



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
–SEDE ACADÉMICA ARGENTINA–
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

TÍTULO DE LA TESIS:

Redes, capital social y desarrollo local rural en la cuenca del río
Salado. El caso de los Centros Educativos para la Producción
Total (2008-2015)

AUTORA:

Mag. Camila Lorenzo

DIRECTOR

Pablo F. Forni

FECHA:

Septiembre 2020

Resumen (español)

En esta tesis se lleva a cabo un desarrollo teórico y empírico acerca los Centros Educativos para la Producción Total ubicados en el espacio rural de la provincia de Buenos Aires, específicamente en la cuenca deprimida del río Salado. Desde una perspectiva reticular, se analizan las redes de promoción del capital social que atraviesan estas instituciones educativas y su incidencia en las prácticas institucionales orientadas a la promoción del desarrollo local rural.

En relación con este objetivo, la construcción del marco teórico involucró un complejo proceso de selección y análisis de teorías, conceptos y operacionalizaciones de diferentes ámbitos y paradigmas. 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, enfatizando en el carácter mediador que asumen los CEPT. Seguidamente, en relación a las prácticas institucionales, educativas y participativas, se analiza el modo en que las redes y los respectivos recursos que por ellas circulan, condicionan el despliegue de una serie de acciones orientadas a mejorar las oportunidades económicas y la calidad de vida de la población rural que habita de forma aglomerada o dispersa.

El abordaje metodológico está centrado en un estudio de caso múltiple. Esta metodología permitió incorporar distintas unidades de análisis y alcanzar una comprensión densa del caso en su contexto. En base a esto, se utilizaron técnicas cualitativas como la observación participante y entrevistas en profundidad.

Resumen (inglés)

In this thesis a theoretical and empirical investigation is exposed about the “Centros Educativos para la Producción Total” located in the rural area of Buenos Aires province, specifically in the depressed basin of the Salado River. From a relational perspective, the focus of the paper is to analyse the networks that promote social capital through these educational institutions and their incidence in institutional practices oriented to promote local rural development.

In relation to this objective, the construction of the theoretical framework involved a complex process of selection and analysis of theories, concepts and operationalizations of different fields and paradigms. In this paper, it is reviewed the different concepts of “social capital”, emphasizing in a relational and instrumental perspective, based on their potential to promote local development processes. In addition to this, a typology of networks is proposed, highlighting the character of social broker assumed by the CEPT. Subsequently, in relation to the institutional practices, associated with education and social participation, we analyzed the way in which the networks proposed and the resources that circulate through them, condition the deployment of actions focused on improving economic opportunities and the quality of life of the rural population that lives in an agglomerated or dispersed way.

The methodological approach of the research is grounded in a multiple case study. This methodology incorporates different units of analysis and achieves a dense understanding of the case in its context. Based on this, it has been used qualitative techniques such as participant observation and in-depth interviews.

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.

Y, en especial, a Baltasar y Margarita, que acompañaron este proyecto y los respectivos viajes desde la panza.

Índice general

Índice general	5
Introducción general.....	12
I. Diseño metodológico	18
1.1. Problema teórico.....	21
1.2. Campo disciplinar.....	22
1.3. Objetivos de la investigación	23
1.3.1. Objetivo general.....	23
1.3.2. Objetivos específicos.....	23
1.4. Estrategia metodológica	24
1.5. Muestreo y unidad de análisis	25
1.6. Estrategias de recolección de datos	30
1.7. Estrategia de análisis	32
II. Capital social, redes y desarrollo local rural: una amalgama teórica para el análisis de la educación rural	34
2.1. Introducción.....	34
2.2. El capital social en general	36
2.3. Perspectiva reticular del capital social	41
2.4. Acerca de la noción de “desarrollo”	44
2.5. Desarrollo local rural.....	47
2.6. Lo local, territorio y territorialidades	52
2.7. La articulación desarrollo local-rural	56
2.8. Capital social y desarrollo local	58
2.9. Conclusiones	60
III. El escenario rural de la zona de la cuenca del río Salado	63
3.1. Introducción.....	63
3.2. Modelo agropecuario en la ruralidad la provincia de Buenos Aires .	64
3.3. La situación de la cuenca deprimida del Salado.....	67
3.4. El modelo productivo hegemónico y la estructura social agraria.....	76
3.5. Conclusiones	86
IV. Estado, políticas públicas y ruralidad	89
4.1. Introducción.....	89

4.2. Políticas públicas sociales para la población rural	91
4.2.1. Políticas sociales para población rural en el contexto neoliberal	92
4.2.2. Políticas sociales para población rural en el contexto posneoliberal	96
4.3. Políticas públicas en educación rural	99
4.3.1. Políticas en educación rural en el contexto neoliberal	103
4.3.2. Políticas en educación rural en el contexto posneoliberal.....	108
4.4. Conclusiones	111
V. Políticas educativas rurales y los CEPT	114
5.1. Introducción.....	114
5.2. Las escuelas de alternancia. Génesis y características	115
5.3. Los Centros de Formación en Alternancia en el mundo	119
5.4. Los Centros de Formación en Alternancia en la Argentina	122
5.5. La constitución de los Centros Educativos para la Producción Total	125
5.6. Diseño técnico-pedagógico del programa CEPT	134
5.6.1. El equipo técnico-docente	135
5.6.2. Organización por áreas	136
5.6.3. Herramientas específicas del CEPT	139
5.6.4. Esquema de vida institucional del CEPT	142
5.7. Conclusión.....	144
VI. Sociedad civil y los CEPT	147
6.1. Introducción.....	147
6.2. Definiciones acerca de la sociedad civil.....	149
6.3. Sociedad civil rural.....	153
6.4. Sociedad civil rural y los Centros Educativos para la Producción Total.....	155
6.5. La controversia: los CEPT y su relación Estado-mercado	157
6.6. El rol del consejo de administración	163
6.6. El consejo de administración y articulación con sociedad civil	167
6.7. La organización de segundo grado: la FACEPT	170
6.8. Conclusiones	176
VII. Los CEPT en la cuenca del río Salado	178
7.1. Introducción.....	178

7.2. CEPT No. 1, Colonia El Salado, General Belgrano	179
7.2.1. Paraje: Colonia El Salado.....	180
7.2.2. Historia del CEPT (y del paraje)	180
7.2.3. Características institucionales	182
7.2.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil.....	184
7.3. CEPT No. 5, Estación Miranda, Rauch.....	185
7.3.1. Pueblo rural: Estación Miranda.....	186
7.3.2. Historia del CEPT No. 5.....	187
7.3.3. Características institucionales	189
7.3.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil.....	190
7.4. CEPT No. 8, Espigas, Olavarría.....	192
7.4.1. Pueblo rural: Espigas	192
7.4.2. Historia del CEPT No. 8.....	193
7.4.3. Características institucionales	195
7.4.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil.....	197
7.5. CEPT No. 28, Paraje La Unión, Guido	198
7.5.1. Paraje: La Unión.....	198
7.5.2. Historia del CEPT No. 28.....	199
7.5.3. Características institucionales	200
7.5.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil.....	201
7.6. CEPT No. 31, Pablo Acosta, Azul	204
7.6.1. Paraje: Estación Pablo Acosta.....	204
7.6.2. Historia del CEPT No. 31.....	205
7.6.3. Características institucionales	206
7.6.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil.....	208
7.7. Conclusión.....	210
VIII. Redes de capital social en la cuenca del río Salado	214
8.1. Introducción.....	214
8.2. Redes de promoción del capital social. Definición y tipos	215
8.3. Redes burocrático-administrativas	219
8.3.1. Estructura en niveles.....	220
8.3.2. Actores.....	221
8.3.3. Relaciones y recursos	223
8.4. Redes de aprendizaje	229

8.4.1. Estructura en niveles.....	230
8.4.2. Actores.....	231
8.4.3. Relaciones y recursos	231
8.5. Redes económico-productivas.....	235
8.5.1. Estructura en niveles.....	235
8.5.2. Actores.....	237
8.5.3. Relaciones y recursos	237
8.6. Redes socio-espaciales	239
8.6.1. Estructura en niveles.....	240
8.6.2. Actores.....	241
8.6.3. Relaciones y recursos	241
8.7. Conclusiones	246
IX. Desarrollo local rural en la cuenca del río Salado	250
9.1. Introducción.....	250
9.2. Desarrollo Local y sus indicadores	251
9.3. Desarrollo local rural y mejoramiento del capital económico.....	254
9.3.1. Creación de empleo directo	256
9.3.2. Mejora de producciones familiares	257
9.3.3. Creación del autoempleo	259
9.3.4. Asociativismo	265
9.4. Desarrollo local rural y mejoramiento de calidad de vida.....	267
9.4.1. Infraestructura en el pueblo	268
9.4.2. Promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas .	270
9.4.3. Promoción de la salud	272
9.4.4. Promoción del cuidado del medio ambiente	274
9.4.5. Promoción de la comunicación y de espacios de socialización	275
9.5. Conclusiones	277
Conclusiones generales	281
Referencias bibliográficas.....	294

Índice de tablas

Tabla 1. Producción ganadera en la Cuenca Deprimida del Salado	69
--	----

Tabla 2. Área sembrada con soja, maíz y girasol en la Zona Deprimida del Río Salado (Ha.).....	70
Tabla 3. Evolución del stock de vientres y porcentaje de destete en la provincia de Buenos Aires.	70
Tabla 4. Evolución de la producción ganadera en Cuenca Deprimida del Salado.....	73
Tabla 5. Explotaciones de tambo en Cuenca Deprimida del Salado.....	76
Tabla 6. Distribución de población en la Cuenca Deprimida del Salado.....	77
Tabla 7. Evolución de la distribución de la población por partido.	78
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.....	80
Tabla 9. Cantidad y superficie de las EAP según escala de extensión por partido	81
Tabla 10. Datos de los CEFFA en Europa	120
Tabla 11. Año de creación y región de los CEPT	133
Tabla 12. Áreas específicas del Programa CEPT.....	138
Tabla 13. Indicadores y líneas de acción del desarrollo local rural	254

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Folleto difusión de evento en CEPT	165
Ilustración 2. Mural elaborado por los y las estudiantes del CEPT No. 1 .	181
Ilustración 3. Salón de Usos Múltiples del CEPT No. 1	183
Ilustración 4. Entorno productivo en el CEPT No. 1	185
Ilustración 5. Delegación municipal de Miranda, construida por Francisco Salamone	187
Ilustración 6. Estación Miranda	188
Ilustración 7. Frente de CEPT No. 5, Estación Miranda.....	191
Ilustración 8. Entrada a Espigas	193
Ilustración 9. Plaza de Espigas	194
Ilustración 10. Frente de CEPT No. 8, Espigas	195
Ilustración 11. Logo de productos elaborados en el CEPT	197
Ilustración 12. Frente de CEPT No. 28, Paraje La Unión, Gral. Guido.....	202

Ilustración 13. Espacio destinado a huerta en CEPT No. 28.	203
Ilustración 14. El “Viejo Almacén”, bar de Pablo Acosta	205
Ilustración 15. Frente de CEPT No. 31, Escuela Primaria No. 37 y Jardín No. 911 en Pablo Acosta, Azul.	208
Ilustración 16. Producción porcina al margen de camino rural perteneciente al CEPT No. 31	210
Ilustración 17. Habitaciones del CEPT No. 31	238
Ilustración 18. Salón de Usos Múltiples en CEPT No. 28.....	239
Ilustración 19. Tapa del periódico “Paraje la Unión”	244
Ilustración 20. Charla teórico-práctica de injertos frutales en CEPT. Organizado por INTA, PROHUERTA, FCAYF (UNLP) y CEPT No. 1..	260
Ilustración 21. Producciones de chacinados de alumno de un CEPT.	262
Ilustración 22. Producción porcina iniciada por CONAMI.	264
Ilustración 23. Mejoramiento de infraestructura en Espigas. Tanque de agua.	269
Ilustración 24. Folleto de promoción de actividad deportiva en CEPT.	272
Ilustración 25. Encuentro RENATEA en CEPT.	276

Índice de gráficos

Gráfico 1. Relación entre el total sembrado de girasol, maíz y soja en la Zona Deprimida del Río Salado (%).....	71
Gráfico 2. Sistema cogestivo entre DGCyE – Sociedad civil organizada .	162
Gráfico 3. Estructura política de FACEPT	173
Gráfico 4. Esquema de redes burocrático-administrativas.....	222
Gráfico 5. Redes de aprendizaje.....	234
Gráfico 6. Redes económico-productivas	236
Gráfico 7. Redes socio-espaciales.....	243
Gráfico 8. Esquema espacio-local-rural	253

Índice de mapas

Mapa 1. Zonas agro-productivas y grados de ruralidad.....	26
Mapa 2. Los CEPT ubicados en la cuenca deprimida del Salado	29

Mapa 3. La Cuenca Deprimida del Salado en la Provincia de Buenos Aires	
.....	68
Mapa 4. Regiones de FACEPT	174

Introducción general

El presente proyecto de investigación es la materialización de un trabajo de varios años de idas y vueltas al campo y a los Centros Educativos para la Producción Total (en adelante, CEPT) ubicados en distintos puntos de la provincia de Buenos Aires.

La particularidad de estas instituciones es que son escuelas rurales de nivel medio centradas en la pedagogía de la alternancia. Sobre la base de los proyectos institucionales, elaboran y gestionan un plan de desarrollo local orientado a mejorar la calidad de la vida de la población que habita en el campo y en pequeños pueblos y parajes rurales.

El primer acercamiento a los CEPT se realizó en el marco de mi tesis de Licenciatura en Sociología, entre los años 2009 y 2010. En dicha experiencia de investigación, se analizó el caso del CEPT No. 5, ubicado en la Estación Miranda del partido de Rauch (provincia de Buenos Aires). El objetivo del proyecto fue indagar en los procesos de desarrollo local desde las categorías de “capital social” y “economía social”.

Dicho trabajo previo fue clave para la realización de esta investigación en tanto permitió alcanzar un determinado conocimiento de la pedagogía y del modelo educativo, y, simultáneamente, permitió construir, sobre la base de la confianza, una red de contactos que habilitó la vinculación posterior con el trabajo que realizan otras escuelas bajo esta misma modalidad. Este estudio complejiza teóricamente el tema, a lo que se suma que, al ampliar las unidades de análisis del estudio de caso, se logró una comprensión más densa y acabada de la actuación de estas instituciones en la ruralidad bonaerense, especialmente en relación con la región de la cuenca deprimida del río Salado.

A lo largo del trabajo de campo, siguiendo a Burawoy (2018), el diálogo e interacción entre la teoría y los datos, entre la participación y la observación, constituyó un proceso complejo de articulación de la empírea con las distintas conceptualizaciones teóricas, así como de la propia subjetividad con los datos.

Desde el autoanálisis (Bourdieu, 2006), es decir, desde la práctica reflexiva, el trabajo de campo movilizó un conjunto de cargas personales,

afectos y emociones que fueron restituidas y revisadas a lo largo del proceso de investigación. El apego emocional en el trabajo de campo, ligado a la empatía con la vulnerabilidad y el compromiso social y político de la experiencia de los CEPT, si bien fueron inicialmente parte del impulso, luego representaron experiencias que tuvieron que desandarse para despegar el dato de lo emocional y, así, pensar críticamente el objeto de estudio. En función de ello, el proceso de investigación y las respectivas etapas revistieron un carácter no lineal frente a la recursividad constante entre el diseño y la práctica.

A partir de una serie de operaciones reflexivas, se reformularon los objetivos iniciales con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del caso. Inicialmente, el proyecto tenía como objetivo analizar las prácticas institucionales orientadas a la promoción del desarrollo local rural, pero, a lo largo del recorrido que involucró el trabajo de campo, aparecieron instituciones y actores que, de manera similar, acompañaban dichas experiencias en distintos puntos de la provincia de Buenos Aires. Esto condujo a pensar la perspectiva reticular como un posible marco teórico que comprendiera el fenómeno en su complejidad y que, simultáneamente, diera cuenta del amplio entramado de relaciones que involucra a los CEPT.

En el contexto del presente proyecto de investigación, la perspectiva relacional permite revelar el modo en que se articulan y conectan una diversidad de actores de diverso tipo, configurando una estructura determinada en función de la circulación y distribución de recursos materiales, culturales y simbólicos.

El potencial del análisis de las redes en este proyecto estriba en que conecta a la población rural con estructuras sociales más amplias, indagando en el modo en que estas inciden en el espacio-local. De este modo, se construye un entramado abierto de interacciones que atraviesan las fronteras de lo público y lo privado, pasando por escuelas, municipios, organismos internacionales, entes gubernamentales autárquicos, empresas, universidades, juntas vecinales, habitantes del campo y del propio espacio rural. Todos estos actores se encuentran conectados y vinculados de forma disímil en redes creadas, mantenidas y destruidas continuamente. El análisis, desde esta perspectiva, permite organizar la heterogeneidad y

complejidad de cualquier espacio social y, asimismo, dar cuenta del modo en que actúan en contextos sociales diferenciales.

De acuerdo con lo referido, en un *primer capítulo* se desarrollará la estrategia metodológica utilizada. El abordaje se basó en un estudio de caso múltiple. Se utilizaron diversas técnicas cualitativas, como la observación participante y entrevistas a diferentes actores clave: directores, docentes, pobladores rurales, familias de estudiantes que asisten a los CEPT, así como representantes de instituciones gubernamentales que articulan dentro de las redes. Un aspecto metodológico importante consistió en el mapeo y la reconstrucción de las redes de forma gráfica para distinguir niveles y recursos que atraviesan las prácticas institucionales de las escuelas.

En el *segundo capítulo* se expone el marco teórico que guió el trabajo, focalizando en los conceptos centrales de capital social, redes, desarrollo local rural y territorio. La construcción de este entramado teórico involucró un complejo proceso de selección y análisis de teorías, conceptos y operacionalizaciones de diferentes ámbitos y paradigmas. Esta variedad de antecedentes fue problematizándose y contextualizándose a lo largo del apartado, en el afán de presentar las distintas perspectivas analíticas y establecer una posición al respecto. Específicamente, se recuperó la 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 subraya la capacidad de movilizar capitales para la promoción del desarrollo local rural. En este análisis de las redes, se incorporó el concepto de “mediador social”, noción que designa a los agentes que vinculan dominios diferenciados entre sí.

En el *tercer 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, así como la emergencia del nuevo paradigma productivo, que se caracterizó por el avance de la agricultura en una zona tradicionalmente ganadera, y las 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.

El *cuarto capítulo* constituye otra sección importante en la contextualización del problema de investigación. Aquí se desarrolla la dimensión temporal del proyecto como eje clave para la reconstrucción de un entramado de relaciones, en tanto define los tipos de actores que se movilizan, pero también configura un universo de posibilidades diferencial, en función de la coyuntura política y económica. El trabajo de investigación analiza las redes de promoción del capital social que se consolidan en el período histórico de 2008-2015, denominado aquí “posneoliberal”. La demarcación de esta etapa se funda en que constituye un momento histórico de cambio del modelo de desarrollo nacional. Debido a ello, se analiza el contexto diferenciando el rol del Estado en lo que se refiere, por un lado, a las políticas públicas orientadas a la población rural en general, y por el otro, a aquellas vinculadas a la educación rural.

En el *quinto 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 que indaga en las diferentes experiencias a nivel internacional y nacional, y posteriormente, una profundización en los aspectos específicos del programa CEPT vinculados al propio diseño técnico-pedagógico. Con miras a la reconstrucción de este apartado, se recuperaron una serie de fuentes bibliográficas secundarias, se analizaron documentos institucionales y resoluciones, y se emplearon entrevistas a promotores iniciales del movimiento CEPT, que permitieron enriquecer el texto y saldar algunas vacancias históricas de la bibliografía.

En el *sexto capítulo*, titulado “Sociedad civil y los CEPT”, se analiza el modo en que estos se insertan con relación al Estado y al mercado. Primeramente, se desarrolla el concepto de “sociedad civil” con foco en el rol de la sociedad civil rural. Seguidamente, se hace hincapié en los CEPT y su autodefinición como “movimiento” para dar cuenta del tipo de actores que representa y del modo controversial en que el sistema cogestivo ubica a esta institución. Cabe señalar que, por un lado, constituye una experiencia

dirigida por la población rural, pero, por otro, simultáneamente, no deja de representar a una escuela bajo la jurisdicción provincial. Finalmente, se analizó el modo en que articula con otras organizaciones y actores del campo y los distintos niveles de institucionalización con que cuenta el programa.

En el *séptimo capítulo*, 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 a las 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.

En el *octavo 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-espaciales. La síntesis se realizó en función de los niveles micro (vinculados al espacio-local) y macro (por fuera del espacio-local), y del tipo de lazo social (de vínculo o puente) entre los distintos actores que conforman el entramado 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.

Finalmente, en el *noveno y último capítulo*, en correspondencia con los objetivos del proyecto de investigación y como parte de las conclusiones generales, se indagó en el modo en que las redes de capital social promueven proyectos de desarrollo local rural. En función de ello, se

construyeron una serie de indicadores que sintetizan las estrategias de los CEPT y las respectivas redes para el mejoramiento del capital económico y de la calidad de vida de la población rural que forma parte de la vida institucional. En cuanto a la mejora del capital económico en el análisis, se reconocieron prácticas que permitieron crear nuevas fuentes de autoempleo, así como actividades orientadas a mejorar los rendimientos de las producciones familiares. Por último, en relación con la calidad de vida, se destacaron experiencias institucionales centradas en los pueblos y parajes donde se encuentran los CEPT, es decir, acciones orientadas a la infraestructura y a los servicios locales. Asimismo, dentro de este eje, se reconocieron estrategias dirigidas a la población rural que habita en el campo, específicamente vinculadas a la promoción de nuevos espacios de socialización y de actividades culturales, deportivas y recreativas.

I. Diseño metodológico

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 ha incrementado el interés por las escuelas de alternancia y su pedagogía, existe una escasa cantidad de investigaciones al respecto. En el contexto de América Latina, el problema ha merecido 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 se 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 centra en los métodos activos de enseñanza basados en la experiencia inmediata de los y las estudiantes en su propio medio para que puedan realizar su proceso formativo sin desarraigarse, vinculando permanentemente el saber académico propio de los y las docentes y los técnicos con el saber popular encarnado en sus familias 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, Piaciski & Bernartt, 2006), en Rio Grande do Sul (Pacheco & Grabowski, 2012), en Minas Gerais (Souza, 2008), o 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.

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 estudiantes 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, los autores y autoras 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 la 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, la investigadora plantea la contradicción que esconde la propuesta de la alternancia, ya que, por un lado, comporta una nueva relación entre educación y trabajo sobre la base de la cooperación y la autogestión, pero, por otro lado, esconde ciertas formas de control social asentando la presencia de trabajadores rurales en el campo y sosteniendo, de esa forma, la separación campo-ciudad necesaria para la producción capitalista.

Finalmente, otra línea teórica igualmente asentada en la investigación 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 estudiantes como para el desarrollo local de las comunidades rurales donde

se insertan. El artículo de Roberto García-Marirrodriaga 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, el autor señala allí 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-Marirrodriaga, 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, así como sus repercusiones en la mejoras de las condiciones socioeconómicas de la población local, en la promoción de la seguridad alimentaria y nutricional, en la generación de trabajo e ingreso y en la disminución del éxodo rural; es decir, 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, así como en su carácter dinamizador, capaz de influir en la promoción del desarrollo local.

Por otro lado, un estudio más reciente corresponde al 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)” (2008a), que constituye el primer abordaje teórico específico acerca de estas escuelas de alternancia de carácter oficial en el interior de la provincia de Buenos Aires. El trabajo 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 entre 1998 y 2005, y que consistió en microcréditos destinados a la implementación de proyectos productivos elaborados por los mismos estudiantes 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 la sociedad civil rural. Aunque el marco institucional al cual se circunscribe el texto referido 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.

1.1. 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 la población rural. 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 trabajado.

Actualmente, la provincia de Buenos Aires cuenta con 35 CEPT, con diversas características en cuanto a la zona productiva donde se insertan y a su proceso de constitución. En vista de tal heterogeneidad, 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 en el desarrollo local de los lugares 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.

1.2.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 problematicidad, 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 exponer 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 de sus respectivos intereses y posibles espacios de conflictividad. Específicamente, desde este análisis sociológico de la ruralidad, buscamos redefinir y ubicar teóricamente este entramado 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.

1.3.Objetivos de la investigación

1.3.1. 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).

1.3.2. 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 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 mejoramiento de la calidad de vida de los parajes y pueblos donde se insertan los CEPT.

- Analizar la incidencia de las redes de relaciones en las prácticas institucionales participativas orientadas al mejoramiento del capital económico de la población rural que participa de las redes socio-espaciales de los CEPT.

1.4.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 tanto a la vida de las personas, sus experiencias, comportamientos, emociones y sentimientos 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 riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias, todos 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 este 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, tendrá una finalidad explicativa (Forni, 2010; Yin, 1984).

1.5.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.

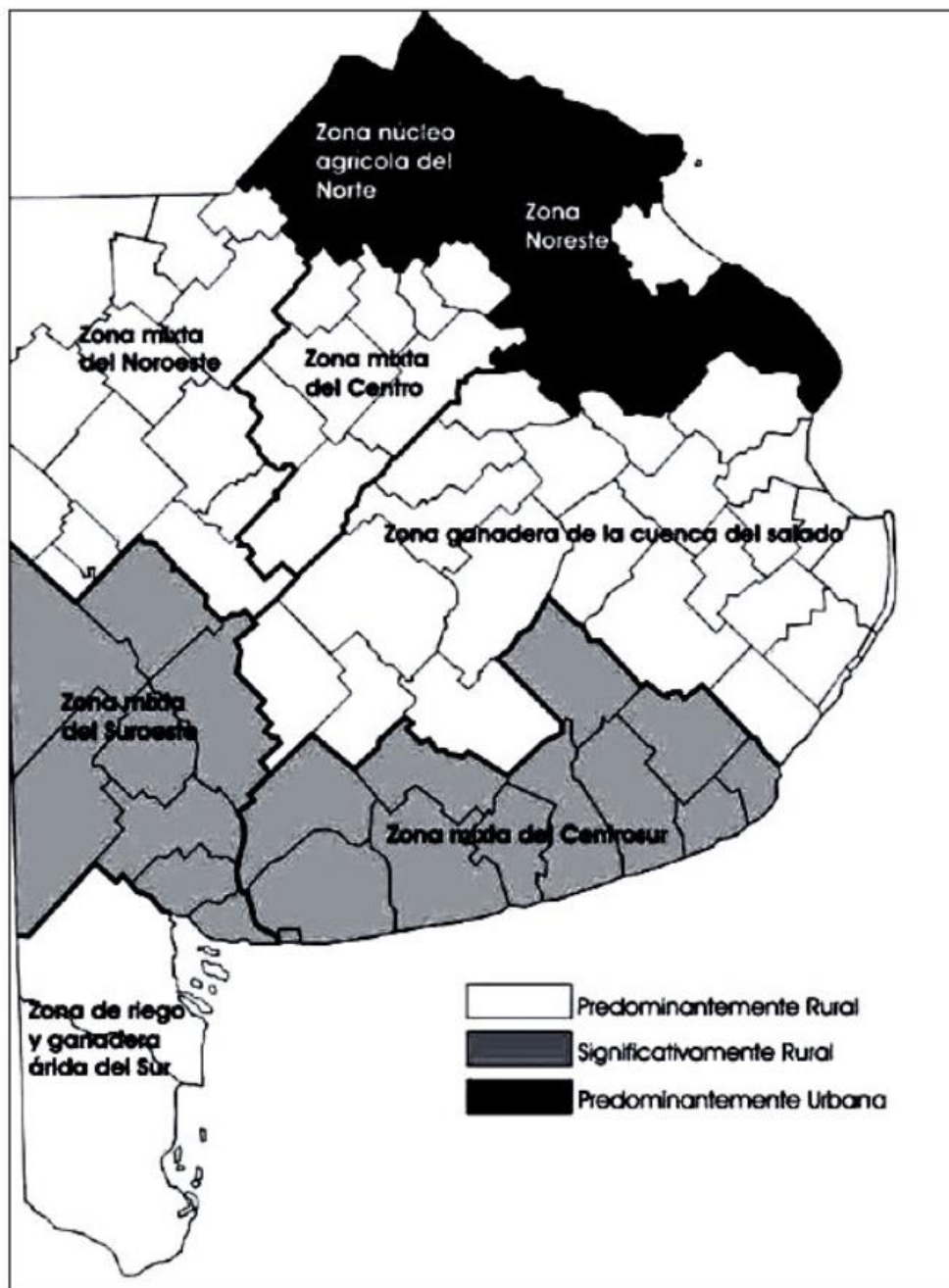
Si bien la provincia puede asumir múltiples regionalizaciones, se sigue aquí la propuesta de Gorenstein, Napal y Olea (2007), que toman como dimensiones el “tipo de zona productiva” y el “grado de ruralidad”, y distinguen así ocho zonas agro-productivas: zona núcleo agrícola del norte, zona mixta del 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, lo que devino en una reconfiguración de su perfil productivo en los últimos años. 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 radicadas en esta zona asuma características específicas cuya revelación es importante.

Mapa 1. Zonas agro-productivas y grados de ruralidad



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

En concordancia con la delimitación geográfica definida, 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. 31 (Pablo Acosta, Azul), CEPT No. 36 (La Barrancosa, Saladillo) y CEPT No. 37 (Rosas, Las Flores) (ver Mapa 2).

El muestreo que se realizó fue de carácter intencional con el objetivo de que los distintos casos seleccionados aportaran 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/as. 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 proyectos ubicados en La Barrancosa y en Rosas, debido a que la resolución para su surgimiento data de 2011 y, al momento del trabajo de campo, contaban solo con dos o tres años de funcionamiento.

Es posible distinguir las *unidades de recolección de datos* en dos tipos: actores que intervienen 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 recuperar 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 de elementos estrictamente vinculados al objetivo de la presente investigación. Asimismo, 14 (catorce) docentes de las instituciones fueron entrevistados. A partir de tales encuentros, se profundizó 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 estudiantes.

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, 6 (seis) consejeros y consejeras fueron entrevistados.

Finalmente, el último punto consistió en visitar a las familias de los estudiantes en sus respectivos hogares. Allí, no solo fue posible visibilizar las condiciones de vida de la población rural y conocer las producciones familiares, sino que, asimismo, a partir de una charla informal, se puso de relieve 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 concertaron entrevistas con miembros de entidades meso y macro; específicamente, con los promotores iniciales del movimiento CEPT (3 entrevistas), miembros de la FACEPT (2 entrevistas) y representantes de entidades gubernamentales como Renatea (una entrevista), el Ministerio de Desarrollo Social (una entrevista), el Programa Pueblos (una entrevista) y el INTA (una entrevista).

