del paraje)

El Centro Educativo para la Producción Total ubicado en La Colonia del Salado del partido de General Belgrano tiene la particularidad de ser la primera experiencia en alternancia de la provincia de Buenos Aires. Remontarse a sus orígenes a fines de los años ochenta obliga señalar dos procesos que ocurrieron de forma sincrónica y que culminaron en la formalización de esta experiencia. Un primer proceso se conoce popularmente como “El Pueblazo” de 1983. Este hecho histórico, que se inscribe en la propia memoria del pueblo belgranense es uno de los eventos claves la constitución del CEPT del partido.

En aquel entonces, el gobierno de facto de la provincia de Buenos Aires aprueba la venta de 110 hectáreas ubicadas en la Colonia del Salado, donde se encontraba el apiario Pedro J. Bover, manejado en aquellos años por el Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires, además del antiguo parque de la ex Estancia Santa Narcisa y sus inmediaciones. La idea, en sus orígenes, consistía en delimitar y reducir el apiario a unas veinte hectáreas aproximadamente y, a su vez, poner a la venta el resto de las hectáreas con un bosque de la instalación y algunas edificaciones abandonadas. Frente a esta avanzada del gobierno militar, desde distintas organizaciones de General Belgrano, se le exige al intendente de turno que firme un decreto municipal por el cual el municipio expropie la tierra de la colonia a la provincia de Buenos Aires. Y así fue, el mandatario, en una osada estrategia, firma el decreto y lo presenta, lo que detiene momentáneamente el remate (Centro Educativo para la Producción Total [CEPT] No 1, 2013).

La decisión del intendente conduce a su inmediata expulsión. Frente a esto, los habitantes de Belgrano recurren a la toma de la casa de gobierno municipal el 2 de septiembre de 1983, día que será recordado como el de “El pueblazo” Centro Educativo para la Producción Total [CEPT] No 1, 2013).

Luego de estas masivas protestas, se resolvió finalmente que las tierras de la Colonia El Salado seguiría siendo patrimonio municipal y que se les daría un fin social. Las distintas organizaciones presentaron diferentes propuestas: un parque con un sector turístico en el que se utilizaría el bosque; un terreno poliproductivo, donde pudiera trabajar el INTA; un centro de deportes; y en función de una necesidad concreta de la población del campo, se planteó la posibilidad de instalar una escuela secundaria rural.

Este hecho se superpone con un segundo proceso relacionado con la propia creación del Centro Educativo para la Producción Total No. 1 en aquellas hectáreas de la colonia durante 1989. En el marco de un procedimiento de evaluación de la educación rural de la provincia de Buenos Aires y de la elaboración del Programa CEPT, se apoyó desde la comunidad la instalación del CEPT en el referido espacio físico, ya que se presentaba como una oferta educativa adecuada para los jóvenes que vivían en el campo. En el primer aniversario de “El pueblazo”, junto con las escrituras de la Colonia, se adjuntó la resolución de creación del CEPT.

4.2.3. Características institucionales

Si bien cada uno de los CEPT posee su especificidad institucional, el de la colonia El Salado de Belgrano se destaca del resto por el tamaño del predio que posee y por la propia infraestructura con la que cuenta. El predio donde se inserta es de 110 hectáreas, lo que hace que sea una de las pocas escuelas con una cantidad importante de recursos y entornos formativos y que, simultáneamente, asuma un incipiente y particular perfil comercial.

En cuanto a lo productivo, dentro de la amplia extensión que cuenta, se distribuye una diversidad de producciones: monte de frutales, granja, huerta, gallinas ponedoras, conejos, pollos parrilleros, cerdos, cabañas de criollos y hasta un pequeño tambo.

Los productos de estas explotaciones se utilizan mayormente para el consumo en la escuela. Por ejemplo, con la fruta, los alumnos y alumnas elaboran dulces para el período de convivencia; con los cerdos, algunos realizan chorizos y algún otro producto derivado. En cuanto al tambo, la escuela cuenta con 15 vacas cuya producción se destina a los chicos y, a la vez, a realizar masa de muzzarella para el propio consumo.

En cuanto a la cabaña de criollos, se realiza junto con una empresa local que cede el ganado, mientras que los alumnos y alumnas preparan a los animales y, posteriormente, todos los años, los llevan a la muestra de La Rural.

La mayor parte de las producciones están bajo responsabilidad del consejo de administración; son ellos quienes toman todas las decisiones en torno a los destinos de la producción, la contratación de personal en caso de que sea necesario y el destino de los fondos que se recauden a partir de allí. El fin último es sostener la institución educativa.

Ahora bien, desde la misma normativa CEPT se establece que las instituciones no pueden contar con producciones ni entornos formativos, elemento que los diferencia de las escuelas agrotécnicas. Sin embargo, en función de la necesidad del consejo de recaudar fondos tanto para mantener la infraestructura de la institución como para solventar los gastos que se generan en la estadía de los alumnos y alumnas, en el marco de la cogestión, los consejeros decidieron aprovechar la gran extensión con la que cuentan para obtener de allí los recursos necesarios.

En este sentido, la mayoría de las producciones no tienen un fin netamente comercial, aunque, en caso de tener un excedente de alguna producción, se comercialice. Todo lo recaudado se reinvierte en las mismas producciones y en la escuela. La posesión de estos recursos diferenciales –en relación a otros CEPT–, contribuyen a que la institución cuente con una mejor calidad en infraestructura. Independientemente de las producciones, la escuela posee dos aulas, un salón de usos múltiples (SUM), una casa para los puesteros, un espacio destinado a la secretaria, otro a la dirección, dos dormitorios amplios para niños y niñas, dos baños completos, cocina y comedor. A su vez, cabe

resaltar que los elementos de la convivencia se encuentran en condiciones: camas, colchones y todas las instalaciones que requiere cada espacio convivencial.

Ilustración 1. Salón de Usos Múltiples del CEPT No. 1



Fuente: Elaboración Propia. Foto tomada el 16 de Marzo de 2015

4.2.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

La matrícula del CEPT ronda los 110/120 alumnos y alumnas que viven en un radio de 60 kilómetros de la institución. Algunos pertenecen al mismo partido de Belgrano, pero otros son de Pila, Castelli, Monte y Ranchos. En un 90%, son hijos de empleados rurales que provienen de otras provincias, especialmente de Santiago del Estero, Corrientes y Entre Ríos, y residen allí mismo, en los campos donde trabajan. Muchas familias arribaron a la región en búsqueda de una vida mejor y, si bien se desempeñan en algunos casos en un mercado de trabajo precarizado, cuentan con mejores oportunidades que en sus respectivos pueblos de origen. En función de lo referido en el capítulo 2 en relación con las condiciones de trabajo, muchos suelen migrar cada 4 o 5 años dependiendo de los contratos que realicen.

En cuanto a los alumnos y alumnas que habitan en sus propias explotaciones, esto se corresponde con establecimientos pequeños de 2 o 3 hectáreas, que funcionan tipo chacra, y que cuentan con algunas producciones destinadas al autoconsumo y venta de excedentes.

Con relación al consejo de administración del CEPT No. 1, cuenta con 24 miembros: la mayoría, padres de estudiantes, y cuatro egresados. Se reúnen una vez al mes entre ellos, y solo algunos de ellos, más allá de estos encuentros, en las regionales, con otros representantes de la región II de la FACEPT. Como queda dicho en los apartados anteriores, la participación en estas instancias organizativas se ve obstaculizada por la propia vida rural, ya que el CEPT cuenta con alumnos y alumnas que viven a

kilómetros de distancia. Esto se suma a las condiciones laborales, que determina que, en algunos casos, las salidas no estén autorizadas o no puedan adaptarse a los horarios de las reuniones del consejo. Más allá de las responsabilidades propias de los consejeros –selección de docentes, acompañamiento del proyecto educativo–, en este caso, también son responsables de las distintas producciones que se desarrollan en el predio del CEPT. Al ser ellos los responsables ante la agencias de recaudación del país, igualmente se encargan de tomar las decisiones respecto de los destinos de los fondos y de la ejecución de los balances de todo el dinero que se maneja en la escuela.

Ilustración 2. Entorno productivo en el CEPT No. 1



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 16 de Marzo de 2015.

Otra organización de la sociedad civil rural que articula con el consejo es conocida como “regionales”. En algunas zonas específicas se agruparon, por intermediación del CEPT, algunas familias de alumnas y alumnos que residían cerca, y desde allí, se convocó a más vecinos y productores cercanos, a partir de lo cual se inauguró un espacio de encuentro para discutir y hallar solución a algunos problemas que los atraviesan. A partir del CEPT, se crearon las regionales de Castelli, La Victoria, La Colonia, Zorro (Pila), El Cuartil (Chascomús), Udaondo, Cancha de Pollio (Ranchos) (Blog del CEPT No.1, 2009).

4.3. CEPT No. 5, Estación Miranda, Rauch

4.3.1. Pueblo rural: Estación Miranda

Miranda es una estación rural del antiguo Ferrocarril del Sud fundada en 1908, momento en que se inaugura el tramo de Las Flores-Tandil con estaciones intermedias en Plaza Montero, Colman, Miranda, Rauch, Egaña y De la Canal.

La comunidad mirandense se ubica en el Partido de Rauch, provincia de Buenos Aires, a 35 kilómetros de la localidad cabecera. De acuerdo al último censo del año 2010,

en el radio censal de Miranda viven 389 habitantes, mientras que el censo del año 2001 señalaba una población de 280.

En el pueblo, el CEPT convive con otras instituciones locales como la escuela primaria, el jardín, el club, una capilla, una sala de primeros auxilios y una junta vecinal, la “Unión Mirandense”. Esta última es el ámbito donde están representadas las distintas instituciones locales, y el CEPT participa como un integrante más. La “Unión” se ha constituido en un actor clave de la sociedad civil en el pueblo, en tanto desde sus comienzos ha actuado en pos de mejorar las condiciones de vida de Miranda, desde acercar el teléfono público al pueblo, la electrificación, el mejoramiento del club hasta el propio CEPT. Este actúa como espacio de organización de los habitantes de la zona: además de las reuniones periódicas, también lo hacen en momentos de emergencia como en las épocas de inundaciones.

4.3.2. Historia del CEPT No. 5

Cuando se buscan los orígenes del Centro Educativo para la Producción Total No. 5, hay que ubicarse en la realidad de los pequeños pueblos y parajes rurales existentes en la provincia de Buenos Aires a comienzos de los años noventa. Es decir, son comunidades y habitantes que se encontraban olvidados por el Estado, que no contaban con acceso a la salud ni a un sistema educativo que resultara coherente con las necesidades de la población rural, con condiciones de vida precarias ante la falta de agua potable, teléfono o luz. También problemáticas ligadas al mismo mercado de trabajo y de la propiedad de la tierra excluyeron a una masa de pobladores rurales y los ubicaron en una posición de vulnerabilidad y exclusión social. Frente a este escenario económico y social es que se constituyó la Junta Vecinal “Unión Mirandense” (Bacalini, 2000).

Desde la Junta Vecinal, a fines de los años ochenta, se comenzó a reflexionar y debatir en torno a los procesos de migración que atravesaba la población rural que habitaba tanto en Miranda como en la zona aledaña. A partir de allí, se concluyó que uno de los principales motivos por los que la gente abandonaba el campo estaba asociado a la ausencia de una oferta educativa que les permitiera a los jóvenes continuar sus estudios secundarios en el campo. Tras ello, decidieron salir a pedir ayuda. Fue entonces que un funcionario del Ministerio de Asuntos Agrario de la provincia de Buenos Aires les acercó noticias sobre un proyecto educativo que parecía una propuesta base adecuada para comenzar a transitar el cambio. En palabras de un docente del CEPT: “El político dijo yo sé que hay una experiencia que los puede ayudar, movilícense hasta General Belgrano para ver cómo es” (Docente de CEPT DC1, comunicación personal, 03 de Mayo de 2010).

Ilustración 3. Estación Miranda



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 05 de Mayo de 2017.

A partir de allí, los vecinos se congregaron y, con el apoyo del Gobierno provincial, comenzaron a gestionar la apertura del CEPT concretada en el año 1991. El primer lugar donde se dictó clases era en la actual sala de primero auxilios de la comunidad. Posteriormente, se alquiló una casa frente a la estación de tren, hasta poder comprar la estación, lugar donde actualmente funciona la institución. La comunidad en su conjunto se movilizó para poder equipar el lugar con muebles y demás recursos indispensables para que los alumnos y alumnas pudieran alojarse durante la semana escolar.

Cuando empezamos era algo totalmente comunitario, hasta que, en cogestión con el Estado, pudimos conseguir una casa, pero era todo a fuerza de pulmón, organizábamos eventos... Con el primer evento se compró la casita para el Consejo de Administración (Docente de CEPT DC1, comunicación personal, 03 de Mayo de 2010).

Los comienzos no fueron libres de conflictividad: un importante sector de la población no estaba involucrado o no participaba activamente del movimiento por la misma desconfianza que generaba la modalidad educativa de la alternancia. En sentido, desde los promotores y docentes fueron trabajando en el boca-en-boca para que se conociera la experiencia.

4.3.3. Características institucionales

El CEPT No. 5 actualmente se encuentra en la antigua estación del ferrocarril y tiene cedida las tierras de todo el predio, aproximadamente unas 10 hectáreas. Por ser un

espacio ofrecido, pero que no se encuentra bajo su propiedad, las producciones y entornos formativos con los que cuenta el lugar son prácticamente nulos. Actualmente solo dispone de una huerta, que, a partir de las semillas que les provee el INTA, permite a los jóvenes de primero a tercer año realizar algunas prácticas para luego reproducir en sus respectivas casas.

En algún momento, contaban con un pequeño tambo que se utilizaba para el consumo del comedor, pero, a partir de una ordenanza municipal, se prohibió la utilización de agroquímicos y, como la tierra no era buena para el pastoreo, se decidió ceder las vacas a un padre productor tambero y, desde allí, ordeñar y abastecer de leche a la escuela. Lo mismo sucede con algunas cabezas de ganado, que ceden a padres para el pastoreo, quienes después acercan la carne para el comedor. A diferencia del CEPT analizado previamente, los destinos de estas producciones son netamente para proveer de insumos al comedor. No se comercializa ningún producto.

Finalmente, otro elemento característico del CEPT es contar con una Unidad Demostrativa Apícola de Genética y Manejo, junto con el INTA y otros productores locales (La Nueva Hoja, 2010 Enero). Este constituye un espacio que busca demostrar la posibilidad de un sistema de aplicación tecnológica con un cierto protocolo de calidad y uso de no antibióticos. La relevancia de este espacio reside en que participan muchas familias de la zona, aunque no cuenten con hijos en el CEPT, y en que instituye a Miranda como un punto de encuentro de productores apícolas de la región.

En cuanto a la infraestructura de la escuela, esta se encuentra en buenas condiciones. Cuenta con dos aulas, un comedor y una cocina, una oficina de dirección, una sala de reuniones y dos habitaciones bien equipadas con baños completos. En la institución, se han realizado remodelaciones a partir de la estación original que han agregado espacios, como las habitaciones para que los jóvenes puedan transitar su período de convivencia en condiciones adecuadas.

4.3.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

En términos aproximados, la matrícula del CEPT N° 5 se compone de 93 alumnos y alumnas que habitan en un radio de 70 kilómetros de Miranda, oriundos del partido de Rauch, de Tandil y Saladillo, especialmente.

En su mayoría los estudiantes provienen de familias de peones rurales, aunque también, en menor medida, de pequeños chacareros o productores rurales. Al igual en que en el caso anterior, la mayor parte de los jóvenes tienen padres que migraron hasta esa zona en búsqueda de mejores condiciones de vida. Especialmente, desde Entre Ríos y Corrientes. Los jóvenes que asisten a la escuela son chicos que nacieron en el campo y cuya infancia, en gran parte, estuvo rodeada de animales, huertas y actividades propias de la vida rural.

En otro orden, el consejo actualmente cuenta con 23 miembros: padres, productores, vecinos y graduados. Se reúnen una vez al mes. En función del perfil que asume la institución, más allá de las tareas específicas de los consejos, también se encargan de la administración de los gastos de la convivencia y del mantenimiento del edificio, así como de la organización de las producciones destinadas al comedor.

Ilustración 4. Frente de CEPT No. 5, Estación Miranda



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 05 de Mayo de 2017.

En cuanto a otros gastos, el consejo le paga a una persona para la limpieza del edificio y abona el seguro para los chicos (además del seguro de Dirección General de Escuelas). La plata se junta con el aporte voluntario de familias y las actividades realizadas para recaudar fondos. Algunas familias aportan económicamente, y otras, con producciones; por ejemplo, cuando venden lechonas, le entregan alguna al CEPT. Cada aporte que se realiza para la institución es clave, porque lo que recibe del Estado es insuficiente para mantener toda la estructura de la escuela.

Como queda dicho, paralelamente al aporte para solventar gastos, desde el consejo se organizan eventos para recaudar fondos. Por ejemplo, en un remate de muebles antiguos que organizan en Rauch, los organizadores ceden la cantina y lo recaudado es para el consejo. Este también organiza la Fiesta Criolla en Miranda y, una o dos veces en el año, hace una rifa cuyo premio es una vaquillona o un lechón. Se trata del principal trabajo que realizan los consejeros. Dentro de estos aportes, los docentes también participan aportando el 1% de su sueldo para el CEPT. Con estas contribuciones, se consiguió un aire acondicionado, una estación meteorológica y algunos elementos más que mejoraron, en algún sentido, los periodos de convivencia y estadía en la escuela.

La junta vecinal “Unión Mirandense” es otra de las instituciones de la sociedad civil que articula con el CEPT. Como queda señalado, la escuela es una institución más dentro de este espacio de articulación local. Esta asociación es hasta hoy una organización social clave en Miranda y en pueblos cercanos, debido a que constituye un espacio de encuentro de la sociedad civil donde se discuten problemáticas que atraviesa la ciudad, lo que genera una mayor representatividad de los pobladores rurales en instancias municipales.

4.4. CEPT No. 8, Espigas, Olavarría

4.4.1. Pueblo rural: Espigas

Espigas es una localidad perteneciente al partido de Olavarría, pero ubicada en el límite del partido de Bolívar y Tapalqué. Se encuentra aproximadamente a 70 kilómetros de la cabecera del partido. Se fundó en 1910, momento en que se inauguró la estación del antiguo Ferrocarril del Sud, en su recorrido Estación General Alvear-Estación Pigué; específicamente, se ubica entre las estaciones Blanca Grande y San Bernardo.

Actualmente, Espigas cuenta con unos 400 habitantes. En función de este tamaño, cuenta con una comisaría, un hospital municipal, un centro cultural, una escuela primaria, dos escuelas secundarias –una escuela normal y el CEPT–, un jardín de infantes y una parroquia en actividad.

La otra escuela secundaria, disímil al CEPT, surge a fines de año 2000: en un primer momento, se funda como escuela secundaria para adultos y luego se consolida como escuela secundaria común. Esto permite a los chicos tener dos posibilidades educativas diferentes, una vinculada a lo agrario y otra adecuada a los jóvenes que viven en el pueblo.

4.4.2. Historia del CEPT No. 8

En el año 1991, los vecinos de Espigas, junto con la delegación municipal, se organizan para pedir a la directora provincial una escuela secundaria para el pueblo. La falta de servicios educativos para los niños y niñas que terminaban la primaria determinaba en muchos casos la migración a la ciudad cabecera o el movimiento diario hacia ella. Esto hacía que en el pueblo vivieran pocos jóvenes y hubiera cada vez menos movimiento tanto poblacional como económico.