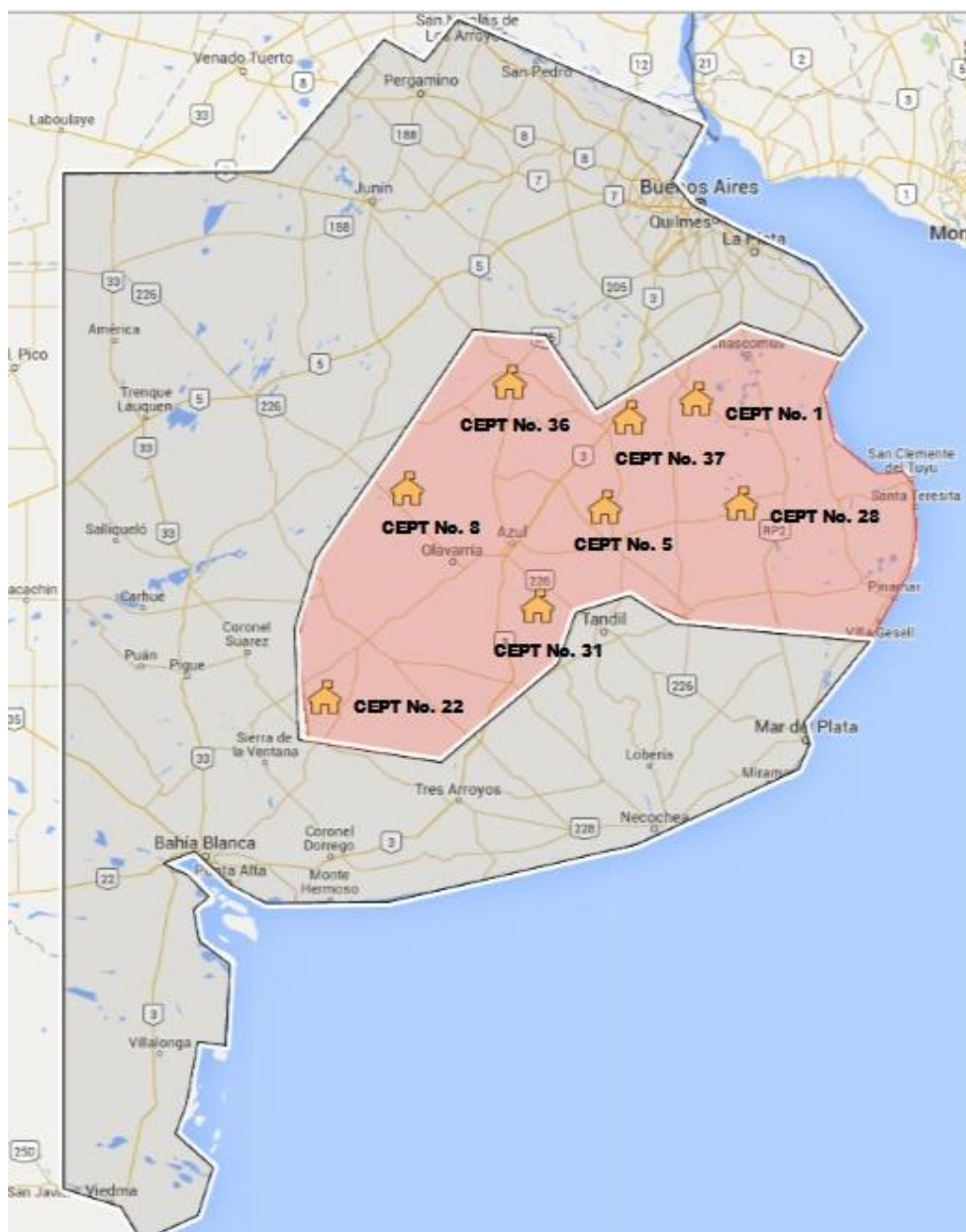
La selección de los actores entrevistados se realizó de forma estratégica con el afán de alcanzar una representación acabada de los CEPT que simultáneamente permitiera reconstruir la red de relaciones de promoción de capital social que establecen tales centros con actores locales, municipales, regionales, provinciales y nacionales. Para el acercamiento al campo, inicialmente se utilizó la técnica “bola de nieve” –también conocida 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 trabar una relación de confianza con los nuevos entrevistados y acceder a personas más difíciles de ubicar (Martín-Crespo Blanco & Salamanca Castro, 2007).

Más allá del muestreo por “bola de nieve”, la forma de avanzar en el trabajo de campo se basó en un *muestreo teórico* que implicó la selección de los casos para entrevistar a medida que se iba recogiendo y codificando la información en los sucesivos encuentros (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 dialogar con actores que participan de los CEPT tanto en la misma institución como en sus propios hogares.

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



Fuente: Elaboración propia.

Luego de realizar las entrevistas y en función de los aportes que brindaron los consultados, se decidió continuar el trabajo de campo con el objeto 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 establecen los vínculos de estas con las escuelas y con la FACEPT.

A partir de allí se continuó recabando información de las escuelas de la región y articulando con el 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 dejaban de aportar nuevos elementos para la investigación.

1.6. 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 esta, y recoger datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor & Bogdan, 1986). Tal como queda señalado, se realizaron 8 encuentros con distintas familias de estudiantes que asisten a los CEPT. Asimismo, se asistió a las escuelas y a algunas clases dentro de las aulas. Por otro lado, se participó en encuentros de la FACEPT, así como en 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 y las docentes, la posturas, las relaciones de autoridad, la participación de las familias y de estudiantes, la formación, la distribución de poder y las jerarquías tácitas que se suceden al interior de cada escuela.
- b) Entrevistas semi-estructuradas: Esta técnica permitió inquirir sobre cuestiones específicas que se plantean en los objetivos. Fundamentalmente, sirvieron para la reconstrucción de la estructura socio-productiva y, al mismo tiempo, 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, y a 6 miembros del consejo de administración, más 8 visitas a las familias de estudiantes, y 5 a miembros de la FACEPT, así como a fundadores del programa, a un representante del RENATEA, a uno del INTA, a uno del Banco Solidario de la Buena Fe, a un promotor del Programa Pueblos, y a un coordinador de la DGCyE con FACEPT.

Este tipo de entrevistas, sumado a los encuentros reiterados cara a cara, favorecieron 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 y la tesis de Licenciatura en Sociología. Durante esos años, y en función de un estudio de caso del CEPT No. 5, se hizo foco en esta experiencia. Después, con el avance del proyecto de investigación, se retomó el trabajo de campo en distintas fases. En 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 2016, el foco se puso en los casos restantes, los 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 sobre las consecuencias sociales y educativas del cambio de gestión en la DGCyE. Entre 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 y las 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 su condición laboral 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 analizados. También se trabajó con datos del Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires.

1.7.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*), y 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 el análisis. Ambos procesos se retroalimentaron 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, cabe sostener que se logró una teoría integrada, consistente, plausible y, sobre todo, cercana a los datos.

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, que no accedieron a completar formularios de encuestadores. Por ello, se desestima la información disponible del censo por su escasa confiabilidad y representación.

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, se apeló al programa Atlas-Ti, que facilitó el proceso de codificación y de creación de categorías de análisis. Asimismo, se utilizaron estrategias de contextualización que permitieron comprender los datos de acuerdo con el contexto del 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 de 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).

II. Capital social, redes y desarrollo local rural: una amalgama teórica para el análisis de la educación rural

2.1. Introducción

La elaboración del marco teórico para el abordaje del problema de investigación no fue un proceso lineal, sino que implicó un complejo proceso de interacción entre los datos que presentaba el trabajo de campo y la teoría propiamente dicha. A medida que se avanzaba, se fue trabajando con una serie de conceptos y paradigmas disímiles, que se fueron desarmando y rearmando hasta la construcción teórica que se presenta.

El análisis de una experiencia educativa en la ruralidad bonaerense llevó a indagar acerca de una diversidad de disciplinas: teorías sociológicas vinculadas al capital social y redes; teorías de desarrollo, desarrollo local, desarrollo rural; estudios educativos rurales; y sobre temáticas propias de la geografía rural, como la noción de territorio y características del espacio físico y productivo.

A partir de estos campos disciplinares, comenzó un complejo proceso de selección y análisis de conceptos y operacionalizaciones, que configuraron un marco específico para el análisis de las redes de promoción de capital social y su vinculación con procesos de desarrollo local en el ámbito rural bonaerense. Esta amalgama, producto de la fusión, recombinación y cruzamiento de teorías y fragmentos de campos disciplinares distintos, es uno de los principales aportes que se proponen en esta investigación para la comprensión de este fenómeno en su contexto socio-histórico.

Primeramente, en el presente apartado, se desarrollarán las conceptualizaciones que se realizaron en el campo de la sociología acerca del “capital social”. 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 ni excluyentes entre sí, permiten facilitar el abordaje teórico.

El primer tipo se refiere a aquellos análisis que hacen foco en las *fuentes* del capital social. A partir de los aportes de Durston (2000, 2001) y Portes (1999), 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, en tanto parte de vínculos heredados o adscriptos, son caracterizados.

Luego se hace lo propio con los 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 lo que respecta a los estudios sobre la pobreza y el capital social, así como los clásicos de Putnam (1993) y Woolcock (1998) acerca de la vinculación del capital social y el desarrollo económico.

Finalmente, se define una tercera variante que enfatiza los *tipos de relaciones* y que, partiendo de una perspectiva reticular, hace foco en los vínculos y las redes que la componen. Cabe distinguir, por un lado, los estudios que ponderan las relaciones que se suceden al interior de un colectivo determinado (Coleman, 1998; Putman; 1993), y 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, hay que mencionar a quienes enfatizan la relevancia de ambas dimensiones –interna o externa–. En este caso, resulta destacable Woolcock (1998) como uno de los 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 los 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 dan los vínculos y lazos dentro de determinados espacios contiguos, incluyendo aquellos que tienen lugar en un lugar geográficamente delimitado, como un pueblo o un paraje rural, y los vínculos con las zonas adyacentes. El nivel macro, por otra parte, se asocia a

un plano por fuera de lo espacio-territorial. Este involucra aquellas relaciones que se establecen con colectivos por fuera del espacio local y de la continuidad, es decir, con entidades que pertenecen a un espacio virtual y distante, pero que se conectan mediante el flujo de determinados recursos. Estos dos niveles diferenciados se analizan en interrelación a partir del rol de un agente fundamental dentro de la estructura reticular, 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 construcción de territorios y 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 dicho 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 de su impacto en el mejoramiento de la calidad de vida de un espacio-territorio específico. En síntesis, la perspectiva instrumental del capital social asumida en la presente investigación responde directamente al potencial para promover procesos de desarrollo local rural.

En relación con el concepto de “desarrollo local rural”, en este apartado distintas perspectivas teóricas son problematizadas para luego pasar a los estudios territoriales, que enfatizan el rol que tiene la sociedad civil y los respectivos procesos participativos en el mejoramiento de la calidad de vida y de las condiciones económicas de la población local. Todo esto se vincula con la utilización de los recursos y capacidades locales, pero también con la potencialidad de aquellos recursos externos que puedan desplegarse en las distintas redes territoriales.

2.2. El capital social en general

El capital social como concepto ha dialogado con las disciplinas más variadas (la economía, la sociología, la antropología, entre otras) actuando como un “concepto paraguas” o “*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, por mencionar solo algunos ámbitos de aplicación.

Esencialmente, a pesar de la diversidad de acepciones que adquiere la noción “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 y a los escritos de Lyda J. Hanifan (1916), quien 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, pp. 228-229, traducción propia).

Si bien, a partir de allí, aparece como un “concepto paraguas” 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, pues advierte que, al pertenecer a cierta 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), sostiene que es preciso buscar el origen de estos beneficios 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) o la pobreza (Forni & Nardone, 2005; Forni, Siles & Barreiro, 2004), por mencionar solo algunos de ellos.

En esta línea teórica, la propuesta de Robert Putman acerca del capital social puede asociarse, 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 las 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, el investigador 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.

Entre 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, cabe mencionar el estudio de Pablo Forni y Mariana Nardone (2005) que analiza procesos de asociación y organización comunitaria de un barrio de la misma región bonaerense e indaga sobre 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, aquellos que acentúan en su análisis 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 local (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 resaltando su valor social y colectivo. En esta dirección, la constitución de una red de relaciones sociales densas al interior de un colectivo constituye un bien común que beneficia a todos aquellos que forman parte de esta.

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 un espacio geográfico más allá del grupo de pertenencia, incluyendo la interacción de los individuos con las instituciones de la sociedad civil y los lazos estables que mantienen 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.

2.3. 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 que se le deben a Pierre Bourdieu. En “Notas provisionarias” (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 pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes 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 sólo podrían ser obtenidos de forma individual con un costo 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. La singularidad de este proyecto radica en el añadido de 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 de agentes públicos y privados, individuales y colectivos, que pertenecen e intervienen en el propio ámbito espacial, es decir, en los pueblos o parajes rurales. Involucra, por consiguiente, aquellas relaciones que tienen lugar entre miembros que residen en un mismo espacio geográfico pero que trascienden el grupo de pertenencia.

En el presente estudio, se concibe el ámbito local como una dimensión espacio-territorial que no necesariamente se corresponde con 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 de pertenencia espacial se hallen en los pueblos y parajes rurales, así como una sociedad extensiva, en referencia a la población dispersa que habita en el campo, distante pero en conexión y vinculación con las instituciones arraigadas físicamente en los pueblos.

Simultáneamente a los vínculos que se desarrollan a nivel micro, 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 por fuera de lo espacio-

territorial. 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 horizontales como verticales, en el análisis de procesos de desarrollo. A propósito, Milton Santos (1994) sostiene que el territorio puede estar formado de lugares contiguos y de lugares en red. Es por eso que denomina “territorios horizontales” a los primeros –que son los que se conectan espacialmente– y “territorios verticales” a los segundos –que se conectan por flujos de información–. En este caso, nos interesan los distintos intercambios y flujos de recursos que tienen lugar dentro de estas redes territoriales.

En el afán de articular el nivel micro y el nivel macro, es preciso considerar el rol que asumen las organizaciones de la sociedad civil y las 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 espacio local específico– con el nivel macro, lo que promueve la consolidación de espacios de encuentro entre universos sociales diferenciados; en otras palabras, brinda 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 la perspectiva reticular 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 tal sentido, este 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.

2.4. Acerca de la noción de “desarrollo”

El concepto de desarrollo será abordado a partir una perspectiva histórico-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 pueden hallarse 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, postulaba:

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. Estos casos se consideraban desviados, y se presumía 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 con los años traería aparejados múltiples enfoques. Para esquematizar cómo se ha ido transformando el concepto de “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 debía llegar y en el que los beneficios del crecimiento económico presentarían 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 así 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 entrada en 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; la revalorización, por parte del Partido Comunista Chino, del rol del mercado y del comercio internacional; y 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 contraída por estos últimos para paliar los efectos de las crisis económicas internas.

Asimismo, el 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 estatal y el incremento de la brecha social entre quienes tienen y quienes no tienen, la sociedad civil se vio obligada 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).

2.5. 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 y 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 la 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 constituya un elemento determinante para explicar el hecho de 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 escrita 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 involucraron 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 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 del “desarrollo local”, subraya la capacidad emprendedora y la 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 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 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, especialmente en su rol activo frente a las crisis derivadas del 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 lucha contra 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 dosieres de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), señala los tres matices que aparecen en el origen del desarrollo local: por un lado, este 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, representa 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 su parte, José Arocena (2003) y Sergio Buarque (1999), también autores clave de esta línea teórica, incorporan en sus estudios del desarrollo local una dimensión cultural. Concretamente, subrayan la potencialidad y la 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 por muchos organismos internacionales de cooperación (Manzanal, 2014). En América Latina, Alexander Schejtman y Julio Berdegué (2004) fueron dos de los principales referentes de este enfoque, 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 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 el 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 modelos teóricos 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 difícilmente diferenciables, persiguen propuestas de desarrollo diferentes (Manzanal, 2014).

A partir de aquí, habiendo reseñado las diversas acepciones que han adquirido los conceptos de desarrollo en general, y de 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).

El desarrollo local se asocia entonces a la construcción de un proyecto colectivo tendiente a mejorar la calidad de vida de la población a partir de la

utilización y potenciación de los recursos y capacidades locales (Altschuler & Casalis, 2006). 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 una parte, 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, por otra, 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 con 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.

2.6. Lo local, territorio y territorialidades

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 del proceso de modernización propio de las economías más desarrolladas (Manzanal, 2014). Estas aproximaciones entendían el territorio como un “espacio” geográfico delimitado y homogéneo. 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”, 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.

Siguiendo a Claude Raffestin (1993), conviene hacer énfasis en la diferencia que existe entre espacio y territorio, en tanto el primero antecede al segundo y, más aun, en que “‘el territorio’ es una ‘producción’ a partir del ‘espacio’, que, dada las relaciones sociales que implica, ‘se inscribe en un campo de poder’” (Raffestin, 1993, p. 144, citado en Altschuler, 2013, p. 66).

En cuanto al término “espacio”, este se define por poseer determinadas características geológicas y recursos naturales. Es el área donde se producen determinados bienes y donde se suceden determinadas relaciones afectivas y de identidad entre un grupo social específico y ese espacio. Es decir que remite a un espacio tangible con una serie de atributos materiales.

Santos (1996) se refiere al “espacio banal” como “el territorio de todos, frecuentemente contenido en los límites del trabajo de todos” (Santos, 1996, p. 128). Es el espacio donde se trabaja, se vive, el espacio de la cotidianidad, de la vecindad. Es un territorio zona, porque remite a un área con continuidad espacial. Sin embargo, también incorpora las redes que conforman un espacio virtual, o sea, un espacio no material ni físico; es un

espacio abstracto en el que sus actores se vinculan e involucran con el espacio zona, el espacio concreto.

En el capítulo III, “El escenario rural de la zona de la cuenca del río Salado”, se analiza esta dimensión espacial, en la que se despliegan una serie de características geográficas y socioproductivas específicas de la región de la cuenca deprimida. Asimismo, el espacio se refiere a aquellos pueblos y parajes rurales donde se insertan los CEPT, así como al campo donde habitan las familias que participan de la vida institucional de la escuela. Este lugar es físico, trasciende a la experiencia de las escuelas rurales y las redes de relaciones que se originan a partir de ellas.

En términos de Santos,

[...] el espacio banal existe más allá de las redes, antes de las redes, a pesar de las redes, después de las redes, con las redes... es el espacio de todos, todo el espacio, porque las redes constituyen sólo una parte del espacio y el espacio de algunos (Santos, 1996, p. 125).

Por otro lado, al analizar las diferencias regionales y el modo en que distintas formaciones espaciales se insertan en la lógica del mercado, es preciso indagar sobre cuestiones que trascienden los recursos o potencialidades que tienen los respectivos espacios para ser competitivos y revelar el modo en que despliegan una serie de relaciones de poder de forma espacializada. Con ello, se implica el concepto de “territorio”, asociado al ejercicio de poder y a la red de “relaciones entre capacidades diferenciales para transformar, producir e imponer acciones y voluntades, sea bajo resistencia o no, bajo conflicto o no” (Manzanal, 2014, p. 33). Siguiendo a Manzanal (2014), es preciso reconocer que la producción social del espacio es un resultado del ejercicio de relaciones de poder.

En este sentido, y continuando con la propuesta de Manzanal (2014), tomamos la definición de Lopes de Souza (1995), que entiende el territorio como “el espacio definido y delimitado por y a partir de relaciones de poder” (Lopes de Souza, 1995, p. 78, citado en Manzanal, 2014, p. 34). Como se infiere, es un espacio que se modela por la articulación de actores –individuales o colectivos– y en función de la posesión o no de determinados recursos materiales o simbólicos. Esto configura una determinada red de relaciones, es decir, un territorio en particular.

El territorio, entendido como un instrumento de ejercicio del poder que configura una serie de redes de relaciones, existe y se construye en las escalas espaciales y temporales más diversas. Como señala Manzanal (2014):

Desde la más estrecha (por ejemplo, una calle) a una de escala internacional (como los territorios de los países miembros de la Organización del Tratado del Atlántico Norte –OTAN–); y dentro de escalas temporales de siglos, décadas, años, meses o incluso días (Manzanal, 2014, p. 33).

De este modo, para Lopes de Souza no necesariamente tiene que darse una asociación tan estrecha y rígida con el espacio concreto para que existan territorios:

Varios tipos de organización espacio-temporal, de redes de relaciones, pueden surgir delante de nuestros ojos, sin que haya una superposición tan absoluta entre el espacio concreto con sus atributos materiales y el territorio en cuanto campo de fuerzas. [...]. Territorios, que son en el fondo antes relaciones sociales proyectadas en el espacio que espacios concretos (los cuáles son apenas los sustratos materiales de las territorialidades) (Lopes de Souza, 1995, pp. 87-88, citado en Manzanal, 2014, p. 33).

A partir de esta conceptualización del territorio, y en función del objetivo de la presente investigación, se hará foco en el modo en que estas relaciones de poder operan sobre un sustrato referencial específico, es decir, espacialmente, en los distintos CEPT que analizamos. A dicho proceso de “espacialización”, en su sentido material, Lopes de Souza lo define como “territorialidad”, en referencia a las relaciones de poder espacialmente delimitadas (Lopes de Souza, 1995).

Esta conceptualización no implica que las relaciones de poder se ejerzan necesariamente a través de actores y/o sujetos localizados efectivamente en dicho espacio. Tales relaciones de poder pueden darse a través de actores y sujetos ubicados por fuera del espacio-local, desde otro espacio físico o desde el espacio virtual.

Lobato Correa (1994) afirma que diferentes actores construyen nuevas “territorialidades” cuando crean o recrean nuevos territorios:

[...] en relación a las grandes corporaciones nuevas territorialidades emergen, sea en un continuo proceso de expansión sea en una recomposición de un territorio perdido total o parcialmente (Lobato Correa, 1994, pp. 254-255, citado en Alschusler, 2013).

Este uso de territorialidades se refiere, siguiendo la definición del autor, a “un nuevo conjunto de controles”, esto es, a un nuevo territorio creado. Y un “nuevo territorio” significa “nuevas relaciones de poder” espacialmente delimitadas (Lobato Correa, 1994; Altschuler, 2013).

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” permite reconocer las diversas redes de relaciones que involucran a los CEPT, en las cuales circulan una diversidad de recursos. La posesión o no de los distintos tipos de capitales, materiales o simbólicos, determina que haya diversos grados de asimetrías y desigualdades. A este respecto, la territorialidad se define en función de la ubicación desigual dentro de una estructura social y del tipo de relaciones de poder que operan en un sustrato referencial específico. Tales redes involucran actores que están ubicados dentro y fuera del espacio físico localizado.

En el caso analizado, las grandes corporaciones, los *pools* de siembra, las familias, el Estado nacional, los entes gubernamentales, los municipios, los y las estudiantes, los y las docentes y los habitantes generan un entramado particular, y definen y redefinen distintos territorios y territorialidades en un espacio concreto de acuerdo al modo en que circula el poder en estas redes de relaciones que atraviesan la experiencia CEPT.

2.7. 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 emplea 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 las condiciones de viabilidad del desarrollo en el territorio. Por ello, 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, 2007).

En un segundo momento, el análisis de los procesos de desarrollo en zonas rurales también demanda una 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). Desde tal perspectiva, cualquier proceso de auge o crisis económica que atravesase una población local impactará sobre la actividad del ámbito agrario, y viceversa, así como también impactan en tales esferas las políticas, acciones y medidas que se decretan en jurisdicciones municipales, provinciales o nacionales.

Finalmente, siguiendo a Manzanal (2002), cabe afirmar 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, que impacta directamente en la ruralidad. Y, concomitantemente, 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 advierte, de acuerdo a Manzanal (2002), a partir de una serie de impactos. 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, puesto 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 (Manzanal, 2002).

2.8. 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, con miras al abordaje propuesto, es posible señalar, a grandes rasgos, dos tipos de estudios que se diferencian por el 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, la distinción resulta útil para consolidar el presente posicionamiento teórico.

El primer tipo de estudios señalados son aquellos que definen el “capital social” como un fin a alcanzar, como una entidad delineada y limitada. Desde esta perspectiva, los lazos personales, la cooperación y la socialización de una determinada comunidad, en términos de su cohesión, civismo y reciprocidad, constituyen 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 el capital y las 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 define el conocimiento y el aprendizaje colectivo como generadores de la innovación y, por tanto como ejes de la competitividad; y la relativa a la 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 esconden una concepción economicista y que revisten un cierto carácter focalizado para 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 por el 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 que permite a los colectivos beneficiarse de conocimientos, habilidades y recursos internos y externos (Evans & Syrett, 2007; Kilpatrick, Field & Falk, 2003; Martínez, 2003). Estos estudios hacen foco en el territorio, en su sociedad civil y en las organizaciones como instancias integradoras de múltiples y complejas demandas, y analizan su rol activo en el desarrollo de redes 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, ya que permite su acumulación y, a la par, puede ser convertido en otros tipos de capital (económico/material o simbólico).

En este punto, esa 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 posibilitar 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 que 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 (Trigilia, 2001). Es un elemento más, que puede o no contribuir en los procesos de desarrollo local.

2.9. Conclusiones

En el presente apartado se han desglosado las diversas acepciones del capital social y del desarrollo local con el objeto 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.

Dada 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. En otras palabras, el capital social es un

tejido de relaciones sociales que 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 las 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 local como por fuera de un espacio-territorio específico. El primero de ellos, el micro, está asociado a aquellas redes de relaciones que se consolidan entre agentes públicos y privados, individuales y colectivos, que pertenecen e intervienen en el mismo ámbito espacial, el espacio de la cotidianidad. Con relación a la zona rural, hay que reconocer que las redes, en este nivel, pueden encontrarse localizadas en un espacio geográfico definido, como pueblos y parajes rurales, o tener un carácter extensivo, debido a que trascienden límites geográficos concretos —específicamente, en relación con aquella población rural que se distribuye de forma dispersa en la región—.

El nivel macro, por otra parte, se asocia a un plano por fuera de lo espacio-territorial e involucra aquellas relaciones que se trazan 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 espacio-territorio que involucra a los CEPT con el nivel macro, propio de agentes que pertenecen a instancias por fuera de lo local. 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 implican lazos heterogéneos, 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 del presente 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 es contemplado 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 tal proceso no se da de forma lineal, puesto que 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.

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

III. El escenario rural de la zona de la cuenca del río Salado

3.1. Introducción

Los modelos de desarrollo nacional de los países latinoamericanos se reflejan en las problemáticas que intentan resolver y en el modelo y la 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 con la consolidación de grandes actores supranacionales y con 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 al disminuir el manejo nacional de la economía y operar de acuerdo a los intereses de los 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, debido a las propias consecuencias del modelo agroalimentario vinculadas con 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 y 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 por el avance de la agricultura.

3.2. 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).

En este contexto de apertura y liberación, el sector agropecuario se vio ampliamente favorecido por los cambios de 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 de los 70 y 80. Más allá de las oscilaciones derivadas de las variaciones en el 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, maíz y 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 recurrir al 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 1996, lo que posicionó 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 y a lo que se sumó el 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 adquisiciones continuamente.

Fundándose en la gestión del conocimiento y la industrialización, China no solo transformó el orden global al posicionarse 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 al mismo tiempo 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 con fines comerciales, vinculados a tratados de libre comercio o al modelo de la Unión Europea. Pero, a la larga, el mercado común establecido con países vecinos no solo permitió una ampliación a nivel internacional, sino que brindó a empresas transnacionales un espacio económico regional con nuevo flujo de inversiones extranjeras (García Delgado, 2015b).

A partir de este momento, comienza el “Boom de la Soja”, que debe su nombre al imparable 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 se convirtieron en la principal exportación del país (Reboratti, 2010).

Los procesos de liberación y desregulación del mercado permitieron 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 el país alcanzara grandes superávits fiscales y de la balanza comercial, mientras que, por otro, contribuyó a la consolidación del agro-negocio.

3.3. La situación de la cuenca deprimida del Salado

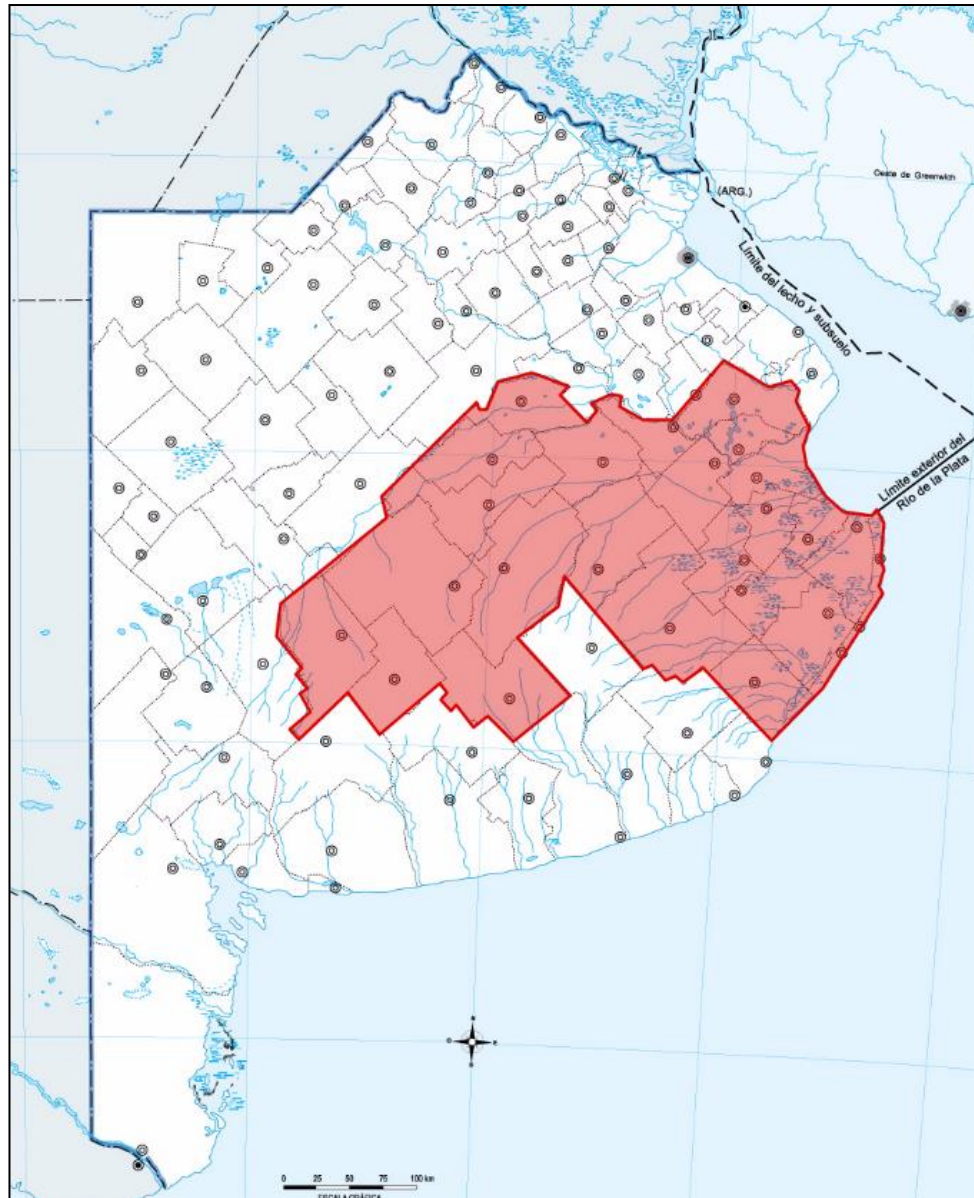
La cuenca deprimida del Salado corresponde a una zona productiva del interior de la provincia de Buenos Aires conformada por los partidos de Ayacucho, Azul, Benito Juárez, Castelli, Chascomús, Dolores, General Alvear, General Belgrano, General Guido, General Juan Madariaga, General La Madrid, General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

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 la 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 determina una de las particularidades más distintivas de esta zona del centro-sudeste de la provincia de Buenos Aires: los terrenos son “overos”, es decir, existen 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 características del terreno, la región constituye una 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).

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



Fuente: Elaboración propia.

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).

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 sobre la base del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2002), Censo Nacional Agropecuario 2002.

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

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).

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.

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	7,8
2001/2002	74390	110427	329400	6,2
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

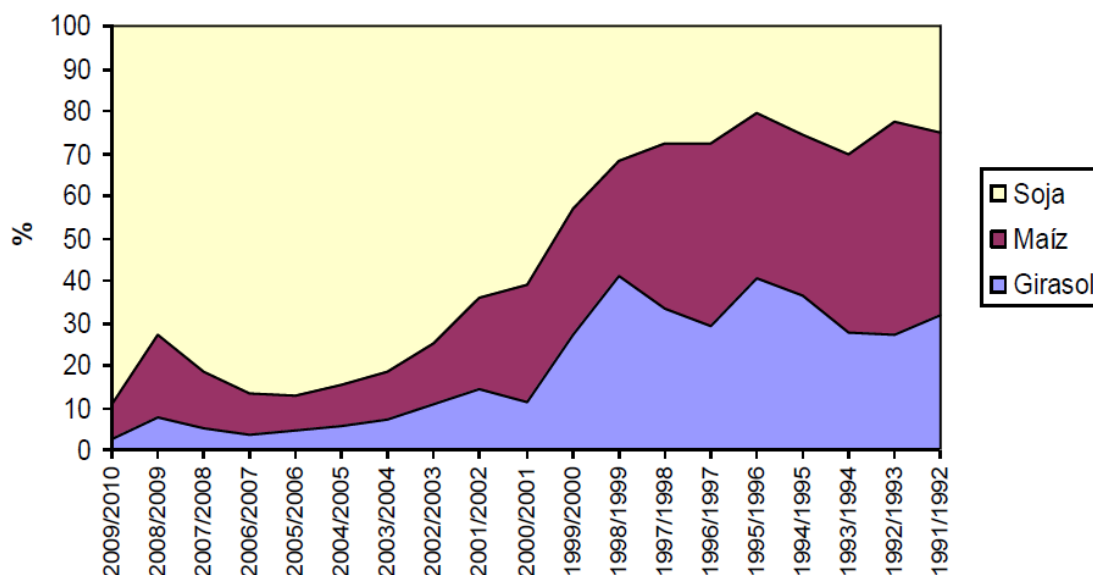
Fuente: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (Palmisano, 2011, p. 45).

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 (EV/ha. Ganadería)	0,6	1,1

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

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 las últimas dos décadas 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 (tabla 3). 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 en tanto 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 referido 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%), al tiempo que aumentó 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 a la actividad de ciclo completo. De un censo a otro, en los partidos considerados en la presente investigación, se pasó de 3576 a 2040 EAP, es decir, se redujeron los establecimientos ganaderos en un 43%.

Si bien la región se mantiene en su rol de criadora 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 alteración en la proporción de las explotaciones, sí se advierte 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 al 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 la redefinición de los ambientes productivos es el aumento importante de los *feedlots* y de los encierres a corral “caseros” para engorde. Claramente, esta técnica de producción es en gran medida complementaria de 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 2008. El mayor impulso se registra entre septiembre de 2008 y octubre de 2009, cuando ascendieron 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 el auge del engorde a corral también forma parte de una política estatal, visiblemente complementaria de la lógica del agronegocio global. El Estado nacional, a través del otorgamiento de subsidios a los productores, promovió el avance de la referida técnica productiva que tiene como principal destino el mercado interno (Palmisano, 2011).

Este nuevo sistema ganadero, que puede ubicarse entonces dentro de la lógica del mercado global tanto por su complementariedad con la producción sojera como por la misma lógica productiva, impactó también en la cría ovina de la región. Históricamente, esta fue muy importante, pero, por su escasa rentabilidad actual, al enfrentarse al mismo tiempo con la presión de la soja y con una crisis de los precios internacionales, se ha reducido significativamente en todas las unidades y se reserva para el consumo doméstico y muy escasamente para la comercialización de corderos y lana (Bacalini, 2000). De acuerdo con 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%.

Al tiempo que los factores económicos vinculados a los precios internacionales y a la presión de la agricultura han ido en detrimento de la producción ganadera ovina, lo propio sucedió con la tampera. 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 los tambos, del análisis de los datos censales se desprende que, en todos los partidos considerados para el trabajo de campo del presente estudio –Rauch, Azul, General Belgrano y Olavarría⁴–, hubo una disminución de estas explotaciones (Tabla 5). En términos generales, se observa una mayor merma del número de establecimientos que de cabezas de ganado. Esto permite entrever la absorción, por parte de 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 modalidad a corral.

El caso del partido de Rauch ejemplifica esta contracción, puesto que allí disminuyeron un 56% los establecimientos y, simultáneamente, se mantuvo relativamente estable el número de cabezas. Lo mismo se sucede, pero en mayor proporción, en los otros distritos analizados, aunque es más abrupta la mengua del ganado. Esto puede deberse tanto a una concentración en grandes establecimientos como al mismo cierre de las explotaciones dedicadas a la producción lechera.

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 tampera.

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 representa un modelo que tiende a menoscabar la tradicional producción ganadera por la presión de agricultura y, en el caso particular del sector tambero, por los conflictos alrededor del precio que se paga por litro y por los costos propios de la actividad. 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.

3.4. 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 *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, y de la actividad tambera, actividades que pasaron a ocupar una menor superficie con los *feedlots* y sistemas de engorde a corral, o bien por el traslado hacia provincias con suelos de menor fertilidad y menor aptitud agrícola.

Analizando la distribución espacial en la zona de la cuenca deprimida del Salado (tabla 6), en términos generales, cabe señalar 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, el análisis en términos absolutos de la estructura poblacional, tanto en área urbana como rural, revela 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 sobre la base de los censos 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 distrito centrado en la actividad agrícola que históricamente contó con pocos habitantes. 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 1991 hasta 2010: la población rural se redujo un 20%. Lo siguen Rauch y Azul con una mengua de un 16%. El partido de General Belgrano muestra una disminución menos significativa que el 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	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	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 sobre la base de datos del Censo 2001 y 2010 (INDEC) y Ministerio de Asuntos Agrarios (2006).

Más allá de las características que asume el modelo productivo instaurado por las políticas neoliberales, es preciso revelar cómo han impactado estos cambios en la sociedad civil que reside en el medio rural y cómo han contribuido al aumento 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 diferentes tipos de “pobrezas”. Neiman (2010) distingue: “1) la estructura de la agricultura, o pobreza por

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”.

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).

En primer lugar, en relación con la estructura que asumió el nuevo modelo agroproductivo que inició el neoliberalismo, frente a las nuevas oportunidades económicas producto del “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 más impactó sobre pequeños y medianos productores. Si bien, históricamente, la mayor proporción de tierra se encuentra 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, ya que derivó en una presión por arrendar sus campos y des-estructurarse productivamente. En algunos casos, esto hizo 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).

Con relación a los cambios en las superficies controladas por cada estrato de unidades productivas, la acumulación de 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, 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 se refiere de los partidos contemplados en esta investigación, en la tabla 9 puede verse cómo se da 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.

En segundo lugar, podemos mencionar a General Belgrano, un partido que, en 1988, contaba con un 60% de explotaciones menores a las 200 hectáreas –un 8% de las hectáreas totales– y que, para 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%.

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).

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%. Asimismo, 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. A su vez, en cuanto a la distribución de tierra, se expandieron un 3,2%, 8,2% y 2,5%, respectivamente. 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.

Las estadísticas referidas 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).

Dicho segundo tipo de arrendador se ha consolidado como 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, este logró consolidar el agro-negocio en el país.

La cuestión laboral frente a la reducción del empleo rural es un segundo aspecto que hace a la pobreza y a la vulnerabilidad de la población en el campo. En esta dirección, 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 impactaron negativamente en la sociedad civil rural, debido a la escasa capacidad para absorber mano de obra que ostentan tanto la producción de soja como los sistemas pecuarios de engorde a corral. Al analizar los censos poblacionales de 1991 y 2001, se observa 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 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, ya que 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, apoyándose 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 relación con esto, 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 establecen por un tiempo aproximado de 5 años que los obliga a migrar de un sitio a otro, lo que reconfigura constantemente la dinámica familiar y las propias trayectorias escolares de sus hijos e hijas. En su mayoría, las familias de los 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 –ligadas 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 era un vínculo con el entorno: los habitantes esperaban la llegada de pobladores 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, los pueblos fueron víctimas del desarraigo radical de gran parte de la población hacia las ciudades de cabecera, impulsada por el vacío social, comercial e institucional que atravesaban sus parajes.

El 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 y las estudiantes 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, los precarios desagües y la prácticamente nula infraestructura en la región cercana al río dificultan

severamente la movilidad en las zonas rurales, lo que redundaría en una situación alarmante. Hay escuelas que 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, se pudo 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 son las 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 propietarios suelen visitar o habitar las instalaciones, por lo que se cuidan las condiciones. Finalmente, encontramos 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 son “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 con sus medidas de apertura económica ha 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, las formas de trabajo y la maximización de la rentabilidad. A un tiempo, este hecho conformó una estructura social en la que los principales habitantes rurales son encargados, peones, tamberos, cuidadores, contratados, medieros, así como también, en gran medida,

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 con el modelo productivo iniciado en los años setenta. Por un lado, enaltecó 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). La población rural, la que hoy habita el campo, no solo se desempeña en un mercado laboral completamente precarizado, sino que también ve su propia cotidianeidad envuelta en nuevas formas de opresión y exclusión, debidas a las condiciones de sus viviendas, a la dificultad de acceso a la atención médica y a servicios educativos (de los que suelen verse hasta físicamente aislados), 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.

3.5. 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. La 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, hizo a 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, vinculados con 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 los fondos de inversión, se puede hablar de 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 al 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 el cierre de muchos establecimientos. Los tambos de la región sufrieron la misma suerte. Desde comienzos de los años noventa, fueron cerrando masivamente este tipo de explotaciones: se redujeron en casi un 80% e impulsaron la concentración de cabezas en pocas manos y la intensificación de la producción.

Con relación a las consecuencias de la reconversión productiva en la estructura social rural, cabe hablar de una sociedad civil cada vez más fragmentada y vulnerable frente a la interpenetración creciente entre un modelo productivo y el Estado, lo que 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, quienes debieron enfrentar el incremento de la demanda de tierras y las nuevas posibilidades rentísticas que se ofrecían. En muchos casos, esto condujo a que se abandonara la producción y se cedieran los respectivos campos en arriendo.

Otro factor vinculado a la vulnerabilidad de la población rural se asocia con 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 gran parte 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 complejizaron la realidad de la población rural que habita en el campo. Muchas zonas débilmente productivas sufrieron desinversión en infraestructura, hecho que aumentó la vulnerabilidad de la población, debida a las condiciones de aislamiento geográfico y exclusión social derivadas, en parte, al cierre del ferrocarril, que aceleró la migración del campo a la ciudad. Sin embargo, dicha precariedad se complejizó por las condiciones de los caminos y las 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.

El nuevo modelo que afianzó el neoliberalismo, con impacto 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 funda y consolida la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total en la provincia de Buenos Aires que se analizará a continuación.

IV. Estado, políticas públicas y ruralidad

4.1. Introducción

El modelo productivo que se conforma desde principios de los años setenta, vinculado a la inserción del país dentro de una lógica de acumulación primario exportador, siguiendo a García Linera (2009), forma parte de la “estructura de invariancia estatal” que han asumido históricamente muchos países latinoamericanos. Tal modelo productivo se funda, básicamente, en el deterioro radical y el cuestionamiento de las certidumbres sociales e institucionales nacionales.

Frente a este escenario “invariable”, la configuración que asume el Estado y el vínculo que establece con la sociedad civil se corresponde con la noción de “estructuras estatales temporales”, que remiten a la forma histórica en que se moldean los sistemas de poder y sus actores y que, simultáneamente, sostienen el modelo productivo hegemónico (García Linera, 2009).

En este sentido, al analizar cómo se ha ido estructurando la relación Estado y sociedad civil frente a las consecuencias del modelo agroproductivo hegemónico, es posible señalar dos modelos nacionales que se distinguen uno de otro por las problemáticas que se intentan resolver y por el modelo y la práctica concreta de desarrollo regional o local. Es decir, los estilos de gestión de los recursos públicos, y la conceptualización misma de ciertos recursos como públicos, guardan una vinculación íntima con los objetivos a los que apunta dicha gestión y, por lo tanto, con la configuración de la estructura de poder de la que esos objetivos derivan (Vilas, 2011).

Los modelos antagónicos de articulación con la sociedad civil bajo la permanencia y agudización del modelo productivo agropecuario remiten a dos momentos históricos particulares. El primero de ellos está asociado al período neoliberal, y comprende desde los años setenta hasta fines de los años noventa. Al segundo momento, que comprende los años posteriores a

la crisis del 2001/02 que atravesó la Argentina, lo definimos como período posneoliberal⁶.

El primer momento se caracterizó por un modelo nacional fundado en un Estado ausente o minimizado, y al mismo tiempo, por la consolidación de un importante bloque social compuesto por fracciones empresariales vinculadas al mercado mundial, inversionistas extranjeros y organismos internacionales de regulación bajo promesas de modernización y globalización (García Linera, 2009). El correlato de esta reorganización, liderada por poderes transnacionales, impactó fuertemente en la sociedad civil en cuanto no logró retener productivamente los excedentes y, por tanto, fue incapaz de construir duraderos procesos de cohesión social y adscripción estatal. Este hecho se manifiesta en las políticas públicas implementadas durante las décadas del ochenta y noventa en la Argentina.

En lo que hace al segundo momento, el modelo posneoliberal marcaría un cambio dentro de las estructuras estatales temporales a partir de un giro radical en el modelo de desarrollo nacional. La transformación estará marcada por el pasaje de un Estado ausente a uno presente, con capacidad de articular las demandas de una sociedad civil resquebrajada y fragmentada. Si bien acentúa y profundiza el patrón productivo ligado a los poderes transnacionales, en este modelo los excedentes serán canalizados de modo diferente a la experiencia neoliberal, y se dirigirán hacia la sociedad civil en el afán de brindar certezas y rearticular las demandas en un proyecto inclusivo de desarrollo en manos del Estado y no a la merced de los poderes transnacionales.

A partir de la definición de estos dos modelos de desarrollo nacional y de estructuras temporales de articulación del Estado y la sociedad civil, en el presente apartado, serán consideradas, en cada uno de los momentos históricos antes definidos, las distintas formas en que se han configurado las políticas públicas vinculadas con la promoción de desarrollo en zonas rurales y las políticas orientadas a la educación rural de nivel medio⁷. Por

⁶ El término *posneoliberal* lo acuña Emir Sader (2008) para referirse a una nueva etapa que se inicia en América Latina de la mano de Gobiernos progresistas que enfatizan la revalorización del Estado (activo y presente), los derechos sociales, la política y el accionar estatal de carácter inclusivo.

⁷ El nivel medio refiere al nivel de educación secundaria del diseño curricular de Argentina.

políticas públicas se entiende las acciones de gobierno materializadas en instrumentos de gestión accionados, es decir, las pautas generales de decisión y acción encaminadas a responder problemas actuales o potenciales de la agenda social política (Poet, 2016; Repetto, 2001). Por ello, el análisis de las políticas públicas, en su dimensión de políticas sociales orientadas a la población rural y la educación rural, es clave para la presente investigación, pues pone de manifiesto la relevancia que ha asumido la sociedad civil que habita en el campo dentro del modelo de desarrollo nacional.

4.2. Políticas públicas sociales para la población rural

Dentro de la agenda pública, las políticas sociales constituyen una dimensión de las políticas públicas en general. El concepto de “política social” no tiene un límite preciso; ubicamos allí las acciones estatales destinadas a mejorar el bienestar de los ciudadanos a través de servicios o ingresos (Titmus, 1981, citado en Repetto, 2001). En otras palabras, se trata de los instrumentos utilizados por los Gobiernos en un intento de responder a las necesidades de la población.

Siguiendo la propuesta de Repetto (2001), es posible definir tres áreas de la política social, cuya dinámica impacta en forma directa sobre los problemas de determinados sectores de la sociedad: las políticas de cobertura universal, las asociadas a la seguridad social y las destinadas a enfrentar la pobreza.

El conjunto de acciones que Repetto define como universales se expresa especialmente en los sectores de educación y salud. Este tipo de políticas pretende cubrir a toda la población frente a cualquier tipo de contingencia, independientemente de la actividad que realice el ciudadano y de su capacidad económica. La segunda área vinculada a la seguridad social remite a las acciones del Estado orientadas a protección de individuos (y su grupo familiar) que integran la fuerza laboral. Se trata de aquellas políticas orientadas a garantizar condiciones de trabajo dignas y formales. Por último, Repetto reconoce aquellas políticas que hacen frente a la pobreza, esto es, el conjunto de acciones llevadas adelante por el Estado con el fin de atender a

ciertas necesidades básicas de sectores marginados y vulnerables de la sociedad.

En síntesis, dentro del marco de las políticas sociales, el Estado actúa para establecer condiciones básicas y garantizar un “umbral de ciudadanía”, según palabras de Repetto y Andrenacci (2006). Este umbral representa un punto de inflexión en las condiciones de equidad social; por sobre él, la política social determina igualdades sociales mínimas y desigualdades sociales máximas –aunque ciertamente, no siempre se garantice–.

A partir de esta conceptualización de políticas sociales, en los puntos siguientes serán consideradas las acciones estatales orientadas a atender las necesidades de la población rural tanto en el período neoliberal como en el posneoliberal. Teniendo en cuenta las particularidades de las condiciones de vida de la población rural y habiendo desarrollado, en el apartado anterior, las consecuencias del modelo agroproductivo en la estructura social agraria, se hará foco en el carácter que asumieron las políticas y en la forma de articulación con la sociedad civil que acompaña modelos de desarrollo tan disímiles.

4.2.1. Políticas sociales para población rural en el contexto neoliberal

Si se considera la propia dinámica que adquirió el capitalismo en el período neoliberal, es posible verificar que la elección del modelo de desarrollo se correspondió con una estrategia más amplia que priorizaba la continuidad del servicio a la deuda externa, la escasez de recursos financieros y el proceso más amplio de reestructuración macroeconómica e institucional por sobre un desarrollo inclusivo donde la mayor parte de la sociedad civil formara parte. La exclusión, la desigualdad y la fragmentación social provocadas por la dinámica económica impulsaron un conjunto de políticas sociales cuya estrategia consistió en atacar las propias consecuencias del modelo productivo hegemónico, desatendiendo aquellos aspectos más profundos y causales de estas problemáticas (Vilas, 2011; García Delgado, 2005; García Delgado & De Piero, 2002).

En cuanto a las políticas sociales de la década del noventa, primó un modelo de gestión focalizado fundado en una serie de programas orientados a atender a poblaciones objeto identificadas con una necesidad o

característica demográfica específica (García Delgado & De Piero, 2002). Las principales áreas de intervención apuntaban a situaciones de privaciones más o menos extremas que afectaban a la población de distintas regiones del país. Entre los principales espacios de intervención, se definieron la alimentación, el trabajo, la infraestructura, así como algunos aspectos parciales de orden más estrictamente productivo. Los objetivos declarados eran “aliviar”, “reducir” o “mitigar” la pobreza, aunque en general las intervenciones territoriales no pudieron trascender el carácter asistencialista (Neiman, 2010). Según se advierte, las políticas de reducción de la pobreza rural partían de una definición imprecisa del problema, ya que la equiparaban con la pobreza en las zonas urbanas e impartían medidas y estrategias iguales para dos realidades completamente disímiles.

Ahora bien, en lo que respecta a las políticas públicas orientadas al sector rural, estas asumían, paralelamente, un carácter sectorial y agrícola, puesto que estaban orientadas a que territorios específicos, con cierta potencialidad productiva, pudieran insertarse de manera competitiva dentro del sistema agroalimentario global. Siguiendo una línea modernizadora, asociaron “desarrollo rural” con “crecimiento agropecuario”, ignorando una gran cantidad de actividades no-agrícolas que tienen un alto impacto en la economía del campo bonaerense. Entre los programas en ejecución desde mediados de los noventa, algunos tenían alcance nacional, como el PSA (Programa Social Agropecuario) y el PROINDER (Programa para el Desarrollo de Iniciativas Rurales), mientras que otros concentraban sus acciones en regiones puntuales, como el PRODERNEA y PRODERNOA. Los objetivos explícitos de estos programas incluían el mejoramiento del bienestar de la población, de la producción y de su acceso a los mercados, como así también la promoción de la organización y la participación del sector de pequeños productores y pobres rurales del país. Como consecuencia de este tipo de políticas sociales sectoriales, no solo se agravó la situación de muchos pequeños productores que quedaron por fuera de ellas, sino que, simultáneamente, se produjo una importante segmentación territorial de las zonas rurales, que tendió a la polarización social y económica por el distinto modo de articulación con los mercados dinámicos, lo que, claro, no estimuló ciclos productivos inclusivos (De Piero, 2005)

Con todo, en este período histórico cabe mencionar una serie de programas desde el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA); entre ellos, el Programa Federal de Apoyo al Desarrollo Rural Sustentable (PROFEDER), integrado por distintos proyectos, como el PROHUERTA, el Programa para Productores Familiares (PROFAM), el Proyecto Minifundio y el Proyecto Cambio Rural. Desde estas distintas estrategias de trabajo se buscaba promover la innovación tecnológica y organizacional de los distintos actores que forman parte del medio rural. Sin embargo, la respectiva capacidad de generar o desencadenar procesos más o menos sostenidos de desarrollo fue muy limitada. Puntualmente, se acercaban más a propuestas de reforma social que a desencadenar verdaderos procesos de desarrollo rural, limitación atribuible a la escasa sostenibilidad en el tiempo de los proyectos y al carácter asistencialista y focalizado que revestían.

Este abandono de la sociedad civil inauguró un nuevo ciclo de participación social asociado a lo que Santos (1996) define como “globalización perversa”. El investigador se refiere a las dos caras que asumió el modelo de desarrollo en este período histórico: democracia y neoliberalismo. Por un lado, la democratización, tras largos procesos de autoritarismo en América Latina, se tradujo como apertura de ciertos espacios de participación de la sociedad civil en la definición de las políticas públicas. En tal sentido, contribuyó al “descubrimiento” de la sociedad civil frente a la expansión de la cultura democrática en general y de la cultura participativa en particular (Nogueira, 2003).

Mientras tanto, paradójicamente, la democratización se combinó con el neoliberalismo, vinculado a una actitud de ausencia o reducción del Estado en el ámbito económico y social, y a la delegación de responsabilidades que le eran propias a la sociedad civil. Siguiendo a Nogueira (2003), “se rechazó una política institucionalizada mientras que se elogiaba a una sociedad civil que contendría toda la virtud y todo el dinamismo social” (Nogueira, 2003, p. 3).

De este modo, con la disminución del rol del Estado y el incremento de la brecha social entre quienes tienen y quienes no tienen, empieza a multiplicarse la participación de diversos actores en la generación, planificación y financiamiento de programas y proyectos sociales. En otras

palabras, 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 (García Delgado & De Piero, 2002; De Piero, 2005). De este modo, la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales se volvieron centrales para la promoción del desarrollo territorial en zonas excluidas, lo que determina la “territorialización” de las políticas públicas.

Todo este devenir de un nuevo paradigma de desarrollo, contenido dentro del propio modelo neoliberal, redonda en un nuevo bagaje teórico centrado en el *empowerment*, la “gobernanza” y el “capital social” como elementos clave de cualquier propuesta de desarrollo rural, y determina un avance en el respectivo anclaje territorial (Manzanal, 2006). Si bien las herramientas discursivas resultan análogas en la mayoría de los modelos de implementación de este período, existen divergencias relativas a los objetivos que se persiguen. En otras palabras, estos mismos ejes de las políticas públicas, por su aparente atractivo, fueron utilizados tanto por organismos internacionales y agencias estatales que tenían como fin profundizar el proyecto modernizador como por quienes buscaban atenuar el impacto a nivel social e institucional del sistema agroalimentario global desde lo local, desde “abajo”.

En cuanto a las políticas públicas centradas en la promoción del desarrollo rural gestionadas desde agencias estatales u organismos internacionales, que se encuentran alineadas con el modelo productivo dominante, cabe sostener que, en muchos casos, no han logrado desarrollar una agricultura familiar pujante e innovadora y combatir la pobreza rural; más bien, han generado nuevas formas de dependencia y clientelismo a partir de las transferencias de recursos (Favareto & Abramovay, 2011; Maletta, 2011). Parten de la idea de que lo único que se requiere para mejorar el nivel socioeconómico de los pobladores rurales y disminuir la pobreza es el capital económico, pero no solo eso escasea. Simultáneamente, presentan la idea “fortalecimiento de sociedad civil” como un mecanismo programado capaz de aumentar las capacidades de los grupos sociales por haber posibilitado mayor *empowerment* y haber acentuado el control sobre un Estado sospechado de ineficiencia, pero, en

realidad, esto queda solo en lo discursivo merced a la ausencia de recursos y competencias (De Piero, 2005).

Ahora bien, en el caso de movimientos de la sociedad civil que se mantuvieron al margen de los organismos internacionales, de las agencias de cooperación y de las mismas políticas sociales de carácter focalizado y sectorial, es posible afirmar que muchos configuraron nuevos espacios políticos y sociales de resistencia. El reconocimiento común de su situación de exclusión y vulnerabilidad impulsó nuevas estrategias y procesos organizativos, como el caso de los Centros Educativos para la Producción Total en la provincia de Buenos Aires. Este proceso se considerará específicamente en el capítulo 6, donde el modo en que se insertan los CEPT dentro de la sociedad civil es analizado en detalle.

4.2.2. Políticas sociales para población rural en el contexto posneoliberal

El segundo momento remite a los años posteriores a la crisis de 2001/02 que atravesó la Argentina. La demarcación de esta nueva etapa se vincula con un cambio radical en los modelos de gestión y desarrollo del Gobierno nacional naciente, y con sus consecuencias en las estructuras estatales temporales. Esta transformación está ligada con la modificación al interior de las estructuras de poder: de la anterior subordinación de la política a la economía, y del Estado a los Organismos Internacionales y a la gobernanza global; a una nueva articulación del Estado nacional con la sociedad civil y con el mercado.

Este cambio en el rol del Estado no es fortuito, sino que se fundó en las propias problemáticas que se buscaban resolver y en el modelo de desarrollo nacional que se proponía el Gobierno entrante, ansioso por distanciarse de las recetas o recomendaciones de los organismos multilaterales para el manejo de la crisis. Sin embargo, es preciso señalar que este pasaje del modelo neoliberal al productivo-inclusivo o de desarrollo con inclusión social fue favorecido por las propias condiciones económicas que atravesaba el país, que le permitieron contar con los recursos necesarios para ajustarse al modelo de desarrollo que se proponía. A nivel nacional, la devaluación del peso permitió la utilización de la

capacidad ociosa instalada y estimuló al sector empresarial (como las pymes) a invertir e impulsar un proceso de crecimiento y demanda laboral. En simultáneo, el marco internacional también era favorable frente por el aumento del precio de los *commodities* y la crecida de la demanda de bienes primarios por parte de China, factores que permitieron al sector agroexportador proveer de divisas al Estado hasta alcanzar altos superávits fiscales (García Delgado & Chojo Ortíz, 2006, p. 122).

Este escenario económico fue clave para impulsar y concretar el modelo de desarrollo que se buscaba, puesto que permitió que los beneficios obtenidos de la promoción de los sectores económicos fueran reorientados hacia la sociedad civil. Esto muestra la contradicción inherente a las políticas progresistas que condujeron la etapa posneoliberal: al tiempo que se cuestiona el consenso neoliberal en su versión ortodoxa, se han mantenido prácticamente intactas las bases normativas y jurídicas que permitieron la expansión y profundización del modelo agroalimentario global (Svampa; 2013). Asimismo, más allá de que el Estado haya utilizado nuevas herramientas impositivas, como el aumento de las retenciones a la soja o el control sobre las exportaciones de carne bovina, los capitales extranjeros –la mayoría de ellos de origen chino–, como protagonistas de los eslabones más importantes de la cadena local, siguieron favoreciendo la expansión del régimen agropecuario.

Esta nueva perspectiva que introducen los gobiernos argentinos desde 2003, si bien mantiene la crisis que involucra a las estructuras estatales permanentes, redefine la configuración del Estado en función de un modelo de desarrollo inclusivo. La idea de inclusión viene asociada a la recuperación del empleo, el acceso al consumo y el respeto a los derechos humanos, por lo cual, las políticas públicas se vincularon con los sectores infantiles y adultos, con subsidios a los servicios públicos y con mayores niveles de gasto en infraestructura sanitaria, de salud y de educación a nivel nacional (García Delgado & Ruiz del Ferrier, 2013; García Delgado, 2015a). Como ejemplos de políticas sociales de carácter inclusivo podemos mencionar, entre otras, la Asignación Universal por Hijo, el programa escolar Conectar Igualdad, o los programas de microcréditos, como los Bancos Solidarios de la Buena Fe (Ministerio de Desarrollo Social).

Estas nuevas circunstancias han puesto de manifiesto que, en un contexto de holgura económica, el Estado puede ser un actor importante en la distribución del ingreso y en el direccionamiento de políticas para mejorar las condiciones económicas y sociales de la población (Feletti, 2010). De este modo, es posible advertir que no fueron ya las ONG las privilegiadas, ni la filantropía de los grupos sociales altruistas, ni los organismos de crédito internacionales, sino que el Estado se erigió en el sujeto de la transformación para favorecer el empleo, el desendeudamiento y una mayor autonomía en la inserción internacional.

Más allá de las políticas universales orientadas a reducir la brecha social entre quienes tienen y quienes no, la población rural comenzó a ser incluida en una serie de estrategias de integración sociales y sectoriales. Por una parte, los trabajadores rurales se beneficiaron con la reconversión del Registro Nacional de Trabajadores Rurales y Empleadores (RENATRE) en el Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios (RENATEA). La constitución del RENATEA, dispuesta por la Ley 26.727 de Trabajo Agrario, fue relevante, ya que no solo permitió recuperar la fiscalización de las condiciones de empleo para el Estado (hasta entonces, en manos de privados, según el modelo con el que operaba el RENATRE), sino también desarrollar, desde dicho ente autárquico dependiente del Ministerio de Trabajo, una serie de programas dirigidos a la población rural; entre ellos: Formación para el Trabajo, programas de alfabetización en el medio rural, programa PROG.R.ES.AR, programa CUIDAR y programas de Fortalecimiento de Escuelas Agrarias (como “Campo Adentro”). Este tipo de iniciativas destinadas a la población rural también fueron impulsadas desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el Ministerio de Agricultura y el Ministerio de Trabajo, organismos que apuntaron, formativa y técnicamente, a la pequeña producción familiar de los empleados rurales y sus respectivas familias. La particularidad de estas estrategias de intervención es que parten de un conocimiento más acabado de la realidad rural, de esa cotidianeidad ligada a limitaciones en el acceso a la educación secundaria, a las capacitaciones técnicas, a la tecnología y a herramientas adecuadas a las producciones.