El reclamo que realizaron los vecinos fue paralelo al surgimiento de la experiencia CEPT. En palabras de una promotora de la escuela: “se juntan la necesidad y la propuesta. La inspectora, junto a una diputada, empiezan a mover para que esta propuesta de CEPT se conozca, se le presente a la comunidad y la comunidad decida” (Directora de CEPT D3, comunicación personal, 26 de Agosto de 2015).

A partir de un proceso de promoción en la comunidad por parte de algunos vecinos y de miembros fundadores del movimiento, como Gerardo Bacalini y Susana Ferraris, se aceptó y decidió la creación de la escuela en Espigas. En noviembre de 1991 se concretó la disposición para que se creara un CEPT al año siguiente.

En los inicios, la escuela contó con 18 alumnos y alumnas, la mayoría perteneciente al mismo pueblo y algunos, a la zona rural cercana. Primero, con ayuda del municipio, se alquiló una casa de familia con dos piezas, cocina y un baño y, a partir de la auto-organización, padres y docentes fueron aportando, de sus hogares, aquellos elementos necesarios para equipar de recursos al establecimiento; en especial, para los espacios de convivencia, como mesas, platos, ollas, heladera, cocina, vasos, salamandra y otros elementos clave.

A medida que aumentaba la matrícula, la casa donde se había establecido el CEPT resultaba limitada. A partir de ahí, le fue cedida la oficina del correo y, posteriormente, el centro cultural, para que allí funcionara una secretaría y dos salones más. Esto configuró una peculiar cotidianeidad institucional atravesada por tres espacios físicos diferenciados. Finalmente, en el año 1997, a partir de un plan social de Nación, llegó una partida de dinero para construir un edificio propio. Inicialmente, se construyó algo pequeño y luego, de otra partida, se amplió hasta alcanzar su conformación actual.

Ilustración 5. Plaza de Espigas



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 26 de Agosto de 2015.

4.4.3. Características institucionales

El CEPT de Espigas, en la actualidad, cuenta con una infraestructura y un espacio productivo amplios que determinan y condicionan la misma vida institucional, como las actividades de enseñanza y aprendizaje que allí suceden. En cuanto al edificio, cuenta con 2 aulas grandes, un espacio común para la dirección, secretaria y sala de profesores, una cocina, un comedor y 2 dormitorios con dos baños completos. Todos estos elementos se encuentran condiciones, con equipamiento simple, pero adecuado.

Un elemento que distingue y define al CEPT remite a que cuenta con 16 hectáreas disponibles. Al igual que en Miranda, el predio cedido corresponde al de la antigua estación de ferrocarril, lo que hace que no se cuente con la propiedad de la tierra, pero sí con una concesión para utilizarla con fines educativos. Asimismo, dentro de este espacio, hay viviendas de vecinos de la comunidad, por lo que no se dispone totalmente del terreno.

En relación con las producciones que allí se realizan, se puede señalar una huerta, un invernáculo, pasturas para ganado vacuno, vacas, cerdos criados a campo y otros en confinamiento, colmenas, pollos parrilleros, gallinas y una pequeña producción de flores.

Este espacio y sus distintas producciones se utilizan como entornos formativos para que los alumnos y alumnas desarrollen algunas de las prácticas que se abordan en las clases del área de la producción. También se emplean como recursos para el abastecimiento del comedor que, en algunas ocasiones, en caso de excedente o porque el producto necesita su consumo, se destinan a la comercialización.

Asimismo, el CEPT cuenta con una sala de elaboración que pertenece al área de la producción y donde se elaboran dulces y conservas para el comedor y la venta. Desde

este espacio productivo, se venden conservas, pickles y dulces con un logo que fue elaborado desde las distintas áreas de la institución.

Finalmente, otro recurso con el que cuenta la institución es una molinera, cuyo servicio se presta a los vecinos y productores cercanos a cambio del 10% del maíz o de la producción. Esto permite apropiarse de alimento para los animales, especialmente para los pollos.

Los fines del dinero que se recolecta de la venta de estos productos se reinvierten en el mismo CEPT, para abastecer el comedor de productos que no se obtienen de allí, para el mantenimiento de la institución en lo que refiere a limpieza e higiene del lugar y para la propia infraestructura de la institución.

La gestión de los fondos y de los recursos de estas producciones se administra desde el equipo técnico: los profesores del área de la producción son los responsables de la producción y del destino del dinero. A diferencia de Belgrano, cuyas producciones las gestionan los consejeros, aquí estos participan en algunas cuestiones puntuales, pero no son responsables.

4.4.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

Con relación a los actores de la sociedad civil que forman parte del CEPT, primeramente es preciso señalar que la escuela cuenta con unos 90 alumnos y alumnas que provienen de un radio de 100 kilómetros respecto del establecimiento, de partidos como Tapalqué, 25 de Mayo, Bolívar, Alvear, Olavarría, así como del mismo Espigas.

La mayoría de las familias de estos jóvenes se desempeña laboralmente en estancias de gran tamaño, como peones o puesteros rurales, y, al igual que en los otros casos, la mayor parte proviene de otras provincias; especialmente, de Corrientes y Entre Ríos.

Ilustración 6. Frente de CEPT No. 8, Espigas



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 26 de Agosto de 2015.

Ilustración 7. Logo de productos elaborados en el CEPT.



Fuente: Brotes Nuevos (2012, Septiembre).

En cuanto al consejo de administración, cuenta con 21 miembros, entre vecinos de la comunidad y padres de estudiantes. Esta organización suele reunirse mensualmente; por lo general, dispone de 15 personas estables en los encuentros. Las principales tareas que realiza el consejo se vinculan con la administración de los gastos de la escuela y las necesidades del comedor, y de la institución, para la estadía de convivencia de los alumnos y alumnas. Con este fin, por un lado, se realiza un aporte económico mensual, complementado con lo obtenido de las elaboraciones de los entornos productivos y de una serie de actividades culturales en Espigas. En conjunto con una organización de vecinos, “Espigas en acción”, y algunas instituciones locales, se organiza un “fogón” para la Fiesta de la Tradición que conmemora el aniversario del pueblo. Inicialmente, se organizó para festejar el día de la familia, pero, frente a la participación del resto de los pobladores, se comenzó a realizar anualmente. En esta celebración, amén de la entrada, se recauda con la cantina y la venta de sus productos.

Más allá de los consejeros y estudiantes, otra organización social es un “grupo juvenil” formado por alumnos y alumnas que asisten al CEPT y viven en el campo, y jóvenes de Miranda. Esta organización, que surge a partir de un programa del Renatea, generó un espacio de encuentro y recreación en el medio rural, lo que constituye una oportunidad para la socialización de aquellos que viven en zonas aisladas y, simultáneamente, para construir un espacio de debate y participación.

4.5. CEPT No. 28, Paraje La Unión, Guido

4.5.1. Paraje: La Unión

La Unión es un pequeño paraje rural ubicado a 50 kilómetros de Guido, la cabecera del partido, y a unos 20 kilómetros de la ruta nacional 2, el camino asfaltado más cercano. Es uno de los sitios más aislados donde se ha instalado un CEPT. Las condiciones de accesibilidad son muy limitadas por los caminos de acceso de ripio, pero, al mismo tiempo, esto se agudiza en épocas de lluvia, que lo aísla completamente.

En la actualidad, cuenta con aproximadamente 10 habitantes que residen allí, un total de 5 familias. El escenario es muy preocupante para este lugar geográfico de la provincia debido a su escasa población, pero también por las pocas instituciones con las que cuenta: una escuela primaria y una sala de primeros auxilios, además del CEPT. La escuela funciona en un antiguo club que estaba abandonado.

El resto del paisaje se compone de negocios y puestos abandonados. Según relatos de los pobladores rurales de la zona, históricamente hubo cierto dinamismo en La Unión: contaba con un pequeño desarrollo comercial, una oficina de delegación municipal, una balanza pública, y varios vecinos que migraron para insertarse en la ciudad.

4.5.2. Historia del CEPT No. 28

El CEPT No. 28 del Paraje La Unión es uno de los centros educativos más nuevos. Su origen asume un rasgo particular, debido a que no está asociado a la movilización de los vecinos que residían allí, como los otros casos desarrollados, sino que surge de una preocupación de las maestras rurales de nivel primario de la zona. La extensión de estas instituciones en el campo fue clave para poder poner de relieve la problemática que atravesaba a los jóvenes rurales que residían en la zona aledaña a La Unión.

Si bien el paraje cuenta con una escuela primaria, en el recorrido de la ruta 60 que lo atraviesa, existen dos escuelas rurales más –una perteneciente al distrito de Dolores, y otra, al distrito de Guido–, pero a una distancia de 20 o 30 kilómetros entre cada una. A partir de la promoción de la directora de una de las maestras rurales que residen en la zona desde hace tiempo, actual miembro de su consejo de administración, surge el CEPT, por un lado, frente a la preocupación por la migración de jóvenes y sus respectivas familias a la ciudad y, por otro, debido a que este proceso estaba problematizando la realidad de las escuelas primarias, al disminuir significativamente la matrícula de alumnos y alumnas a nivel primario.

En un viaje que realizó la directora de primaria a Rauch, en el año 2005, se encontró con una exposición del CEPT No. 5 donde estudiantes y docentes difundían la propuesta educativa, con la particularidad de que una familia de la zona de Guido concurría a ese CEPT. Por ese contacto interpersonal comenzó a indagarse en la modalidad que ofrecía la pedagogía de la alternancia y los CEPT. En este proceso de investigación, se contactó un grupo de padres de la zona con el Belgrano para que visitaran la zona y para conocer su respectivo centro educativo. Las primeras reuniones se realizaron en la escuela primaria hasta que se decidió, junto con los inspectores de escuela del municipio, concretar el proyecto.

Inicialmente, no se contaba con espacio físico propio; por ello, se acomodó la escuela primaria donde la directora estaba a cargo. El edificio contaba con habitaciones desocupadas y SUM. Posteriormente, se reacomodaron las instalaciones del antiguo club La Unión, donde actualmente funciona el Centro. Este espacio se encontraba abandonado, solo se utilizaba para algunos actos escolares y fue por ello restaurado y cedido en calidad de comodato por la comisión (Paraje La Unión, 2012).

Los comienzos resultaron complicados, debido a que arrancó a mitad del 2008, con lo que la matrícula inscripta a principios de año se bajó y trasladó a otras escuelas para no ver retrasado el año lectivo. Se comenzó solo con 6 estudiantes. Para 2009, a partir de un trabajo con las escuelas primarias de difusión de la modalidad del CEPT, se alcanzó una matrícula más importante y empezó a ejecutarse la propuesta en sus distintas aristas.

4.5.3. Características institucionales

En virtud de los elementos desarrollados y del incipiente comienzo, el CEPT ha asumido unas características particulares. Respecto de su configuración física, el predio del club con el que cuenta es de 2 hectáreas, una de las cuales ocupa la institución. La infraestructura del club se remodeló, y se construyeron, a partir del trabajo de docente y de consejeros: 2 aulas, un espacio que funciona como dirección, una secretaría, una sala de profesores, dos dormitorios con un baño cada uno y un SUM (que funciona como cocina y comedor). Este último espacio fue una extensión que se realizó con ayuda de productores vecinos, padres y docentes, debido a que no había espacio suficiente en los momentos de estadía de los jóvenes.

En cuanto al equipamiento, la mayoría de los elementos de cocina, como ollas, cubiertos y vajillas fueron aportados, de sus respectivos hogares, por los docentes. Las camas fueron donadas por un centro religioso que se desarmó. El resto de los elementos se fueron comprando a partir del Plan Mejora del Ministerio de Educación, que permitió terminar de equipar el CEPT.

Con relación a los espacios productivos, prácticamente no se cuenta con ninguno, solo una pequeña huerta y vivero, que se utilizan en algunos espacios del área de la producción. Un entorno de ovejas fue donado a una familia para la cría y para abastecer al comedor; en algún momento se realizaba el mismo proceso con algunas cabezas de ganado con las que se disponía. No se cuenta entonces con un área de comercialización, como sucede en las otras experiencias desarrolladas. Esto genera una desventaja entre las propias escuelas, debido a que esta posesión de recursos desigual determina las condiciones de la vida institucional y los aportes que deben realizar las familias para la estadía de sus hijos en el hogar, porque lo que se aporta desde el Estado no alcanza para abastecer de comida el comedor ni para el mantenimiento del edificio, en lo que refiere a higiene y limpieza. Por ello, al igual que en los otros casos, las familias, desde el consejo, organizan fiestas y eventos, como jineteadas, almuerzos con alguna presentación o espectáculo, con el fin de recaudar fondos. Al su vez, los docentes también realizan un aporte del 1% de su sueldo que tiene como destino el CEPT. Con ese dinero, se contribuye con el comedor y se aportan recursos para mantener la institución.

4.5.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

La necesidad de una educación secundaria adecuada a los jóvenes que habitan el campo se manifiesta mediante distintos medios. El hecho de que el CEPT No. 28 se haya inaugurado en el año 2008 con 6 personas y en la actualidad cuente con una matrícula de 87 alumnos y alumnas da cuenta de ello. Esta ausencia de un sistema educativo para la población rural en la región aledaña al paraje La Unión determinó que la actual matrícula se componga de jóvenes provenientes de General Guido, Maipú, Ayacucho, Castelli, Dolores, Gral. Madariaga, Pila y Tordillo, es decir, abarca un radio cercano a los 200 kilómetros.

La mayoría de los padres de alumnos y alumnas son peones, puesteros o encargados rurales de grandes estancias o empresas agropecuarias instaladas en la región. El 98% son empleados, solo 2 familias, al momento del trabajo de campo, contaban con un pedazo de tierra. La zona está organizada en establecimientos con una importante cantidad de hectáreas pertenecientes a un mismo dueño, donde quizás se demanden tres puesteros

dentro del mismo campo. Esto determina que algunos alumnos y alumnas compartan campo.

Ilustración 8. Frente de CEPT No. 28, Paraje La Unión, Gral. Guido



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 30 de Septiembre de 2016.

La escuela, al insertarse en espacio físico aislado y sin un territorio delimitado, ha configurado un complejo proceso de estructuración, debido a que, previo a la experiencia, no había espacio de socialización, de encuentro de esta sociedad civil fragmentada social y geográficamente en el campo disperso. En este sentido, el CEPT en concreto en esta región este de la provincia de Buenos Aires, permitió convocar a la población, a maestras rurales, a peones y a algunos productores que se sumaron a la propuesta para articular demandas y reclamos en pos del mejoramiento de sus condiciones de vida.

Desde ahí se consolida el consejo de administración. Actualmente, cuenta con 23 miembros entre padres de alumnos y alumnas, gente de la zona y maestras de escuelas primarias, pero son unas 10 personas las que se reúnen una vez al mes; especialmente, aquellas que residen más cerca de la escuela, a 20 o 30 kilómetros.

En relación con las actividades que realiza el consejo, como queda dicho, al no contar con espacios productivos dentro del CEPT, las principales tareas son la administración de los gastos de la convivencia y de algunas producciones, que son propiedad del CEPT, pero que se ubican en campos padrinos o de los padres de alumnos y alumnas. Se responsabiliza de abastecer de carne al comedor, desde conseguir la vaca hasta el trozado y la elaboración de milanesas, así como de realizar las compras necesarias de otros alimentos y de productos de limpieza.

Ilustración 9. Espacio destinado a huerta en CEPT No. 28.



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 30 de Septiembre de 2016.

Al igual que otros CEPT, el consejo se responsabiliza también de la organización de eventos y actividades para recaudar fondos, como jineteadas, campeonatos de fútbol o almuerzos comunitarios. Los padres colaboran de diferente manera: algunos aportando un lechón o cordero para sortear; otros, con su tiempo el día del evento, cocinando, o dinero. Cada miembro del consejo se organiza en función de sus posibilidades. La preparación de los eventos es clave, porque permite generar espacios de socialización dentro del campo entre familias del CEPT, pero también con vecinos y productores que residen cerca.

Más allá de este espacio, el consejo articula de forma positiva con productores cercanos, que han contribuido en la construcción del SUM de la escuela, en lo que refiere a la donación de materiales o dinero, cediendo ganado para el comedor u ofreciendo sus espacios productivos para algunas prácticas de profesionalización o pasantías.

4.6. CEPT No. 31, Pablo Acosta, Azul

4.6.1. Paraje: Estación Pablo Acosta

Pablo Acosta es un pequeño pueblo del partido de Azul, que se ubica a 60 kilómetros de la cabecera y en el límite con la ciudad de Tandil. La estación “Pablo Acosta” debe su nombre al antiguo dueño de las tierras de la zona, parte de la Estancia “Los Ángeles” (Braulte & Bucci, 2014). Esta fue parte del ramal Azul-Arroyo Los Huesos-Chillar y se fundó en 1929.

Con el cierre del ferrocarril en 1961, el pueblo devino rápidamente en un paraje rural, al migrar la mayor parte de la población. En la actualidad, las instituciones locales son la escuela primaria, el jardín y el CEPT, un almacén, unas cuatro o cinco casas y dos plantas embotelladoras. Una particularidad de la zona es que a pocos kilómetros se

encuentra el Monasterio Trapense de Azul, donde residen unas 70 personas, aproximadamente. Este establecimiento, si bien es cerca, no forma parte del pueblo.

Ilustración 10. El bar de Pablo Acosta



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 05 de Septiembre de 2016

4.6.2. Historia del CEPT No. 31

El CEPT de Pablo Acosta se inauguró en el año 2008. El proceso hasta su constitución se inició con el impulso de un hombre, empleado rural, que enviaba a sus hijas al CEPT de Espigas y se movilizó para convocar a la comunidad y a la municipalidad con el objeto de acercar la experiencia al pueblo azuleño. A partir de allí, con el apoyo de docentes del CEPT y miembros de la FACEPT, se comenzó a impulsar el Programa Pueblos, cuyo origen es la Ley 13.251, de Promoción de Pequeñas Comunidades Rurales, que, en articulación con la FACEPT, planteaba la organización de Consejos de Apoyo Local (CAL) para elaboraciones de planes de desarrollo en pueblos rurales de la provincia de Buenos Aires. Como parte de estos proyectos locales y del programa, se promovía e impulsaba el programa de los CEPT.

Con el apoyo del Gobierno municipal, de los docentes de Espigas, que apadrinaron el proyecto, de las maestras de la escuela primaria y de algunos habitantes de Pablo Acosta, comenzó a funcionar el CEPT. Al no contar con un espacio físico propio, se instaló en el mismo edificio donde funciona la escuela primaria y el jardín. Actualmente, continúan compartiendo ese espacio.

Los inicios fueron complejos debido a la dificultad de compartir un edificio pequeño y no adaptado a las necesidades infraestructurales que implica la permanencia de los alumnos y alumnas en la escuela. A partir del trabajo del consejo, padres y docentes, hace unos años, construyeron un SUM y una habitación con el fin de mejorar las condiciones en la convivencia.

Más allá de que la constitución del CEPT se determinó democráticamente mediante el voto de los miembros del CAL que conformó el programa Pueblos, a nivel local generó

cierta conflictividad. En algunos casos, esta disputa estuvo vinculada al desconocimiento sobre la experiencia y la pedagogía de alternancia, y en otros, se asoció al extrañamiento producido al convocarse a nuevos actores, docentes y técnicos ajenos a Pablo Acosta. Esto se manifestó a nivel local y en la propia gestión institucional con el consejo de administración.

4.6.3. Características institucionales

El CEPT de Pablo Acosta es uno de los centros más recientes, por lo que cuenta con algunas características particulares que diferencian lo notablemente de las experiencias desarrolladas previamente. Con relación a la dimensión organizativa, como queda apuntado en el apartado anterior, la escuela secundaria comparte edificio con el jardín y con la escuela primaria, es decir que comparte el espacio institucional y de convivencia. En los orígenes, la escuela tenía cuatro aulas, un SUM donde estaba la cocina, una dirección y una preceptoría. Desde la instalación del CEPT allí, se le asignaron dos aulas a secundaria, una para las clases y otra como habitación de las mujeres, y se utilizó el SUM como aula. Luego se reacomodó gradualmente el edificio hasta armar el espacio para los varones y la sala de profesores.