Paralelamente, dentro de las políticas públicas orientadas a la población rural que reside en pequeños poblados, un hecho relevante fue la Ley 13.251 (de Régimen de Promoción de Pequeñas Localidades, 2004), impulsada por el Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Esta normativa intentaba atacar las causas del despoblamiento de pequeñas localidades rurales a través de la formulación de planes estratégicos de desarrollo local. Para ello, impulsa la creación de “Consejos de Apoyo Local” en los pueblos rurales, de forma tal que se convoque y reúna a los habitantes y, desde ese espacio en común, se debate cuáles son las principales problemáticas que atraviesan y qué tipo de estrategia es posible llevar a cabo (Díaz Tetamanti, 2011).

En el marco de esta ley, nació el “Programa Pueblos” a partir de un convenio firmado en 2006 entre la ONG Uniendo Pueblos, la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. El objetivo general fue implementar la ley 13.251 promoviendo y fortaleciendo la organización comunitaria a través de proyectos de desarrollo local, y prever el financiamiento de estos (Díaz Tetamanti, 2011).

Dicho proceso transformó la relación Estado-Sociedad, puesto que se pasó de un Estado ausente que aplicaba políticas públicas de carácter focalizado y asistencialista a un Estado que presenta mayor activismo y presencia, y promueve una serie de políticas orientadas a la universalización de derechos y al posterior fortalecimiento de la sociedad civil. La reorientación del rol del Estado, sobre la base de planteos nacionales y populares, le permitió, por un lado, recuperar su autonomía frente a organismos internacionales e intereses foráneos o privados, y por otro, recuperar la plena responsabilidad de la conducción política frente a las demandas de la sociedad civil.

4.3. Políticas públicas en educación rural

En sintonía con lo desarrollando hasta aquí, las políticas educativas constituyen un ámbito específico de las políticas públicas, es decir, remiten a un conjunto de acciones estatales orientadas al diseño, la implementación,

la ejecución y la evaluación del sistema educativo nacional. En el presente punto, serán abordadas las políticas estrictamente vinculadas a la educación rural de nivel medio.

Actualmente, la educación rural secundaria en la Argentina se asocia con una amplia cantidad de iniciativas de educación formal, extensionismo rural y centros no formales (Gutierrez, Navarro & De Marco, 2014). Sin embargo, la conformación actual es resultado de una serie de transformaciones y cambios de dependencias administrativas y de ministerios, así como de reparticiones nacionales y provinciales desde fines del siglo XIX. En un primer momento dependientes del Ministerio de Agricultura, después del de Economía y más tarde de la cartera de Educación, estas escuelas parecían no encontrar refugio para su compleja y heterogénea constitución (Plencovich, Costantini & Bocchicchi, 2009).

La problemática histórica que ha asumido la educación rural se encuentra en sus mismas bases, ya que se trata de una modalidad educativa en la interfaz de dos sistemas complejos y heterogéneos: el educativo y el socio-productivo de base agropecuaria (Plencovich, Costantini & Zucaro, 2011). Ambos responden a lógicas de desarrollo, actores, objetivos y trayectorias disímiles. Por un lado, el sector agropecuario se relaciona con una determinada concepción de desarrollo de país y del agro, y con los intereses específicos que persigue cada uno de los actores que lo componen. Por otro, el sistema educativo remite a un plano distinto, a un modo de proyectar la Argentina y sus ciudadanos, a una formación integral en sus dimensiones físicas, sociales, éticas y culturales. Ahora bien, estos sistemas se interrelacionan y sitúan en una realidad concreta, el espacio escolar, donde la ruralidad ingresa por medio de los y las estudiantes, sus respectivas familias, sus condiciones de vida, y por la propia dimensión contextual de la escuela a nivel local, regional o nacional.

En consecuencia, el recorrido de la educación agraria se vio permeado no solo por las políticas educativas coyunturales de cada Gobierno nacional, sino también por el modelo agroproductivo vigente, hecho que puede rastrearse hasta los propios inicios de las escuelas agrarias argentinas, nacidas con el auge del modelo de desarrollo agroexportador a fines del siglo XIX y principios del XX.

Las primeras escuelas agropecuarias estaban orientadas a generar recursos humanos para el desarrollo agroindustrial en diferentes regiones productivas del país, como San Juan, Catamarca, Paraná y Mendoza. En la provincia de Buenos Aires, aparecen décadas más tarde con la creación del Ministerio de Agricultura.

La creación del ministerio vendría acompañada de un programa de educación agraria sobre la base de escuelas elementales y principales. Sin embargo, como rasgo central, la educación agraria se regiría, durante varias décadas, por un régimen de internado y sistema tutelar. La modalidad de enseñanza se estructuró en dos niveles: escuelas especiales y escuelas prácticas regionales; posteriormente, se incorporaron formatos como la enseñanza extensiva y las escuelas libres (privadas) (Gutiérrez, Navarro & De Marco, 2014). Por un lado, las escuelas especiales eran muy selectas, ya que, entre otros requisitos, el ingreso estaba restringido a quienes contaran con un sexto año aprobado –exigencia fuera del alcance del grueso de la población rural–. Otorgaban una formación amplia y sumamente profesional con la finalidad de preparar a futuros administradores rurales. Ejemplos de estas escuelas son la de arboricultura y sacarotecnia de Tucumán, de la vitivinicultura de Mendoza, la agricultura y la ganadería de Córdoba, y la agricultura de Casilda (Gutiérrez, Navarro & De Marco, 2014).

Por su parte, las escuelas prácticas regionales recibían a la mayor parte de la juventud rural. La formación se sostenía en la práctica concreta, es decir que la enseñanza se fundamentaba en la demostración y explicación sobre la tierra misma. El fin de la educación era formar capataces o encargados rurales. En la región pampeana se habilitaron tres de estas escuelas en Bel Vile (Córdoba), Casilda (Santa Fe) y Las Delicias en Entre Ríos (Gutiérrez, Navarro & De Marco, 2014).

Lo central de este momento es que las políticas educativas se dirigieron exclusivamente hacia fines productivos, rumbo que estuvo demarcado por un sector social y político que demandaba formar una masa de empleados rurales con los conocimientos prácticos adecuados para insertarse dentro de eslabón más bajo del mercado de trabajo agrícola. De este modo, se profundizó y acentuó la correlación entre el modelo productivo agroexportador y la enseñanza agrícola, en tanto que el perfil de

esta se orientaba, desde los comienzos, a “la reproducción de la estratificación social de las zonas rurales en ese momento” (Lopez, 2009, p. 27).

El modelo de enseñanza agrícola se mantuvo hasta mediados del siglo XX con pocas y parciales reformas. El cambio respondería, modelo de sustitución de importaciones y crisis del sector agropecuario mediante, al viraje de la atención política del sector agropecuario a lo urbano. A partir de este momento, la educación agraria comienza a desplazarse por nuevas dependencias; primero, por el Ministerio de Educación de la Nación; y luego, por el Ministerio de Economía (Gutierrez, Navarro & De Marco, 2014; Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

Las modificaciones más salientes fueron la supresión de la división entre las escuelas especiales y las prácticas regionales, y el aumento de los años de estudio de la enseñanza. El eje curricular se centró exclusivamente en cuestiones técnicas urgentes y específicas, en el marco de especializaciones como “mecánica rural”, “especialidad agrícola” y “cultura rural y doméstica” (Lopez, 2009). Asimismo, en estos años se crearon instituciones técnicas específicas: la UTN (1948), el INTA (1956) y el INTI (1957). Más allá de estas entidades, las políticas económicas y científicas se orientaron, durante las décadas de 1940 y 1950, al desarrollo económico a través de la industria.

La década del 60 fue determinante, puesto que, finalmente, las escuelas agrarias se incorporan a la órbita del Ministerio de Educación y se crea la Dirección de Educación Agrícola. A partir de allí, se verifica una crisis en lo que respecta a los aspectos didácticos y productivos de la educación rural, afectada por los años de desinversión que había atravesado. Las maquinarias y la tecnología comenzaban a resultar anticuadas, al tiempo que la oferta no se adaptaba ya a las demandas de formación y capacitación del sector (Gutierrez, Navarro & De Marco, 2014; Lopez, 2009).

Los años 70 y 80 iniciaron un nuevo periodo en la historia de la educación agraria media, ya que se incrementó la oferta educativa, impulsada por jurisdicciones provinciales y por iniciativas privadas. La heterogeneidad de las propuestas respondía a la cantidad de recursos que se gestionaba en manos de la sociedad civil. Esto consolidó un entramado de

modalidades complejo, con notables diferencias entre propuestas, tanto en lo estrictamente curricular como en lo organizacional.

Luego de haber introducido brevemente las políticas educativas rurales, en los siguientes puntos serán abordadas, primero, las propuestas de educación rural que se inician en los años 70 y se prolongaron hasta el fin de lo que fue definido ya como etapa neoliberal; y luego, los cambios que ha atravesado la modalidad rural a partir de 2003 y hasta 2015.

4.3.1. Políticas en educación rural en el contexto neoliberal

Los años 70, como queda señalado, marcan el comienzo de una nueva etapa en la modalidad de educación rural. El abandono por parte del Estado y la crisis económica tuvieron ecos sobre las políticas educativas. En este escenario se impulsaron iniciativas de promoción social tanto de la mano de organismos internacionales como la sociedad civil en general, y también en relación con la oferta educativa para la población rural.

En cuanto al rol ejercido por la sociedad civil, dentro de las acciones orientadas al mejoramiento de condiciones de vida, desde distintos espacios sociales comenzaron a multiplicarse experiencias educativas para aquella población que no encontraba una propuesta adecuada a sus necesidades. A fines a los años 60, surge el movimiento de las Escuelas de Familias Agrícolas (EFA); posteriormente, en 1974, aparecen los Centros de Formación Agrícola (CFR) y, en 1989, los Centros Educativos para la Producción Total (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009). Las diferencias de modalidades tanto curriculares como organizacionales estribaban en la cantidad de recursos disponibles, habida cuenta de la gran inversión que requiere la instalación de este tipo de instituciones, ya sea por la infraestructura como por los equipamientos técnicos que conllevan.

En lo que se refiere a la participación de los organismos internacionales, su actuación le permitió al nuevo Gobierno democrático relanzar la oferta de educación media agropecuaria a partir de la expansión de los servicios educativos, el financiamiento de nuevo equipamiento –maquinarias y tecnología– y el desarrollo de nuevas actividades didáctico-productivas.

Junto al Banco Inter-Americano de Desarrollo (BID), se concretó el programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA)⁸. Este se implementó en 25 Unidades Ejecutoras Locales, es decir. 25 proyectos que abarcaron las 22 provincias argentinas existentes en ese momento y tres universidades nacionales (Universidad Nacional del Sur, de Santiago del Estero y de Tucumán) (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

El programa se estructuraba como un conjunto de subprogramas que buscaban mejorar el rendimiento del sistema educativo, así como ampliar la oferta educativa en el ámbito agropecuario. Para ello, se definieron estudios diagnósticos de base, propuestas de desarrollo curricular en distintas áreas, capacitación y perfeccionamiento docente, becas a estudiantes de bajo recursos y cursos de extensión para la capacitación laboral en las regiones de inserción. Además, la iniciativa EMETA contempló la mejora de la infraestructura física mediante la construcción y/o refacción de escuelas y el otorgamiento de equipamiento (Gutiérrez, Navarro & De Marco, 2014; Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

De acuerdo a Gutiérrez, Navarro y De Marco (2014), la aplicación del programa fue dispar en las distintas provincias. En su mayoría, las escuelas funcionaron en regiones estratégicas y recibieron un gran impulso, particularmente en la etapa de constitución e inicio de actividades. Sin embargo, a partir de las transformaciones de la década de 1990 y tras la sanción de la Ley Federal de Educación, se obstaculizaron los objetivos originales del proyecto, y las escuelas terminaron perdiendo en parte el potencial que tenían como modalidad técnica⁹.

Otro fenómeno vinculado con la participación de organismos internacionales en la educación rural es el desarrollo de un nuevo plan de estudios de Bachillerato agropecuario o Bachillerato con orientación agrícola, que otorgaban el título de “Técnico Agropecuario”. Esta iniciativa

⁸ El programa estaba financiado en un 50% por el BID y la otra mitad por el Gobierno nacional. Los convenios se firmaron en 1986 y las inversiones comenzaron en 1988.

⁹ En muchos casos las escuelas siguieron su funcionamiento a pesar del desfinanciamiento de la educación técnica en el país y lograron sostener su espacio institucional como eje social de las zonas donde estaban situadas, incluso manteniendo la identidad inicial de cuando fueron construidas a partir de este programa, ya que continuaron llamándose “escuela EMETA”, especialmente en el interior del país.

surgió a partir de un seminario-taller organizado por la UNESCO en 1985, en el que participaron actores de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. El nuevo plan, previsto en la resolución ministerial 404/88, establecía una duración de seis años, organizados en dos ciclos: básico agropecuario y superior agropecuario. Se buscaba así articular horizontal y verticalmente el sistema de educación general y la movilidad de los y las estudiantes para que hubiese mayor autarquía y reintegración de las distintas jurisdicciones (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

El plan definía el perfil del estudiante, así como los objetivos de la enseñanza; agrupaba las asignaturas por áreas y tenía cierta flexibilidad, ya que destinaba 23 horas para la incorporación de las asignaturas referidas a la realidad socioeconómica y agroecológica de la zona, con el fin de regionalizar los contenidos y promover una especialización que respondiera a las necesidades del desarrollo local o regional. Al mismo tiempo, el diseño explicitaba los objetivos de formación de los y las docentes para la educación agropecuaria, aunque no lo planteaba de manera sistemática (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

Ambos programas son ejemplo de los proyectos que guiaron los organismos internacionales para América Latina entre 1970 y 1980, que buscaban desarrollar la productividad en zonas rurales mediante la modernización agrícola a través de políticas educativas.

Los años noventa y la crisis socioeconómica que generaron las medidas aperturistas, de ajuste y descentralización, fueron paradigmáticos en el sistema educativo argentino. Las escuelas técnicas y las agropecuarias no quedaron por fuera de ello. El principal propósito de la administración era reducir el déficit fiscal de Estado nacional y controlar el gasto público de las jurisdicciones provinciales.

En función de esa clara intención es que se sancionan dos leyes que golpearían fuertemente al sistema educativo: la Ley 24.049, conocida como la “Ley de Transferencias de Escuelas”, y la “Ley Federal de Educación”, Ley 24.195.

En cuanto a la primera de ellas, se aprobó en diciembre de 1991 y sancionaba la transferencia a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos

administrados hasta entonces por el Ministerio de Cultura y Educación – escuelas nacionales, comerciales, normales– y por el Consejo Nacional de Educación Técnica –escuelas técnicas industriales, escuelas profesionales de mujeres y escuelas agropecuarias–. El Estado nacional, por su parte, garantizaba el financiamiento y sostén de los servicios transferidos en caso de que las jurisdicciones no alcanzaran a solventar los gastos correspondientes (Ley No. 24.049, 1991). Se trasladaron, en total, 5921 establecimientos en 1992; de ellos, 1577 nacionales, 616 del CONET y 2571 privados (Kisilevsky, 1990, citado en Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

La transferencia de las escuelas se realizó sin proveer formas alternativas de gestión de los establecimientos y sin recursos suficientes, ya que no se modificó el régimen de distribución de impuestos hacia las provincias. La ausencia de contemplación de los aspectos organizativos, técnicos y financieros ocasionaron serios problemas provinciales, especialmente en las regiones productivas más vulnerables (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

La delegación de las referidas responsabilidades educativas respondió claramente a una lógica económica de ajuste estructural. Las consecuencias en el sistema educativo nacional fueron la fragmentación y la inequidad de las propuestas de educación, lo que redundó en un aumento de la diferenciación y de la segmentación que también regia en otros órdenes sociales.

En cuanto a la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, modificó la estructura del sistema educativo y dispuso la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para los niveles iniciales, la Educación General Básica (EGB) y la Educación Polimodal. Un elemento inexplicable es que la ley omite la Educación Técnica y la Educación Agropecuaria, olvido que dio lugar a su inevitable decadencia. Tardíamente, se quiso emparchar el vacío a partir de un Acuerdo Marco A-12 que sancionó los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP)¹⁰ en noviembre de 1996 (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

¹⁰ “Los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP) constituyen ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados/as de la Educación Polimodal (EP). Su

La Ley Federal le asignaba un nuevo papel al Estado nacional: coordinar y regular el sistema en su conjunto fijando los lineamientos de las políticas educativas; evaluar la calidad de la educación que se impartía en el país; y nivelar las desigualdades regionales, provinciales y sociales en materia educativa (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009). Un elemento significativo de la norma en cuestión es que introdujo la obligatoriedad de la educación primaria.

Las consecuencias del modelo de desarrollo que se consolidó durante la década de los noventa y la reestructuración del sistema educativo llevaron a una crisis institucional compleja. Por un lado, la transferencia, al pasar todos los establecimientos medios y superiores de gestión pública o privada a la jurisdicción provincial, generó mayor fragmentación y yuxtaposición de servicios educativos tanto a nivel nacional como provincial. Así, la escasez de recursos fue limitante en la mayoría de las dependencias, lo que generó mayor diferenciación.

En cuanto a la educación rural media, la situación también fue conflictiva debido a que la misma modalidad fue desacreditada como rama específica del sistema educativo. Ello, sumado al escaso financiamiento que recibían las instituciones, dio inicio a una década sumamente complicada para las escuelas agropecuarias; en algunos casos, de hecho, frente al abandono, se consolidó un modelo de gestión autónomo; en otros, se consolidaron redes entre instituciones con el objetivo de construir propuestas integradoras. En esta dirección, dos instituciones hicieron grandes contribuciones: INET y FEDIAP (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009; Lopez, 2009). Desde la gestión pública, el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) convocó y administró un Foro Agropecuario en el que se reunieron escuelas agropecuarias oficiales y privadas, facultades de Agronomía y de Veterinaria, gremios docentes y del sector agropecuario, quienes en conjunto trabajaron en la propuesta de estructura modular para el TTP del Técnico en Producción Agropecuaria. En lo que respecta al rol de la FEDIAP (Federación de Institutos

función es formar técnicos en áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requiere el dominio de competencias profesionales que sólo es posible desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación” (Acuerdo Marco A-12, 1996).

Agrotecnológicos Privados de la República Argentina), que contiene a las escuelas agropecuarias de gestión privada, también fue fundamental, puesto que nucleó, desde los mediados de los setenta, a muchas escuelas de diversas modalidades que estaban aisladas o abandonadas por la gestión provincial. Desde allí, en convenio con el INET, se generó un espacio de intercambio y capacitación para muchas escuelas agropecuarias del país.

4.3.2. Políticas en educación rural en el contexto posneoliberal

El contexto nacional que se inició en 2003, junto con el proceso de reactivación económica marcó un nuevo momento en el devenir de la educación media rural. El Gobierno nacional, debido a la renovada demanda del sector productivo, le asignó a la educación técnica de nivel medio un lugar desconocido hasta entonces. En esa dirección, se sancionaron nuevas leyes que reconfiguraron y pusieron en valor la modalidad educativa agropecuaria.

Primeramente, en 2005, con la sanción de la ley No. 26.058, “Ley de Educación de Técnico Profesional”, se logró el reconocimiento y la regulación de la modalidad educativa técnico-profesional, incluida la de educación agropecuaria. El objetivo era favorecer las instituciones de educación técnica de nivel medio a partir del mejoramiento de la infraestructura física; del equipamiento de talleres y laboratorios; y de la capacitación y actualización de sus cuadros directivos y docentes. En tal contexto, el INET tuvo un papel fundamental, ya que fue el responsable de dar orientaciones nacionales y de regular los establecimientos de Educación Técnico-Profesional (ETP). Asimismo, en el marco de esta norma, se creó un Fondo Nacional para la ETP con el objetivo de brindar recursos para jurisdicciones e instituciones de carácter público estatal, a través del “plan Mejora”. Estos aportes permitieron grandes avances en escuelas técnicas de todo el país (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

Otro instrumento de gestión que se ejecutó en este período denominado aquí posneoliberal es la Ley de Financiamiento Educativo, No. 26.075 (2006). Se trata de una normativa general para el sistema educativo que incrementa la inversión en educación, ciencia y tecnología a partir de 2006. Este aumento de la inversión en educación se aplicó con el fin de

fortalecer la modalidad técnica y la formación profesional, impulsando su modernización y vinculación con la producción y el trabajo. Al mismo tiempo, los fondos estaban orientados al mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento de las escuelas y centros de formación profesional (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

Finalmente, en diciembre de 2006, se dictó la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, aún vigente, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria y, por tanto, reconoce a la educación rural como una de las modalidades que debe garantizar el Estado nacional.

En el Capítulo X, artículo 49, se define:

La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (Ley No. 26.206, 2006).

A partir de la sanción de esta norma, el Estado se compromete a adecuar la escolaridad a realidad de la población que habita en zonas rurales. Esto es central, ya que compromete y reclama a las dependencias gubernamentales considerar, en el armado de una propuesta educativa apropiada a la población rural, la distancia, el aislamiento, la matrícula baja y los pocos docentes, y las formas de transporte y de comunicación (Plencovich, Costantini & Zucaro, 2011).

El permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, en el ámbito rural, significó contemplar diversas modalidades, tales como los agrupamientos de instituciones, las salas plurigrado y multiedad, las instituciones que comprendan los distintos niveles dentro de la misma unidad educativa, las escuelas de alternancia, las escuelas itinerantes y cualquier otra oferta educativa que contribuya a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuación de los estudios en los diferentes ciclos y niveles.

Específicamente, para el caso de la provincia de Buenos Aires, en el marco de un programa nacional, el ProMER (Programa de Mejoramiento de la Educación Rural), en 2008 se crea el Programa de Educación para el Desarrollo Rural e Islas –dependiente de la DGCyE– con la finalidad de establecer políticas educativas destinadas a la mejora de las escuelas rurales e isleñas, medida que abarca todos los niveles educativos (Lopez, 2009).

Actualmente, las escuelas agrarias secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires se encuentran divididas en 2 Escuelas Prácticas de Agricultura y Ganadería (EP), adscriptas a universidades nacionales; 59 Escuelas de Educación Agropecuaria (EEA); 35 CEPT; y 24 Centros de Educación Agraria con Trayectos Técnicos Profesionales (CEA con TTP)

Las escuelas agrarias tradicionales, popularmente conocidas como “escuelas agrotécnicas”, que derivan de las anteriores escuelas prácticas y especiales, son las EP y las EEA. Los CEA en sus orígenes estaban ligados a la educación no formal y posteriormente se incorporan a la educación media a través de los TPP (Trayectos Pre Profesionales) y los TTP (Trayectos Técnicos Profesionales).

Un elemento que marca un cambio en la política educativa rural es que, luego de décadas de estancamiento en torno a la oferta educativa, durante la gestión de los Gobiernos que se iniciaron en el 2003, hubo un notable aumento de las escuelas medias agrarias en la provincia de Buenos Aires. En el caso de los CEPT, se pasó de 22 establecimientos a 35 para 2015 y, simultáneamente, los CEA, que eran trece hasta 2007, también se multiplicaron y expandieron en la provincia, con la constitución de 12 establecimientos más.

A modo de síntesis, las políticas educativas impulsadas en el período posneoliberal dieron lugar a un proceso de expansión de la oferta de la modalidad educativa para las zonas rurales; sin embargo, este proceso también estuvo acompañado de otras políticas sociales universales que impactaron directamente en la educación rural. El programa Conectar Igualdad, de transferencia de tecnología a partir del uso de *netbooks* en el aula, fue clave en el mejoramiento de la calidad educativa. El programa de Asignación Universal por Hijo también redundó en beneficio de las condiciones de vida, y permitió, en algunos casos, con el leve mejoramiento

en los ingresos familiares, acercar a los y las jóvenes a la escuela. Por último, hay que mencionar el Plan Fines, que, si bien no se reduce a lo estrictamente agropecuario, permitió brindar educación a jóvenes y adultos en las mismas escuelas ubicadas en el campo, bajo la modalidad de alternancia. Todos estos elementos marcan una ruptura en los modelos de articulación del Estado y la sociedad civil.

4.4. Conclusiones

En el presente apartado, siguiendo la noción de estructuras estatales permanentes y temporales que propone García Linera, hemos desarrollado los diversos modos en que se ha estructurado la relación entre Estado y sociedad civil en función de las políticas públicas aplicadas por el Estado nacional en dos momentos históricos: el modelo neoliberal que se configura en los años setenta, pero que alcanza su mayor dinamismo en los años noventa y llega hasta la crisis del 2001/02, y el período posneoliberal, que se inicia en 2003 y se extiende hasta el 2015. La distinción de estos dos periodos responde a la diferencias en las propuestas de los dos modelos de desarrollo en relación con la participación del Estado y su involucramiento con la sociedad civil, más allá que se mantengan las condiciones del modelo productivo en manos de poderes transnacionales y del agronegocio.

En los años noventa, las medidas desregulatorias y aperturistas aplicadas por el Estado argentino resultaron en un entramado social desintegrado y desigual por la inserción de la agricultura en el movimiento económico a escala global. En este escenario, las políticas públicas rurales asumieron un carácter sectorial-agrícola al promover que territorios específicos se insertaran dentro del circuito global; en efecto, estaban fundadas en un modelo de gestión focalizado orientado a poblaciones con una necesidad o característica demográfica específica, lo que dejó a una masa de la población rural en condiciones de extrema vulnerabilidad y exclusión.

En cuanto a las políticas orientadas a la educación rural de nivel medio, el modelo de desarrollo de los años ochenta y noventa mantuvo esa misma línea. Los procesos de descentralización administrativa y financiera

y la misma reforma del sistema educativo de los años noventa complejizaron la prestación de los servicios educativos, especialmente para el nivel medio. Como resultado, se generó una multiplicidad de variantes y concepciones curriculares en las 24 jurisdicciones educativas. Esto dio lugar a una ampliación de la diferenciación y de la brecha de la calidad educativa tanto al interior de una misma provincia como a nivel nacional. En cuanto a la educación agropecuaria, el proceso se agudizó por la falta de la inversión que demanda la modalidad técnica, así como por la deficiente atención de las autoridades educativas en el marco de desindustrialización y el ajuste de los gastos estatales.

En el segundo modelo, definido como posneoliberal, junto con una serie de medidas proteccionistas, se buscó reconstruir el entramado social a partir de un nuevo proyecto de desarrollo con inclusión social. En cuanto a las políticas sociales, es posible hablar de una “vuelta del Estado” al campo que, si bien mantuvo las condiciones necesarias para el avance del capitalismo financiero en el sector agropecuario, también permitió revisar la mirada sectorial que asociaba desarrollo rural con crecimiento agropecuario. Por ello, con la instrumentación de ciertas políticas, se empezó a reconocer que la actualidad del campo es más compleja, que involucra actividades agrícolas y no-agrícolas y que, asimismo, se ve atravesada por una serie de problemáticas específicas de la vida rural. Por medio de políticas públicas de corte universal, la sociedad civil que habita el campo comenzó a ser incluida dentro de un proyecto nacional.

En lo que refiere a las políticas educativas, el proceso de reactivación económica que atravesó el país en esos años, especialmente para el sector industrial y agroproductivo, determinó que se revisitara el lugar que estaba ocupando la educación técnica. En este contexto, a partir de la Ley de Educación Técnico-Profesional y de la Ley de Educación Nacional, se incorporó la obligatoriedad del nivel secundario y se reconoció la modalidad de educación rural como una oferta para la gente que vive en el campo. A la vez, con la Ley de Financiamiento Educativo, se registraron importantes cambios a nivel cuantitativo debido a la amplia expansión de distintos establecimientos en zonas rurales y al mejoramiento de la infraestructura y los equipamientos.

A modo de síntesis, es posible afirmar que las políticas públicas de cada uno de los modelos de desarrollo presentes tanto en el período neoliberal como en el posneoliberal dan cuenta de la diversidad de formas que puede asumir la relación entre el Estado y la sociedad civil. El propio sistema estatal, conformado por un conjunto de políticas y programas sociales, refleja particulares estilos de gestión de los recursos públicos, y a su vez, el modo en que estos se distribuyen se vincula directamente con los objetivos a los que apunta cada gestión, implicados en un modelo de planificación nacional.

V. Políticas educativas rurales y los CEPT

5.1. 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), con el objeto de exponer el 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, sobre 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, del 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 luego un examen detallado del esquema técnico-pedagógico que contempla el rol del equipo docente, definido como los “técnicos del programa”, y aquellos elementos institucionales específicos del CEPT que se relacionan con la organización por áreas y con las herramientas utilizadas en el proceso educativo. El diseño organizativo responde 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 región donde se inserta el centro.

5.2. 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. Este tipo de instituciones tiene su origen en la Francia rural de la década del 30 y surge de la preocupación de un agricultor y un cura de la comuna de Serignac-Peoudou ante 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 instrucción 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 familiares de los y las estudiantes – 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 a las *Scuola della Famiglia Rurale*, respectivamente. En Portugal se extendió a finales de la década de 1980 con el 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 acciones de promoción social de la Iglesia. En 1958, el obispado de Reconquista comenzó a apoyar las actividades que impulsaban al sector rural, debido a la gran cantidad de fieles provenientes de dicho ámbito. De esa forma, se incentivó la creación del Movimiento Rural Católico, que nucleaba a cristianos ávidos por actuar en la resolución de los problemas más relevantes de la zona y de su gente. Este movimiento luego se insertará en la experiencia EFA (Escuelas de Familias Agrarias).

Desde el obispado, se promovieron viajes de capacitación y experiencia a Europa, donde este tipo de práctica basada en la pedagogía de la alternancia experimentaba un notable desarrollo. 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, en el área geográfica en que surgen inicialmente las EFA, existía ya una tradición rural y educativa, así como una juventud ruralista activa y comprometida, lo que llevó a que se planteara la necesidad de contar con instancias educativas adecuadas 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, y con la existencia de organizaciones cooperativas y grupos sociales con lazos fuertes de pertenencia (étnico, cultural y religioso).

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, ubicado en la localidad de Rueda, al sur de la provincia de Santa Fe, data de 1974. 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 agrupaciones, en 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 Agraria (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 asume 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 poner en marcha una propuesta de desarrollo local (Barsky, Dávila & Bustos Tarelli, 2008a).

El primer objetivo se hace eco de que las familias con hijos e hijas 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 envían a sus hijos e hijas a la escuela secundaria en la ciudad, financiando para ello el traslado diario al pueblo. Esta situación, más allá de favorable, tiene sus complejidades, ya que implica que los y las jóvenes deben hacer un sacrificio para llegar a una tranquera a primera hora de la mañana para esperar algún transporte que los acerque a la escuela, a la vez que la misma propuesta educativa de las instituciones urbanas resulta poco adecuada a la realidad rural.

Una segunda alternativa es enviar a sus hijos e hijas a estudiar a la ciudad más cercana, generalmente con su madre o algún otro pariente. Esta situación es crítica a nivel personal y 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, sencillamente, por a la imposibilidad económica de mantener dos hogares con el sueldo básico de un empleado rural, abandonar el campo y mudarse todos los miembros de la familia a la

ciudad. La cuarta y última opción, por a las imposibilidades económicas de trasladarse a centros urbanos y de prescindir del trabajo de los adolescentes, es que los y las jóvenes no estudien. 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 se 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 misma alternancia.