Las actuales condiciones de la escuela son muy limitadas: dos aulas y dos habitaciones con baños. Una se hizo totalmente nueva en un espacio independiente al edificio. Esto habilitó el aula y mejoró las condiciones de la convivencia. Sin embargo, los alumnos varones continúan en el mismo edificio que la escuela, con cierto grado hacinamiento. La cocina y el patio son compartidos con el jardín y el primario, aunque se organicen con horarios diferenciados. En las entrevistas realizadas, todos los docentes manifestaron la falta de espacio como una de las principales problemáticas que atraviesan.

Sumado a estas condiciones edilicias, el CEPT no dispone de un terreno para el desarrollo de producciones. Las posibilidades son nulas, dado que en Pablo Acosta no hay terrenos fiscales para que les cedan y producir allí. La institución logró que el municipio y algunos propietarios cercanos al pueblo les cedieran parcialmente los márgenes de un camino rural cercano, donde la escuela pueda ubicar algunas producciones y realizar algunas prácticas con los alumnos y alumnas para abastecer al comedor. El predio es de aproximadamente una hectárea y, como parte del acuerdo, no se puede edificar, por lo que se estructuraron producciones transferibles en caso de que se solicite.

En ese espacio cedido, junto al área de la producción, se organizaron producciones de cerdos, gallinas ponedoras, pollos parrilleros, un hibernáculo y una huerta. Asimismo, en conjunto con el INTA de Azul, se instaló un apiario. Más allá de las dificultades con las que trabaja la escuela, el proyecto institucional orienta las distintas producciones a la promoción de la agricultura familiar. Si bien una parte se destina para el comedor de la escuela, el resto de los recursos se administran para armar pequeños núcleos productivos –de porcinos, de pollos o colmenas– a partir de los cuales brindarles a las familias de alumnos y alumnas la posibilidad de tener algunas producciones propias.

Por otro lado, más allá de estas producciones primarias, y previo a que le cedieran esa porción de tierra al CEPT, la primera actividad que se desarrolló y que continúa hasta la actualidad es la fabricación de dulces y mermeladas. Como parte de un proyecto inter-areal, se reveló que, en muchos campos donde residen los alumnos y alumnas, había producciones de la huerta que sobraban, como los zapallos, y contando con ello, se elaboró un proyecto para que los y las jóvenes y sus familias acercaran los sobrantes y

produjeran mermeladas. Con esto, nació la propia marca del CEPT: “Un dulce aprendizaje”. El proyecto luego se extendió a la elaboración de dulce de leche con la sobreproducción láctea de algún productor. La escuela comercializa entonces los excedentes de miel, mermelada y dulce de leche con el referido nombre comercial. Esto permite reinvertir tanto en el comedor como en la institución, especialmente en las remodelaciones o construcciones que continúan desarrollándose para mejorar el edificio y los espacios de convivencia.

4.6.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

El CEPT No 31 de Pablo Acosta cuenta con una matrícula aproximada de 70 alumnos y alumnas, provenientes de los partidos de Azul, Olavarría, Cacharí y Tandil, es decir que participan familias que habitan a más de 100 kilómetros de la escuela. La mayoría son hijos de empleados rurales, uno o dos casos son hijos de propietarios de una pequeña quinta. En general, como elemento característico de la zona, la mayor parte de los padres trabajan en enormes estancias dedicadas a la ganadería –tambos y cría–.

Los padres, al igual que en los otros casos descritos, en su mayoría, provienen de otras regiones: Corrientes, Entre Ríos, Paraguay. Se trata de empleados rurales que viven en constante rotación: cada 5 o 6 años migran hacia otra zona productiva. Esto refleja las precarias condiciones laborales en las que se encuentran.

Ilustración 11. Frente de CEPT No. 31, Escuela Primaria No. 37 y Jardín No. 911 en Pablo Acosta, Azul.



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 05 de Septiembre de 2016

Estas dificultades características de la sociedad civil que habita en el campo y de la propia historia del CEPT se traducen, en el consejo de administración, en una escasa participación de las familias. Si bien el consejo cuenta formalmente con 18 miembros –padres de alumnos y alumnas en su mayoría–, no gozan de una organización y participación activas. Las reuniones suelen estar obstaculizadas por la misma realidad del empleo rural, y también por el escaso conocimiento que hay de esta nueva experiencia en

la región. En las entrevistas realizadas, se señala que, a las reuniones, suelen asistir 4 o 5 personas, por lo que se utilizan los grupos de *WhatsApp*, la aplicación de mensajería y comunicación, para comunicarse en lo referente a los problemas que puedan surgir en el CEPT, así como para la organización de los eventos para recaudar fondos.

El consejo, más allá de estas particularidades y de sus funciones programáticas, es clave en la organización y administración del comedor, así como en la ejecución de la obra de remodelación y ampliación que se está haciendo en la escuela. Una actividad que organiza con los docentes anualmente es la feria “La Caserita”, en el marco de la cual se convoca a vecinos a que realicen artesanías, dulces, quesos, chacinados o cualquier otro producto artesanal para la comercialización en conjunto. En este espacio, el CEPT aprovecha a vender los productos que se elaboran en él y a adquirir algunos ingresos extra.

Otro tipo de actividades organizadas en el pueblo son eventos de tipo cultural, como el “Gran Locro Familiar”, la “Gran Fiesta Criolla”, el “Locro y bingo familiar, la “Peña y Baile”, o la “Tallarineada y lotería familiar”, donde más allá de la comida, se realizan domas, payadas o muestras de baile folclóricos. Con la recaudación alcanzada en estas actividades, el CEPT adquirió colchones, frazadas, un DVD y calefacción, mientras que el resto de los fondos se destinó a la construcción de las habitaciones de niñas y los baños.

Más allá del consejo, Pablo Acosta no cuenta con otras organizaciones formales de la sociedad civil, pero, en los eventos que organiza el CEPT se cuenta con la participación de vecinos que colaboran tanto asistiendo como en la organización.

Ilustración 12. Producción porcina al margen de camino rural perteneciente al CEPT No. 31



Fuente: Elaboración propia. Foto tomada el 05 de Septiembre de 2016

4.7. Conclusión

A lo largo de este capítulo, se ha presentado los distintos CEPT recorridos en el trabajo de campo que constituyen una muestra de esta experiencia educativa para el nivel secundario ubicada en la provincia de Buenos Aires en general, y en la cuenca deprimida

del Salado en particular.. Los distintos pueblos donde se insertan poseen sus orígenes ligados a la formación de una estación de ferrocarril: ramales del Ferrocarril del Sud, en sus distintos anexos y recorridos. El tren no solo permitió el transporte de bienes, cereales y personas en el interior rural de provincia, sino que actuaba dinamizando la vida local. Todas las historias de estos pueblos recuerdan aquella época de oro, de movimiento ciudadano, cuando se instalaban comercios, hospedajes y había una variedad de espectáculos culturales en los almacenes y pequeños centros culturales. Todo eso quedó ya en el recuerdo de antiguos pobladores de la zona. La mayor parte de estos pueblos fueron tornándose en pequeños parajes, como el caso de La Unión y Pablo Acosta, con una decena de habitantes y con un fuerte vacío institucional.

Frente a ese panorama, los CEPT comenzaron a movilizar a aquellos pobladores que resistieron el desmantelamiento del tren. Desde algunos sectores de la sociedad civil, se generó un espacio de organización en el que se comenzaron a discutir y buscar alternativas al problema educativo en el campo, uno de los principales motivos del éxodo rural.

Como se ha señalado a lo largo de las distintas descripciones, en algunos lugares puntuales este modelo educativo y sus actores provocaron cierta resistencia de algunos tradicionales habitantes de los pueblos. La instalación de estas instituciones generó nuevos puestos de trabajo, lo que motivó cierta “jerarquía” ocupacional entre los técnicos y el resto de la sociedad civil, así como nuevos actores y visitantes. Esto dinamizó radicalmente los pueblos. Si bien puede percibirse como un proceso “positivo” por las nuevas oportunidades laborales generadas, algunos no lo conciben de esa forma y se suscitan situaciones de conflictividad y resistencia, lo que se manifiesta, puntualmente, tanto en la no participación en las actividades y eventos del CEPT como en la desestimación de la posibilidad de asistir al establecimiento educativo.

En este sentido, las distintas historias institucionales ligadas a la participación o no de la sociedad civil que habita en los pueblos o parajes determina y condiciona de diferentes formas las características que asume el proyecto educativo y comunitario de los CEPT. En el caso de aquellos CEPT que surgen de sociedad civil organizada, como Miranda, Espigas y La Unión, más allá de algunas disputas y conflictos territoriales, la institución, y especialmente el consejo de administración, cuentan con la participación de representantes del pueblo o pobladores de la zona, que colaboran tanto en los eventos y propuestas que surgen de allí como en los encuentros y discusiones. Esto determina un notable arraigo de la propuesta.

En los casos contrarios, es decir, en aquellos CEPT que devienen de algún programa, como el Programa Pueblos, o el caso del de Belgrano, que se asocia a un origen de tipo político, la población local, en general, aparece con una escasa participación y mayores niveles de resistencia. En ocasiones, estas situaciones responden al propio extrañamiento que les genera la pedagogía de la alternancia y a los nuevos actores que “invaden” lo local.

Con relación a las familias de los alumnos y alumnas, en todos los ejemplos presentados, se advierte la rotación y precariedad del mercado de trabajo del campo: una familia se instala en una región por un lapso de 5 o 6 años y luego migra a otro campo o puesto de trabajo. Esto se refleja en la gran proporción de familias provenientes de provincias como Corrientes, Entre Ríos, Santiago del Estero, entre otras, que vienen de condiciones de vida y trabajo muy limitadas, y que ven mejorada notablemente su calidad de vida por las mínimas condiciones de tener un sueldo y comida. Este fenómeno, que se analizará posteriormente, impacta en la promoción de la agricultura familiar que se realiza

desde la escuela. Tales trabajadores, si migran, tienen que abandonar sus producciones para comenzar de cero en otro establecimiento, lo que se suma a las propias dificultades emocionales que involucra el desarraigo que atraviesan los jóvenes y adultos.

Finalmente, en cuanto a las características institucionales, una disputa que sucede dentro los CEPT y entre ellos se asocia a la tenencia o no de entornos formativos. Por estos, se alude a “a los distintos y complejos aspectos que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje y los contextos en que se llevan a cabo” (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 12.), es decir, a los equipamientos e instalaciones con las que cuenta una institución para el desarrollo de prácticas. En general, esta idea se asocia a las escuelas técnicas y a sus diseños curriculares orientados a prácticas profesionales de jóvenes; no es el caso de las escuelas de alternancia. Desde la normativa y el diseño, estos espacios no están contemplados explícitamente: un CEPT no exige contar con entornos de aprendizaje, ya que se parte de la premisa de que estos son los respectivos hogares de los jóvenes. Sin embargo, como se describió en el caso del CEPT de Belgrano o de Espigas, sí se cuenta con una extensión importante que, desde la institución, en acompañamiento del consejo, se utiliza para contribuir en el mantenimiento de la escuela, tanto en lo que respecta al comedor como a la propia estructura edilicia.

Como se habrá podido advertir, mientras que algunos CEPT cuentan con recursos para mantener la parte autogestiva, otros casos se enfrentan con mayores dificultades, y las familias y docentes tienen que aportar económicamente en mayor proporción para poder solventar la institución. Con todo, en caso de que logren desarrollar algún tipo de producción, aunque sea en pequeña escala, también se enfrentan a la dificultad de mantener el establecimiento en época estival, ya que deben contar con un puestero durante las vacaciones. De este modo, la producción es económicamente inviable también para una CEPT con escasa tierra. Esto condiciona directamente al rol que asume el consejo de administración en cada escuela, en función del tipo y la cantidad de actividades que deben desarrollar para recaudar fondos suficientes para mantener la institución, lo que, por ende, también impacta negativamente en la misma economía de las familias rurales, que deben enfrentar mayores costos para sostener la educación de sus hijos e hijas.

4.8. Bibliografía del capítulo

- Bacalini, G. (2000). Los trabajadores rurales planifican su destino – Miranda, Provincia de Buenos Aires. En: *La planificación estratégica de mi territorio. Programa a Distancia de Formación, Información, Asistencia Técnica y Trabajo en Red en Desarrollo Local*. Centro Internacional de Formación de la OIT. Torino, Italia.
- Blog del CEPT No.1 (2009, Abril 28). *Regional Castelli* [Apartado de Blog]. Recuperado de: <https://ceptlacolonia.wordpress.com/2009/04/28/regional-castelli/>.
- Braulke, A. & Bucci, B. (2014, Marzo 13). *Miranda* [Apartado de Blog]. Recuperado de: <http://lasoledaddespuesdeltren.blogspot.com.ar/2014/03/miranda-fcs.html>.
- Braulke, A. & Bucci, B. (2014, Septiembre 6). *Pablo Acosta y la Estancia “Los Ángeles”*. [Apartado de Blog]. Recuperado de: <http://lasoledaddespuesdeltren.blogspot.com.ar/2014/09/pablo-acosta-y-la-estancia-los-angeles.html>.

Centro Educativo para la Producción Total [CEPT] No 1 (2013). El Pueblazo – Victoria de un Pueblo. [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=m4Os12Pj8wQ>.

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución CFE No. 175/12. Anexo 1. Recuperado de: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/175-12_011.pdf.

Diario El Popular (2010, Enero 31). Censo en Espigas. *Diario El Popular*. Recuperado de: <http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/71698/censo-en-espigas>

La Nueva Hoja (2010, Enero). Unidad Avícola. *La Nueva Hoja*, 7(64).

Paraje La Unión (2012, Marzo - Abril). Entrevista a Nicolás Bonavita y Bruno Sovieri. *Paraje La Unión*, 2(4).

V. Tipos de redes de capital social en los CEPT

5.1. Introducción

El presente apartado estará centrado especialmente en los distintos tipos de redes que conforman el entramado social de los CEPT ubicados en la cuenca del Salado. En función del importante trabajo de campo realizado y utilizando el marco teórico expuesto, se concluye en una tipología de redes que permite entrever la multiplicidad de actores que forman y acompañan, de una manera u otra, a esta experiencia educativa y dar cuenta de los distintos lazos e interacciones que se dan entre ellos.

Primeramente, se expondrán los elementos teóricos que guiaron el trabajo de análisis. Partiendo de la perspectiva reticular e instrumental del capital social adoptada en el presente trabajo, se indagará en la importancia que asumen las redes de promoción de este tipo de capital, en función de los otros tipos de capitales que movilizan, y en su potencialidad para transformación de la realidad social.

Desde allí, se distinguirán dos dimensiones de análisis para reconstruir estas redes: niveles de análisis y tipo de lazos. En relación con la primera, siguiendo el análisis de síntesis que plantea Woolcock (1998), es importante reconocer que hay redes que ocurren al interior de un espacio social concreto y otras que involucran a actores por fuera él. En este sentido, estudiando dinámicas de desarrollo local, la distinción del nivel micro y macro es útil para reconocer y contemplar la mayor cantidad de actores e interacciones y el modo en que inciden cada una en las trayectorias de los CEPT.

Por otro lado, con relación al tipo de lazos que consolidan los distintos actores, sobre la base de la propuesta de Robison, Siles y Schimd (2003), se hace hincapié en dos tipos de lazos específicos: de vínculo y de aproximación o puente. Si bien se admite que hay relaciones densas, mediadas por sentimientos afectivos, como sucede entre actores que pertenecen a un mismo grupo (capital social de nexos), por su capacidad específica de permitir el acceso a recursos diferenciados, se hace foco en aquellos vínculos que suceden entre actores que pertenecen a universos sociales diferenciados.

A partir del entrecruzamiento de estas dimensiones y de un análisis minucioso de los datos recuperados en el trabajo de campo, se reconocen cuatro tipos de redes que conforman el entramado de los CEPT en la provincia: redes burocrático-administrativas, redes de aprendizaje, redes económico-productivas y, finalmente, redes socio-territoriales. Cada una de ellas se distingue por el tipo de actores que la compone, los recursos que moviliza y, especialmente, por el tipo de función social que asume para la institución en sí y el territorio. A pesar de no tener un carácter exhaustivo y delimitado, permiten clarificar los casos analizados.

Un elemento destacado y que determina el presente análisis es que las redes de relaciones se anclan en un territorio específico y en un contexto histórico particular. El hecho de analizarlas en el período posneoliberal se funda en la consideración de que los actores que aparecen y despliegan estrategias de interacción responden a una coyuntura política determinada, que permitió el desarrollo de políticas y programas específicos que incidieron en los CEPT y en las zonas rurales en general.

5.2. Redes de promoción del capital social. Definición y tipos

Los Centros Educativos para la Producción Total, de acuerdo con lo expuesto en los apartados anteriores, constituyen una particular experiencia cogestiva entre organizaciones de la sociedad civil, nucleadas en un consejo de administración, y el Estado, encarnado en los docentes-técnicos y en la misma institucionalidad de una escuela secundaria. Sobre la base de este perfil y de las mismas herramientas de la pedagogía de la alternancia, las escuelas asumen un rol fundamental no solo al brindar una educación secundaria adaptada a la vida de los jóvenes rurales, sino en la ejecución y elaboración de programas y actividades orientados al desarrollo local.

Desde el presente abordaje, en función del trabajo de campo realizado en una variedad de CEPT de la provincia de Buenos Aires, se adjudica aquí al capital social un rol central en los proyectos de cada escuela para mejorar las oportunidades y calidad de vida de la población rural. La concepción del capital social, tal como queda señalado en el marco teórico, se funda en una perspectiva reticular, que enfatiza la relevancia de las redes de relaciones por las cuales circula una variedad de recursos. Desde esta óptica, el capital social es la apropiación de los resultados que producen ese tejido de relaciones sociales (Lozares, López Roldán, Verd & Martí, 2011).

Retomando el análisis del capital social a partir de las redes que lo configuran, especialmente para el estudio de un proceso territorial como el de los CEPT, es preciso distinguir dos niveles: uno micro y otro macro. Tal como se dijo, el primero de ellos remite a un plano local y está asociado con aquellas redes de relaciones que establecen los CEPT con entidades municipales y/o privadas (individuales o colectivas) que pertenecen e intervienen en el propio ámbito territorial –en los pueblos o parajes rurales como a la población dispersa que habita en el campo–. Tales redes de relaciones involucran individuos como empresarios locales, productores, habitantes, familias de alumnos y alumnas, entre otros agentes que puedan ligarse con los CEPTS, así como entidades gubernamentales y/o privadas, esto es, empresas locales, cooperativas, delegaciones municipales, centros culturales y asociaciones vecinales. En el caso de la zona rural, en este nivel, se reconoce que las redes de un territorio pueden hallarse localizadas en un determinado espacio geográfico (pueblos y parajes rurales), o bien asumir un carácter extensivo en tanto hay lazos que trascienden límites geográficos concretos, pero cuya cotidianeidad acaece físicamente en ese territorio. En especial, se alude a aquella población rural distribuida de forma dispersa en distintos campos cercanos entre sí.

A la par de los vínculos que se desarrollan a nivel local, el nivel macro remite a aquellas redes de relaciones que trascienden el ámbito específico de los CEPT: por un lado, a aquellos lazos que se establecen con organizaciones paralelas en otras regiones de la provincia de Buenos Aires; por otro lado, a aquellas con entidades gubernamentales y/o no gubernamentales de un nivel municipal, provincial, nacional o internacional.