En cuanto al primer componente, el consejo de administración, asociación civil conformada por familiares de estudiantes, graduados/as y miembros de la sociedad rural, es el organismo que 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 estadias se asocia con la propia cadencia del trabajo, esto es, una semana en la escuela y dos semanas en el campo. Pero, sin dudas, esta estructura es relevante por su adecuación al modo de vida del trabajador rural en cuestiones específicas: las familias se trasladan dos veces cada 21 días, en vez de todos los días; los y las jóvenes permanecen con sus familias dos tercios del tiempo educativo, lo que evita la fractura familiar y asegura el mantenimiento de producciones familiares; fundamentalmente, crea condiciones pedagógicas específicas que entrelazan el saber popular de los y las estudiantes 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), lo referido en el pasaje citado 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 pensados a partir 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 que parta 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 que aparece el deseo de participación y que 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.

5.3. 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 los años sesenta. Las primeras experiencias fuera de Francia comenzaron, en España y en Italia, a fines esa década con las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) y la *Scuolla della Famiglia Rurale* (SFR), respectivamente ¹¹. 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).

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.

¹¹ España es el segundo país europeo después de Francia con mayor cantidad de escuelas fundadas en la pedagogía de la alternancia.

En otros países europeos no han surgido este tipo de modelos educativos. Con todo, es posible mencionar sistemas de formación que incorporan algunas propuestas 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 campo¹² y, fundamentalmente, al rol de los 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 estima en 252 la cantidad de centros educativos bajo la órbita de las *Casas Familiares Rurais* (organizadas en la *Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR SUL–*) y las *Escolas Famílias 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 (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-Marirrodrga, 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,

¹² De acuerdo a datos del Banco Mundial, en 2016 la población rural de Brasil representaba un 14% del total, mientras que en la Argentina se estimaba en un 8%.

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-Marirrodiga, 2007)

5.4. 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 se ubican mayormente en Buenos Aires, Santa Fe y Misiones¹³. 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 Reconquista, un pueblo rural de la provincia de Santa Fe, fundamentalmente por el apoyo de las Ligas Agrarias de la zona y del obispado local. 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

¹³ Falta presencia en la región Noroeste y Patagónica del país.

asentado la región norte de la mencionada provincia 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 familiares de los y las estudiantes.

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 experiencia por el sur de dicha provincia, por Buenos Aires y por 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.

Las EFA y los CFR se distinguen de la experiencia de los CEPT no solo por las regiones en las que se asientan, sino también por el perfil de estudiantes y familias. 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, cabe señalar que 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 merced a 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 cuanto a la experiencia CEPT, nacida en 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.

A propósito de 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 como modalidad adecuada y válida para el medio rural del país, y estipula una serie de recomendaciones. A partir de allí, se dictó 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.

En esta línea, la Ley de Educación Nacional de Argentina (Ley 26.206), en su 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 estipula, 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 Técnica Profesional (ETP) en el nivel secundario y define requisitos tanto institucionales como del plan de 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 modalidad y contempla las particularidades en la formación docente que requiere esta pedagogía. Del mismo modo, a nivel provincial hay otras resoluciones, como la 321/10, 028/12 o la 048/13 del Ministerio de Educación misionero. 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, a la vez que regulan los programas y metodologías de implementación de la propuesta de los CEFFA. En Santiago del Estero cabe mencionar la resolución 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, que regula los aspectos relativos a la organización escolar y al rol de los y las docentes en el marco del programa de los Centros Educativos para la Producción Total. También se destacan 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 de 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.

5.5. La constitución de 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 del joven que habita en el campo.

Uno de los primeros elementos relacionados con esta problemática reside 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 y las 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, ligado al anterior, es que este crecimiento de la matrícula urbana hace que las estrategias curriculares respondan a este perfil poblacional y que, muchas veces, ni siquiera esté 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 y las jóvenes, y esto constituye una gran deficiencia de la educación rural por la distancia entre la experiencia y la racionalidad educativa, así como entre esta última y la experiencia productiva, que determina que muchos y muchas estudiantes provenientes de zonas rurales terminen abandonando la escuela, ya sea porque no se adaptan culturalmente, por el gran sacrificio que deben hacer sus familias 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, asociado a la consolidación de un modelo agroproductivo cada vez más concentrado e internacionalizado, a partir de una herramienta fundamental como la pedagogía de la alternancia, 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.

Sin embargo, la aparición de estos espacios no se dio de forma espontánea, sino que fue producto de dos procesos que se dieron de manera simultánea y que luego se sintetizaron. Un primer momento es el *plano político-estatal*: previo al surgimiento de la experiencia CEPT, el modelo de educación rural entonces vigente en la provincia de Buenos Aires, ligado a las escuelas agrotécnicas, se hallaba en revisión debido a las problemáticas antes señaladas. Surgió entonces, en 1981, el programa EMETA – 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 el ámbito agropecuario (Plencovich, Costantini & Bocchicchio, 2009).

Si bien el programa EMETA tiene una génesis diferente a la de los CEPT, ya que estos no nacieron del programa de evaluación de las escuelas agropecuarias, el rol que asumieron los actores que formaron parte de dicha revisión, por su anterior vinculación con las EFA, fue determinante en el origen de los referidos centros educativos.

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 les 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 refiere la coordinadora del programa se vincula con el segundo proceso, asociado al *plano social-comunitario* del surgimiento de este movimiento educativo.

Frente a la marginalidad que atravesaban muchos pueblos y parajes rurales por la imposibilidad de acceder a una calidad de vida digna producto de la falta de servicios de salud y educativos, de la exclusión de un mercado de trabajo cada vez más precarizado y del 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 movilizadora 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 que requería la participación de la población, 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 la 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 el Ministerio había previsto que la experiencia se concretara bajo la administración privada de una asociación civil de familias. Esto generó resistencia en la población, y se decidió paralizar temporalmente el inicio. En una entrevista a 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 a la de sus pares del 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 del “territorio” con respecto al “medio” (Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 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 población rural, oficializado tras la resolución 11111/89.

En esta primera etapa, más allá de la inserción particular de los CEPT en el interior del sistema educativo y de lo novedoso que resultaba para muchos pobladores rurales, a medida que se iba conociendo la nueva propuesta educativa, la experiencia fue replicada en los centros 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 delinearse y tomar forma el diseño institucional.

A medida que se multiplicaban los establecimientos CEPT, también empezaron a aparecer las dificultades en la gestión y en la coordinación de las distintas escuelas por el escaso reconocimiento que tenía la experiencia a nivel provincial; especialmente, con las secretarías docentes municipales. Se comenzó entonces a plantear la posibilidad de unirse bajo una organización que permitiera debatir con las autoridades de la provincia y actuar de manera orgánica. Este proceso concluyó en octubre de 1992 con 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 significó la integración de los CEPT en una organización de segundo orden abrió un nuevo escenario 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. 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 del Caribe para la promoción del desarrollo (Barsky, Dávila & Bustos Tarelli, 2008a). Desde 1995 hasta 2005, la federación que nuclea los CEPT fue foco de financiamiento por parte de esta institución. Parte de los fondos estuvieron destinados a la promoción de nuevas escuelas en el ámbito rural de la provincia. En estos años, se crearon once CEPT nuevos en localidades donde no existía oferta de educación media –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 nuevas escuelas, no estuvo exenta de períodos de crisis institucionales, relacionados, básicamente, con la evaluación de los fundamentos de la propuesta y de las herramientas del programa.

Una tercera etapa comenzó en 2006, a partir del nuevo modelo de desarrollo que se inicia en 2003. Este contexto, caracterizado por la expansión del Estado y el despliegue de políticas públicas activas e inclusivas, fue clave para el crecimiento organizativo de los CEPT y de las redes de promoción del capital social que se analizan. La sincronidad se funda en una serie de programas y fondos, así como en la propia redefinición de las instituciones gubernamentales.

En cuanto a las políticas educativas, como se señaló en el capítulo “Estado, Políticas Públicas y Ruralidad”, la Ley de Educación Técnico-

Profesional, la Ley de Educación Nacional y la Ley de Financiamiento Educativo fueron herramientas clave, ya que incorporaron la obligatoriedad del nivel secundario y reconocieron a la “educación rural” como una modalidad educativa necesaria para la gente que vive en el campo. A partir de allí, el Estado definió una ampliación cuantitativa de los establecimientos ubicados en las zonas rurales y promovió el mejoramiento de la infraestructura y de los equipamientos de estas instituciones.

Por otro lado, las políticas sociales del período posneoliberal asumieron un rol inclusivo, es decir que se amplió aquella perspectiva sectorial que asocia lo rural a lo agropecuario, y el Estado comenzó “la vuelta” al campo con políticas que involucraron actividades agrícolas y no-agrícolas, así como mediante programas de corte universal, destinados a mejorar las posibilidades de la gente que vive en el campo y a incluirla dentro de un proyecto nacional.

Específicamente, para el caso de los CEPT, el mencionado Programa Pueblos (2006) permitió una expansión de la experiencia en parajes rurales no promocionados hasta entonces. Este instrumento deriva de la Ley de Promoción de Pequeñas Comunidades Rurales (Ley No. 13.251) y 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. El objetivo inicial era la promoción y el fortalecimiento de la organización comunitaria a través de procesos sostenidos de planificación participativa y del financiamiento de proyectos productivos para el desarrollo rural local (Diez Tetamanti, 2011). Básicamente, se buscaba organizar a la población de distintos pueblos rurales en consejos de apoyo local (CAL) y elaborar, al mismo tiempo, un plan de desarrollo local. Esta propuesta sería posteriormente financiada desde el propio programa.

Desde los distintos CEPT ya conformados, se organizaron viajes a algunos pueblos de partidos limítrofes y se convocó a la gente con la intención de que se conformaran CAL. Una vez organizados, con apoyo de los y las docentes, de delegados/as municipales y de pobladores locales, se elaboraron proyectos orientados a mejorar la calidad de vida, y dentro de ellos, en la mayoría de los casos, se definió como prioridad lo educativo y 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 los CEPT No. 22 en Pontaut (Gral. Lamadrid), en 2006; No. 31 en Pablo Acosta (Azul) y No. 34 en Ochandio (San Cayetano), ambos en 2009; y los CEPT No. 35 en Aparicio (Coronel Dorrego) y No. 37 en Rosas (Las Flores), ambos en 2011.

El 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 población (Barsky, Dávila & Bustos Tarelli, 2008b).

Independientemente del Programa Pueblos, en 2008, se formaron los CEPT No. 23 en Igarzabal (Carmen de Patagones)¹⁴, No. 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), y No. 33 en El Deslinde (Cañuelas). Por último, de 2011 data el CEPT No. 36 de La Barrancosa (Saladillo).

La tercera etapa de la constitución de los CEPT constituye uno de los momentos más controversiales del programa por la manera en que surgieron los nuevos establecimientos. De una parte, la promoción del Programa Pueblos junto con la FACEPT dio lugar a la instalación de escuelas vinculadas estrictamente con una decisión política de aquellos municipios que adherían a la Ley 13.251, sin contar en algunos casos con una población genuinamente organizada. Esto determinó que, en cierta medida, los habitantes originarios de los pueblos deslegitimaran la iniciativa y no participaran activamente del proyecto CEPT. 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 escuelita, se armaron ellos. Se han creado CEPT que no cuentan con una comunidad organizada. Se

¹⁴ Los CEPT No. 24 y No. 25, en Ramos Otero (Balcarce) y Vuelta de los Patos (Baradero), respectivamente, nunca se abrieron.

crearon igual (Promotor del movimiento CEPT en Región III, comunicación personal, 9 de noviembre de 2014).

Tabla 11. Año de creación y región de los CEPT

No.	Pje	Partido	Región FACEPT	Año
1	Cnia. El Salado	Belgrano	2	1989
2		S.A. Giles	1	1989
3	Don Alfredo	Pringles	4	1991
4		Mercedes	1	1991
5	Miranda	Rauch	2	1991
6	Pje. Casey	Guamini	4	1991
7	Cnia. 17	Tres Lomas	3	1991
8	Espigas	Olavarría	4	1991
9	Cnia. El Toro	Carlos Tejedor	3	1991
10	Hunter	Rojas	1	1991
11	Martín Fierro	Trenque Lauque	3	1998
12	Villa Ventana	Torquinst	4	1998
13	El Villar	Carlos Casares	3	1998
14	Magdalá	Pehuajó	3	1998
15	El Chajá	9 de Julio	3	1998
16		Lobos	2	1999
17	I. Portela	Baradero	1	1999
18	La Papita	Cnel. Brandsen	2	1999
19	Juan E. Barra	Chaves	4	1999
20	Mechongué	Gral. Alvarado	2	1999
21	Pje. Los Bosques	Los Toldos	1	2002
22	Pontout	Lamadrid	4	2006
23	Igarzabal	Tramén de Patago	4	2008
26	La Limpia	Bragado	3	2008
27	La Victoria	Daireaux	3	2008
28	La Unión	Guido	2	2008
29	Payró	Magdalena	2	2009
30	17 de Agosto	Puán	4	2009
31	Pablo Acosta	Azul	4	2009
32	Diego Gaynor	Exal. De la Cruz	1	2009
33	El Deslinde	Cañuelas	2	2009
34	Ochandio	San Cayetano	4	2009
35	Aparicio	Cnel. Dorrego	4	2011
36	La Barrancosa	Saladillo	2	2011
37	Rosas	Las Flores	2	2011

Fuente: Elaboración propia.

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 y las estudiantes. 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 les asignan a las habitaciones. Esto pone en evidencia la complejidad del sistema de administración cogestivo.

5.6. Diseño técnico-pedagógico del programa CEPT

Un último elemento que resulta clave desarrollar, en tanto define y caracteriza la propuesta, el diseño técnico-pedagógico del programa CEPT. Los CEFFA se distinguen unos de otros por este aspecto, y el sistema cogestivo que define al presente objeto de estudio imprime ciertas particularidades.

En primer lugar, conviene considerar uno de los actores institucionales centrales dentro del proyecto: el rol de los y las docentes como parte de un equipo técnico a disposición del consejo de administración.

En segunda instancia, se contempla la organización en áreas de la propuesta CEPT, en su dimensión pedagógica y comunitaria. Desde los distintos espacios se hace foco 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 por su concepción del aprendizaje como un continuo entre el espacio escolar y el laboral-familiar.

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

5.6.1. 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 el asesoramiento permanente de la organización comunitaria y del desarrollo local.

Desde distintos abordajes teóricos, así como desde la propia normativa CEPT, se ha analizado a los y las 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 en 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 y las 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 y las docentes como una especie de “animadores sociales”, el plantel suele ser un tema complejo y un tanto problemático al interior de los CEPT. Sucede que algunos no se conciben como promotores, puesto que no se involucran más allá de lo que dictaminan los estatutos docentes. Existen reclamos 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 para adecuarse a las demandas de la población organizada. Estas problemáticas aparecen con mayor frecuencia en el caso de aquellos que recientemente se han incorporado a los CEPT y que no se formaron al interior del propio sistema de alternancia.

5.6.2. 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 regiones donde se insertan. Por 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 población rural.

Las cuatro áreas pedagógicas poseen su rótulo análogo a las actividades de tipo comunitario. Son el área de la comunicación y la expresión (de promoción de la comunicación), de exactas y naturales (de la promoción del medioambiente sustentable), de ciencias sociales (de promoción de la comunidad rural y su cultura) y de la producción. En la tabla 12, 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 del 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 fin conectar las distintas fases de la alternancia, es decir, las estadías en la escuela y en sus respectivos hogares, considerando problemáticas y cuestiones específicas y, a la vez, posibilitando la elaboración de proyectos adecuados a las demandas e intereses que surgen de la articulación entre la familia y la población local.

Más allá del aspecto formativo y pedagógico de los distintos espacios programáticos otra faceta de estos apunta a la investigación y al servicio a la comunidad. Primero, la indagación permite a los estudiantes y docentes analizar problemáticas específicas del campo temático de cada área que pueden vincularse con la experiencia cotidiana en sus hogares o en el pueblo. Luego, la intervención en el espacio geográfico y la elaboración de

proyectos de promoción específicos apuntan a poner en marcha estrategias dirigidas a la mejora de las condiciones de vida de las familias y de la población rural en general.

Con relación a esta otra dimensión que presentan los espacios programáticos de los CEPT, cabe señalar que el área de promoción de la comunicación en el medio rural orienta el “proyecto areal”¹⁵ hacia el desarrollo de estrategias comunitarias de comunicación. En general, los distintos CEPT cuentan con un diario, de tirada mensual o anual, donde se difunden los trabajos que realizan los y las estudiantes 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 población rural de la zona.

El espacio 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 el análisis de 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 y se investiga sobre elementos históricos de los parajes para reconstruir su historia y posteriormente difundirla.

Respecto del área para la promoción del medioambiente sustentable, el eje de análisis e intervención, como indica su rótulo, apunta a analizar aspectos vinculados a la utilización de los recursos naturales. En la mayoría de los pueblos rurales, el tratamiento de los residuos resulta una gran dificultad, y en ese punto, el espacio suele destinarse para analizar el modo en que se los trata, así como para elaborar estrategias alternativas en pos de un manejo más ecológico. En algunos casos, se ha articulado con

¹⁵ 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–.

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 es el embellecimiento de los pueblos. Se analizan las principales problemáticas encontradas y, a partir de allí, se genera la logística 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 realizan proyectos de investigación sobre temas vinculados a la higiene y a alimentación de la población rural.

Tabla 12. 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 sobre la base de Resolución 2453/07 (2007), Resolución 875/09 (2010) y Resolución 1115/09 (2009).

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 población en general, sino que se trabaja específicamente con las familias que forman parte del CEPT. El eje del área es promover la agricultura familiar y colaborar con aquellos empleados rurales que envían a sus hijos e hijas 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 y las 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 con que cuentan algunos CEPT para mantener sus respectivas producciones y colaborar, junto con el consejo de administración, en la comercialización de los productos.

5.6.3. 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 y las estudiantes en el medio rural con 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 y las estudiantes en sus hogares, las familias reciben a los y las docentes. Además de brindar colaboración en las tareas educativas asignadas, y de informar a los familiares acerca del proceso educativo de sus hijos e hijas, las visitas permiten a la institución conocer el modo de vida de los trabajadores rurales, recorrer 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. Las familias también acercan sugerencias y demandas (Dinova, 1997b).

En paralelo al acompañamiento productivo y más allá de él, las visitas son significativas porque permiten acercarse a aquella población que vive aislada en el campo, indagar sobre sus condiciones de habitabilidad, sobre la relación que tienen con los patrones, y sobre la organización familiar del trabajo doméstico y 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 estudiantes allende la capacidad esperada, debido a que, amén de 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 realizadas en la escuela. Por otro, los estudiantes y sus familias registran las prácticas relativas a la producción, el trabajo y la investigación que realizan, así como 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 abordado es propuesto por los propios jóvenes, 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 estudiantes, en colaboración con sus familiares, reconstruyan el espacio donde viven y,

desde ahí, analicen las producciones que tienen, la materia verde y la 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 las sequías, la incorporación de valor a la producción o las organizaciones sociales que participan en el medio rural. La idea es que sea una investigación participativa, que los y las estudiantes recolecten información y que posteriormente esta se socialice en el espacio escolar para debatir, sacar algunas conclusiones y desarrollar posibles proyectos a partir del autodiagnóstico¹⁶.

La *tesis* es un instrumento del cuarto año del secundario, una instancia integradora de aprendizajes: los y las estudiantes investigan una problemática que los involucra personalmente a ellos y a sus respectivas familias. En colaboración con un o una docente (tutor/a) y secundado por su familia, cada estudiante 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, la analicen y luego realicen una defensa pública –normalmente se celebra frente a un representante de alguna institución local, profesores, familias de la escuela, productores y egresados/as 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; la cría de pollos parrilleros, debido a la baja eficiencia en una producción familiar; o el 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 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

¹⁶ En una experiencia del CEPT No. 31 de Pablo Acosta, a partir de un plan de búsqueda, se investigó sobre los frutales en el medio de la institución, en sus propios campos y en los vecinos. A partir de allí, se concluyó que había un excedente en la producción y que este podía ser aprovechado. Se formó entonces “Dulce Aprendizaje”, un proyecto para la elaboración y comercialización de mermeladas caseras desde la escuela.

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. Esta consiste en que los y las estudiantes, con la ayuda de un/a docente-tutor/a, tomen alguna problemática que afecte a sus producciones familiares o comunitarias, la analicen económica y productivamente, y elaboren 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 local.

A fines de los años noventa y principios de la siguiente década, por 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 y las egresadas, de modo que pudieran desarrollar una actividad laboral propia y, de esa forma, desestimaran la migración hacia la ciudad. Luego de la crisis del 2001/2002 y de las consecuencias para la moneda nacional, el programa finalizó. 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, los programas de porcinos de Minagri (Ministerio de Asuntos Agrarios) o las pequeñas líneas crediticias y de financiamiento adaptadas al perfil de los trabajadores rurales e impulsadas por alguna agencia local.

5.6.4. Esquema de vida institucional del CEPT

El sistema de estadía y convivencia en los CEPT varía según la organización institucional que tenga cada escuela. Este ordenamiento comprende una redistribución de los cursos por las semanas de convivencia y, a la vez, cada semana de estadía implica una reorganización de las tareas por realizar.

En función de lo que se señaló y de la propia pedagogía de la alternancia, los y las jóvenes que asisten a los CEPT permanecen una

semana en la escuela y las dos siguientes continúan la formación en sus respectivos hogares.

Las instituciones educativas no son tan amplias como para alojar al total de la matrícula, por ello se organizan las convivencias de a dos cursos por semana. En todos los CEPT que se visitaron, los distintos grados, es decir, de 1.º a 6.º año de secundaria, se disponen de a dos, esto es: se conforman tres grupos que rotan semanalmente para completar la jornada escolar en ciclos de tres semanas (una de estadía en la escuela y dos en los respectivos hogares). De este modo, la escuela, durante las dos semanas que un joven está en su hogar, recibe a estudiantes de otros años escolares, lo que aclara el hecho de que los CEPT se encuentran funcionando y abiertos todo el año, independientemente de las estadías alternadas de los cursos.

En relación con la estadía semanal, la vida institucional comprende una serie de tareas propias de la convivencia entre los y las estudiantes presentes. Por un lado, la organización de las comidas (quién sirve comida, pone y levanta la mesa), el lavado de platos y del comedor, la limpieza de los baños, el orden de las habitaciones, el orden de las aulas y todas aquellas actividades que hacen a la vida diaria en la institución. Estas tareas son redistribuidas entre los distintos estudiantes cada lunes, y se arma un cronograma semanal. En el caso de aquellos CEPT con espacios productivos, durante la semana de convivencia también se distribuyen tareas de mantenimiento, de recorrida de espacios, de trabajo en la huerta y de alimentación de animales.

La jornada diaria de los CEPT se organiza en tres momentos: mañana, tarde y noche. Cada espacio temporal comprende actividades específicas. Por la mañana, al igual que en una escuela secundaria ordinaria, se dictan las materias comunes a los diseños curriculares de la Provincia para cada uno de los cursos presentes.

Al mediodía, todos los presentes en la institución almuerzan de manera conjunta una comida común, estipulada por los/las cocineras/os. En ese momento, los y las responsables de las tareas de comedor se disponen a cumplir sus responsabilidades. Luego del almuerzo, los y las estudiantes se distribuyen nuevamente para continuar la jornada escolar.

Por la tarde, los espacios curriculares que se dictan se vinculan estrictamente con el programa CEPT, tanto las materias productivas específicas como las herramientas del programa. En este momento del día, se planifican las tesis, los proyectos productivos y los planes de búsqueda, así como se recorren, en caso de que corresponda, los espacios productivos de la institución.

Finalmente, por la tardecita, se da por finalizada la jornada escolar y comienza el espacio de convivencia. En este momento, se retiran los y las docentes de las materias y quedan dos docentes (una de género femenino y otro masculino) como tutores para acompañar a los y las jóvenes de noche. Los responsables mayores de edad varían cada día y coordinan la convivencia. Por la noche, los mismos estudiantes organizan alguna actividad para compartir, como ver una película, leer algo específico o un juego.

Esta rutina, propia de la vida institucional de cada CEPT, se sucede diariamente de lunes a jueves. El viernes, como último día de estadía, al final de la jornada y antes de la vuelta a sus hogares, todos aquellos que convivieron durante la semana son convocados para reflexionar y para, eventualmente, resolver alguna problemática que pueda haber surgido en los días previos.

5.7. 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 surgió en Francia, se ha ido multiplicando por Europa, América Latina y África, asumiendo diversidad de formas e institucionalidades.

Más allá de la heterogeneidad presente en los CEFFA, la base de la pedagogía son 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 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 se ha reseñado tanto su devenir histórico como las características y principios que guían la modalidad. Posteriormente, se ha contemplado el modo en que la red de instituciones se fue configurando en el mundo, con diversas denominaciones y programas de escuelas de alternancia rural tanto en Europa como en América Latina, hasta la conformación de la actual asociación internacional (AIMFR).

A partir de allí, se han considerado las escuelas de alternancia en el país y distinguido brevemente las EFA y los CFR, iniciativas de carácter privado y vinculadas a una formación cristiana, de los CEPT. Luego, se han revisado las normativas y resoluciones nacionales que aprueban y distinguen 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, su trayectoria histórica, teniendo en cuenta que su recorrido no fue lineal, sino que surgió a partir de dos procesos simultáneos. Por un lado, la demanda de una sociedad civil organizada que requería una oferta educativa adaptada a las necesidades de los y las jóvenes rurales y de sus respectivas familias, puesto que, hasta ese momento, la única posibilidad de continuar los estudios secundarios involucraba el traslado diario o permanente de las familias a 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 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 Gobierno nacional con mandato entre 2015 y 2019. En relación con ello, se consideraron los elementos estructurales de la propuesta: su diseño técnico-

pedagógico, especialmente en lo que hace al equipo técnico-docente, la organización “areal” y las herramientas específicas del programa CEPT. Por último, se aludió brevemente a la inserción del movimiento dentro de la sociedad civil que habita en el campo y dentro del marco cogestivo.

VI. Sociedad civil y los CEPT

6.1. Introducción

El autodenominado “Movimiento CEPT”, que nuclea a los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), es una propuesta educativa y comunitaria formalmente establecida a principios de los años noventa, a partir de la movilización de algunos pobladores de pueblos rurales de provincia de Buenos Aires.

El análisis realizado en los capítulos anteriores acerca del modelo agroproductivo vigente y sus consecuencias en la sociedad civil, así como sobre la forma de articulación del Estado con aquella multitud de ciudadanías a través de políticas públicas, subraya la necesidad de analizar cómo se consolidan los CEPT dentro de la sociedad civil, qué tipo de actores representan, con qué otras organizaciones articulan y qué nivel de institucionalización ha adquirido.

Por ello, en el presente capítulo, partiendo de tales preguntas, se analizará esta experiencia y el modo en que se posicionan los referidos centros educativos frente al Estado y al mercado. La comprensión de este situarse nos permitirá calibrar el modo en que impacta lo político –la implementación o no de políticas públicas– y el orden económico global (De Piero, 2005; Forni, Castronuovo, Fiszman, Fontecoba, Lorenzo & Nardone, 2009).

Primeramente, se estudiará el concepto de “sociedad civil” y se reseñarán brevemente las diversas acepciones que ha adquirido. Luego, se considerará el devenir de esta noción dentro de las sociedades latinoamericanas y especialmente en la Argentina, con especial hincapié en las coyunturas que iniciaron la discusión acerca de las ciudadanías.

En un segundo momento, se hará foco en la sociedad civil que habita en el campo para analizar las formas que han asumido las organizaciones y el modo particular en que se desarrolla la vida cívica y social en las zonas rurales ante el abandono y el olvido del Estado. El objetivo es dar cuenta del modo en que se configuró un nuevo “nosotros” a partir de la exclusión y

vulnerabilidad compartida, que simultáneamente promovió procesos organizativos diversos en la sociedad rural, como los CEPT.

Esta experiencia como fue desarrollado en el título “La constitución de los Centros Educativos para la Producción Total” del capítulo anterior “Políticas educativas rurales y los CEPT”“,tiene su origen en una conjugación de procesos que ocurrieron simultáneamente: por un lado, la organización de un grupo de familias y pobladores rurales que reclamaban una oferta educativa adecuada a las necesidades de los y las jóvenes rurales, que les permitiera también evitar el éxodo hacia las urbes por la falta de una escuela secundaria en los parajes o pueblos rurales; por otro, un contexto de ajuste del Estado que supuso la evaluación de la oferta educativa de las escuelas agrotécnicas.

Estos procesos se sumaron a un escenario rural signado por un modelo agroproductivo excluyente que impactó en la sociedad civil y generó un campo cada vez más vacío de productores y donde la mayoría de la población rural se desempeña en un mercado laboral precarizado, en condiciones de extrema marginalidad y exclusión. Los CEPT surgen en ese contexto como un proyecto educativo ajustado a las posibilidades de los y las jóvenes que habitan en el campo, con la intención promover proyectos de desarrollo local y de mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes.

Como queda señalado en el capítulo anterior, la especificidad de estas escuelas reside en su carácter cogestivo, hecho que supone la paradoja administrativa y pedagógica de imbricar a una organización de la sociedad civil dentro de los canales institucionalizados, vinculación en la que se destacan el rol del consejo de administración de los CEPT y el modo de articulación con la sociedad civil que representa.

Una vez considerado el modo en que se consolidan los CEPT a partir de sus respectivos consejos, resta analizar el proceso de institucionalización en una organización de segundo orden, la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT). La constitución de esta instancia fue clave, pues permitió visibilizar una experiencia educativa en expansión y también desarrollar y afianzar lineamientos comunes a las distintas escuelas.

6.2. Definiciones acerca de la sociedad civil

Existe una amplia literatura y debate sobre la sociedad civil, sus organizaciones, formas de participación y estructuración respecto al Estado y al mercado. El término “sociedad civil” nace en Europa, y su advenimiento se asocia con el surgimiento del Estado moderno. Se utilizaba como sinónimo de “pueblo”/“ciudadanía” frente a la sociedad política estatal, en un intento de explicar y legitimar el orden que impuesto por la modernidad.

Este debate, en la Argentina en particular, y en América Latina en general, se consolida con la contraposición de “sociedad civil” a la sociedad militar, fundamentalmente a partir de la denominada “transición democrática” y la aparición de organizaciones de derechos humanos (Forni et al., 2009; De Piero, 2005). Si bien es posible encontrar antecedentes de organizaciones orientadas a la asistencia social y a la defensa de los derechos laborales y patronales, a partir de la movilización de familiares de víctimas del Estado, comienzan a presentarse nuevas formas de mediación y representación social que trascienden los tradicionales roles de los partidos políticos y de los sindicatos.

Precisamente allí comienza a desarrollarse la noción de “sociedad civil” en el país, y supone una nueva valoración de los derechos, dando lugar a una multiplicidad de reclamos y reivindicaciones. Las demandas se fundan en la “democratización” y en la “sociedad civil”, por lo que entra en crisis la idea de “ciudadanía” en términos de una “única ciudadanía”, hecho que pone de manifiesto que la sociedad se compone de diferentes identidades dentro del Estado y que los derechos reclamados responden a tales identidades particulares –pueblos originarios, minorías sexuales, medio ambiente, derechos humanos etarios, feminismo– (De Piero, 2005).