A nivel meso, ubicamos el rol de los mediadores es el de agentes que interconectan universos sociales diferenciados: en este caso, el nivel territorial con el extraterritorial. Estos actores funcionan como interlocutores dentro de las redes de relaciones y definen, en parte, el acceso y la movilización de determinados recursos materiales y simbólicos al interior de este espacio de juego. Este papel al interior del tejido reticular, en la presente investigación, se liga a los Centros Educativos para la Producción Total.

En cuanto a los tipos de vínculos que se consolidan al interior de las redes, si bien se contempla la presencia de relaciones densas y cercanas, que irrecusablemente suceden al interior de las comunidades rurales entre miembros de un mismo grupo de pertenencia o familia, definidas generalmente como “capital social de nexo” (*bonding social capital*),

en la presente investigación se hace foco en únicamente en relaciones de tipo externas, es decir, en aquellas que se dan entre agentes de universos sociales diferenciados: puntualmente, en relaciones que involucran a los CEPT, a nivel territorial, como extra-territoriales, lo que da cuenta de la relevancia de la externalidad para acceder a colectivos de pertenencia o referencia distintos al propio y, en consecuencia, a otros recursos (Falk & Kilpatrick, 2000; Lozares, López Roldán, Verd & Martí, 2011). Este tipo de ligaduras, aunque no son heredadas, sino que se adquieren en el devenir de las mismas prácticas institucionales, son claves para mejorar las oportunidades reales y así constituirse en una fuente concreta de recursos adicionales, humanos, físicos y financieros, de ideas, comprensión de reglas y procedimientos para beneficiarse de oportunidades del mundo más amplio (Kilpatrick, Field & Falk, 2003).

En razón de lo anterior, y siguiendo los aportes de la Universidad Estatal de Michigan (Robison, Siles y Smith, 2003, en Forni, Siles y Barreiro, 2004), se distinguen dos tipos de lazos: de vínculo (*linking social capital*) y puente (*bridging social capital*). El capital social de vínculo es aquel que se encuentra presente en relaciones medianamente estrechas y, en la mayoría de los casos, se basa en puntos de coincidencia adquiridos por prácticas conjuntas, proximidad geográfica o pertenencias institucionales semejantes. Estas se fundan en la horizontalidad de los lazos establecidos entre agentes equivalentes socialmente (Adler & Kwon, 2002; Forni, Siles & Barreiro, 2004). La relevancia de estas relaciones estriba en su potencialidad para ampliar las fuentes de información y conocimiento. La fuente de estos vínculos siempre es adscripta; sin embargo, se funda en la empatía, el respeto mutuo y propio reconocimiento.

El capital social puente, a diferencia del anterior, se encuentra presente en aquellas relaciones que surgen entre entidades (individuales o colectivas) que se hallan en diferentes posiciones jerárquicas dentro de la estructura social. Este tipo de vínculo vertical, determinado por la posesión de recursos disímiles, permite el acceso a instituciones y al poder, lo que beneficia materialmente a quienes se enlazan con colectivos disímiles (Forni, Siles & Barreiro, 2004). En algunos casos, pueden asociarse a actividades clientelares o benéficas.

A partir del cruce de estas dimensiones de análisis, el nivel y tipo de vínculo que se consolida a partir de los CEPT, en la presente investigación, se diferencian cuatro tipo de redes de promoción del capital social: 1) burocrático-administrativas; 2) de aprendizaje; 3) productivas-económicas; 4) socio-territoriales.

Tabla 12. Esquema de redes de capital social

		Tipo de lazo	
		Capital social vínculo	Capital social puente
Nivel	Micro	Redes socio-territoriales	Redes económico-productivas
	Macro	Redes de aprendizaje	Redes burocrático-administrativas

Fuente: Elaboración propia.

Cada una de ellas se distingue de las otras por los recursos que circulan en su interior, por el tipo de actores que monopoliza estos recursos y su respectivo nivel de procedencia – micro o macro–.

Las propiedades de estructura y morfología que asuman las redes, así como los procesos de interacción entre los actores permiten revelar, por un lado, las relaciones implicadas, los recursos que cada actor posee y que, simultáneamente, valoran los demás actores; y por otro, la misma oportunidad de acceder a esos recursos que cada vínculo representa. Así, la estructura de la red representa una “estructura de oportunidad”, en este caso, de intercambio entre sus integrantes (Bravo, González & Carrera, 2012).

5.3. Redes burocrático-administrativas

Las redes burocrático-administrativas son aquellas que, si bien se insertan y manifiestan en lo local, se consolidan en un nivel extra-territorial. Se refieren a aquellas interacciones que tienen lugar entre la sociedad civil y entidades de un ámbito social y político diferenciado, como el Estado u organizaciones de tipo no gubernamentales, pero que pertenecen a una jurisdicción municipal, provincial, nacional o internacional.

La particularidad de este tipo radica en que las agencias de desarrollo y los agentes públicos proyectan redes burocrático-administrativas hacia lo local, hecho que incide en las capacidades y formas de acción de quienes son “beneficiarios” de sus respectivos programas (Arriagada, Miranda & Pávez, 2004). Estas intervenciones modifican entonces las relaciones sociales en los mismos territorios donde trabajan, en función del modo de distribución de los recursos y del sentido subjetivo asignado a la pobreza, la ruralidad, al desarrollo rural por parte de los agentes que se acercan a una institución y de los respectivos entes de promoción programas (Arriagada, Miranda & Pávez, 2004).

Las redes sociales de estos promotores son factores determinantes del modo en que los beneficios de estos programas se distribuyen a nivel local. En este caso, los CEPT y el consejo de administración de cada institución suelen quienes reciben y gestionan los programas, bajo supervisión de las agencias.

5.3.1. Estructura en niveles

En cuanto a la estructura de estas redes, como se observa en el gráfico 2, se da un entramado complejo de relaciones y recursos entre diferentes actores públicos y privados, especialmente instituciones y organismos públicos (con dependencias administrativas regionales) que pertenecen a una jurisdicción nacional y provincial. En este sentido, estos actores se ubican en el *nivel macro*.

El primer acercamiento de estos actores se asocia, en general, a la misma actuación de la FACEPT a nivel nacional. A partir del sistema cogestivo, y de la gestión de esta institución de segundo orden, los CEPT desarrollan una serie de alianzas con agencias de mayor capacidad de gestión y recursos, con el fin de acercar al territorio programas que contribuyan al proyecto institucional –tanto en lo que refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje que propone la pedagogía de alternancia como al foco en el desarrollo local–. Luego de la institucionalización de estos acuerdos, los programas son distribuidos por las distintas regiones y CEPT que conforman la federación, de acuerdo a la necesidad y demanda de los territorios. De todos modos, hay entes como el INTA que cuentan con llegada al territorio en cada una de las escuelas (Lorenzo, 2012). A partir de allí, por

medio de agencias regionales y delegados de estas instituciones, se consolida el primer lazo con lo local, es decir, con los CEPT.

El CEPT actúa como *mediador* en esta llegada al territorio. Tal como queda analizado en el marco teórico, es quien recibe los programas y los recursos que posteriormente serán asignados a la población local residente en el pueblo o a las familias de estudiantes de la escuela. Por esta posición ambigua, en ciertos casos, actúa, para la población rural, representando al Estado y a las agencias gubernamentales, y frente a estos, como aquella sociedad civil que habita en el campo. De este modo, constituye el interlocutor de ambos universos socialmente diferenciados.

El equipo docente y el propio consejo de administración gestionan los programas en el afán de ofrecerle a la población rural diversos recursos a los que, de otro modo, sería imposible o dificultoso acceder.

5.3.2. Actores

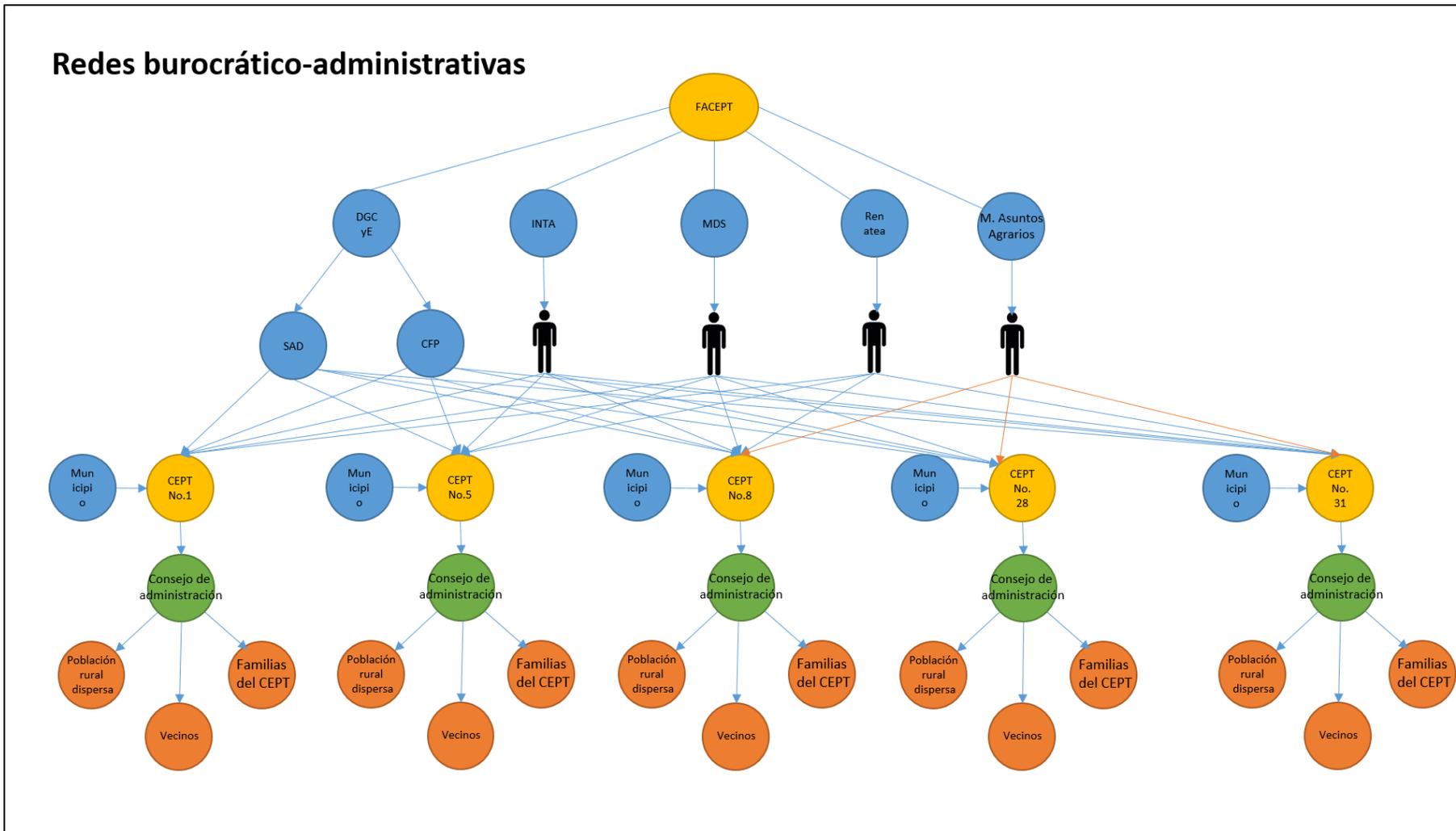
Los actores que participan de este entramado burocrático-administrativo son heterogéneos, pero, particularmente, en los casos analizados y en el período histórico contemplado, todos ellos pertenecen al orden gubernamental.

Dentro de estas redes es preciso destacar, en un plano educativo-administrativo, la actuación de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), con sus dependencias: las Secretarías de Asuntos Docentes (SAD) y los Centros de Formación Profesional.

En cuanto a lo productivo, estas tramas se conforman a partir de la actuación del Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires y del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA).

En un plano social, hay que destacar el Ministerio de Desarrollo Social de Nación y el Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios (Renatea), claves en la distribución de programas orientados al mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores y habitantes de zonas rurales.

Gráfico 2. Esquema de redes burocrático-administrativas



Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, a nivel local cabe destacar el rol de los municipios de los partidos donde se insertan los CEPT, en especial, la articulación que establecen algunos entes de jurisdicción municipal con las escuelas.

5.3.3. Relaciones y recursos

Las redes de relaciones que se desarrollan a partir de la actuación de las instituciones gubernamentales poseen un alto grado de formalidad. Este tipo de articulación es de tipo asimétrica y, por ello, se funda en vínculos regulados por contratos formales, en su mayoría, con cláusulas que establecen relaciones, derechos, obligaciones, formalización de intercambios y acuerdos.

En el caso del INTA, este organismo despliega una diversidad de prácticas en cada uno de los CEPT visitados. Algunos programas se encuentran orientados a la asignación de producciones específicas, mientras que otros se están más orientados brindar capacitaciones y asesoramiento técnico. En los CEPT ubicados en la cuenca deprimida del Salado, dependen de la Estación Experimental Agropecuaria Cuenca del Salado, aunque la gestión esté en manos de la agencia local del INTA cercana a cada escuela.

En cuanto al Ministerio de Desarrollo Social (MDS), durante el período analizado, de 2008 al 2015, bajo el gobierno de Cristina Fernández, los programas que se articularon junto a la FACEPT y que se distribuyeron en las escuelas se asocian a políticas públicas de microcréditos. Estos tienen su base en dos planes: los Bancos Solidarios de la Buena Fe y un programa dependiente de la Comisión Nacional de Microcréditos (CONAMI). El primero de ellos busca promover el otorgamiento de microcréditos económicos para el desarrollo de emprendimientos productivos, de servicio o venta. La iniciativa apunta a llegar a emprendedores de los sectores populares de todo el país, que deben conformar grupos solidarios para acceder al crédito, cuya tasa máxima es del 6% anual. El programa de CONAMI era de microcréditos en producciones. En el caso de los CEPT, se les asignaban diez chanchas y un padrillo, y la escuela administraba para repartir núcleos entre familias, que reproducían y devolvían a la institución para su posterior redistribución.

En relación con el Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires, también en convenio con la FACEPT, se aplicó un programa similar al del MDS de Nación, vinculado a la producción de cerdos, por el que se le asignó a algunos CEPT – especialmente a los que pertenecen a la región IV de FACEPT– un módulo genético con un padrillo y diez chanchas. Algunas escuelas lo utilizaron para los espacios de producción y el posterior financiamiento de la institución. Otra iniciativa similar del Ministerio de Asunto Agrarios, pero cuyo destino era estrictamente las población rural en general y no solo familias del CEPT, era un proyecto de pollos con el que se distribuyeron 800 pollitas y su alimento a algunos CEPT de la región. A partir del trabajo de la institución, de los técnicos, se fueron distribuyendo a las familias camadas de pollos a devolver en un año. Esto permitió que muchos empleados rurales pudieran comenzar a desarrollar una producción propia alternativa.

En el caso del Renatea, en acuerdo con la FACEPT, en el año 2013, se firmó un convenio con diversas líneas de agencia, pero bajo la premisa de trabajar en conjunto en pos de fortalecer un empleo de calidad y capacitaciones para los trabajadores del ámbito rural. Así, en los distintos CEPT, por medio del Área de la Promoción de la Comunidad Rural y su Cultura, se organizaron jornadas de promoción de los derechos de los

trabajadores rurales a partir del nuevo régimen del trabajo agrario. Estos encuentros del Renatea se convocaron con los mismos alumnos y alumnas del CEPT como destinatarios, con las escuelas primarias aledañas a los CEPT y con la población rural en general, incluyendo a las familias que participan de la escuela.

Con relación a la participación de la DGCyE con el CEPT, más allá del sistema de administración cogestiva descrito, a partir de este vínculo institucionalizado, se sucedieron una serie de relaciones que movilizaron recursos de diverso tipo. En el año 2003, por medio de un convenio entre FACEPT y la dirección, se concretó la creación del Centro de Formación Profesional (CFP) N° 402, con sede física en el Instituto Superior de la FACEPT, en Belgrano, y actuación descentralizada en cada CEPT (Barsky, Dávila & Tarelli, 2008). El CFP depende de la Dirección de Formación Profesional de Adultos de la Provincia de Buenos Aires y, en conjunto con el Programa Impulso Ganadero del Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia, brindaron una importante cantidad de cursos en la cuenca deprimida del Salado (Barsky, Dávila & Tarelli, 2008). En los CEPT recorridos, se mencionaron cursos como: inseminación artificial, alambrado, molineros y aguadas, elaboración de conservas, manejo de sanidad, soguería, amanse, carpintería, costura e informática. En todos los CEPT se ha brindado alguno de estos cursos abiertos a la población rural en su conjunto. Este tipo de formación es clave para la mejora en la capacitación laboral y para brindar herramientas a muchos habitantes del campo con el objeto de desarrollar algún tipo de emprendimiento familiar que les permita acceder a una renta diferencial a la del empleo rural.

Por otro lado, más allá del rol del CFP, la DGCyE se hace presente en las distintas Secretarías de Asuntos Docentes (SAD) de cada distrito educativo. En este caso, más allá de la cogestión en lo que refiere a la selección docente, de acuerdo a los distintos tipos de relaciones que se consoliden entre las inspectoras y los directivos de los CEPT, aparecen en estas redes nuevos recursos que trascienden lo formalmente establecido. Si bien algunas escuelas señalan una completa falta de articulación y acompañamiento de la institución, en otras, las SAD se muestran con mayor grado de colaboración y gestionan recursos para proveer a los CEPT materiales didácticos específicos, elementos para los espacios de convivencia y algunos recursos para cuestiones edilicias.

Finalmente, resta mencionar al Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), dependiente del Ministerio de Educación de Nación, una institución clave en la distribución de recursos en los CEPT y en una importante cantidad de escuelas rurales. Con el “Plan Mejoras”, las escuelas recibieron una serie de recursos anuales que les permitieron equipar a las distintas instituciones, en lo que refiere a los espacios de convivencia, con calefactores, colchones, cubrecamas, almohadas, frazadas y sábanas. También aportaron recursos para los espacios productivos, como silos, comederos, elementos de seguridad y tejido para gallinero. Asimismo, algunas escuelas utilizaron estos fondos para aportar libros a la biblioteca.

En un nivel más cercano a lo territorial, es preciso mencionar aquellas redes burocrático-administrativas que se consolidan entre algunos entes de jurisdicción municipal y los CEPT. Este tipo de alianza no se da en todos los casos: sí puntualmente en el caso de Espigas, La Unión y Miranda, donde hay un lazo más frecuente y donde, a partir de él, se movilizan una serie de recursos.

Por medio de estas relaciones que se establecen entre la comunidad, los CEPT, los agentes de promoción y los entes gubernamentales, se construyen redes burocrático-administrativas que se instalan en el territorio de forma asimétrica. Precisamente, este anclaje territorial que asumen las políticas sociales es lo que permite formar y sostener el

resto de las relaciones que conforman la red y este tipo de capital social. Un rasgo característico que asume este vínculo es que la mayor parte de los recursos que circulan son materiales –dinero, bienes físicos, materiales educativos, capacitaciones–.

5.4. Redes de aprendizaje

Las redes de aprendizaje son aquellas que, aunque se insertan y manifiestan en un territorio específico, se consolidan por fuera del nivel territorial. Se refieren a las interacciones que ocurren entre la sociedad civil y entidades de un ámbito social y político diferenciado; en este caso: instituciones educativas como universidades y otros CEPT ubicados en otras regiones que pertenecen a una jurisdicción provincial o nacional.

La particularidad de este tipo de redes es que, por ellas, circula un capital social de vínculo, debido a puntos de coincidencia adquiridos por tener perfiles institucionales semejantes, más allá de los diversos niveles de formación, lo que permite consolidar lazos horizontales (Adler & Kwon, 2002; Forni, Siles & Barreiro, 2004).