Esta multiplicidad de reclamos reestructuró la tradicional concepción de una única “ciudadanía” en una multiplicidad de organizaciones: ONG, fundaciones, asociaciones, organizaciones sin fines de lucro, instituciones filantrópicas, movimientos sociales que nuclean y representan a vastos

sectores de la población por derechos vulnerados, algún interés específico o una necesidad en común (De Piero, 2005).

Es posible hallar múltiples definiciones de sociedad civil. Siguiendo a De Piero (2005), cabe distinguir tres líneas específicas para comprenderla. Primeramente, el investigador señala una perspectiva de tipo “liberal”, en la que la sociedad civil es considerada como el espacio privado y el ámbito de la libertad, en contraposición al Estado y a lo público. Desde esta visión nacida del derecho positivo, la sociedad civil es entonces el espacio propio de los individuos que, sin el control del Estado, pueden llevar adelante sus intereses y deseos, organizarse, participar, etcétera. Existen dos rumbos posibles en esta perspectiva: puede tomar un carácter cerrado, que remite a un enfoque neoliberal que asocia sociedad civil a sociedad de mercado; o uno abierto, vinculado al pluralismo (neoinstitucionalismo) que acepta la idea de grupos diversos institucionalizados que ejercen un control sobre el Estado y el orden. Con todo, la noción liberal de la sociedad civil no supone la autodeterminación democrática de los ciudadanos, sino la formación de una sociedad económica en forma de Estado de derecho (Habermas, 1998, citado en De Piero, 2005). Por ello, se trata de una posición contraria a las regulaciones estatales sobre los grupos o individuos que puedan poner en juego la libertad, y se inclina, en todo caso, hacia políticas que trabajen por la equidad, pero no por una acción directa a favor de la igualdad (De Piero, 2005).

La perspectiva comunitaria es otra línea teórica que distingue De Piero (2005). Los comunitaristas perciben a la sociedad civil como una “comunidad” donde las personas poseen una pertenencia definida, cercana y no anónima que favorece la formación de grupos y asociaciones de mutua colaboración. Se pertenece no como individuo anónimo, sino por adhesión a determinados valores o creencias compartidas. De este modo, la sociedad civil es el espacio de la solidaridad y el intercambio entre personas que se sienten vinculadas por lazos comunes. Desde un modelo cerrado de tipo tradicional o corporativo, la generación de responsabilidades entre los miembros implica que se cree distancia con quienes no pertenecen a la comunidad y se excluyan a otras bases sociales. El concepto, entonces, remite a una idea de colectividad homogénea, protectora e incluyente.

Desde un modelo abierto, la sociedad civil se presenta como un espacio autónomo que a su vez expresa un entramado de múltiples actores sociales, capaces de generar y de actuar políticamente, ya que la sociedad no se sostiene de manera exclusiva en la relación de mando y obediencia. No se enfrenta la sociedad civil al Estado directamente, aunque se ponen en juego nuevas formas de representación social (De Piero, 2005)

Finalmente, De Piero (2005) señala una perspectiva teórica que define como radical, que tuvo un importante impacto durante el siglo XX y concibe a la sociedad civil como espacio desde donde generar la transformación social radical. Se trata de forjar las condiciones (o acelerarlas) para lograr el fin del capitalismo y el paso hacia una nueva sociedad. El marxismo es un ejemplo de esta línea en su modelo cerrado; en ella, prevaleció la idea de la revolución como asalto, pero también la importancia del sujeto histórico expresado en un partido político de clase. El modelo abierto remite a aquellos enfoques que asocian la conformación de la sociedad civil como la búsqueda de una nueva hegemonía o de la construcción de una contra-hegemonía dominante.

Más allá de la diversidad de nociones en torno a la sociedad civil, Sergio De Piero (2005) brinda una definición del concepto con la que la presente investigación acuerda. El investigador sostiene que la sociedad civil se construye a partir de la conformación de grupos o movimientos plurales cuyo objetivo primario dista de la dominación política o la acumulación de capital. En otros términos, entiende la sociedad civil como un espacio de actores que presenta una lógica diferenciada a la esfera estatal y a la económica, aunque ello no determine que se encuentre escindida de ellas:

Las intervenciones de la sociedad civil se manifiestan e influyen en el campo de lo político, lo económico, lo social y la cultura en términos generales, al trabajar y buscar la representación de los derechos, del espacio público, de tradiciones y opciones culturales o sociales, constituyendo a su vez las practicas propias de la vida de los ciudadanos (De Piero, 2005, pp. 27-28).

Al mismo tiempo, estos grupos sociales constituyen sus propias prácticas en el mismo devenir de las relaciones que establecen con el Estado y el mercado.

Es decir, la sociedad civil representa mucho más que el agregado de derechos individuales, ya que significa la construcción de instancias colectivas de representación tanto social como política, de profundización de la ciudadanía y de la generación de lazos comunitarios. También pueden poner de relieve proposiciones transformadoras de la realidad social y de las relaciones de poder en su conjunto (De Piero, 2005).

De este modo, la sociedad civil adquiere un carácter complejo; en términos de Roitter, “no debe inferirse que se trata de un actor único con una sola voz, por el contrario, la propia naturaleza de las asociaciones expresa la diversidad y la multiplicidad de intereses existentes en la sociedad” (Roitter, 2000, p. 9). La diversidad de demandas e identidades que asumen los ciudadanos conforma un amplio y heterogéneo universo de organizaciones de la sociedad civil.

Dentro de este dilatado espectro, algunos autores denominan al sector como organizaciones de la sociedad civil (OSC), entendiendo por ello “organizaciones sociales que buscan intervenir en la construcción de la agenda pública desde distintas dimensiones y con variadas herramientas” (De Piero, 2005, p. 42). Específicamente, se excluye de este abanico a los partidos políticos, los sindicatos, las iglesias y las asociaciones profesionales por contar con una historia distinta, así como por su perfil diferenciado (Nardone, 2012).

Esto se justifica en el hecho de que las propias OSC aparecen frente a la pérdida de cohesión y al aumento de la fragmentación social en un momento de crisis de los países de América Latina. Aquí radica la contradicción de este proceso latinoamericano, en tanto que la vuelta a la democracia, tras largos procesos de autoritarismo, abrió ciertos espacios para que la sociedad civil participe en la definición de las políticas públicas, mientras que, paradójicamente, esta “democratización” se combinó con la ausencia o reducción del Estado, tanto en el ámbito económico como en el social, al delegar responsabilidades y funciones que le eran propias a aquella sociedad civil. Estas medidas colocaron a la población en una posición

extremadamente compleja. Es en este contexto es que aparece una nueva forma de hacer política por parte de la sociedad civil, estructurada en organizaciones formales, informales, movimientos sociales y asociaciones civiles que buscan cambiar la situación de vulnerabilidad común.

6.3. Sociedad civil rural

Desde comienzo de los años setenta, la nueva configuración del Estado y el dinamismo que asumió el sector agropecuario de la mano del neoliberalismo fue consolidando un bloque social, compuesto por empresas transnacionales, inversionistas extranjeros y organismos internacionales, que “reconfiguraron la organización económica y social del país bajo promesas de modernización y globalización” (García Linera, 2009, p. 428). Ahora bien, el correlato de la introducción del neoliberalismo en la sociedad civil rural fue crítico, en cuanto el Estado no logró retener ni distribuir los excedentes y, por tanto, fue incapaz de construir un escenario de cohesión social y adscripción estatal.

De este modo, tal escenario de medidas de apertura económica y desregulación ha ido configurando un campo sin productores y cada vez más subordinado a las grandes empresas agroalimentarias en cuanto al uso de la tierra, las formas de trabajo y la maximización de la rentabilidad. Esto ha impactado directamente en la sociedad civil, puesto que la promoción del individualismo, la competitividad y la provisión de bienes públicos por intermedio del mercado no solo expulsó a los tradicionales pobladores rurales hacia los centros urbanos (pequeños productores), sino que configuró una población rural fracturada, con altos niveles de marginalidad, de concentración del ingreso, de aumento del desempleo y de la desigualdad social (García Delgado & Ruiz del Ferrier, 2013; Garretón, 2001).

Allí reside la paradoja que instaló el modelo de desarrollo neoliberal que se inició en los años setenta: por una parte, los discursos engrandecieron la vía modernizadora y la globalización como elementos clave para la crecimiento económico y el ascenso social de la población, mientras que, por otra parte, este “progreso” reveló nuevas formas de exclusión y vulneración de derechos que trascienden lo estrictamente económico (De

Sousa Santos, 2001; García Linera, 2009). En relación con los habitantes rurales, cuya cotidianidad se desarrolla día a día en el campo, no se encuentran en un posición delicada solo por desempeñarse en un mercado laboral precarizado, sino también por las mismas condiciones e infraestructura de sus viviendas, por el difícil acceso a los servicios educativos y médicos, y por las condiciones de aislamiento diario que representan los caminos rurales intransitables y escabrosos.

En este sentido, no se trata únicamente de que la población rural haya devenido en un sector olvidado por el Estado y por el conjunto de las entidades gubernamentales, sino de que, simultáneamente, fue olvidada por los propios sindicatos que la “representa”, los cuales, más allá de alcanzar alguna victoria en las paritarias, no han avanzado en la reivindicación de los derechos de los habitantes rurales (Garretón, 2001).

Este escenario motivó que desde algunos sectores sociales que compartían ese lugar físico común al interior de la estructura social se comenzara a configurar un nuevo “nosotros” fundado en la solidaridad entre quienes comparten una identidad y ven vulnerados sus derechos de un mismo modo (De Piero, 2005). Por tanto, el referido contexto de nuevas formas de opresión y exclusión es lo que facilitó el surgimiento de nuevos sujetos sociales y de nuevas prácticas de movilización de la sociedad en su conjunto (De Sousa Santos, 2001). Más allá de los diversos matices, objetivos y métodos, los distintos movimientos de la sociedad civil se articulan para hacer frente a la exclusión, no solo basada en el bienestar material, sino en cuanto a lo cultural y a la calidad de vida. El caso de la población rural de la provincia de Buenos Aires no fue la excepción.

Ante el vacío institucional que dejó el Estado, y ante las consecuencias sociales y económicas del modelo de desarrollo agroproductivo, la sociedad civil se vio obligada a colocarse en un rol activo para amortiguar las secuelas sociales de la crisis que instaló el neoliberalismo (García Delgado & De Piero, 2002; De Piero, 2005). De este modo, la sociedad civil y sus organizaciones, como sujetos de acción política e institucional (Delgadillo Macías, 2006), se volvieron un agente activo en la resolución de las problemáticas que les competían,

Aquellos sectores de la sociedad civil que habitan en el campo, que se mantuvieron por fuera de los organismos internacionales y de agencias de cooperación y que quedaron al margen de las políticas sociales de carácter focalizado y sectorial configuraron, a partir de su identidad y de exclusión compartidas, un nuevo “nosotros”, un espacio político y social contra las tendencias desintegradoras del mercado (Lechner 1997, citado en De Piero, 2005). Estos actores sociales emergentes, bien heterogéneos, articularon reivindicaciones de distintos sectores de la sociedad civil a partir del reconocimiento de que la situación de exclusión no concernía estrictamente al ámbito privado e individual, sino que más bien encontraba eco en vastos sectores de la sociedad que veían vulnerados los mismos derechos.

A propósito, García Canclini (1995) afirma que “la sociedad civil se convertía en una fuente de certezas en este tiempo de incertidumbres” (García Canclini, 1995, p. 29, citado en De Piero, 2005, p. 38). Esta certeza de que puede existir un espacio alternativo que brinde respuestas a las necesidades inmediatas en pos de un proyecto colectivo que los integre y con el cual se reflejen fue, en definitiva, lo que impulsó el surgimiento de los Centros Educativos para la Producción Total en la provincia de Buenos Aires.

6.4. Sociedad civil rural y los Centros Educativos para la Producción Total

Históricamente, la estructura social rural de la provincia de Buenos Aires contó con una organización territorial y geográfica basada en las líneas de ferrocarril y en una cantidad de pequeños poblados y ciudades medianas fundadas a las veras de las estaciones. A partir del cierre del tren y de la transformación del modelo agropecuario, muchos de los parajes y pueblos fueron víctimas de un fuerte proceso migratorio del campo hacia las ciudades debido a las consecuencias sociales, comerciales e institucionales que implicaba el aislamiento.

Esta situación de reclusión y marginalidad geográfica se complementaba con las propias condiciones de los caminos, que impulsan

todavía hoy un proceso de mayor vulnerabilidad. Este proceso constituyó una clara fuente dentro de los circuitos de pobreza rural (Neiman, 2010).

A la par, como queda señalado en el capítulo 3, existieron otras dimensiones de la pobreza de la población que habita en el campo; una se vincula con la estructura concentrada de la propiedad de la tierra, en manos de grandes productores locales o de actores financieros; otra, con la misma precariedad que caracteriza al mercado de trabajo dentro del modelo de agroproductivo vigente, que cada vez demanda menos trabajadores por hectárea y terceriza la mayor parte de las actividades (Neiman, 2010).

En ese escenario rural, enmarcado en un modelo productivo excluyente y en una crisis social y económica producto de la ausencia del Estado, en 1989, tras la movilización de la población rural en La Colonia El Salado de General Belgrano y en San Andrés de Giles, se consolidan los CEPT, agrupados en el autodenominado “Movimiento CEPT”.

Frente al abandono del Estado, los habitantes del campo, especialmente aquellos que compartían una cotidianeidad de marginalidad por la dificultad de acceso a los servicios educativos y de salud, por la pertenencia a un mercado de trabajo extremadamente precarizado y por el aislamiento físico que provocó tanto el cierre del ferrocarril como la misma falta de caminos rurales transitables, conformaron un espacio de encuentro para la búsqueda de alternativas a la crisis social y económica que atravesaban (De Sousa Santos, 2001; Forni, Neiman, Roldán, y Sabatino, 1998).

En las zonas rurales de la provincia, existen pocas instancias para la organización de la sociedad civil. Buena parte de la población rural se encuentra aislada en los campos donde trabaja y, de no tener hijos o hijas en edad escolar, puede permanecer encerrada varios días seguidos hasta buscar provisiones o hacer un trámite en algún pueblo próximo.

El lugar de encuentro privilegiado son entonces las escuelas rurales, como popularmente son conocidas escuelas primarias ubicadas en el campo. Estas instituciones se asientan en parajes rurales y son espacios clave que nuclean a las familias, especialmente a las madres. Es allí donde la población se reúne y comparte al menos un momento a la entrada y a la salida de las escuelas. Por ello, estas instituciones resultaron fundamentales

al momento de debatir y resolver la continuidad escolar después del nivel primario.

Otro espacio de socialización y organización de la sociedad civil son los pueblos y parajes rurales. Estos pequeños poblados, estructurados alrededor de una estación de tren o ubicados cerca de alguna ruta o caminos con cierto tráfico, fueron claves en el proceso de constitución de los CEPT. La constante preocupación por el futuro y la posible desaparición del pueblo generó temor e incertidumbre y movilizó a la población a buscar una solución a la migración de las familias rurales por la ausencia de una educación que asegure la permanencia de los hijos e hijas de los trabajadores.

En estos espacios concretos de encuentro es que los pobladores rurales compartieron las consecuencias que genera el no contar con una oferta educativa de nivel secundario en el campo. La situación unió a muchos habitantes rurales en una misma necesidad y sentó las bases para la organización de la experiencia CEPT y para que esta asumiera la denominación “Movimiento CEPT”, nombre que refleja el afán por transformar condiciones de vida y reivindicar derechos en pos de una ciudadanía activa y participativa.

6.5. La controversia: los CEPT y su relación Estado-mercado

Teniendo en cuenta que la sociedad civil, desde su conceptualización, responde a una lógica diferenciada del Estado y del mercado, es preciso distinguir el modo contradictorio en que los CEPT se insertan respecto de estas dos esferas. Por un lado, las propias raíces de la movilización se fundan frente a las grietas del modelo agropecuario internacionalizado y sus consecuencias sociales; específicamente, frente la expulsión de una gran cantidad de pequeños y medianos productores, el avance de la agricultura por sobre la producción ganadera, la disminución del empleo rural y la precariedad de las condiciones en que viven los habitantes del campo. Así, el “movimiento CEPT” aparece como un espacio de resistencia ante a la ausencia del Estado y de políticas sociales que los integren en un proyecto inclusivo de desarrollo que contemple la calidad de vida, el acceso a salud y

a la educación, la situación de aislamiento y de exclusión social. En síntesis, surge, gracias a la sociedad civil que habita el campo bonaerense, en la brecha que abrió la interpenetración creciente entre el principio del Estado y el principio del mercado (De Sousa Santos, 2001).

Ahora bien, paradójicamente, la experiencia CEPT 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 dicho, la particularidad de la experiencia CEPT radica en que es una de las pocas propuestas educativas que se funda en un sistema de cogestión administrativa-pedagógica con el Estado.

Dicha cogestión representa 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 con el aporte de la población rural.

La cogestión, en la práctica, se ejecuta en dos dimensiones: dentro de cada CEPT y a nivel provincial, desde la FACEPT. A nivel local, la cogestión se da entre el Consejo de Administración de cada ACEPT y los distintos referentes de la DGCyE, como la Jefatura Distrital, los inspectores y 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 estas los evalúen y supervisen; por otro lado, las mesas evaluadoras donde docentes aspirantes presentan sus proyectos. Allí, inspectores y representantes del consejo escolar acompañan a las familias consejeras y a los y las docentes en la evaluación de los candidatos.

A nivel provincial, la FACEPT, conformada por representantes de todos los consejos de administración de las escuelas, cogestiona específicamente con la DGCyE, que depende de Dirección de Educación

Agraria, que a su vez responde a la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. En cuanto a esta cogestión, 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 (C.F.P. No. 402), para el Instituto Superior de Formación del movimiento y para los CEPT en particular.

Sin embargo, es preciso poner en relieve el carácter controversial que esconde la cogestión, ya que, si bien en teoría se funda en un equilibrio de las partes, puede resultar difícil “resistir” si las partes no se encuentran en iguales condiciones, es decir, si no se cuenta con los mismos recursos ni con igual capacidad de acción. En suma, este marco institucional es peculiar por el modo en que esta sociedad civil organizada se posiciona frente al Estado y al mercado.

El sistema de cogestión administrativa permite articular con dichos actores en un marco de relativa autonomía, aunque esta relación “equilibrada” suponga conflictos cuando surgen necesidades de financiamiento y de respuestas a demandas puntuales (De Piero, 2005). La propia sociedad civil, al tornarse responsable de gestionar la experiencia, muchas veces se enfrenta a dificultades derivadas de la escasez de recursos y del abuso que hace el Estado de esta co-responsabilidad.

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

Por un lado, esto da cuenta de la inestabilidad que atraviesa el sistema cogestivo por los vaivenes de los colores políticos y, particularmente, por el desconocimiento que los representantes de la DGCyE y del Ministerio de Educación tienen de esta modalidad educativa.

Esto sucede tanto a nivel municipal como en instancias nacionales y provinciales, donde responsables de las dependencias educativas desconocen completamente la pedagogía de alternancia y sus herramientas, así como la instancia cogestiva que define a esta institución. Muchos representantes de los CEPT señalan al respecto:

Un inspector agarraba un CEPT y lo hacía bolsa. La gente se organizaba y no los dejaba pasar. Los encerraban en la cocina. Fue un acto de resistencia organizativa (Entrevista a Susana Ferraris, comunicación personal, septiembre 17, 2010).

Tenemos problemas con las líneas medias del Ministerio de Educación. Estamos cansados de vivir explicando. Ya tenemos 26 años. Fueron muchos años que no te jorobaban pero tampoco te apoyaban (Comunicación personal, Docente CEPT No. 5, mayo 5, 2017).

Estos dichos reflejan un proceso que ocurre desde el comienzo CEPT hasta la actualidad y que, en cierta medida, debilita al mismo sistema cogestivo, ya que la administración entre los CEPT y el Estado –representado en las dependencias educativas distritales– no es equidistante, pues algunos representantes estatales buscan anular y ningunear a una de las partes.

Otro elemento que pone en jaque al sistema cogestivo es que, desde la misma normativa del programa, las escuelas, al autodefinirse como cogestivas y autogestivas, son responsables y partícipes de la gestión y la administración de una propuesta educativa acorde a las necesidades de su población, pero la ausencia de recursos obstaculiza y esconde la descentralización y el abandono estatal para cogestionar de forma proporcionada.

La mayoría de los CEPT que surgieron en la provincia de Buenos Aires lo hicieron por el afán de sus actores –sus habitantes, docentes y familias de estudiantes–, quienes se organizaron para encontrar un lugar donde instalar la escuela, para construir la infraestructura necesaria –baños completos y habitaciones–, para conseguir el equipamiento necesario, entre otras tantas tareas. El Estado se hizo presente exclusivamente en el financiamiento de los sueldos docentes y en las resoluciones de apertura, mientras que dejó a las propias familias y a habitantes la plena

responsabilidad sobre las condiciones de cada establecimiento. Los siguientes textos grafican en cada uno de los CEPT visitados cómo fue este proceso. Paradójicamente, en todos se advirtió algún grado de abandono de las instituciones públicas en relación con la instalación y el reacomodamiento de la escuela:

No había nada, se alquila una casita de familia, con dos piezas, cocina y un bañito y nos arreglamos ahí. La gente nos trajo las mesas, otros platos, ollas, heladera, cocina, vasos, una salamandra para iniciar (Comunicación personal, directora de CEPT, 26 de agosto de 2015).

Los primeros años costó compartir el edificio [el CEPT aún comparte el edificio con el jardín de infantes y primaria, aunque con algunas remodelaciones]. La habitación de varones...aún se comparte comedor con escuela y jardín. Al venir nosotros teníamos que sí o sí compartir las instalaciones. El SUM. Tuvimos que pedir espacio para que durmieran los chicos. Más las docentes. Armamos actas de acuerdo entre jardín y escuela, el tema de la comida, no compartir recreos. (Comunicación personal, docente de CEPT, 09 de septiembre de 2016)

Después el proyecto tenía que empezar y no había lugar dónde. Y en la escuela donde doy clases yo, estaban las habitaciones desocupadas y un SUM. Dividimos con silo bolsa la habitación de los varones. Eran 8 chicos. Y ya después hubo que reacomodar acá donde están, que era un viejo club desocupado (Comunicación personal, directora de jardín del pueblo y consejera, 30 de septiembre de 2016).

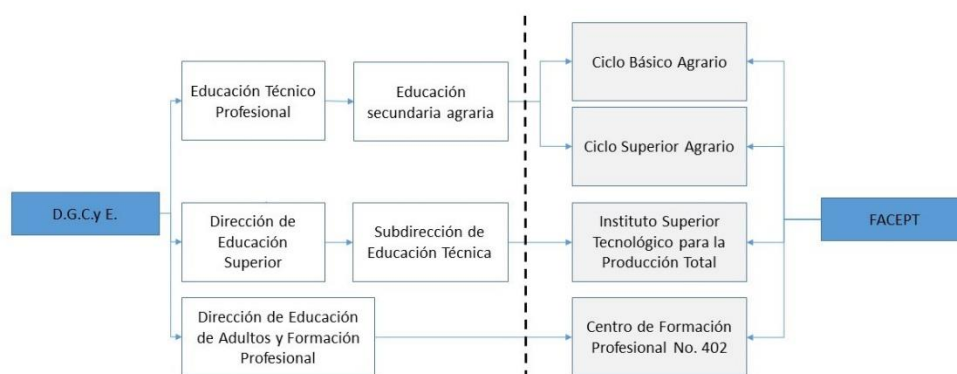
Esta situación compleja también se traspasa a la propia vida institucional, puesto que son los y las docentes y el Consejo de Administración quienes deben organizarse y trabajar para la provisión de los insumos necesarios para los períodos de convivencia (alimentos, productos para la limpieza de las instalaciones). Teniendo en cuenta que la cuota para alimentos y limpieza que otorga la DGCyE es notablemente baja en general; en especial, para este tipo de instituciones, donde el espacio escolar es utilizado para las estadías de los y las estudiantes y docentes.

Por ello, es central el rol que asume la asociación civil que conforman las familias de estudiantes, graduados/as y vecinos/as 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 estudiante, deben analizar la capacidad de la institución para brindar alojamiento, ya que no cuentan con camas o recursos suficientes para las estadías en la escuela.

Estos elementos ponen de relieve que una de las características que hacen 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 y las docentes y familias consejeras, por el otro– busca defender y mantener su posición e intereses.

Gráfico 2. Sistema cogestivo entre DGCyE – Sociedad civil organizada



Fuente: Elaboración propia.

En el marco de esta cogestión administrativa-pedagógica, y a partir del cambio en la gestión provincial de 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, analizar las herramientas y su implementación en los distintos CEPT. Si bien este proceso comenzó finalizando el trabajo de campo de la presente investigación, sería pertinente en un futuro relevar las consecuencias sociales de la revisión de la experiencia, puesto que coinciden con los ajustes que comenzaron a partir del Gobierno cuyo mandato se prolongó desde 2015 hasta 2019.

6.6. El rol del consejo de administración

El modelo de cogestión administrativa-pedagógica en los CEPT, tal como fue desarrollado, remite a un tipo de gestión institucional compartida entre la escuela y su respectivo consejo de administración, y el Estado en sus diversos niveles (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2006)

El consejo de administración es el órgano elegido por medio de una asamblea de la asociación civil –ACEPT– que representa a las familias de los y las estudiantes, egresados/as, vecinos/as, productores y representantes de organizaciones intermedias de los pueblos rurales. Es el instrumento clave del movimiento CEPT, ya que organiza a la sociedad civil en una agrupación de tipo formal y al mismo tiempo busca representar las demandas de la población rural, de los y las habitantes, de los productores y de las mismas familias de estudiantes de la escuela.

La composición del consejo se corresponde con la estructura institucional de cualquier asociación civil. En este caso, son 21 miembros que se distribuyen los roles de presidente/a, vicepresidente/a, secretario/a, prosecretario/a, tesorero/a, protesorero/a, vocales titulares (6), vocales suplentes (3), revisores/as de cuenta (3), revisor/a suplente (1), delegado/a regional (1) y delegado/a regional suplente (1).

En términos formales, la función principal que tiene este órgano es administrar lo cotidiano de la institución en lo que refiere a lo legal-administrativo, lo pedagógico y lo comunitario.

En cuanto a la primera de dichas ocupaciones, el consejo de administración tiene una responsabilidad clave, puesto que es el representante legal de la institución. Dentro de sus tareas principales, debe elaborar los balances anuales de la asociación y responder legalmente ante las agencias estatales por cuestiones de gastos y destinos de fondos recibidos de algún ente público o privado. Para este tipo de actividades, el consejo recibe mucha colaboración del equipo docente-técnico, así como de algún profesional de contaduría que asesora en aspectos formales y burocráticos.

Con relación a lo administrativo, el consejo se encuentra enteramente comprometido en la obtención de recursos materiales para el funcionamiento de la escuela, a saber: terrenos, edificios, movilidad, alimentos para el comedor y elementos necesarios para el mantenimiento de la infraestructura de la institución. Sobre la base de esa finalidad, el consejo con el apoyo del plantel docente y de los y las estudiantes, realiza diversas actividades para recaudar fondos, como la comercialización y la administración de algún producto que se elabore en la escuela, la organización de eventos culturales en el pueblo o paraje –domas, jineteadas, bailes de campo–, o la organización de rifas y sorteos de algún animal donado por productores de la zona. Una consejera ejemplifica esta responsabilidad:

[...]. Por ejemplo, el consejo está muy organizado respecto a lo que es abastecer de carne el CEPT. Se consigue una vaca, se carnea, se troza, se congela, se hacen las milanesas. Todo separado como para el comedor. Se va comprando con la plata del CEPT, a colaboración de los chicos. Si nos enteramos que alguien vende, avisamos y ahí se hace la cadena. Se le compra alguno que compra hacienda así nos sale más económico. (Comunicación personal, Consejera de un CEPT, 30 de septiembre de 2016).

[...]. El consejo lo que hace, lo que lleva mucho tiempo es recaudar fondos para sostener todo esto. Lo que es limpieza del edificio, el consejo le paga a una persona, después el seguro para los chicos (además del seguro de dirección general de escuelas) (Comunicación personal, Docente de CEPT, 05 de mayo de 2017).

Ilustración 1. Folleto difusión de evento en CEPT



Fuente: CEPT No. 31 (2013).

La responsabilidad del consejo también se relaciona con la administración económica de las producciones. Este es el caso de aquellos CEPT que cuentan con entornos formativos y productivos amplios y comercializan. Los consejeros deben cuidar las producciones junto con los y las docentes del área de la producción y estudiantes, pero también deciden el destino de los fondos y el porcentaje de reinversión de las ganancias:

[...]. En otras áreas, en producción estamos en la parte de ayuda. Tomamos las producciones, el CEPT tiene el tambo y nosotros lo tutelamos. Tomamos a la gente que trabaja ahí, coordinamos con los profesores de producción para ayudar en qué se necesita, si se requieren fondos. Lo pequeño lo manejan los profesores, la producción pequeña como pollos. Lo grande nosotros, tambos por ejemplo. Un profesor nos ayuda. Nosotros manejamos todo lo que es dinero. Somos los responsables ante la AFIP. Nosotros tenemos que controlar todo (Comunicación personal, Consejera de una ACEPT, 04 de mayo de 2015).

[...]. Los CEPT tienen filosofía que las producciones no deben hacerse dentro. Pero como CEPT tiene mucha tierra, aprovechan a utilizarla para mantener el mismo espacio para solventar gastos. Se

reinvierte y compran insumos al colegio. Si hay más huevos, se venden y se compran insumos. Si sobran zapallos se llevan al taller protegido o al municipio para que se administre. Nosotros queremos apuntar a ser más solidarios. No producir para obtener una ganancia, es sin fin de lucro, sino ayudar a la gente que está alrededor nuestro y específicamente a los padres (Comunicación personal, Consejera de una ACEPT, 04 de mayo de 2015).

A propósito de ello, algunos directivos se refieren a la situación polémica que sucede con los consejos cuando corren el riesgo de centrarse en cuestiones meramente económicas y productivas, y perder de vista la raíz y el trasfondo del programa.

En cuanto al compromiso pedagógico, el consejo, en cogestión con los responsables de la DGCyE, es responsable de la selección y la evaluación de los y las docentes –profesionales y técnicos–, de acuerdo con las pautas y los mecanismos determinados oportunamente por las autoridades distritales. En esta instancia de evaluación, se busca garantizar el ajuste de las propuestas curriculares al proyecto institucional, es decir, que se adecuen en contenidos y a los proyectos de intervención comunitarios.

Esto representa un desafío para muchas familias y habitantes rurales, pues asumen, en una instancia de evaluación distinta y a la que nunca antes se vieron expuestos, la responsabilidad de decidir sobre los y las docentes que van a educar a sus hijos e hijas y formar parte de la institución, y sobre la autoridad de su voz y opinión. Los dichos de los consejeros se refieren a estas cuestiones:

[...]. Mucha gente me dice cómo vas a evaluar un profesor vos, si no tenés la secundaria terminada... Bueno, para eso cada uno tiene su parte, están los docentes, el director y la parte del consejo es importante... Vos vas y le decís: ¿tenés auto? [...]. ¿Estás disponible si tenés que dormir? La convivencia con los chicos ¿Tener que hacer visitas? ¿Hablar con vecinos? ¿Ofrecer una ayuda? (Comunicación personal, Consejera de CEPT, 18 de junio de 2015)

[...]. Es importante nuestra voz y la respetan... fui al primer coloquio sin tener idea... hice preguntas y a todos les pareció bien. Hay que ver qué le vas a preguntar, porque todos somos iguales. Siempre que

vamos a otros CEPT, el consejo local tiene la primera palabra.
(Consejera de CEPT, 18 de junio de 2015).