La principal potencialidad que asumen estas relaciones se funda en su capacidad de acceder a nuevas fuentes de información y conocimiento, por el mutuo reconocimiento y legitimidad que entablan las instituciones educativas. Específicamente, en estas redes, los vínculos y las interacciones se centran en la producción, distribución, transferencia, acceso y análisis de conocimiento. De este modo, no solo circulan tales recursos, sino que se producen nuevos elementos simbólicos de aprendizaje que permiten desarrollar capacidades de creación, entendimiento y transformación de lo establecido.

5.4.1. Estructura en niveles

En lo relativo a la estructura de las redes “de aprendizaje”, como queda explicitado en el gráfico 3, se refleja un entramado complejo de relaciones y recursos entre diferentes actores públicos y privados; especialmente, entre instituciones educativas de distinto nivel de formación. En este sentido, tales actores se ubican en un nivel macro, es decir, por fuera del territorio específico donde se inserta el CEPT. Sin embargo, esto no determina necesariamente el modo en que circulan los conocimientos y aprendizajes. Estos circulan en varias direcciones debido a la propia complejidad que asume la estructura de redes y a la misma particularidad del recurso que contiene.

Los conocimientos y los saberes que protagonizan estas redes remiten a aquellos de carácter “científico” que provienen de instituciones y organizaciones formales, como el ámbito universitario, escolar o más bien técnico. Al mismo tiempo, se corresponden con el conocimiento no científico –también llamado saber popular– propio de algunos sectores y actores sociales que conforman el entramado de dicha red.

De este modo, la apropiación social del conocimiento por parte de los distintos actores que integran la red remite a un complejo proceso de articulación de saberes y actores, que implica necesariamente, para lograr con éxito, la producción, transferencia e intercambio. (Castellanos, Vessuri & Canino, 2010).

La funcionalidad que asumen las relaciones es variada; el flujo de información y conocimientos puede asumir una dinámica meramente comunicacional, actuar de forma cooperativa –colaborativamente– o coercitivamente. El tipo de actuación depende de los mismos actores que interactúan y del contexto en el cual se da el vínculo.

5.4.2. Actores

Los actores que participan de estas redes de aprendizaje se asocian, en parte, al rol de instituciones educativas de diverso nivel, así como a actores individuales que enriquecen y componen el entramado de relaciones.

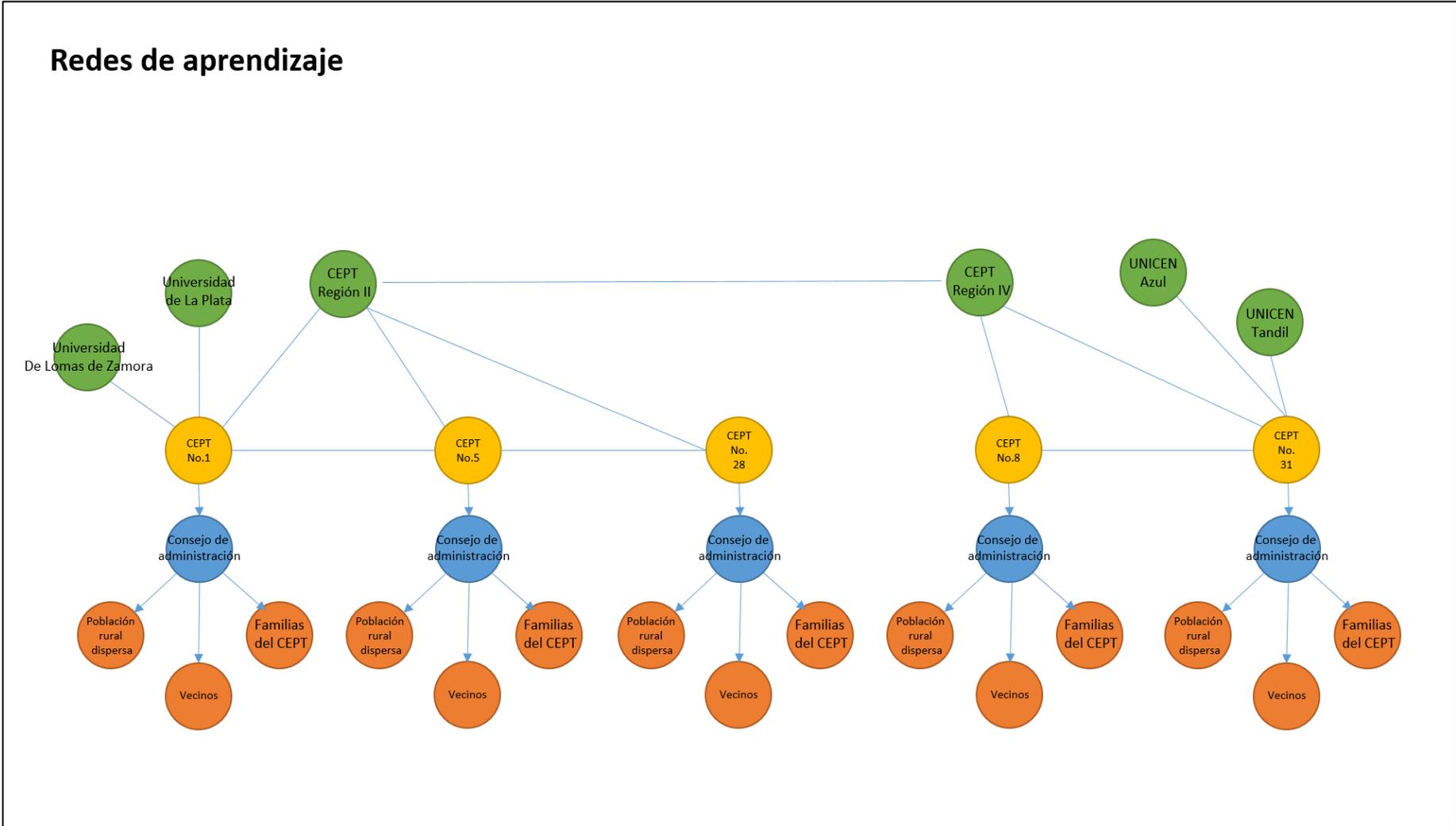
En función del trabajo de campo realizado, se puede mencionar, primero, el rol de instituciones educativas de nivel universitario, como las universidades nacionales de Lomas de Zamora (UNLZ), de La Plata (UNLP), o del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN); específicamente, las facultades de Agronomía, Veterinaria y Medicina. Asimismo, dentro de estas redes que consolidan los CEPT, es preciso referirse a los otros CEPT que también conforman la federación y con quienes se articula en el intercambio de informaciones y conocimiento.

Finalmente, hay que destacar el rol de las familias y pobladores rurales que participan del CEPT como actores clave en estas redes, por la misma pedagogía de alternancia que incorpora los saberes de la población rural dentro de las unidades programáticas.

5.4.3. Relaciones y recursos

Las redes de relaciones que se desarrollan a partir de la actuación de las referidas instituciones educativas poseen, en general, un bajo nivel de formalidad. El carácter simétrico que asume la articulación permite que se desarrollen vínculos informales, esto es, sin necesidad de regulaciones y contratos que asignen derechos y obligaciones. Así, tales redes no necesariamente responden a una estructura vertical, en niveles, como sucede en el caso de las redes burocrático-administrativas.

Gráfico 3. Redes de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la articulación que realizan los CEPT con universidades nacionales, podemos mencionar proyectos en los que se articulan producciones específicas, como la cría de animales. Esto les brinda a los jóvenes la posibilidad de acceder a una práctica profesional en la cual poner en juego sus propios conocimientos y saberes. Otro tipo de vínculo son los espacios académicos donde alumnos y alumnas participan de charlas teórico-prácticas sobre cuestiones específicas, como injertos de frutales, bienestar animal o agricultura familiar. Estos encuentros son clave para la discusión entre docentes, estudiantes universitarios y jóvenes rurales, acerca de problemáticas del sector, formas de producción y elaboración de productos.

Respecto de las relaciones que establecen los CEPT entre sí, se da un proceso diferente al resto de los vínculos mencionados, ya que, como parte de la normativa, inexorablemente se encuentran ligados, y sus encuentros se realizan en el marco de la FACEPT. Sin embargo, en estos espacios formales, se dan relaciones y lazos –ligados a las trayectorias de cada una de las instituciones– que trascienden la normativa y la formalidad. En ocasiones, este intercambio permite sociabilizar problemáticas, dificultades y posibles soluciones a viejos conflictos, y encontrar nuevas experiencias que puedan resultar útiles para otras instituciones. En el caso de dos CEPT, en particular, en estos momentos de encuentro, se revelaron problemáticas internas de funcionamiento relativas a los docentes y al rol de los consejeros, expuesto lo cual junto con los otros CEPT, se decidió la intervención con el objeto de garantizar una reorganización institucional.

Finalmente, como parte de esta red de aprendizaje donde circulan conocimientos, saberes, información y experiencias de distintas instituciones, hay que poner de relieve el rol de las familias de los alumnos y alumnas de los CEPT y a la población rural que participa de ellos. En el marco de la pedagogía de la alternancia, constantemente se vincula el saber académico de los docentes-técnicos con el saber popular y tácito de las familias y jóvenes rurales. Estos recursos se movilizan constantemente en el desarrollo de actividades y proyectos que los vinculan con el trabajo y la producción.

A modo de síntesis, resta destacar la importancia de estas redes de aprendizaje en la consolidación un entramado de relaciones más directas e informales entre los agentes, fundadas en el mutuo reconocimiento y legitimidad. El flujo de conocimientos, saberes y experiencias, más allá de generar nuevas instancias de aprendizaje institucional, contribuye a la generación de espacios de socialización y democratización.

5.5. Redes económico-productivas

Las redes económico-productivas son las que se insertan y manifiestan en un territorio específico, dentro del nivel definido como micro. Se refieren al entramado de interacciones que se establecen entre diversos actores de sociedad civil y actores individuales y colectivos pertenecientes a un ámbito económico y productivo; en este caso, empresas agroindustriales y agropecuarias y productores individuales ubicados en la región cercana a cada CEPT. La particularidad de este tipo de redes es que, por ellas, circula un capital social puente, puesto que, por la posesión o no de bienes materiales y económicos, el recurso que se moviliza genera una estructura asimétrica dentro de las relaciones (Forni, Siles & Barreiro, 2004).

La pertenencia y participación en esta clase de redes es clave, porque instauran posibles fuentes de beneficios y recursos tangibles, asignando, a los actores que

participan, cierta ventaja, y brindando un contexto de colaboración de información, conocimiento y tecnología entre actores que se encuentran en una posición asimétrica. En este sentido, hay que reafirmar la importancia de la red como mecanismo para la solución de problemas que los agentes no pueden resolver de manera individual.

5.5.1. Estructura en niveles

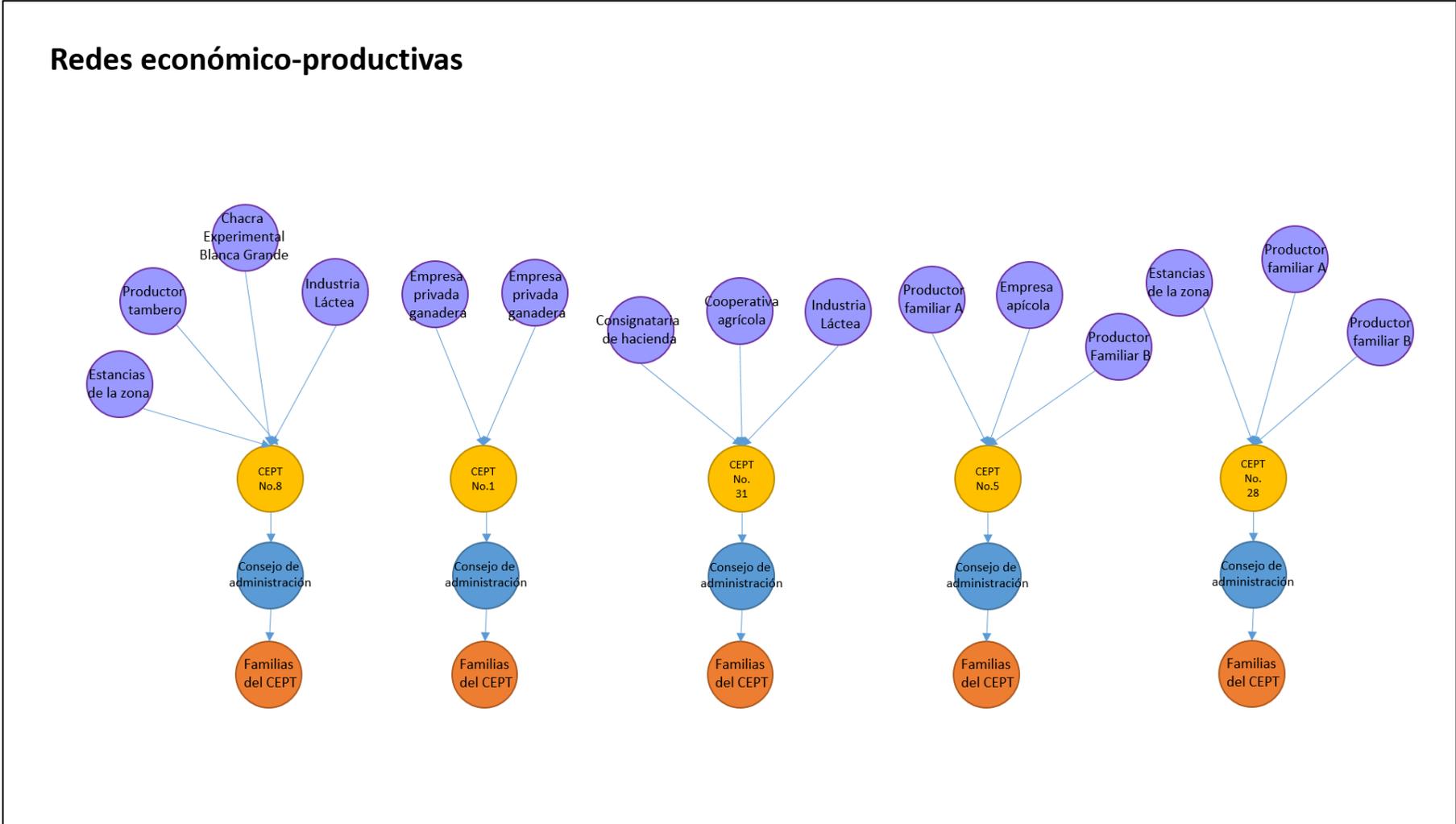
En cuanto a la estructura de estas redes económico-productivas, como se da cuenta en el gráfico 4, el caso analizado presenta un entramado directo y vertical de relaciones y recursos entre diferentes actores públicos y privados. Los CEPT, en su calidad de mediadores, actúan y establecen estas alianzas con actores de perfil “económico”, empresas agroindustriales, agropecuarias y productores de la región, es decir, dentro del nivel definido como micro. Los lazos que establecen se basan en la proximidad, y en el grado de confianza y reconocimiento mutuo entre los actores. A partir de este primer vínculo, los recursos se proyectan de forma vertical, esto es, desde los portadores del capital físico hacia el CEPT.

Específicamente, los recursos se orientan a proveer materia prima, producción, terreno, dinero y elementos físicos concretos a los CEPT, de forma de contribuir a la economía institucional de la escuela y aliviar los aportes que realizan las familias. El desarrollo de estas redes es clave para el mantenimiento del edificio de la institución y para el comedor. A pesar de no ser recursos que se dirijan a manos de las familias, sí les permiten contribuir a la economía doméstica, y allí estriba la verticalidad de estas redes y el modo en que los CEPT actúan como canalizadores de los recursos.

5.5.2. Actores

Con relación a los diversos actores que, más allá del CEPT, participan en estos nexos, podemos mencionar el caso de empresas agropecuarias de tamaño medio y grande, como cabañas de caballos criollos y de vacas, tambos, acopiadoras de cereales e importantes estancias destinadas a la ganadería, o agroindustrias como la de elaboración láctea. Finalmente, resta mencionar medianos y pequeños productores agropecuarios, ligados a las familias del CEPT, que se enlazan en este entramado económico-productivo.

Gráfico 4. Redes económico-productivas



Fuente: Elaboración propia.

5.5.3. Relaciones y recursos

Las redes económico-productivas, como se ha dicho, poseen un nivel de formalidad alto, que, no obstante no se adecua necesariamente al desarrollo de un contrato escrito y legal, media en ciertas exigencias y requerimientos que definen una forma particular de vínculo entre los diversos actores. Específicamente, como parte de las distintas relaciones mencionadas con actores del orden económico, a lo largo del trabajo de campo en la zona de la cuenca deprimida del Salado, se han encontrado distintas modalidades de lazo y recursos que circulan al interior de cada una.

En primer lugar, hay que mencionar un tipo de vínculo formal fundado en contratos de pasantías en los respectivos establecimientos, donde los alumnos y alumnas realizan una experiencia de unos meses y se capacitan en un área productiva. Estas alianzas se establecen con empresas agroindustriales, tambos y establecimientos de gran tamaño. Otro tipo de articulación dentro de esta red, menos formal, se funda en cuestiones estrictamente productivas. En muchas experiencias, a causa del limitado predio sobre el cual se asientan, se establecen lazos con productores y empresarios de la zona, que ceden terrenos para que puedan desarrollarse actividades productivas del CEPT. En ese caso, también se proveen animales –ovinos, bovinos y cerdos–, que consumen pastura, son criados y engordados. En otros, se facilita la producción lechera de animales propios; en algunos campos, también se utiliza el espacio para acopiar cereales de la institución. Este vínculo es clave, ya que permite abastecer el comedor y contribuir en la administración del CEPT.

Finalmente, otro tipo de vínculo que se establece y que es más genéricamente asociado al tipo de capital social de puente tiene que ver con las aportes materiales y donaciones que realizan estos actores del sector productivo al CEPT con el objeto de contribuir en su administración autogestiva. A partir del lazo que establecen con los hijos e hijas de sus empleados, algunos productores conocen la experiencia y contribuyen donando bienes materiales y económicos; específicamente, corderos o algún animal para los eventos que realizan los miembros del consejo de administración y el CEPT. También, en muchas oportunidades, aportan bienes productivos –fresnos, maíz, pollos, prestan un toro– para el desarrollo de alguna actividad puntual en los entornos formativos. En otros casos, cooperan con elementos físicos, como dinero, materiales para refacciones dentro de la escuela y en los espacios de convivencia –camas, leña–, maquinaria agrícola y ciertos elementos que están a su alcance y resultan útiles en el CEPT.

5.6. Redes socio-territoriales

Las redes socio-territoriales son aquellas que se tejen entre actores sociales ubicados en un mismo espacio geográfico. La particularidad de estos lazos estriba en un tipo de capital social de vínculo, que tiene como punto de coincidencia adquirido el pertenecer a un mismo territorio, más allá de que el actor que forme parte de la red sea de un tipo u otro –instituciones educativas como el CEPT, centros culturales, organizaciones vecinales, vecinos particulares–. A causa de este sentido de pertenencia respecto de un pueblo o paraje rural, se consolidan lazos fundados en la proximidad, la confianza, el respeto y el mutuo reconocimiento. En este caso, la principal potencialidad que asumen estas relaciones se funda en su capacidad de movilizar recursos materiales y simbólicos que actúan en pos de bienestar común de los habitantes. En un sentido “putniano”, este tipo de redes constituye un bien público que se orienta a contribuir al bienestar general

(Putnam, 1993). No es estrictamente una propiedad privada de la cual se beneficia algún actor en particular, ni es apropiable o aprovechable por algún segmento social específico, sino que puede tener efectos positivos desde el punto de vista de toda la sociedad local (Piselli, 2003). Por ello, en la presente investigación, el CEPT actúa como un actor más, articulando y mediando relaciones.

El tipo de relaciones consolidadas en las redes socio-territoriales se funda en las acciones colectivas de los diferentes actores locales, que comparten no solo una proximidad geográfica, sino cultural y organizativa (Méndez, Michelini & Romeiro, 2006). Así, este entramado social puede actuar para resolver problemáticas locales vinculadas a la salud, los servicios o las viviendas e infraestructuras locales, que de forma individual no podrían solucionar.

5.6.1. Estructura en niveles

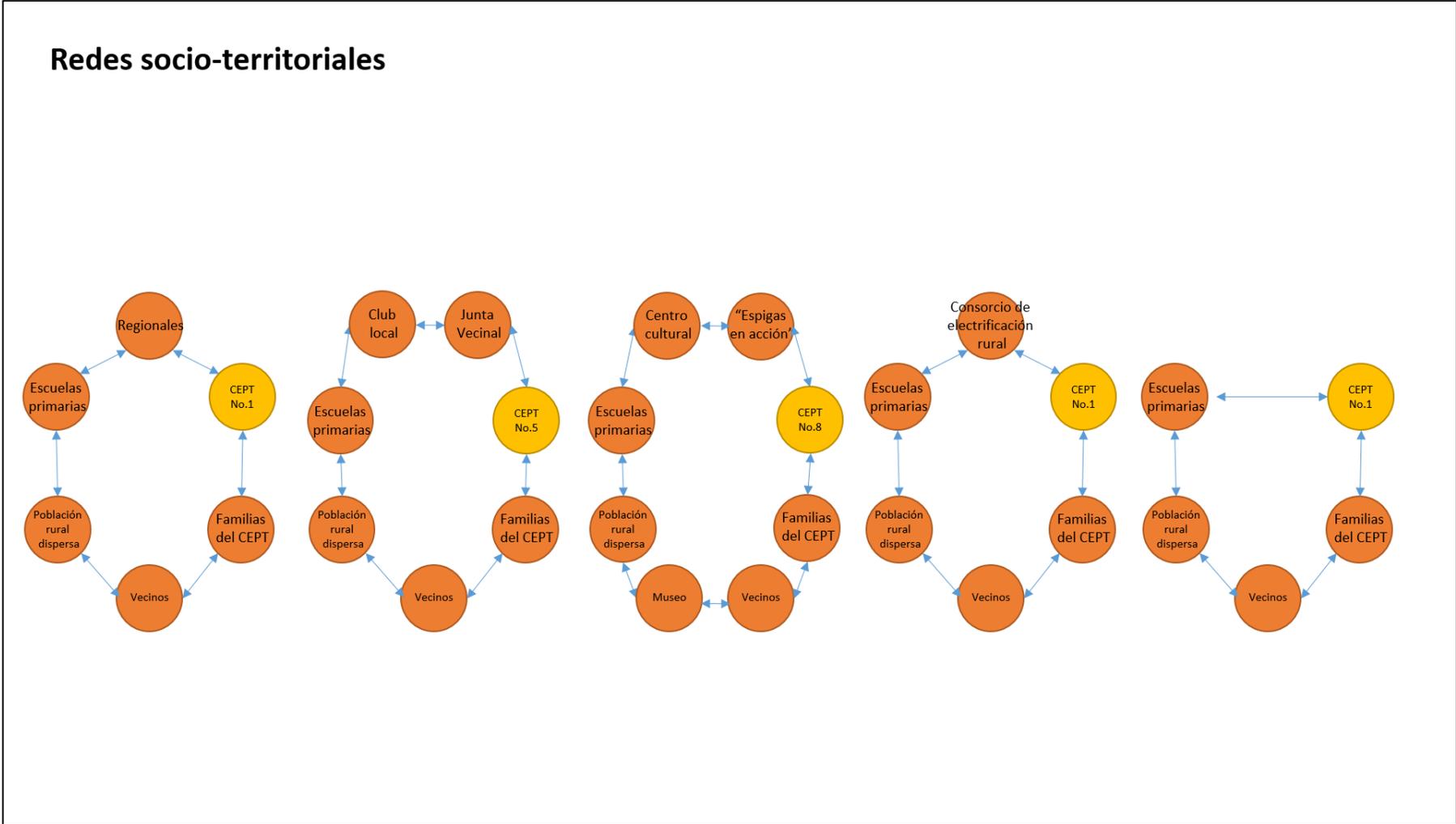
La estructura que asumen estas redes socio-territoriales es de tipo horizontal por la naturaleza del vínculo en que se funda, ya que los recursos que circulan son un subproducto de una multiplicidad de actividades sociales que entrelazan a los distintos actores que forman parte del territorio. El gráfico 5 refleja este tipo de estructura a partir de un carácter circular: todos los actores se conectan de forma directa y horizontal al interior de un mismo territorio, y lo hacen ocupando un lugar similar dentro de la estructura social, en tanto todos los recursos potenciales que pueda brindar cada uno de ellos asumen igual relevancia.

Con esta estructura, los CEPT funcionan como un actor más que media en estas relaciones en el plano local. En muchas ocasiones, al ser una de las pocas instituciones del pueblo o paraje y al convocar a población local y dispersa al campo, actúan como canalizadores de múltiples demandas y como punto de referencia de territorial. Sin embargo, esto no supone una jerarquización en este tipo de redes, habida cuenta de que las demás instituciones se imbrican de igual forma al interior de ellas, dado que el capital que se moviliza por estos lazos nace, se incrementa o declina a partir de las dinámicas locales entre los distintos actores.

5.6.2. Actores

Los actores que conforman estas redes socio-territoriales se asocian a la diversidad de agentes locales arraigados en un espacio geográfico específico. Por un lado, se trata de una serie de organizaciones y actores colectivos que representan a alguna institución local o nuclea a pobladores rurales en torno a un objetivo específico; y, por otro, a actores individuales que, con igual nivel de jerarquía, constituyen parte del entramado socio-territorial de un pueblo o paraje. Por último, resta mencionar las instituciones de nivel primario, como las escuelas rurales ubicadas en zonas aledañas a los CEPT, que, en muchos casos, actúan como puntos de encuentro de la población rural dispersa.

Gráfico 5. Redes socio-territoriales



Fuente: Elaboración propia.

En virtud del recorrido realizado en distintos pueblos de la cuenca deprimida del Salado, se hallaron actores colectivos, como centros culturales, clubes locales, escuelas primarias y museos, así como algunas organizaciones que nuclean a la sociedad civil, tal el caso de las juntas vecinales. En cuanto a actores individuales, específicamente se trata de vecinos y productores que residen en el territorio en el cual se inserta el CEPT.

5.6.3. Relaciones y recursos

Las redes de relaciones que se desarrollan dentro de este tipo que definimos como “socio-territorial”, por todo lo señalado, son aquellas que acaecen en el interior de un territorio específico y cuya particularidad es la interacción de los diversos actores y la respectiva movilización de los recursos que poseen, lo que constituye un bien colectivo que pertenece a lo local y a quienes residen allí. Con esta premisa, considerando el trabajo de campo realizado, vale destacar el rol que asumen los CEPT en estas redes por su capacidad de articular y de ser una institución más dentro del entramado socio-territorial.

En primer lugar, sobresalen las organizaciones comunitarias de vecinos de los pueblos, que articulan en la promoción y organización de los festejos de los aniversarios locales. Estos acontecimientos son clave, ya que convocan a población rural dispersa y a la del mismo pueblo, a la vez que suponen la oferta de una actividad cultural en el campo. En otras experiencias, el pueblo cuenta con una organización local, donde articulan miembros del club local, vecinos, productores y miembros y representantes de la escuela primaria y secundaria. Se integran así acciones de los distintos actores, con lo que se ha logrado avanzar en importantes cambios para los pueblos rurales. Desde este espacio y a partir de la participación de los actores que lo componen, se consiguió un teléfono público, la electrificación, un proyecto de evaluación del agua que consumen los vecinos, la organización de la gestión del club, la movilización para el arreglo de los caminos y también la elaboración y gestión de un proyecto de recolección de residuos.

El caso de la articulación de los CEPT con las escuelas primarias rurales es relevante en distintos sentidos: al ser estas instituciones educativas espacio de encuentro de la población rural dispersa con hijos en edad escolar, les permiten al CEPT promocionar junto a ellas la modalidad educativa de alternancia y ofrecer una posibilidad cercana para que los niños/as continúen sus estudios en el campo. Esto les permite a muchos CEPT –en rigor, a la mayoría de ellos– mantener una matrícula anual de estudiantes. Asimismo, el vínculo con las escuelas rurales también se funda en reiterados encuentros de discusión de problemáticas comunes, que los atraviesan por pertenecer a una misma región geográfica y productiva. En una serie de encuentros, algunos CEPT realizaron charlas, junto con áreas específicas de la escuela, para discutir el tema de riesgos laborales, el uso de agroquímicos, la exposición al sol del trabajador rural, el trabajo de maquinarias, la importancia de una alimentación sana y equilibrada.

Otros actores que participan de estas redes y que también articulan en acciones en pos de mejorar el bienestar general de los pueblos y parajes rurales donde se insertan los CEPT tienen que ver con organizaciones locales específicas como los clubes, centros culturales y museos.

También es de destacar el rol de vecinos y pobladores rurales cercanos al pueblo o paraje rural donde se insertan los CEPT. Su participación en estas redes resulta fundamental, por ser ellos quienes directamente se apropian de las acciones locales que repercuten en el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida local.

Cada territorio tiene su particular entramado de relaciones sociales y, por ello, la actuación del CEPT adquiere diversa complejidad, de modo que no siempre conduce a acciones conjuntas en pos del bien común. Como se dijo anteriormente, hay experiencias puntuales que tienen una escasa articulación con la población que reside allí. Esto, en términos de Moyano Estrada (2006), puede conducir a cierto cerramiento y “enquistamiento” de los vínculos, al no permitir ir más allá de lo culturalmente establecido impidiendo, simultáneamente, tomar contacto con otras fuentes de capital social.

En otros casos donde hay mayor articulación con los vecinos cercanos al CEPT, se articula en diversos sentidos. Por un lado, hay experiencias donde la institución educativa se consolida como un espacio de encuentro, una especie de centro cívico adonde se recurre para presentar demandas y necesidades, y desde allí ejecutar acciones en articulación con actores de diversos niveles para dar respuesta. En numerosas oportunidades, se recurre para solicitar capacitación en sistemas productivos específicos, en la elaboración y transformación de la materia prima, o en las compras comunitarias de productos como aves y maíz.

Por otro lado, en función del espacio de interacción que supone una escuela en el ámbito rural, por la participación de las familias y vecinos en eventos y jornadas, y por el propio intercambio que se realiza, surgieron temáticas y discusiones sobre problemáticas comunes. Desde allí, en algunos casos, se comenzaron a gestionar proyectos específicos para el mejoramiento de las condiciones de vida, como la apertura de una sala de primeros auxilios, la resolución del problema de los residuos locales, el suministro de electricidad, el agua potable, entre otras acciones. Estos constituyen ejemplos de cómo, en las redes que se consolidan a nivel territorial, los CEPT actúan como mediadores, representando a la sociedad civil rural, debido a que asumen mayor legitimidad para el municipio y las entidades gubernamentales en comparación con los reclamos que puedan surgir de forma individual.

A modo de síntesis, los recursos que movilizamos al interior de estas redes socio-territoriales se fundan en la existencia de interacciones participativas sostenidas en la confianza, la cooperación, las normas de reciprocidad y el compromiso por los asuntos públicos locales (Méndez, Michelini & Romeiro, 2006). La relevancia de estas reside en que contribuyen a una mejor resolución de los conflictos inherentes a toda dinámica social, lo que las convierte en recursos clave para el desarrollo local, en tanto favorecen la acción colectiva y la generación de proyectos comunes.

5.7. Conclusiones

El análisis del capital social desde una perspectiva reticular implica, como se ha mencionado, pensarlo no en función de un ambiente cooperativo, sino en términos de redes de relaciones sociales que pueden ser creadas, mantenidas y destruidas, y que, a su vez, están dotadas de características y recursos específicos cuyas consecuencias, desde el punto de vista económico, político y social, pueden incidir de diverso modo en contextos sociales diferenciados (Méndez, Michelini & Romeiro, 2006).

Trabajar con esta perspectiva representa un importante desafío en la reconstrucción del entramado de relaciones que atraviesa a un tipo de institución, en este caso, los Centros Educativos para la Producción Total. En esta lógica, la red actúa y organiza la heterogeneidad presente en cualquier espacio social y, simultáneamente, asigna a los

distintos actores que la conforman una relativa autonomía para cambiar y transformar la realidad social. De esta manera, tales redes atraviesan fronteras que tienen que ver con lo público y lo privado, empresas, universidades, escuelas rurales primarias, escuelas secundarias, agencias del Estado en un nivel nacional, provincial o municipal, organizaciones de la sociedad civil y grupos de personas individuales que se conectan, de una forma u otra, a un mismo entramado. Entonces, esta red es clave por constituir un sistema abierto en el cual los integrantes realizan una multitud de intercambios que permiten potenciar las acciones individuales y colectivas, y beneficiarse al mismo tiempo de una serie recursos a los que, de forma individual o aislada, resultaría más difícil o imposible acceder.

La situación de intercambio de recursos dentro de estas redes desarrolladas no es condición que se explica por sí sola: estas propiedades y relaciones variarán según la situación, el contexto y el tiempo en el cual sucedan (Woolcock, 1998). Numerosos son los autores que subrayan la importancia del contexto en la comprensión de la naturaleza y el impacto del capital social (Grooert & Van Bastelaer, 2001, Woolcock, 1998).

El importante desarrollo que han tenido las redes burocrático-administrativas en los CEPT se comprende en el marco del período posneoliberal que analizado en otros capítulos. El gobierno nacional que actuó en el período histórico del 2003-2015 fue desplegando una multiplicidad de planes y programas sociales de corte universal y con un importante alcance territorial. Así se fue tejiendo un importante entramado de instituciones autárquicas y gubernamentales en el campo que permitió movilizar recursos y bienes de los más variados tipos. En los casos investigados, se pudo constatar cómo el Estado distribuyó recursos económico-productivos y culturales que permitieron que muchos pobladores rurales se beneficiaran. El CEPT, en su calidad de mediador, actuó, dentro de este juego de distribución de beneficios, como canalizador de estos programas, representando a la misma sociedad civil y al Estado al mismo tiempo.

Con relación a las redes de aprendizaje, el contexto histórico fue clave. En cuanto al papel que asumieron las universidades nacionales, fueron receptoras de importantes fondos durante el período considerado. Esto les permitió, en muchos casos, desarrollar una mayor cantidad de programas dentro del área de extensión de las facultades y, de esta forma, acercarse a los CEPT para la articulación en proyectos compartidos de capacitación y formación.

En lo relativo a los vínculos que establecen los CEPT con otros ubicados en la misma región, hay que decir que se consolidan tanto por las mismas instancias formales que establecen desde la FACEPT como por la propia coyuntura de las instituciones. Esto les permite establecer alianzas y acompañar las respectivas trayectorias escolares y comunitarias. Este tipo de redes que entablan los CEPT dentro de un mismo territorio difieren notablemente de las que se tejen con instancias extraterritoriales, pero, sin dudas, son igual de relevantes dentro del análisis de procesos de desarrollo local.

Las redes económico-productivas juegan un rol fundamental para las familias y jóvenes que asisten a la escuela. El establecimiento de lazos con productores y empresas agropecuarias les permiten, por una parte, acceder a prácticas profesionales y a conocimientos sobre áreas productivas específicas; por otra, a bienes alimenticios y productivos para abastecer el sistema autogestivo de la institución, a saber, el comedor y las propias instalaciones. Ya que los jóvenes transcurren una parte importante de su cotidianeidad allí, es clave que consuman alimentos de calidad y que las estadías sean en condiciones adecuadas.

Finalmente, en lo que hace a las redes socio-territoriales, es decir, aquellas que movilizan a los diversos actores que componen el entramado territorial –familias, productores, centros culturales, escuelas primarias, escuelas secundarias, museo, clubes sociales, juntas vecinas, entre otros–, vale puntualizar que se consolidan a nivel territorial donde los CEPT actúan como una institución más, que permite movilizar recursos de diverso tipo en pos de mejorar el bienestar general de la población residente en la zona cercana a las escuelas. A partir del trabajo en conjunto, en muchas experiencias que se mencionaron, estas redes permitieron que el pueblo o paraje accediera a la electricidad, a la mejora de caminos, al agua potable, entre otros proyectos orientados al mismo territorio. En la misma perspectiva, también aparece lo contextual como determinante, debido a que los procesos de consolidación y articulación de redes no son lineales, ni actúan de forma armónica. Hay, al interior de los pueblos, instancias y procesos decisorios que llevan, en algunos de los casos estudiados, a desarrollar cierta conflictividad y resistencia por parte de algunos sectores sociales.

5.8. Bibliografía del capítulo

- Adler, P. S. & Kwon, S. W. (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept. *The Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Arriagada, I., Miranda, F. & Pávez, T. (2004). *Lineamientos de acción para el diseño de programas de superación de la pobreza desde el enfoque del capital social*. Documento de trabajo CEPAL, Santiago de Chile, Chile.
- Barsky, O., Dávila, M. y Busto Tarelli, T. (2008). *Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. Documento de trabajo No. 214, Universidad de Belgrano.
- Bravo, O., González, F. M. & Carrera, M. (2012). Redes inter-organizacionales y desarrollo local. *Opción*, (70), 86-103.
- Castellanos, A., Vessuri, H. & Canino, M. V. (2010). Espacios de debate para la apropiación social del conocimiento. Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, Paraná, Brasil.
- Cheston, S. & Reed, L. (1999). Medición de la transformación: Evaluación y mejora del impacto del microcrédito. Ponencia presentada en *Reunión de Consejos de la Cumbre de Microcrédito*, Aduja, Costa de Marfil.
- Falk, I. & Kilpatrick, S. (2000). What is social capital? A study of interaction in a rural community. *Sociologia ruralis*, 40(1), 87-110.
- Forni, P., Siles, M. & Barreiro, L. (2004). *¿Qué es el Capital Social y cómo Analizarlo en contextos de Exclusión?* Documento de trabajo Julián Samora Research Institute. JSRI (35) 1-16.
- Grootaert, C. & Van Bastelaer, T. (2001). *Understanding and measuring social capital: A synthesis of findings and recommendations from the social capital initiative*. *Social Capital Initiative*, Documento de trabajo No. 24. The World Bank.
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria [INTA] & Ministerio de Desarrollo Social [MDS] (2011). *Plan Operativo Anual 2011*. Recuperado de: https://inta.gov.ar/sites/default/files/script-tmp-poa_2011.pdf

- Kilpatrick, S., Field, J. & Falk, I. (2003). Social Capital: An Analytical Tool for Exploring Lifelong Learning and Community Development. *British Educational Research Journal*, 29(3), 417-433.
- 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. *Miranda*, 4 (8), 125-144.
- Lozares, C., López Roldán, P., Verd, J.M., Martí, J. (2011). Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del Capital Social. *REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20, (1), 1-28.
- Méndez, R., Michelini, J.J. & Romeiro, P. (2006). Redes socio-institucionales e innovación para el desarrollo de las ciudades intermedias. *Ciudad y territorio. Estudios territoriales*, 38(148), 377-396.
- Moyano Estrada, E. (2006). Capital social y desarrollo en zonas rurales. En Manzanal, M. Neiman, G. & Lattuada, M. *Desarrollo rural: Organizaciones, instituciones y territorios* (pp. 13-128). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Piñeres, J. (2004). Interacciones sociales y productivas: una aproximación a la teoría de redes. *Economía, Gestión y Desarrollo*, (2), 33-55.
- Piselli, F. (2003). Capital social: un concepto situacional y dinámico. En: A. Bagnasco, *El capital social. Instrucciones de uso* (pp. 53-88). Buenos Aires: FCE.
- Putman, R. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *American Prospect*, 13, 35-42. Recuperado en: <http://prospect.org/article/prosperous-community-social-capital-and-public-life>
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27(2), 151-208.