Finalmente, en lo que se refiere a las tareas comunitarias, el consejo acompaña y participa activamente en aquellas iniciativas –personales y/o grupales que surjan de los y las docentes, estudiantes o de la misma población que participa de la ACEPT– que tiendan al desarrollo productivo y social, para lo que articula programas de capacitación, financiamiento y asesoramiento de entidades públicas y/o privadas idóneas (Dinova, 1997b).

Algunos consejos se movilizaron para que productores de la zona colaboraran en la construcción del Salón de Usos Múltiples (SUM) de la institución, otros consejos colaboraron en la instalación de una sala de primeros auxilios, y otros administran microcréditos para las familias, capacitaciones en tecnología y en producciones específicas.

6.6. El consejo de administración y articulación con sociedad civil

Independientemente de la responsabilidad que asumieron los consejos de administración ante la ausencia de políticas públicas y de recursos por parte del Estado en su nivel municipal, provincial y nacional, la institucionalidad de este órgano de cogestión y de administración de los CEPT se sostiene en el apoyo y el acompañamiento de la sociedad civil que representa. Precisamente allí reside la problematicidad que asume la experiencia CEPT en los territorios rurales donde se insertan.

La articulación del consejo con la sociedad civil es compleja en cada uno de los centros educativos recorridos durante el trabajo de campo. Para repensar este proceso hay que considerar el espacio-territorio rural en dos dimensiones: la articulación del consejo con los pobladores e instituciones de los pueblos, y la articulación con la población rural dispersa que habita en el campo.

En el caso de la Estación Miranda, el pueblo cuenta con una junta vecinal¹⁷ donde el CEPT, junto a la enfermería, a miembros del club, a

¹⁷ Junta vecinal es una organización local que representa a todas las instituciones que residen en el mismo barrio o pueblo, con el objetivo de promover su desarrollo y velar por los derechos de los pobladores.

vecinos/as y a productores de la zona, actúa como una institución más. Desde esta instancia institucional, el consejo articula con la población que habita en la zona, y se consolida así un espacio de intercambio que, en situaciones críticas, puede resultar clave:

[...]. Por lo general la junta vecinal ha tenido momentos en los que se ha obligado a reunirse, el tema del agua es un problema que todavía lo tenemos que cuando llueve se inunda, etc. Siempre es algo que en cuanto a la emergencia nos reunimos después nos cuesta la continuidad y seguir luchando (Comunicación personal, docente de CEPT, 03 de mayo de 2010).

Por su parte, el consejo de Espigas articula con un grupo de vecinos/as conocido como “Espigas en acción”, con quienes se reúne anualmente para la organización de la fiesta del pueblo cada 12 de Octubre. Su relación se limita a la organización de este evento cultural, de cual participan todos los y las habitantes y muchos pobladores rurales de la zona.

Otros pueblos donde se insertan los CEPT, debido a sus dimensiones geográficas y poblacionales, no suelen contar con una organización de vecinos/as. Sin embargo, en todos los CEPT visitados, el consejo articula con otras instituciones locales, como el jardín y las escuelas rurales que se ubican las zonas aledañas, que, si bien son instituciones estatales no tipificables como organizaciones de la sociedad civil, sí constituyen establecimientos que nuclean y articulan de manera informal a la población rural dispersa y desde donde surgen espacios de intercambio y debate frente a situaciones críticas.

En cuanto a la articulación con los habitantes rurales, la mayoría de los consejos lo hacen por medio de los CEPT, vinculándose con pobladores aislados, padres y madres de estudiantes que asisten a la escuela, y con algunos pequeños productores que se acercan a la institución para brindar su colaboración.

Sin embargo, más allá de los lazos que establezca este órgano cogestivo con la población rural, para que esta asociación civil siga actuando como portavoz de la población rural y de las familias que asisten a cada institución, es fundamental revelar la complejidad que asume la participación de estas en las instancias organizativas.

La realidad de la mayor parte de los habitantes del campo dificulta la participación en el consejo de administración, sea en lo que refiere a involucrarse en algún rol específico dentro de la asociación civil, sea como colaborador y acompañante de las actividades y encuentros que se realizan.

Una gran proporción de los referidos habitantes son empleados de grandes establecimientos agroproductivos y, por ello, tienen una jornada laboral extensa que les dificulta e impide salir del campo para asistir a cualquier tipo de encuentro. Hay otras situaciones más complejas de familias que se encuentran en condiciones más frágiles, debido a que no tienen permitido salir de los campos sin autorización del patrón.

Otro factor que obstaculiza la participación son las distancias que implican la vida rural y las condiciones de accesibilidad a los campos. La región objeto de este estudio, la cuenca deprimida del Río Salado, es una de importantes inundaciones, lo que dificulta gravemente los movimientos de entrada y salida del campo. En años de extremas lluvias, hay muchos pobladores que quedan en completo aislamiento. Esto lleva a que, para aquellos que viven lejos del CEPT o en establecimientos inaccesibles, resulte prácticamente imposible asistir a cualquier tipo de actividad que proponga la escuela. Hay familias que viven a más de 200 kilómetros del establecimiento:

[...]. Nosotros tenemos nuestros consejeros. Estas familias, ganan 6 mil pesos por mes. Vienen lunes y viernes por los chicos. No pueden ir a 60 km (por lo menos) a las reuniones. Eso mismo pasa a nivel provincial [en las regionales], hubo una reunión en Belgrano y los de Patagones tuvieron que pagarse hotel, porque no había para quedarse a dormir, entre consejeros, directores y todo. Siempre se hacen en Belgrano porque tienen más lugar. Todo es a pulmón (Comunicación personal, docente de CEPT, 05 de mayo de 2017).

Estos fragmentos de entrevistas con docentes y consejeros dan cuenta de las dificultades de participación de la sociedad civil rural en instancias donde se discute sobre las dificultades de la vida rural, y se comparten reclamos y necesidades en pos de una transformación real de las precarias condiciones de vida de la población que vive en el campo. Como se advierte, aquellos que no participan de las asambleas anuales no lo hacen porque no quieren,

sino porque muchas veces no pueden, porque no los dejan y tienen que trabajar, porque llegaron sus patrones de “visita” al campo, por las condiciones de los caminos rurales, o por las propias dificultades económicas de los empleados y pobladores rurales. Esto hace que, en muchas reuniones, de casi todos los consejos de administración de la provincia, asistan solo unos pocos miembros.

Paralelamente a la estructuración de este tipo de instancias organizativas de la sociedad civil, a nivel local –especialmente en los CEPT ubicados en pueblos rurales–, el rol protagonista que asume el consejo y la escuela que representa despierta cierta conflictividad. Al igual que en cualquier estructura social, la inserción y el surgimiento de un nuevo actor, en este caso el consejo, redefine las relaciones de poder territoriales y genera, en algunos sectores, cierta desconfianza y resistencia. Esto se manifiesta en ciertos consejos con escasa participación de los pobladores rurales o de familias de estudiantes, o en el caso de habitantes de los pueblos que cuentan con hijos o hijas en edad escolar, pero resisten y ningunean la propuesta educativa CEPT al enviarlos a otra institución secundaria.

Esto puede deberse a una serie de factores. Por un lado, para numerosos pobladores rurales desconfían de la pedagogía de la alternancia. Muchos consejeros comentaban en entrevistas que, al principio, algunas familias no podían comprender cómo los y las jóvenes pueden estudiar si asisten alternadamente a la escuela. A esto se agrega que el desconocimiento de la propuesta se traslada al rol de los consejos. En ocasiones, las familias suponen que tienen la misma función que las cooperadoras escolares que actúan en el nivel primario o que se limitan a la organización de eventos y a recaudar dinero. Finalmente, otro elemento reconocible es que muchos pueblos rurales conviven con cierto conservadurismo y tradicionalismo, que actúa como barrera frente a cualquier institución o actor nuevo que altere la vida en el pueblo.

6.7. La organización de segundo grado: la FACEPT

En 1992, la experiencia CEPT comenzaba a multiplicarse en la provincia de Buenos Aires hasta alcanzar los 10 Centros Educativos para la Producción

Total. Esta expansión trajo consigo una serie de dificultades asociadas, por un lado, al modo en que, al interior de los CEPT, se gestionaban y aplicaban las herramientas de la pedagogía de la alternancia y, por otro, a problemas vinculados con la coordinación de las distintas escuelas ante a la escasa legitimidad gubernamental a nivel provincial y municipal, especialmente ante las secretarías de asuntos docentes de los distintos distritos.

El desconocimiento generalizado de la experiencia CEPT alcanzó su pico máximo cuando, en el CEPT No. 8 de Espigas, comenzaron a registrarse problemas con los niveles intermedios de la DGCyE, específicamente con los inspectores de educación. Desde la Dirección, se intentaba modificar las herramientas de programa y el rol de los y las docentes promotores del CEPT.

A partir de esa situación crítica que pudo redundar en el cierre de la escuela, se acercaron los distintos CEPT y se empezó a pensar la posibilidad de alcanzar mayor grado de institucionalización con una organización que tuviera más capacidad para debatir con las entidades nacionales y provinciales y que permitiera a los distintos CEPT actuar sinérgicamente. Uno de los promotores del CEPT de La Colonia en Belgrano señala:

[...]. Después de esa jornada [en referencia al encuentro en Espigas], fue muy fuerte, fueron padres, no alcanzo a dimensionar, porque fue darnos cuenta que el problema de ellos podría ser el nuestro. Se empezó a pensar la oportunidad de unirnos, bajo una organización que pudiera debatir con autoridades de la provincia, uno debatía con gobiernos municipales (Miembro fundador de CEPT No. 1, Comunicación personal, mayo 4 de 2015).

Este proceso concluyó en la elaboración de un estatuto propio de los CEPT y en la creación de una organización de segundo grado, la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT), el 30 de octubre de 1992 en el CEPT de Hunter (Rojas).

Desde allí, se sancionaron múltiples reglamentaciones, resoluciones y normas para regularizar la situación y dar continuidad al funcionamiento de los CEPT. En este sentido, la federación institucionalizó la acción colectiva y permitió potenciar el movimiento al alcanzar mayor visibilidad pública (Laraña, 1999, citado en De Piero 2005).

Ahora bien, la FACEPT, en su carácter de órgano federado, nuclea y coordina las políticas generales y los lineamientos comunes del programa para los CEPT de toda la provincia de Buenos Aires. Es decir que, si bien los consejos de administración de cada escuela tienen autonomía, lo hacen en referencia a un marco más amplio acordado en la FACEPT. Esta, a su vez, cogestiona con el Gobierno provincial, específicamente con la DGCyE, respecto del diseño de las políticas atinentes al programa educativo tanto para el ciclo básico como para el superior, en sus distintos niveles y modalidades (Gráfico 2).

La organización es conducida y administrada por una comisión directiva compuesta por representantes regionales surgidos, por elección directa, de sus entidades federadas. Asimismo, está integrada por las 35 Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total, cada una constituida por pequeños productores, trabajadores y representantes de organizaciones del medio rural (Gráfico 3).

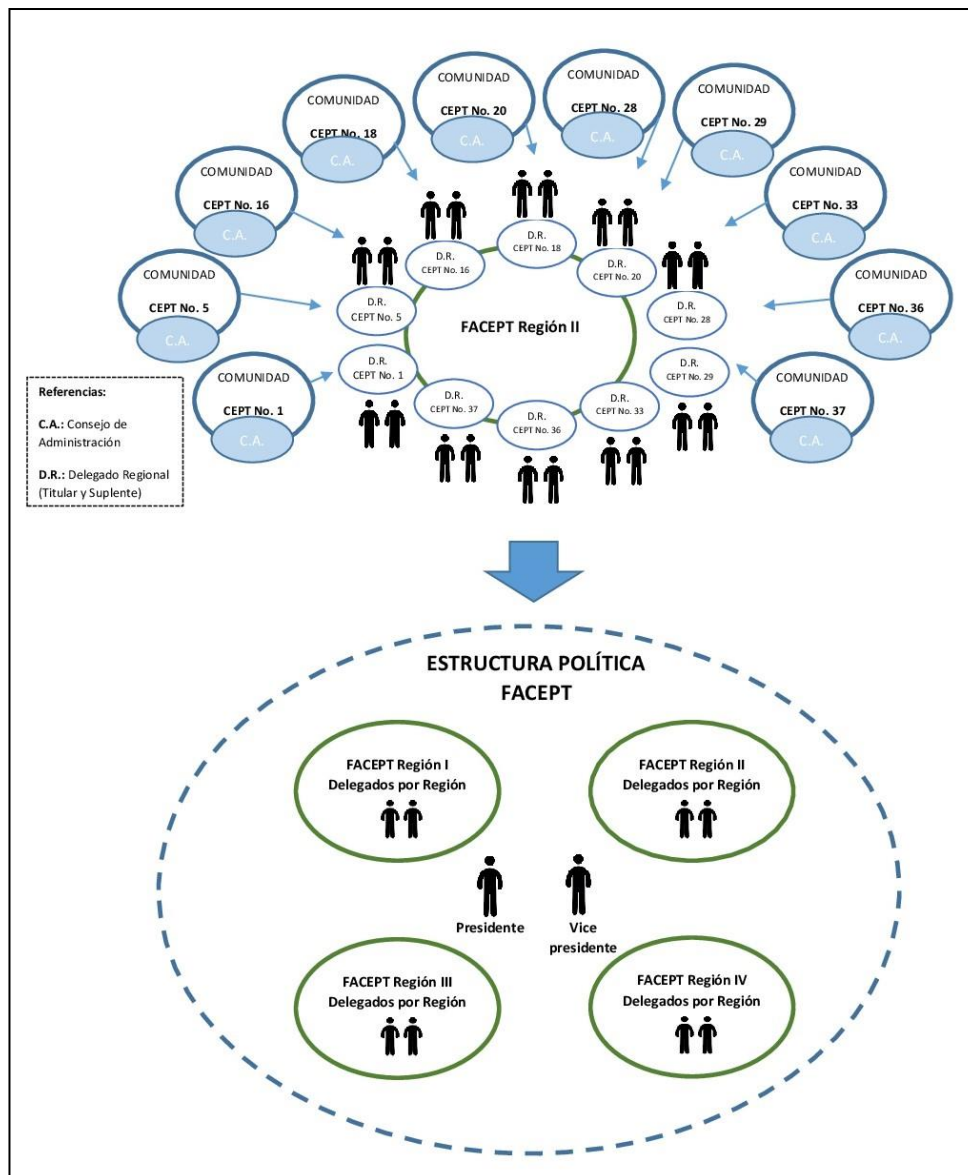
Cada consejo de administración cuenta con delegados regionales (uno titular y otro suplente), que representan a la institución al interior de las regiones del CEPT. Estos delegados regionales designan a dos miembros para que los representen a nivel federado. De este modo se configura la estructura política de la FACEPT.

Actualmente, los CEPT se dividen en cuatro regiones delimitadas por cercanía geográfica: la región I se corresponde con el noreste de la provincia de Buenos Aires –CEPT No. 2, 4, 10, 17, 21 y 32–; la II delimita el sudeste –involucra los CEPT No. 1, 5, 16, 18, 20, 28, 29, 33, 36 y 37–; la III, el noroeste –CEPT No. 7, 9, 11, 13, 14, 15, 26 y 27–; y finalmente, la IV, el sudoeste –CEPT No. 3, 6, 8, 12, 19, 22, 23, 30, 31, 34 y 35– (Ver Mapa 4).

Las regiones de la FACEPT se reúnen en una instancia que se conoce popularmente como las “regionales”, donde se encuentran mensualmente directivos, docentes y representantes de los consejos de administración de los CEPT. Estas juntas se estructuran sobre la base de dos objetivos. Por un lado, constituir un espacio de organización y reestructuración de la propuesta provincial para discutir los lineamientos de desarrollo local, las líneas de acción y la capacitación que propone la FACEPT. En algunas oportunidades asisten encargados de proyectos de la federación y, en

función de criterios de docentes, directivos y consejeros, se decide qué institución de destino tendrán.

Gráfico 3. Estructura política de FACEPT



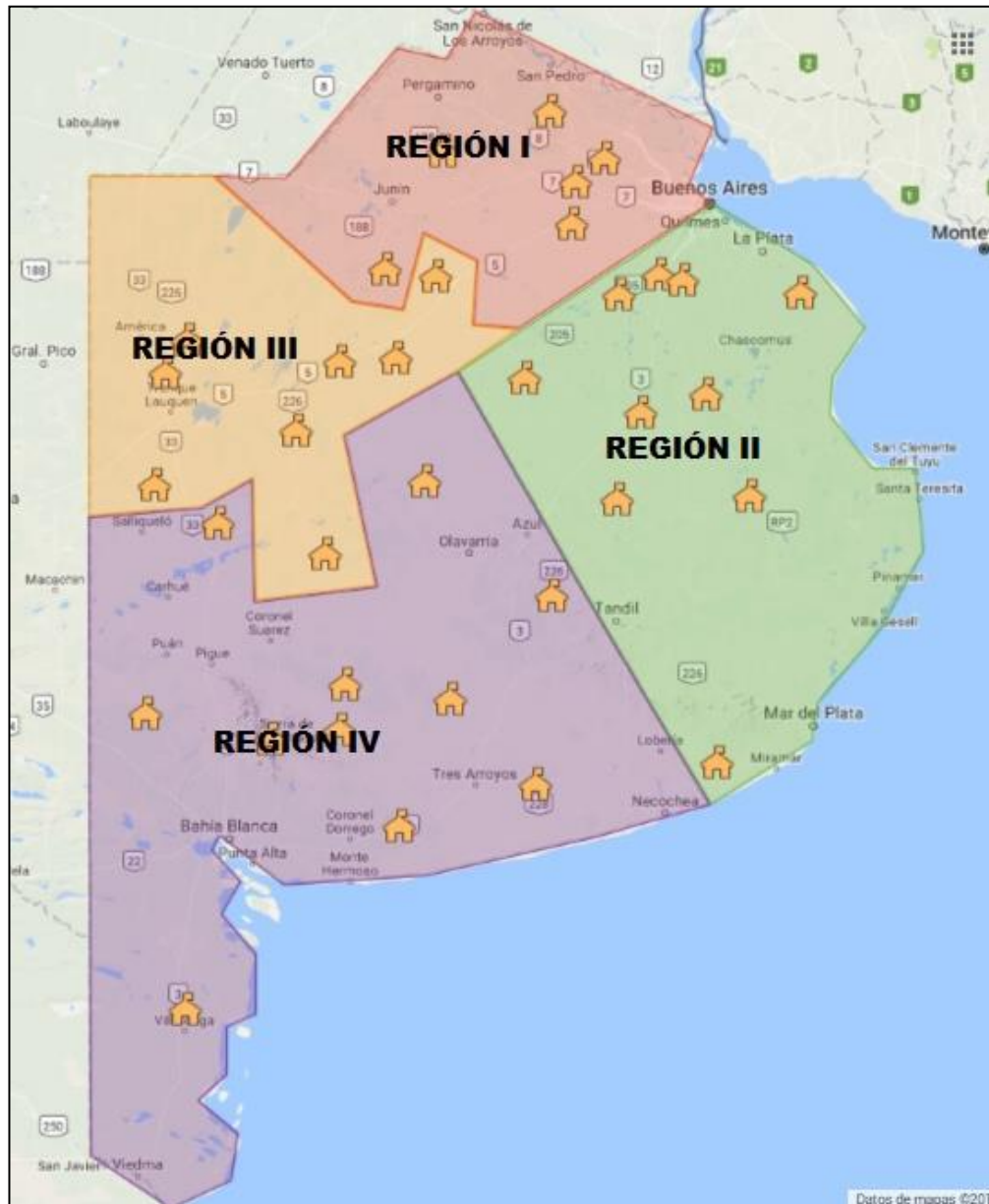
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, establecer la agenda de los CEPT que participan y que comparten la región. Esta se arma sobre la base de las problemáticas comunes que tienen las escuelas y los estudiantes. En palabras de los mismos consejeros:

[...]. En las regionales se charlan problemáticas compartidas. Las problemáticas son la poca participación, los cocineros no llegan a

cocinar, los docentes que no quieren dormir en escuela. Se busca en conjunto una solución. FACEPT baja lo que reciben. Y después se hace puesta en común. Trabajan consejos por un lado y técnicos por el otro (Comunicación personal, consejera de CEPT, 30 de septiembre de 2016).

Mapa 4. Regiones de FACEPT



Fuente: elaboración propia.

Las señaladas instancias constituyen entonces espacios clave para el fortalecimiento institucional de programa CEPT, ya que permiten generar momentos de encuentro y debate en torno a cuestiones administrativas y pedagógicas del programa. Al mismo tiempo, si consideramos a los empleados rurales que viven en condiciones de vulnerabilidad y aislamiento, los consejos permiten el encuentro con otros sujetos que se hallan en similares condiciones de vida y que conviven con las mismas preocupaciones relacionadas con sus hijos e hijas y, especialmente, con su realidad cotidiana. Esto permite que se fortalezca el programa y la propia sociedad civil que está detrás de los consejos de administración.

Un hecho relevante que surge de la creación de la FACEPT es que la institucionalización de estos canales, frente a los nuevos requerimientos que obligaron la pertenencia a una personería jurídica específica, en cierta medida barrió los límites entre las identidades privadas de los CEPT. Esto se correlaciona con la polémica enraizada en la experiencia CEPT por autodefinirse como un movimiento de la sociedad civil y estar simultáneamente inserta en un marco institucionalizado como el de la cogestión con el Estado.

En otras palabras, si bien la burocratización de la federación abrió las puertas a la participación de nuevos profesionales que poco tienen que ver con lo rural, los acercó a nuevas redes interorganizacionales con entidades semejantes por fuera y dentro del país (De Piero, 2005; Forni, 2001).

La nueva institucionalidad que supuso la unión de los CEPT en una organización de segundo orden le asignó al movimiento una legitimidad que trascendió lo local y territorial, dando inicio a un nuevo período de conformación de alianzas con agencias nacionales e internacionales. Algunos acuerdos fueron con IAF –aspecto desarrollado en el capítulo 5–, así como con otras experiencias de escuelas de alternancia nacionales ubicadas en Santa Fe y Corrientes: la Liga de Escuelas de Familias Agrarias (EFA) y los Centros de Formación Rural (CFR). Se establecieron igualmente distintas coaliciones con agrupaciones de otros países, como el Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES, Brasil), la Unión de Escuelas Familiares Agrarias (UNEFA, España) y la Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFR, Francia) (Federación

de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total [FACEPT], s.f.).

6.8. Conclusiones

Los CEPT son escuelas medias oficiales cuyo modelo de enseñanza aprendizaje se basa en la pedagogía de alternancia. Más allá de las herramientas específicas del programa, expuestas en el capítulo anterior, en el presente apartado, ha sido abordado el modo en que se consolida esta experiencia como parte de la sociedad civil.

A partir de allí, se analizaron las diversas concepciones de la “sociedad civil” en función de la relación que establece esta esfera social con el mercado y el Estado. Luego se revisó el comienzo de estos debates en la Argentina, con hincapié en la coyuntura, puesto que las primeras discusiones tuvieron lugar en el período neoliberal frente al abandono del Estado y el escenario de ajuste y crisis económica. Es en ese mismo momento histórico que surge esta experiencia educativa.

Si bien los orígenes son complejos, la sociedad civil que habitaba en el campo de la provincia de Buenos Aires, movilizaba por la vulnerabilidad y exclusión que atravesaba, fue determinante en la consolidación de los CEPT.

Ahora bien, como queda dicho, una de sus particularidades de la institucionalización es el sistema cogestivo de administración con el Estado, que pone a los CEPT en una posición incómoda, al insertarse aquella sociedad civil organizada dentro de la esfera estatal: de una parte, se comportan como instituciones estatales dependientes de la DGCyE y de los aparatos de gobierno; de otra, representan a la sociedad civil, es decir, a la población rural que participa en ellos.

Idealmente, la cogestión supone la equidistancia de ambas partes. Sin embargo, en función de lo dicho hasta aquí, Cabe afirmar que, en la práctica concreta, el modelo es un espacio de conflicto donde el Estado, en algunas cuestiones, abusa de la co-responsabilidad delegando obligaciones que le son propias a la sociedad civil, sin asignar, simultáneamente, los recursos

necesarios para que la institución escolar y las familias que lo dirigen puedan autogestionarse.

La inestabilidad debida a los vaivenes políticos ha ido forjando una sociedad civil organizada que, autodefiniéndose como “movimiento”, ejerce una militancia al interior de los CEPT y actúa en nombre de la defensa de la agricultura familiar y de esta propuesta pedagógica. Este tipo de participación activa, sin embargo, se hace evidente en aquellas escuelas que surgieron genuinamente de una sociedad civil organizada y donde la participación de los consejeros es alta, tanto en lo institucional como al interior de los propios espacios cogestivos.

A modo de síntesis, la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total, más allá de su ubicación contradictoria dentro de la lógica institucional, surge del propio intento de dar respuesta inmediata a la crisis que atravesaban muchos habitantes rurales expuestos a los poderes transnacionales y relegados por ello a una condición de marginalidad y exclusión extrema. Precisamente de allí deriva su legitimidad como movimiento, ya que no solo representa a una sociedad civil con una identidad definida y única, la del habitante rural, sino que el instrumento mediante el cual canaliza las demandas se funda en una propuesta pedagógica y comunitaria que surge desde y para ese mismo perfil de habitante, hecho que se refleja en la expansión que ha tenido la experiencia: actualmente, la provincia de Buenos Aires cuenta con 35 CEPT ubicados en distintos partidos y organizados en función de las necesidades de la población rural.

VII. Los CEPT en la cuenca del río Salado

7.1. Introducción

En este apartado, se presentarán los CEPT que forman parte del presente 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; en el CEPT No. 28 del 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 en los que 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 30 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 analizados.

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 las que pertenecen a un pueblo rural específico como aquellas que

surgen de la población rural dispersa que habita en el campo. Luego, se distinguirá otro tipo de origen, el vinculado a decisiones políticas que provienen de un nivel macro, es decir, experiencias que se consolidan a partir de la intervención actores ajenos al espacio-local.

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

Como último punto, se considerarán los actores institucionales de cada establecimiento y de la sociedad civil en general: primero, la matrícula de la escuela, el perfil que asumen los y las estudiantes y sus respectivas familias; luego, las características y el rol que desempeña 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 el análisis particular de cada uno.

Por último, en las conclusiones, se pondrán en discusión las distintas experiencias destacando aquellos elementos paradójicos que presenta la iniciativa de los CEPT en la provincia, al tiempo que se pondrán de relieve las diferencias entre los casos para reconocer el modo particular en que se inserta cada una de las escuelas en la zona rural.

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

Por la ruta provincia 41, en el tramo que va de General Belgrano a Castelli. Una capilla abandonada a la izquierda. Avanzo por la alameda, un viejo almacén y, a la derecha, el CEPT No. 1 con un mensaje de bienvenida/despida: “No te olvides del pago, si te vas para la ciudad, cuanto más lejoste vayas, más te tenés que acordar. Y si sentís tristeza cuando mires para atrás, no te olvides que el camino es para el que viene y para el que va” (Notas de campo, visita al CEPT No. 1, marzo de 2015).

7.2.1. Paraje: Colonia El Salado

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

El escenario del pueblo consiste en 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 cuadras, aproximadamente. En el interior del predio del CEPT No. 1, se encuentra el Museo de la Estancia, bajo administración municipal.

7.2.2. 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. El primero 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 clave en la constitución del CEPT del partido.

En aquel entonces, el Gobierno de facto de la provincia de Buenos Aires aprobó la venta de 110 hectáreas ubicadas en la Colonia del Salado. Allí 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 poner a la venta el resto del terreno con un bosque propio de la instalación y algunas edificaciones abandonadas. Frente a esta avanzada del Gobierno militar, desde distintas organizaciones de General Belgrano, se le exigió al intendente de turno que firmara un decreto por el cual el municipio expropiara la tierra de la Colonia a la provincia de Buenos Aires. Y así fue: el mandatario, en una osada estrategia, firmó el

decreto y lo presentó, hecho que detuvo momentáneamente el remate (Centro Educativo para la Producción Total [CEPT] No 1, 2013).

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

Luego de estas masivas protestas, finalmente se resolvió que las tierras de la Colonia El Salado siguieran siendo patrimonio municipal y que se les diera 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, por la necesidad concreta de la población del campo, la instalación de una escuela secundaria rural.

Ilustración 2. Mural elaborado por los y las estudiantes del CEPT No. 1



Fuente: Foto personal tomada el 16 de marzo de 2015.

Este hecho coincide con un segundo proceso relacionado con la 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 sociedad civil la instalación del CEPT en el referido espacio físico, ya que se presentaba como una oferta educativa adecuada para los y las 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.

7.2.3. 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 infraestructura con la que cuenta. La propiedad donde se asienta 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, en la amplia extensión con 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 y las estudiantes elaboran dulces para el período de convivencia; con los cerdos, algunos realizan chorizos y otros productos derivados. En cuanto al tambo, la escuela cuenta con 15 vacas cuya producción se destina al comedor y, a la vez, a realizar masa de *mozzarella* para el consumo del comedor.

En cuanto a la cabaña de criollos, se realiza junto con una empresa local que cede el ganado, mientras que los y las estudiantes preparan a los animales y, posteriormente, todos los años, estos son llevados 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, por 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 y las estudiantes, en el marco de la cogestión, los consejeros decidieron aprovechar la gran extensión disponible para obtener de allí los recursos necesarios.

Ilustración 3. Salón de Usos Múltiples del CEPT No. 1



Fuente: Foto personal tomada el 16 de marzo de 2015.

En este sentido, la mayoría de las producciones no tienen un fin netamente comercial, aunque, en caso de tener un excedente de alguna producción, este se comercialice. Todo lo recaudado se reinvierte en las mismas producciones y en la escuela. La posesión de estos recursos diferenciales – con relación a otros CEPT– contribuyen a que la institución cuente con una mejor calidad de 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 secretaría, 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 buenas condiciones: camas, colchones y todo el equipamiento que requiere cada espacio convivencial.

7.2.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

La matrícula del CEPT ronda los 110/120 estudiantes, que viven en un radio de 60 kilómetros en torno de la institución. Algunos pertenecen al mismo partido de Belgrano, pero otros son de Pila, Castelli, Monte y Ranchos. En un 90%, son hijos e hijas de empleados rurales que provienen de otras provincias, especialmente de Santiago del Estero, Corrientes y Entre Ríos, y que residen en los campos mismos 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. Por lo referido en el capítulo 3 en relación con las condiciones de trabajo de los empleados rurales de la cuenca deprimida del Salado, muchos suelen migrar cada 4 o 5 años dependiendo de los contratos que realicen.

Las explotaciones en las que habitan los y las estudiantes son establecimientos pequeños de 2 o 3 hectáreas que funcionan tipo chacra y que cuentan con algunas producciones destinadas al autoconsumo y a la venta de excedentes.