Conclusiones Generales

En el presente trabajo, partiendo de un análisis de caso de los Centros Educativos para la Producción Total ubicados en la zona la cuenca deprimida del río Salado, y tras haber realizado un exhaustivo trabajo de campo, se ha arribado a una serie de conclusiones consideradas útiles para continuar indagando en el modelo que proponen las escuelas de alternancia y la relevancia de estas instituciones en el medio rural.

Primeramente, hay que señalar que, si bien en los últimos años, en nuestro país, se ha incrementado el interés por las escuelas de alternancia desde algunos ámbitos académicos –especialmente aquellos relacionados a las ciencias de la educación–, todavía sigue siendo una deuda importante el análisis sociológico de los procesos que se dan alrededor de estas experiencias educativas y del rol que asumen dentro del ámbito rural.

En un segundo momento, en el caso específico de los CEPT de la provincia de Buenos Aires, a partir del trabajo realizado, se ha podido revelar el modo en que estas escuelas asumen rasgos particulares a raíz del mismo sistema cogestivo en el que se fundan. Dentro de este sistema administrativo-pedagógico, el CEPT asume un perfil ambiguo: por un lado, es una institución estrictamente estatal, por pertenecer a una jurisdicción específica bajo la DGCyE; y, por otro lado, por el rol que asumen los consejos de administración, se autodefine como un “movimiento” que representa a la sociedad civil.

La paradójica situación fue analizada bajo la noción de “mediador social”. Este concepto fue clave para analizar el rol que asumen los CEPT al interior de las redes de relaciones, vinculando espacios claramente diferenciados entre actores que pertenecen al nivel macro –entes gubernamentales, autárquicos, universidades– y al propio nivel micro-territorial –vecinos, clubes, productores, empresas agropecuarias, etcétera–.

Sin embargo, también se pudo revelar cómo, en la misma gestión institucional de los CEPT, el modelo de trabajo cogestivo consolida, en algunas cuestiones puntuales, un espacio de conflicto con el Estado. Este abusa de la co-responsabilidad delegando responsabilidades y no proveyendo los recursos necesarios para que la institución escolar y las familias que lo dirigen puedan autogestionarse, lo que lleva a que estas tengan que desarrollar estrategias disímiles para autoabastecerse y mantener el proyecto escolar.

Tal hecho se relaciona con un tercer punto: las diferencias que se consolidan entre los distintos CEPT de la provincia. La desigual posesión de extensiones de tierra, producciones, infraestructura y actores involucrados condiciona las distintas trayectorias de la escuela. Al comparar los establecimientos, se pudo revelar que hay, en algunos casos, importantes diferencias y desventajas entre las escuelas, debido a que esta disímil posesión de recursos determina las condiciones de la vida institucional y los aportes que deben realizar las familias para la estadía de sus hijos en el hogar.

Un cuarto punto para señalar es que, tal como fue conceptualizado previamente, el análisis relacional del capital social se combinó con una perspectiva “instrumental”, que enfatiza la relevancia del despliegue de estas redes por su propia capacidad de movilizar capitales de diverso tipo (bienes económicos, materiales, conocimientos, información, sostén, apoyo, confianza). En este sentido, resulta clave el entretendido de redes de relaciones que atraviesa los CEPT sobre la base de su capacidad para impulsar procesos de desarrollo local y mejoramiento de las condiciones de vida del territorio donde se insertan, en lo que refiere al mejoramiento de los ingresos, a la capacidad de generar fuentes de trabajo alternativas, a los espacios de capacitación, a la mejora de las

condiciones de habitabilidad en el territorio, a la promoción de actividades culturales y, fundamentalmente, a la promoción de instancias comunitarias participativas.

El análisis del capital social en relación con el desarrollo local rural se funda en una noción de territorio que trasciende los límites geográficos de un pueblo o paraje rural, e involucra a actores que residen en el campo disperso, pero que comparten estilos de vida, espacios de interacción y socialización con determinados núcleos poblacionales. De todos modos, no es un proceso que se da de forma inmediata, es decir, la disponibilidad de una determinada cantidad de capital social no significa la obtención automática de otro tipo de capital, sino que forma parte de un largo proceso de construcción en el que intervienen distintos actores, recursos y vínculos, en un contexto histórico determinado.

El análisis en términos históricos y contextuales es fundamental, ya que permite definir, por un lado, cuáles son los actores que conforman las distintas redes de relaciones que establecen los CEPT, indagar en rol y función que asumen en el interior de estas y, finalmente, distinguir los recursos que movilizan allí.

Partiendo de esta premisa, se desarrolló una tipología de redes de relaciones que establecen los CEPT, tomando como dimensiones los niveles de pertenencia de los actores y el tipo de vínculos que consolidan. Desde allí se distinguieron cuatro tipos, que no son exhaustivos, pero que permitieron clasificar y ordenar, en cierta medida, el amplio espectro que proporcionan estos entramados interactivos.

Primero, se pudo dar cuenta del importante entramado burocrático-administrativo que se consolidó en el período posneoliberal. En los diversos casos visitados a lo largo del trabajo de campo, se reveló una alta presencia de entes estatales de diverso matiz – productivo, educativo, social– que permitió repensar el proceso como una “vuelta” del Estado a un campo, en contraste con modelo del período neoliberal. Con una variedad de planes y programas sociales, el Estado que se inauguró en el año 2003 se acercó a los CEPT –en su calidad de mediador– para canalizar hacia la sociedad civil recursos económicos, productivos y simbólicos, con el afán de mejorar la calidad de vida en el territorio rural. Este conjunto de medidas específicas para la población rural se combinó con políticas de corte universal, como el programa Conectar Igualdad (provisión de *netbooks* a estudiantes) o la Asignación Universal por Hijo, por mencionar solo algunos de ellos.

Respecto a las redes de aprendizaje, si bien fueron un tanto más escuetas en proporción, fueron importantes en cuanto a la capacidad de promover instancias de aprendizaje y formación entre instituciones educativas de diverso tipo. Las universidades, por ejemplo, fueron beneficiarias de una multiplicidad de programas y fondos específicos que les permitieron desarrollar el área de extensión hacia otras esferas sociales por fuera de lo estrictamente académico. Esto allanó el camino para establecimiento de alianzas con los CEPT.

Por último, las establecidas a nivel estrictamente territorial entre actores individuales, como vecinos y productores y colectivos como clubes, asociaciones de la sociedad civil, centros culturales, consorcios o escuelas primarias son redes que, se fundan en la proximidad y confianza, y permiten contribuir a la generación de instancias participativas en pos del bien común. Si bien se registran conflictos y relaciones de poder al interior de cualquier espacio social, en muchos sentidos estos lazos han alcanzado importantes conquistas territoriales para el mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de los pueblos y parajes rurales.

En función de los distintos casos analizados, se pudo subrayar cómo la trayectoria de las instituciones determina en muchos casos el modo en que se consolida a nivel socio-territorial. Aquellas experiencias que devienen genuinamente de una población organizada, tanto la que pertenece a un pueblo rural específico como la población rural dispersa que habita en el campo, suelen desarrollar mayores lazos con actores e instituciones locales. Lo contrario sucede en el caso de aquellos CEPT que se instalan por una decisión política que trasciende la voluntad del territorio, es decir, escuelas que se consolidan a partir de actores ajenos a la misma comunidad rural. Esto, indefectiblemente, determina la participación y articulación a nivel local.

A modo de síntesis, los CEPT en la cuenca deprimida del río Salado han llegado a constituir instituciones que nuclean y convocan a la sociedad civil que habita en el campo. En su rol de mediadores, durante el período posneoliberal, han sido foco de múltiples programas universales y específicos para su territorio, lo que ha permitido distribuir recursos hacia allí, tanto en lo que refiere a las propias familias de la institución como a la población rural en general que habita en zonas cercanas. En una próxima instancia se indagará en el modo en que estas redes de relaciones se vinculan con procesos de desarrollo local rural para impulsar un proceso de prácticas institucionales participativas con el objeto de mejorar los ingresos y la calidad de vida de la población.

ANEXOS

ANEXO I. Glosario de Siglas Utilizadas

- ACEPT: Asociación de Centro Educativo para la Producción Total.
- ADELO: Agencia de Desarrollo Local.
- AIMFR: Association Internationale des Maisons Familiales Rurales.
- APEFA: Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola.
- ARCAFAR SUL: Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.
- BID: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CAL: Consejos de Apoyo Local.
- CEA: Casas Escuelas Agrícolas.
- CEFFA: Centros de Educativos Familiares de Formación en Alternancia.
- CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPT: Centros Educativos para la Producción Total.
- CFP: Centro de Formación Profesional.
- CFR: Centros de Formación Rural.
- CONAMI: Comisión Nacional de Microcréditos.
- DEA: Dirección de Educación agraria.
- DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación.
- EAP: Explotaciones agropecuarias.
- EFA: Escuelas de Familias Agrarias.
- ETP: Educación Técnicas Profesionales.
- FACEPT: Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total.
- FEDIAP: Federación de Institutos Agrotecnológicos Privados de la República Argentina.
- FSCR: Fondo Solidario de Créditos Rotatorios.
- IAF: Inter-American Foundation.
- INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- INET: Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- INTA: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuario.
- MDS: Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- MEPES: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.
- MF: Maisons Familiales.
- ONEARA: Organización Nacional de Escuelas de Alternancia.
- PROAPI: Programa Nacional Apícola.
- PROFAM: Programa para Productores Familiares.

RENATEA: Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios.

SAD: Secretaría de Asuntos Docentes.

SFR: Scuolla della Famiglia Rurale.

UNEFA: Unión de Escuelas Familiares Agrarias.

UNEFAM: Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones.

UNEFAB: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

UNICEN: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

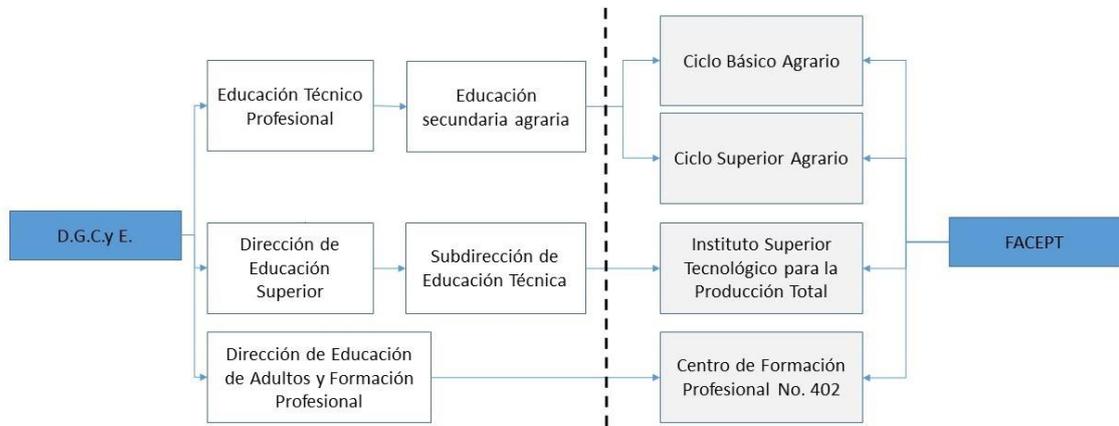
UNLZ: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

UNLP: Universidad Nacional de La Plata.

UNMFR: Union Nationale des Maisons Familiales Rurales.

ANEXO II. Sistema cogestivo entre DGCyE-Comunidad organizada

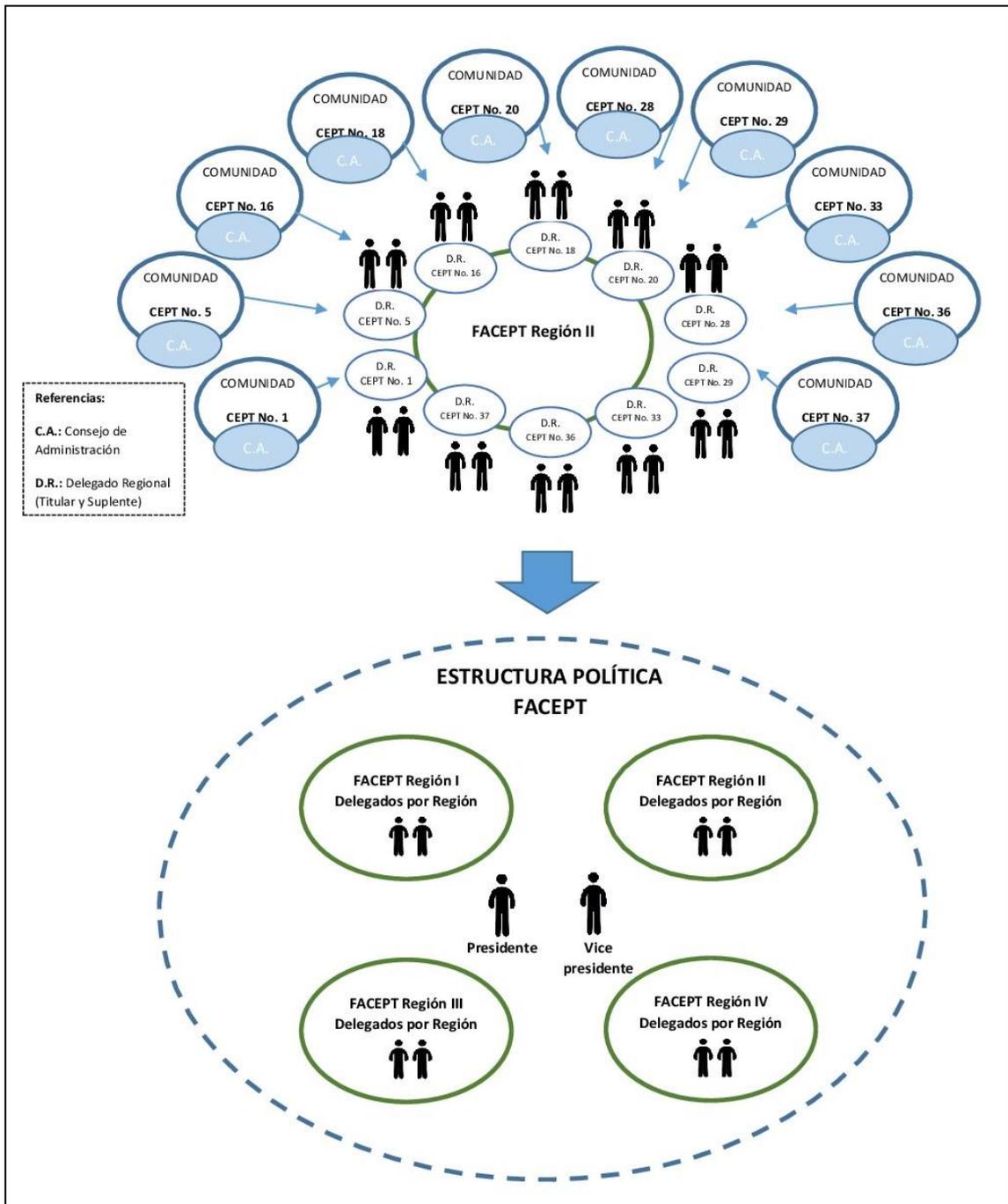
Sistema cogestivo entre DGCyE-Comunidad organizada



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO III. Estructura política de la FACEPT

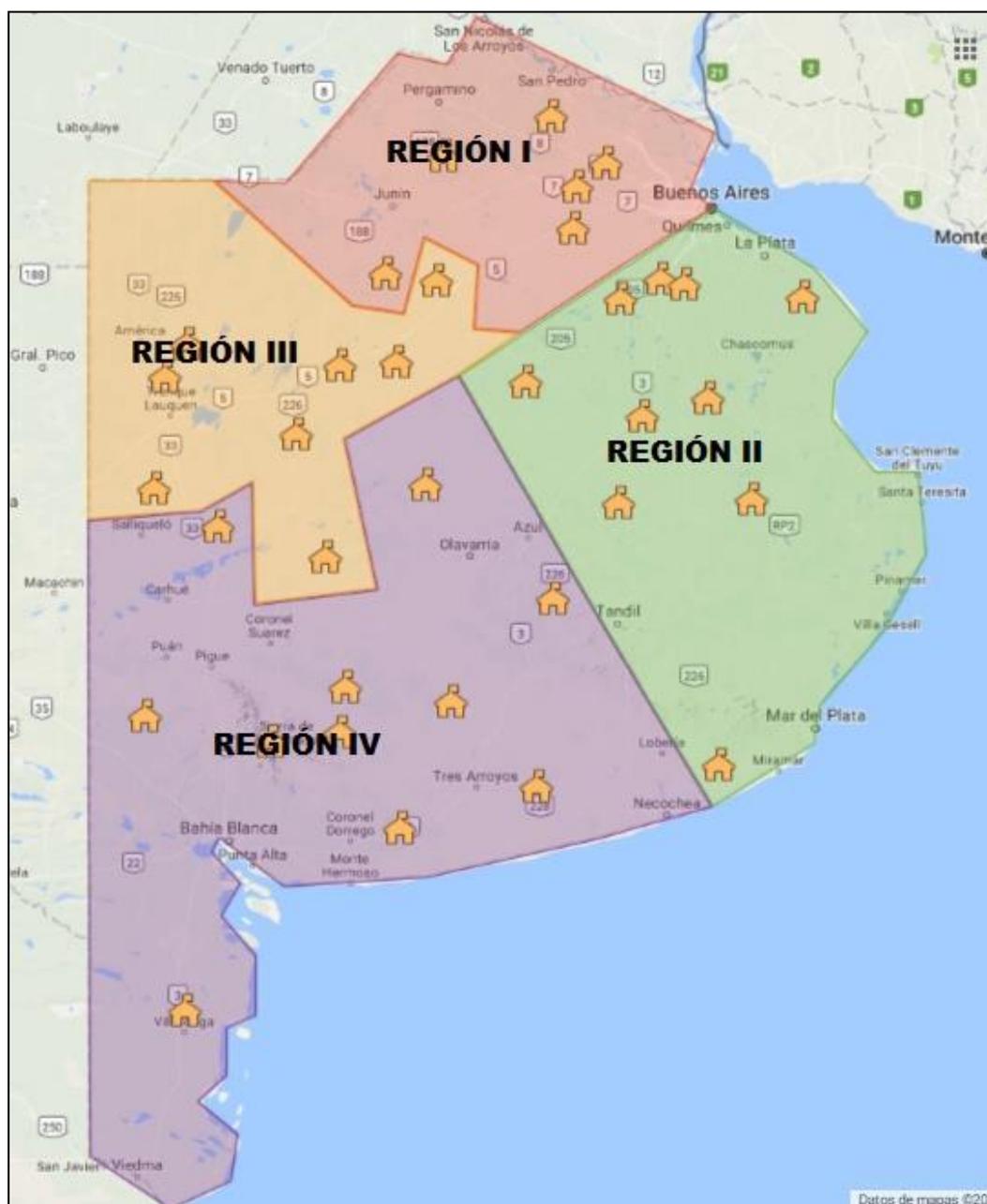
Estructura política de FACEPT



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO IV. Mapa de regiones de la FACEPT

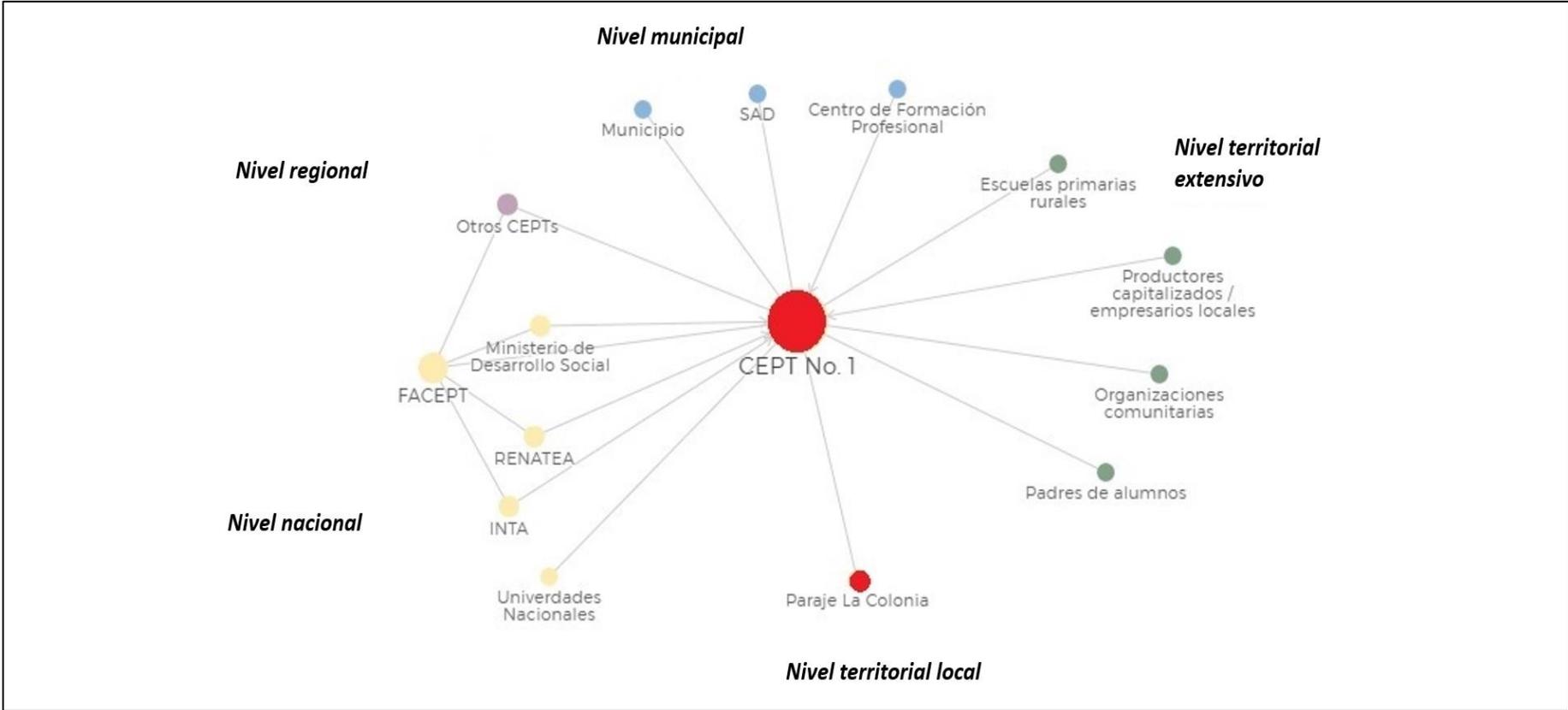
Mapa regiones FACEPT



Fuente: elaboración propia.

ANEXO V. Red de actores CEPT No. 1

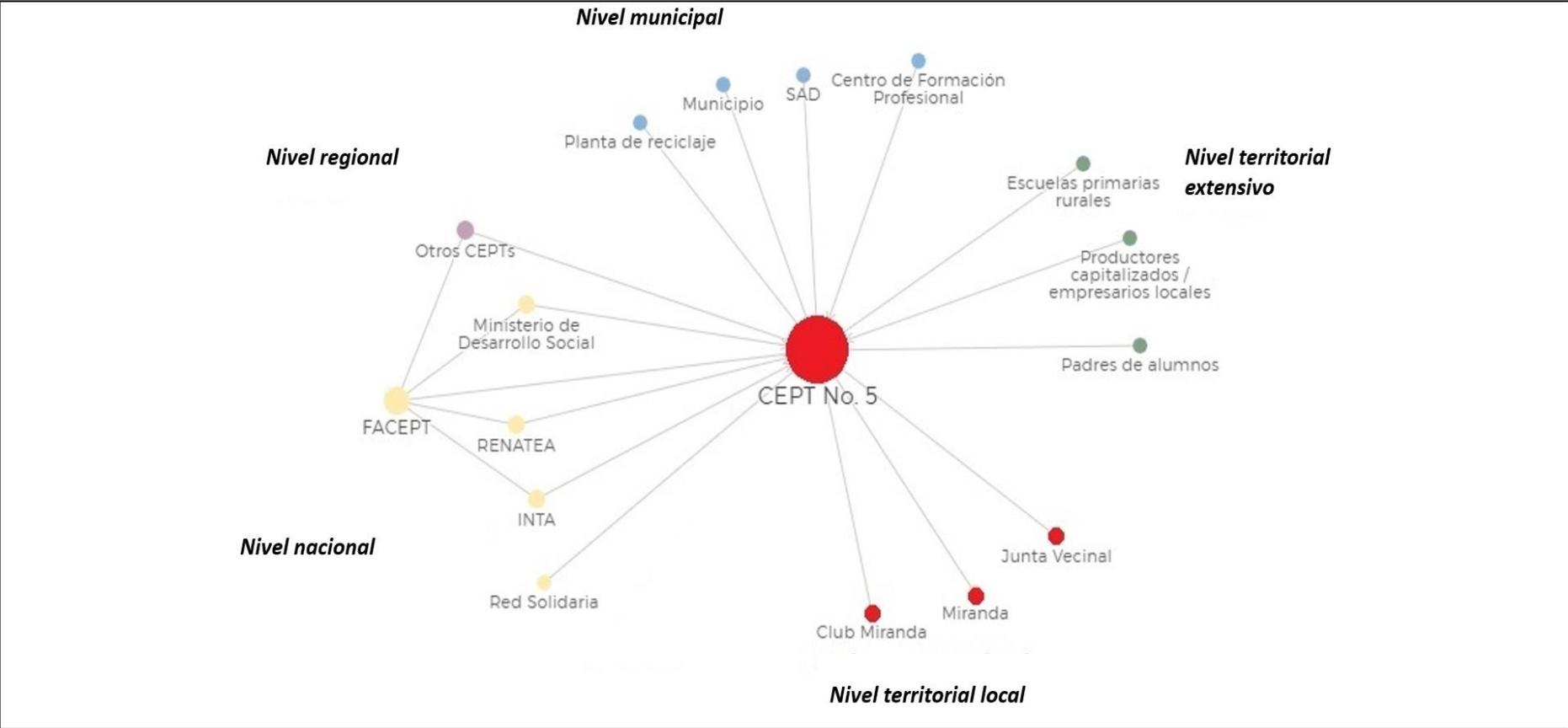
Red de actores de CEPT No. 1



Fuente: Elaboración propia

ANEXO VI. Red de actores CEPT No. 5

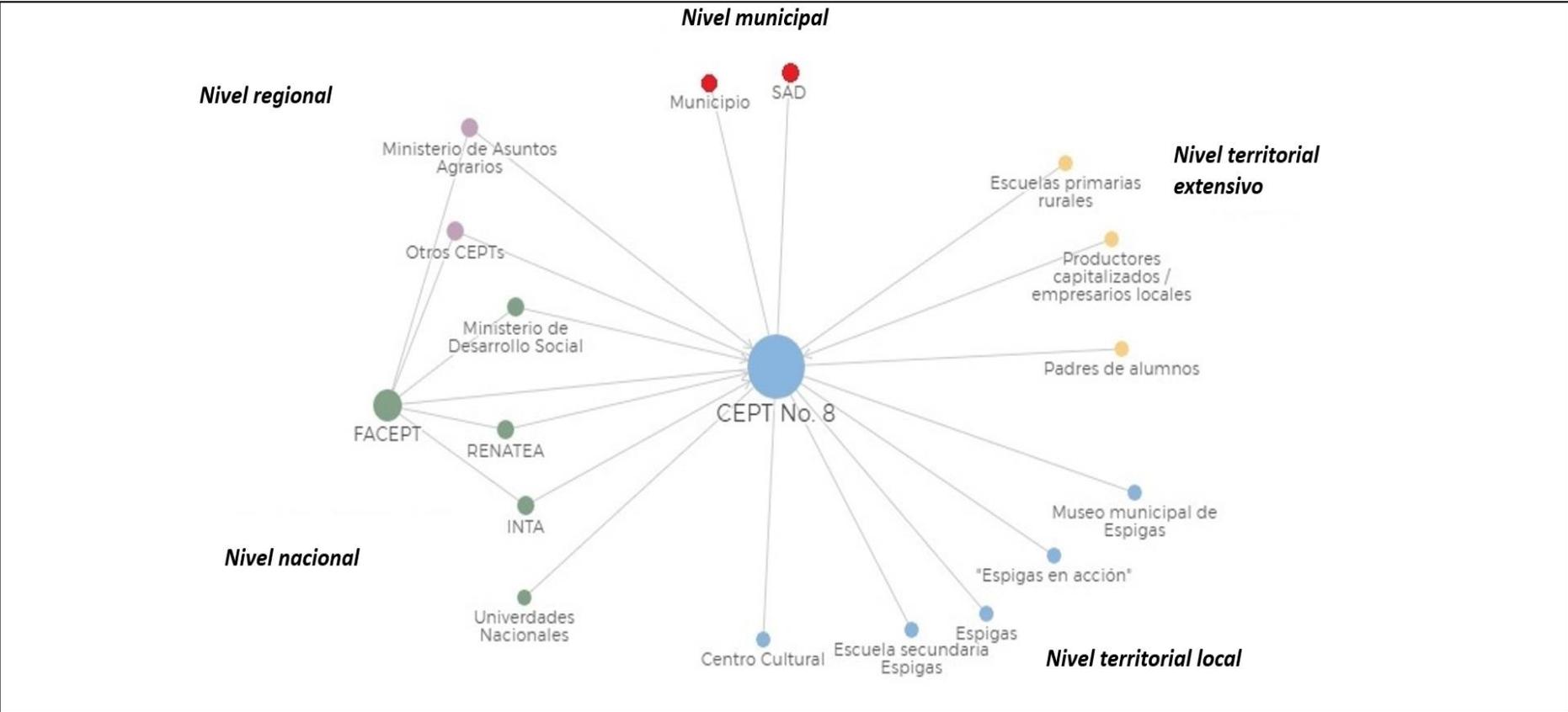
Red de actores de CEPT No. 5



Fuente: Elaboración propia

ANEXO VII. Red de actores CEPT No. 8

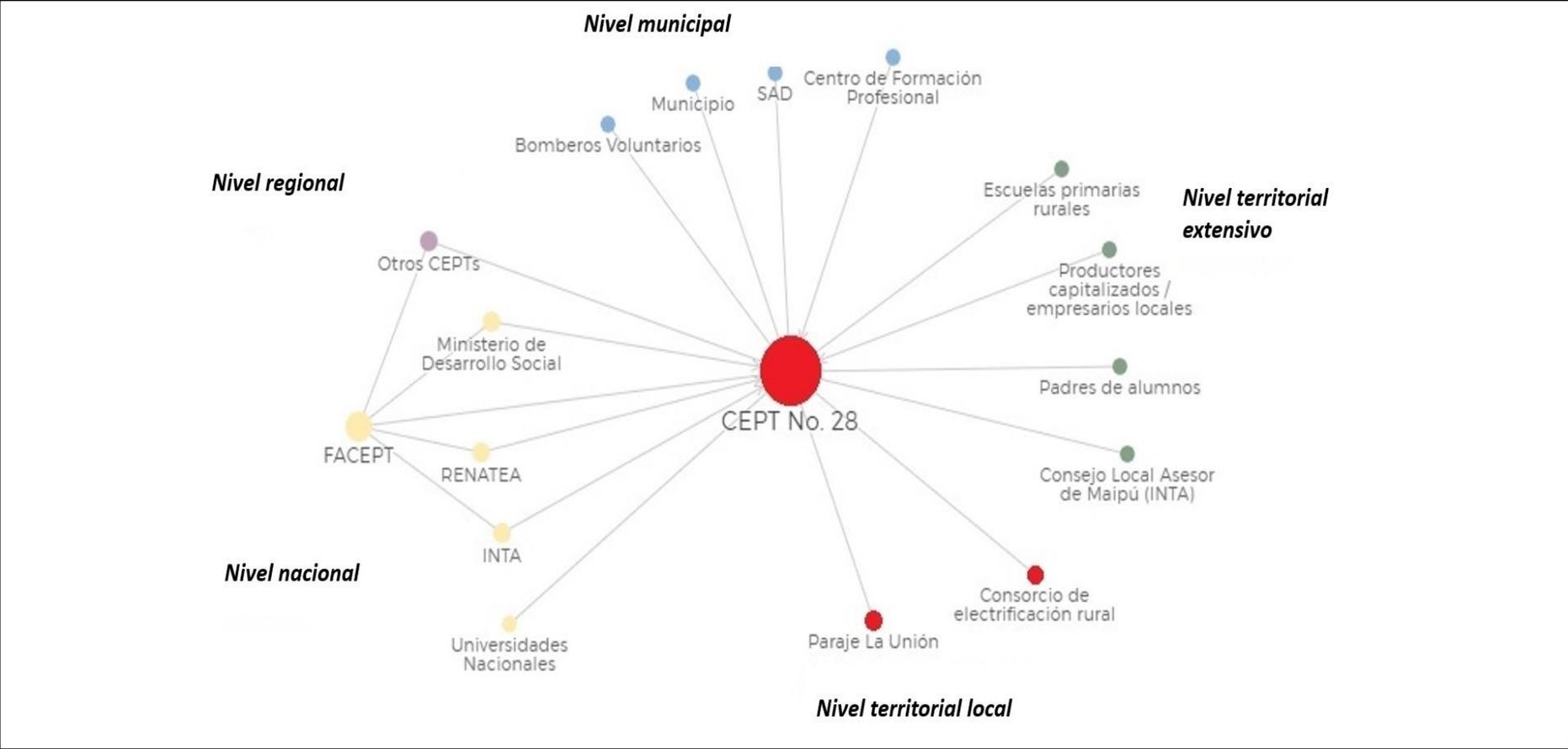
Red de actores de CEPT No. 8



Fuente: Elaboración propia

ANEXO VIII. Red de actores CEPT No. 28

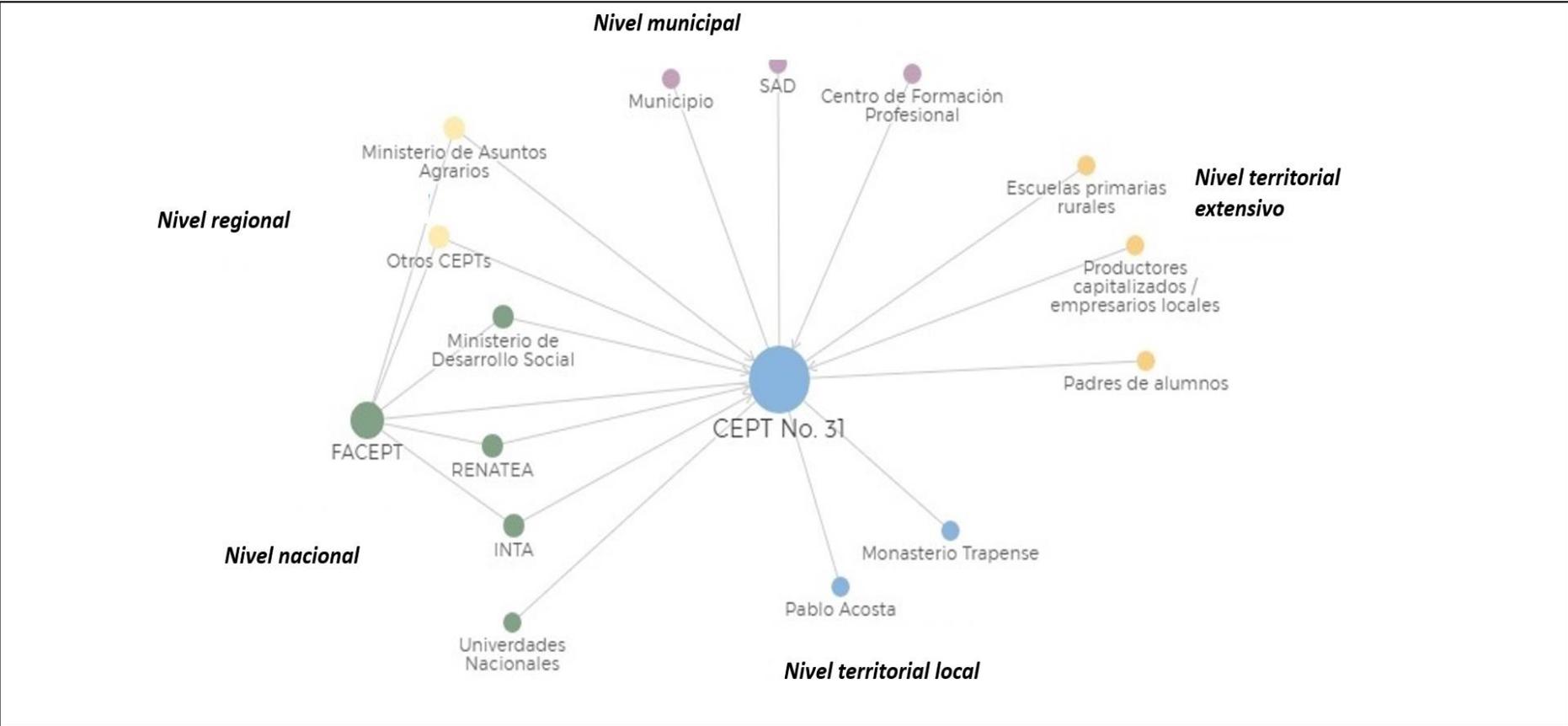
Red de actores de CEPT No. 28



Fuente: Elaboración propia

ANEXO IX. Red de actores CEPT No. 31

Red de actores de CEPT No. 31



Fuente: Elaboración propia

ANEXO X. Tabla de síntesis de redes

Dimensiones	Redes burocrático-administrativas	Redes de aprendizaje	Redes económico-productivas	Redes socio-territoriales
Estructura de red	- Vertical. Asimetría en relaciones. - Nivel macro – micro	- Horizontal - Nivel macro – micro	- Vertical. Asimetría en relaciones. - Nivel micro	- Horizontal - Nivel micro
Tipo de vínculo	Formal. Contratos, responsabilidades y obligaciones. Rendición de cuenta.	Informal	Semi-Formal. Responsabilidades y obligaciones.	Informal
Actores que intervienen	- Entes gubernamentales de distinta jurisdicción - CEPT - Familias del CEPT - Población rural en general	- CEPT - Alumnos y alumnas - Familias de la escuela - Universidades nacionales - Otros CEPT de la misma región	- CEPT - Familias del CEPT - Productores de la zona	- CEPT - Alumnos y alumnas - Familias de la escuela - Instituciones locales (clubes, centros culturales, escuelas rurales)
Recursos movilizados	- Capacitaciones - Microcréditos (en dinero o producción) - Producciones	- Conocimiento - Información	- Producciones específicas - Bienes materiales y económicos	- Recursos materiales - Producciones - Conocimiento - Información

Fuente: Elaboración propia