Con relación al consejo de administración del CEPT No. 1, hay que decir que cuenta con 24 miembros: la mayoría, familias de estudiantes, y cuatro egresados/as. Se reúnen una vez al mes, y solo algunos, más allá de estos encuentros, asisten a 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 estudiantes que viven a kilómetros de distancia. A esto se suman condiciones laborales que, en algunos casos, hacen imposibles las salidas: o no son 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 el caso contemplado en el

presente apartado, también son encargados 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 ocupan 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 4. Entorno productivo en el CEPT No. 1



Fuente: Foto personal 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, ciertas familias de estudiantes que residían cerca, y desde allí, se convocó a más vecinos/as 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. Desde el CEPT, se crearon las regionales de Castelli, La Victoria, La Colonia, Zorro (Pila), El Cuartil (Chascomús), Udaondo y Cancha de Pollio (Ranchos) (Blog del CEPT No.1, 2009).

7.3. CEPT No. 5, Estación Miranda, Rauch

A 110 kilómetros de mi casa. Mañana muy fría en Tandil, parto camino a Miranda. Sobre la ruta 30, entre Rauch y Las Flores apareció un cartel en

la banquina que indicaba el camino al CEPT. Entrando por la calle de tierra me encontré con un vecino de la zona, me presenté y le conté qué venía a hacer a Miranda. Él también se presentó; era un miembro del consejo y uno de los promotores de la escuela. Entrando al pueblo, las viviendas son heterogéneas, algunas construcciones recientes y otras que rememoran viejos tiempos. Hay que circunvalar la antigua estación para llegar. A una cuadras del CEPT, llama notablemente la atención un edificio. Este corresponde a la sede de la delegación municipal. Minutos después, me señalan que es una construcción del famoso arquitecto Francisco Salamone con fecha 1938. Así llegué a la antigua estación del Ferrocarril del Sud, actual sede de la escuela (Notas de campo, primera visita a un CEPT, mayo de 2010).

7.3.1. Pueblo rural: Estación Miranda

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

El pueblo mirandense se ubica en el Partido de Rauch, provincia de Buenos Aires, a 35 kilómetros de la localidad cabecera. De acuerdo al último censo, de 2010, en el radio censal de Miranda, viven 389 habitantes, mientras que el censo de 2001 señalaba una población de 280.

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 del pueblo, pues desde sus comienzos ha actuado en pos de mejorar las condiciones de vida de Miranda, con acciones como el acercamiento del teléfono público al pueblo, la electrificación, el mejoramiento del club y hasta el propio CEPT. Este actúa como espacio de organización de los habitantes de la zona: además de las reuniones periódicas, también se realizan encuentros en momentos de emergencia, como en las épocas de inundaciones.

Ilustración 5. Delegación municipal de Miranda, construida por Francisco Salamone



Fuente: Foto personal tomada el 05 de mayo de 2017.

7.3.2. 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. Sus habitantes se encontraban olvidados por el Estado, no contaban con acceso a la salud ni a un sistema educativo que resultara coherente con sus necesidades, con condiciones de vida precarias ante la falta de agua potable, teléfono o luz. También sufrían de problemáticas ligadas al mismo mercado de trabajo y a la propiedad de la tierra, que 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 ese organismo, a fines de los años ochenta, se comenzó a reflexionar y debatir sobre los procesos de migración que atravesaba la población rural que habitaba tanto en Miranda como en el resto 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 y las 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 6. Estación Miranda



Fuente: Foto personal tomada el 05 de mayo de 2017.

A partir de allí, los y las habitantes se congregaron y, con el apoyo del Gobierno provincial, comenzaron a gestionar la apertura del CEPT, concretada en 1991. El primer lugar donde se dictó clases era en la actual sala de primeros auxilios. Posteriormente, se alquiló una casa frente a la

estación de tren, hasta poder disponer de la misma estación, lugar donde todavía funciona la institución. La población organizada se movilizó para equipar el lugar con muebles y demás recursos indispensables para que los y las estudiantes 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 sencillos: un importante sector de la población no estaba involucrado o no participaba activamente del movimiento porque la modalidad educativa de la alternancia generaba desconfianza. Por ello, promotores y docentes fueron trabajando en el boca-a-boca para dar a conocer los pormenores de la experiencia en la región.

7.3.3. Características institucionales

El CEPT No. 5 actualmente se encuentra, según queda dicho, 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. En la actualidad, solo dispone de una huerta, que, con semillas que provee el INTA, permite a los y las jóvenes de primero a tercer año realizar algunas prácticas para luego reproducirlas en sus respectivos hogares.

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, abastecer de leche a la escuela. Algo similar sucede con algunas cabezas de ganado que son cedidas a ciertas familias 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 una Unidad Demostrativa Apícola de Genética y Manejo con la que cuenta y que administra junto con el INTA y otros productores locales (La Nueva Hoja, 2010 enero). Esta constituye un espacio que busca demostrar la posibilidad de un sistema de aplicación tecnológica con un cierto protocolo de calidad y no uso de antibióticos. Además de posicionar a Miranda como un punto de encuentro de productores apícolas de la región, la iniciativa congrega a muchas familias de la zona que participan de ella, aunque no todas cuentan con hijos o hijas en el CEPT.

En cuanto a la infraestructura de la escuela, cabe señalar que encuentra en buenas condiciones. La institución 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. Se han realizado remodelaciones a partir de la estación original y se han agregado espacios como las habitaciones, para que los y las jóvenes puedan transitar su período de convivencia en condiciones adecuadas.

7.3.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

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

La mayor parte de los y las 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, numerosos jóvenes tienen familias que migraron hasta esa zona en búsqueda de mejores condiciones de vida. Especialmente, desde Entre Ríos y Corrientes. Los y las jóvenes que asisten a la escuela son chicos y chicas 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: familias, productores, vecinos/as y graduados/as. Se reúnen una vez al mes. Por el perfil que asume la institución, más allá de las tareas específicas de los consejeros, 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.

En cuanto a otros gastos, el consejo le paga a una persona para la limpieza del edificio y abona el seguro para los y las estudiantes (además del seguro de Dirección General de Escuelas). La plata se junta con el aporte voluntario de familias y con 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 contribución que se realiza para la institución es clave, porque lo que recibe del Estado es insuficiente para mantener toda la estructura de la escuela.

Ilustración 7. Frente de CEPT No. 5, Estación Miranda



Fuente: Foto personal tomada el 05 de mayo de 2017.

Como queda dicho, paralelamente al aporte para solventar gastos, desde el consejo se organizan eventos con el fin de recaudar fondos. Por ejemplo, en un remate de muebles antiguos que organizan en Rauch, los y las responsables ceden la cantina, y lo recaudado en ella 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 y las docentes contribuyen con el 1% de su sueldo. Con estas colaboraciones

se consiguió un aire acondicionado, una estación meteorológica y algunos elementos más que mejoraron, en algún sentido, los periodos de convivencia y de estadía en la escuela.

La junta vecinal “Unión Mirandense” es otra de las instituciones de la sociedad civil que articula con el CEPT. Según fue señalado ya, la escuela es una institución más dentro de este espacio de vinculación 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 en el que se discuten problemáticas que atraviesan a la ciudad, lo que genera una mayor representatividad de los pobladores rurales en instancias municipales.

7.4. CEPT No. 8, Espigas, Olavarría

Gracias a la colaboración de un docente del CEPT de Mechongué (General Alvarado), me comuniqué con la directora de Espigas. Rápidamente organizamos un encuentro. Desde Tandil, 211 kilómetros, pasando Olavarría. En el cruce de la 226 con camino Blanca Grande, tomé la vía que me lleva directamente al pueblo. La zona es estrictamente ganadera, y el acceso, bastante bueno. Al final del acceso, un cartel típico de los pueblos y ciudades bonaerenses que da la bienvenida, “Espigas”. Unas pocas cuadras y llegué a la escuela. La fachada del edificio de CEPT parece renovado hace un par de años. Tras una recorrida por el pueblo, llama la atención un cierto desarrollo urbanístico, la plaza, un importante trabajo de mantenimiento de construcciones antiguas (Notas de campo, visita al CEPT No. 8, agosto de 2015).

7.4.1. Pueblo rural: Espigas

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

Actualmente, Espigas cuenta con unos 400 habitantes. Dispone de 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, distinta del CEPT, surgió a fines del año 2000: en un primer momento, fue una escuela secundaria para adultos, pero luego se tornó en escuela secundaria común. Tener la existencia de ambas instituciones permite a los habitantes disponer de dos posibilidades educativas diferentes, una vinculada a lo agrario y otra adecuada a los y las jóvenes que viven en el pueblo.

Ilustración 8. Entrada a Espigas



Fuente: Foto personal tomada el 26 de agosto de 2015.

7.4.2. Historia del CEPT No. 8

En 1991, los y las habitantes 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 y las habitantes 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).

Ilustración 9. Plaza de Espigas



Fuente: Foto personal tomada el 26 de agosto de 2015.

A partir de un proceso de promoción en el pueblo encabezado por algunos habitantes y 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 estudiantes: la mayoría, habitantes de allí mismo, y unos pocos, de la zona rural cercana. Primero, con la ayuda del municipio, se alquiló una casa de familia con dos piezas, cocina y un baño, y luego, a partir de la auto-organización, familias y docentes fueron aportando, de sus propios 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, entre otros.

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

Ilustración 10. Frente de CEPT No. 8, Espigas



Fuente: Foto personal tomada el 26 de agosto de 2015.

7.4.3. Características institucionales

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

Un elemento que distingue y define a este CEPT son las 16 hectáreas de las que dispone. 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, aunque no se trate del total de la superficie, ya que en ella también hay viviendas de habitantes del pueblo..

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 terreno y sus distintas producciones se utilizan como entornos formativos para que los y las estudiantes 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 si el producto debe ser consumido en un corto plazo, 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 en las distintas áreas de la institución.

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

El dinero que se recolecta de la venta de los referidos productos se reinvierte 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 la limpieza, la higiene y la propia infraestructura.

Ilustración 11. Logo de productos elaborados en el CEPT



Fuente: Brotes Nuevos (2012, septiembre).

La gestión de los fondos y de los recursos de estas producciones se hace desde el equipo técnico: los profesores del área de la producción son los responsables de tal actividad 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.

7.4.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

Con relación a los actores de la sociedad civil que forman parte del CEPT, es preciso señalar, en primer lugar, que la escuela cuenta con unos 90 estudiantes que provienen de un radio de 100 kilómetros alrededor del establecimiento, de partidos como Tapalqué, 25 de Mayo, Bolívar, Alvear, Olavarría y el mismo Espigas.

Los miembros de la mayoría de las familias de estos jóvenes se desempeñan como peones o puesteros rurales en estancias de gran tamaño y, al igual que en los otros casos, casi todos provienen de otras provincias; especialmente, de Corrientes y Entre Ríos.

En cuanto al consejo de administración, cuenta con 21 miembros, entre habitantes del pueblo o paraje y familias 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 para la estadía de convivencia de los y las estudiantes. Con este fin, 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 y vecinas, “Espigas en acción”, y algunas instituciones locales, se organiza un “fogón” para la Fiesta de la Tradición que conmemora el aniversario del pueblo. A partir de la amplia convocatoria que tuvo, se comenzó a realizar anualmente. En esta celebración, amén de la entrada, se recauda con la cantina y la venta de productos.

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

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

El CEPT de Guido fue la escuela más lejana que visité dentro del trabajo de campo y de las unidades seleccionadas. Salí de Tandil, a las 5 de la mañana, para estar a primera hora ahí. 250 kilómetros y casi 3 horas al volante. Primero, la 74, cruce de “Las armas”, retomo la ruta 2 hasta una parrilla, doblo a la izquierda sobre ruta 60 y avanzo derecho unos cuantos kilómetros. 6 meses de embarazo, y el camino deteriorado se siente. Por suerte era un día frío, pero sin lluvia, si no, hubiese sido imposible el acceso. Paso por tres escuelas primarias, no crucé ni un auto durante 40/50 minutos. En el medio de nada, encuentro el CEPT a mano derecha, en lo que se parece a un antiguo club (Notas de campo, visita a CEPT No. 28, septiembre de 2016).

7.5.1. 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 ripio, dificultad que se agudiza en épocas de lluvia, cuando el paraje queda completamente aislado.

En la actualidad, cuenta con aproximadamente 10 habitantes que residen allí, un total de 5 familias. El escenario, según se advierte, es muy preocupante 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 abandonado.

El resto del paisaje se compone de negocios y puestos desatendidos. 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 habitantes que migraron para insertarse en la ciudad.

7.5.2. 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 cariz particular, ya a que no está asociado a la movilización de los y las habitantes, como los otros casos desarrollados, sino que surge de una preocupación de las maestras rurales de nivel primario de la zona. Esta inquietud fue clave para poder poner de relieve la problemática que atravesaba a los y las jóvenes rurales que residían en la zona aledaña a La Unión.

Si bien el paraje cuenta, como queda dicho, 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 20 o 30 kilómetros una de otra. Gracias a la promoción que hizo la directora de una de las escuelas rurales, residente en la zona desde hace tiempo y actual miembro de su consejo de administración, surge el CEPT como un instrumento para frenar la migración de los y las jóvenes y sus respectivas familias a la ciudad y para, al mismo tiempo, contener la acelerada disminución que dicho éxodo estaba generando en la matrícula de las escuelas primarias.

En un viaje que realizó la directora de primaria a Rauch, en 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 interesarse por la modalidad que ofrecían la pedagogía de la alternancia y los CEPT. En este proceso de investigación, se contactó un grupo de familias de la zona con el Belgrano para visitar dicha región y conocer el 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 un 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 el primer ciclo lectivo arrancó a mitad del 2008, con lo que parte de la matrícula inscripta a principios de año se bajó y trasladó a otras escuelas para no retrasarse. Solo comenzaron 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.

7.5.3. Características institucionales

En virtud de los elementos desarrollados, el CEPT ha asumido características particulares. Respecto de su configuración física, el predio del club con el que cuenta es de 2 hectáreas, una de las cuales la ocupa la institución. La infraestructura del club se remodeló, y se construyeron, a partir del trabajo de docentes 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 fue una extensión que se realizó con ayuda de

productores vecinos/as, familias y docentes, puesto que no había espacio suficiente en los momentos de estadía de los y las jóvenes.

En cuanto al equipamiento, la mayoría de los elementos de cocina, como ollas, cubiertos y vajilla, fueron aportados, de sus respectivos hogares, por los y las 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 con una pequeña huerta y un vivero, que se utilizan en el 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 de 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 las contribuciones que deben realizar las familias para la estadía de sus hijos e hijas e hijas en el hogar, ya que lo aportado desde el Estado no alcanza para abastecer de comida al comedor ni para el mantenimiento de higiene y limpieza del edificio. Por ello, al igual que en los otros casos, las familias, desde el consejo, organizan fiestas y eventos, como jineteadas, o almuerzos con alguna presentación o espectáculo, con el fin de recaudar fondos. A su vez, los y las docentes también colaboran con el 1% de su sueldo. Con ese dinero, se contribuye con el comedor y con recursos para mantener la institución.

7.5.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

La necesidad de una educación secundaria adecuada a los y las jóvenes que habitan el campo se manifiesta en distintas formas. El hecho de que el CEPT No. 28 se haya inaugurado en 2008 con 6 personas y de que, en la actualidad, cuente con una matrícula de 87 estudiantes es una muestra de ello. La 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, de un radio cercano a los 200 kilómetros.

La mayoría de los padres de estudiantes 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 una porción de tierra. La zona está organizada en establecimientos cuya superficie pertenece a un mismo dueño, por lo que quizás tres puesteros se desempeñan dentro del mismo campo. Esto hace que algunos estudiantes compartan campo.

Ilustración 12. Frente de CEPT No. 28, Paraje La Unión, Gral. Guido



Fuente: Foto personal tomada el 30 de septiembre de 2016.

Por su emplazamiento aislado y por no contar con un espacio-territorio delimitado, el proceso de estructuración del CEPT fue complejo. Hay que tener en cuenta que, antes de la experiencia, no había un ámbito de socialización y de encuentro de esta sociedad civil fragmentada social y geográficamente dispersa en el campo. El CEPT permitió convocar a la población de la región este de la provincia de Buenos Aires, 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 familias de estudiantes, 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 las familias de estudiantes. El órgano se responsabiliza de abastecer de carne al comedor –lo que implica 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 13. Espacio destinado a huerta en CEPT No. 28.



Fuente: Foto personal tomada el 30 de septiembre de 2016.

Al igual que en 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. Las familias colaboran de diferentes maneras: algunos aportan un lechón o cordero para sortear; otros, su tiempo el día del evento, otros cocinan o contribuyen con

dinero. Cada miembro del consejo se organiza en función de sus posibilidades. La preparación de los eventos es clave, porque permite generar entornos de socialización dentro del campo entre familias del CEPT, pero también con habitantes y productores que residen cerca.

Más allá de esto, el consejo articula de forma positiva con productores cercanos, quienes donan materiales o dinero, ceden ganado para el comedor u ofrecen sus espacios productivos para algunas prácticas de profesionalización o pasantías.

7.6. CEPT No. 31, Pablo Acosta, Azul

Pablo Acosta es un paraje bastante cercano a mi ciudad, conocido por el turismo rural alrededor de un almacén. Sobre la ruta 226, entre Tandil y Azul. Hay dos caminos para acceder, tomé el primero de ellos, es más directo, pero en días de lluvia puede ser intransitable. Sobre el camino, campo agrícolas acompañan un paisaje verde semiserrano. Lo primero que uno encuentra es el “El viejo almacén”. Esperaba encontrarme con una vía, una estación, pero había rastros de nada. Tampoco encontraba el CEPT, no veía cartel, pero la dirección me llevaba a la escuela primaria.

Es en ese mismo edificio donde conviven las distintas instituciones educativas del pueblo. (Notas de campo, visita al CEPT No. 31, septiembre de 2016).

7.6.1. Paraje: Estación Pablo Acosta

Pablo Acosta es un pequeño pueblo del partido de Azul que se ubica a 60 kilómetros de la cabecera, 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 (Braulke & Bucci, 2014). Esta fue parte del ramal Azul-Arroyo Los Huesos-Chillar y fue fundada 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 próximo, no forma parte del pueblo.

Ilustración 14. El “Viejo Almacén”, bar de Pablo Acosta



Fuente: Foto personal tomada el 05 de septiembre de 2016.

7.6.2. Historia del CEPT No. 31

El CEPT de Pablo Acosta se inauguró en 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 población 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 la creación de los CEPT.

Con el respaldo del Gobierno municipal, de los y las 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 sitio.

Los inicios fueron complejos por la dificultad de compartir un edificio pequeño y no adaptado a las necesidades infraestructurales que implica la permanencia de los y las estudiantes en la escuela. Gracias al trabajo del consejo, de familias y de docentes, hace unos años, un SUM y una habitación fueron construidos 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 de la experiencia y de la pedagogía de alternancia; en otros, se asoció a la desconfianza producida por la llegada de 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.

7.6.3. Características institucionales

El CEPT de Pablo Acosta es uno de los centros más recientes, por lo que tiene ciertas características particulares que lo diferencian 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 también 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 sitio independiente del edificio. Esto habilitó el aula y mejoró las condiciones de la convivencia. Sin embargo, los estudiantes varones continúan, con espacio

reducido en el mismo inmueble que la escuela. La cocina y el patio son compartidos con el jardín y la primaria, aunque se organicen con horarios diferenciados. En las entrevistas realizadas, los y las 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 confieran 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 para ubicar allí algunas producciones y realizar algunas prácticas con los y las estudiantes con el objeto de 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 la reubicación.

En ese espacio cedido, con el área de la producción, se trabaja con 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, 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 estudiantes la posibilidad de tener algunos emprendimientos propios.

Por otro lado, más allá de estas producciones primarias, y previo a que le cedieran la referida 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 advirtió que, en muchos campos donde residen los y las estudiantes, había producciones de la huerta que sobraban, como los zapallos, y contando con ello, se diseñó un plan 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”. La iniciativa luego se extendió a la elaboración de dulce de leche con la sobreproducción láctea de algún tambero. 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.

7.6.4. Actores y organizaciones de la sociedad civil

El CEPT No 31 de Pablo Acosta cuenta con una matrícula aproximada de 70 estudiantes provenientes de los partidos de Azul, Olavarría, Cacharí y Tandil, es decir que de la escuela participan familias que habitan a más de 100 kilómetros del predio. La mayoría son hijos e hijas de empleados rurales; solo uno o dos estudiantes son 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–.

Ilustración 15. Frente de CEPT No. 31, Escuela Primaria No. 37 y Jardín No. 911 en Pablo Acosta, Azul.



Fuente: Foto personal tomada el 05 de septiembre de 2016.

Las familias, 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.

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 –familias de estudiantes en su mayoría–, no gozan de una organización y participación activa. 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, para conversar sobre los problemas que puedan surgir en el CEPT, así como sobre 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 anualmente con los y las docentes es la feria “La Caserita”, en el marco de la cual se convoca a habitantes a que realicen artesanías, dulces, quesos, chacinados o cualquier otro producto artesanal para la comercialización en conjunto. En este marco, el CEPT aprovecha para vender los productos que se elaboran en él y para hacerse de algunos ingresos extra.

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

Pablo Acosta no cuenta con otras organizaciones formales de la sociedad civil allende el consejo, pero, en los eventos que organiza el CEPT, los y las habitantes participan y colaboran.

Ilustración 16. Producción porcina al margen de camino rural perteneciente al CEPT No. 31



Fuente: Foto personal tomada el 05 de septiembre de 2016.

7.7. Conclusión

A lo largo de este capítulo, se presentaron 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 orígenes de los distintos pueblos donde se ubican están ligados a la formación de una estación de ferrocarril: ramales del Ferrocarril del Sud en sus distintos anexos y recorridos. Durante décadas, el tren no solo permitió el transporte de bienes, cereales y personas en el interior rural de provincia, sino que actuó 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 los antiguos pobladores de la zona. Varios de estos pueblos fueron tornándose 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 foro 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 mostraron cierta resistencia, en especial, algunos habitantes tradicionales de los pueblos. La instalación de las instituciones generó nuevos puestos de trabajo, así como nuevos actores y visitantes, lo que motivó cierta “jerarquía” ocupacional entre los técnicos y el resto de la sociedad civil. Esto dinamizó radicalmente los pueblos. Si bien puede percibirse como un proceso “positivo” por las nuevas oportunidades laborales generadas, hay quienes discrepan, por lo que se verifican 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.

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 de desarrollo local de los CEPT. En los casos de aquellos 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 lugareños, que colaboran tanto en los eventos y propuestas que surgen de allí como en los encuentros y discusiones. Esto representa un notable arraigo de la iniciativa.

En los casos contrarios, es decir, en aquellos CEPT que surgen por algún programa, como el Programa Pueblos, o por una decisión política (como en Belgrano), la población local, en general, participa escasamente y muestra mayores niveles de resistencia. En ocasiones, estas situaciones responden al propio extrañamiento que les generan la pedagogía de la alternancia y los nuevos actores que “irrumper” en el ámbito local.

Con relación a las familias de los y las estudiantes, 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 sitio o puesto de trabajo. Esto se refleja en la gran proporción de familias provenientes de provincias como Corrientes, Entre Ríos o Santiago del Estero, 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 dificultades emocionales que implica el desarraigo.

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. Se alude con esto “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 con las escuelas técnicas y con 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: no se exige a un CEPT contar con entornos de aprendizaje, ya que se parte de la premisa de que estos son los respectivos hogares de los y las jóvenes. Sin embargo, como vio en los casos de los CEPT de Belgrano o de Espigas, algunos sí cuentan con extensiones de tierra importantes que, desde la institución, en acompañamiento del consejo, se utilizan para contribuir al mantenimiento de la escuela, es decir, al comedor y 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 más dinero para poder solventar la institución. Con todo, en los casos en que logran desarrollar algún tipo de producción, así sea a 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 el rol que asume el consejo de administración en cada escuela, y el tipo y la cantidad de actividades que se deben desarrollar para recaudar fondos suficientes para el mantenimiento, lo que, por ende, también impacta negativamente en la economía de las familias rurales, que deben enfrentar mayores costos para sostener la educación de sus hijos e hijas.

VIII. Redes de capital social en la cuenca del río Salado

8.1. 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 permite también dar cuenta de los distintos lazos e interacciones que se registran 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 la presente investigación, se analizará la importancia que asumen las redes de promoción de este tipo de capital, en función de los otros tipos de capitales que movilizan, y su potencialidad para transformación de la realidad social. Asimismo, se expondrá el modo en que se conforman territorialidades diversas, de acuerdo con la manera en que se distribuyen el poder y los recursos a través de estas redes de relaciones que tienen lugar por dentro y fuera de un espacio-territorio particular.

Desde allí, se distinguirán dos dimensiones de análisis para reconstruir las 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, al estudiar 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 incide cada una en las trayectorias de los CEPT.

Asimismo, con relación al tipo de lazos que consolidan los distintos actores, sobre la base de la propuesta de Robison, Siles y Schimid (2003), se hará 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 nexo), por su capacidad específica de permitir el acceso a recursos diferenciados, se hace foco en aquellos vínculos que se dan 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-espaciales. 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 espacio-local. 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 espacio 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 estrategias y programas específicos, que incidieron en los CEPT y en las zonas rurales en general.

8.2. 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 y las docentes 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 y las 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 circulan una variedad de recursos. Desde esta óptica, el capital social es la apropiación de los resultados que produce ese tejido de relaciones sociales (Lozares, López Roldán, Verd & Martí, 2011).

Retomando el análisis de este concepto 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 entablan los CEPT con entidades municipales y/o privadas (individuales o colectivas) que pertenecen e intervienen en el propio ámbito local –a los pueblos o parajes rurales, y a la población dispersa que habita en el campo–. Tales redes de relaciones involucran individuos como empresarios locales, productores, habitantes, familias de estudiantes, entre otros agentes que puedan ligarse con los CEPT, 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, existen redes de tipo “horizontal” (Santos, 1996) que comprenden diversos vínculos. Están localizadas en un determinado espacio geográfico (pueblos y parajes rurales) o asumen un carácter contiguo, ya que hay lazos que trascienden límites geográficos concretos pero cuya cotidianeidad acaece físicamente en ese espacio. Se alude así, especialmente, a aquella población rural distribuida de forma dispersa en distintos campos cercanos entre sí. Las horizontalidades serán los dominios de la contigüidad, de aquellos lugares vecinos agrupados en una continuidad.

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 espacial 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. Este tipo de redes, que se podrían definir como “verticales” (Santos, 1996), conforman un espacio virtual, o sea, un espacio no material, abstracto. Este se conforma entre lo local, las escuelas y su espacio físico, y actores que pertenecen a otro espacio-territorio. La verticalidad está formada por puntos distantes unos de los otros pero unidos por todas las formas y procesos sociales (Santos, 1996)

A nivel meso, entre los dos niveles mencionados, se ubica el rol de los mediadores, aquellos agentes que interconectan universos sociales diferenciados: en este caso, el nivel espacio-territorial con lo distante. Tales 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 del espacio de poder. Este rol, en la presente investigación, lo cumplen los Centros Educativos para la Producción Total.

El propio sistema de administración cogestivo coloca a los CEPT en una posición ambigua, entre lo público-privado y, como queda dicho, funciona mediando las relaciones entre ambos campos. Por un lado, en su condición de escuela oficial, un CEPT es una institución educativa del Estado con presencia en el campo; por otro lado, el consejo de administración y la propia gestión de la institución colocan a la sociedad civil en un rol activo, por lo que también representan a la sociedad civil y sus respectivas demandas frente al Estado. Este doble rol coloca al CEPT en una posición “meso” y de mediador entre ambas esferas.

Este entramado de redes de relaciones entre actores que pertenecen a los distintos espacios de acción, formado por lugares contiguos y lugares en red, conforma territorios específicos, es decir, un campo de fuerzas, un ámbito donde las relaciones de poder ocurren de manera puntual de acuerdo con el lugar que ocupa cada uno de los actores al interior de las redes y de los recursos que fluyen en ellas (Manzanal, 2006, Lopes de Souza, 1995). De este modo, el espacio físico, el “espacio banal” en términos de Santos

(1996), es trascendido, porque las redes de relaciones constituyen solo una parte de este.

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, definidas generalmente como “capital social de nexos” (*bonding social capital*), que irrecusablemente sucede dentro de las sociedades rurales entre miembros de un mismo grupo de pertenencia o familia, en la presente investigación se hace foco únicamente en relaciones de tipo externo, es decir, en aquellas que se dan entre agentes de universos sociales diferenciados: puntualmente, aquellas que involucran a los CEPT, tanto dentro del espacio-territorio como por fuera de él. Esto 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). Tales ligaduras, aunque no son heredadas, sino que se adquieren en el devenir de las mismas prácticas institucionales, son clave para mejorar las oportunidades reales y constituirse así en una fuente concreta de recursos adicionales, humanos, físicos y financieros, de ideas, de comprensión de reglas y de 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 socialmente equivalentes (Adler & Kwon, 2002; Forni, Siles & Barreiro, 2004). La relevancia de estas relaciones estriba en su potencialidad para ampliar las fuentes de información y conocimiento. El origen de estos vínculos siempre es adscripto; 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 de estas dimensiones de análisis, de los niveles que comprenden las diversas redes que se consolidan en los CEPT y del tipo de vínculo que tiene lugar entre los diversos actores, presentamos una tipología de redes de promoción del capital social donde se diferencian cuatro especies: 1) burocrático-administrativas; 2) de aprendizaje; 3) productivas-económicas; 4) socio-espaciales.

Las propiedades de estructura y morfología que asumen 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 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).

Por último, cabría señalar que cada una de las redes se distingue de las otras por los recursos que circulan en su interior, por el tipo de actores que monopoliza estos recursos, por el modo en que se conectan los niveles micro-macro y por la respectiva contribución que hace a la promoción del desarrollo local en el espacio-territorio concreto. En síntesis, los distintos tipos de “territorialidades” que se configuran involucran una variada red de relaciones de poder espacializadas en los pueblos y parajes analizados, que, a su vez, moviliza recursos diferenciales para el mejoramiento de la calidad de vida y de las oportunidades económicas.

8.3. Redes burocrático-administrativas

Las redes burocrático-administrativas son aquellas que, si bien se insertan y manifiestan en la espacialidad, se consolidan por fuera. 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 tienen lugar, en función del modo de distribución de los recursos y del sentido subjetivo asignado a la pobreza, a la ruralidad, al desarrollo rural por parte de los agentes que se acercan a una institución y a los respectivos entes de promoción de 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 ser quienes reciben y gestionan los programas, bajo supervisión de las agencias.

8.3.1. Estructura en niveles

En cuanto a la estructura de estas redes, como se observa en el gráfico 4, 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. Es decir, estos actores se ubican en el nivel definido como *macro*.

El primer acercamiento de estos actores se asocia, en general, con la actuación de la FACEPT a nivel nacional. A partir del sistema cogestivo, y de la actividad de dicha institución de segundo orden, los CEPT desarrollan una serie de alianzas con agencias de mayor capacidad gestora y de recursos, con el fin de acercar a las escuelas 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 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 espacio-local. Tal como queda analizado en el marco teórico, es el organismo que recibe los programas y los recursos que posteriormente serán asignados a la población 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 con el afán de ofrecerle a la población rural diversos recursos a los que, de otro modo, sería imposible o muy difícil acceder.

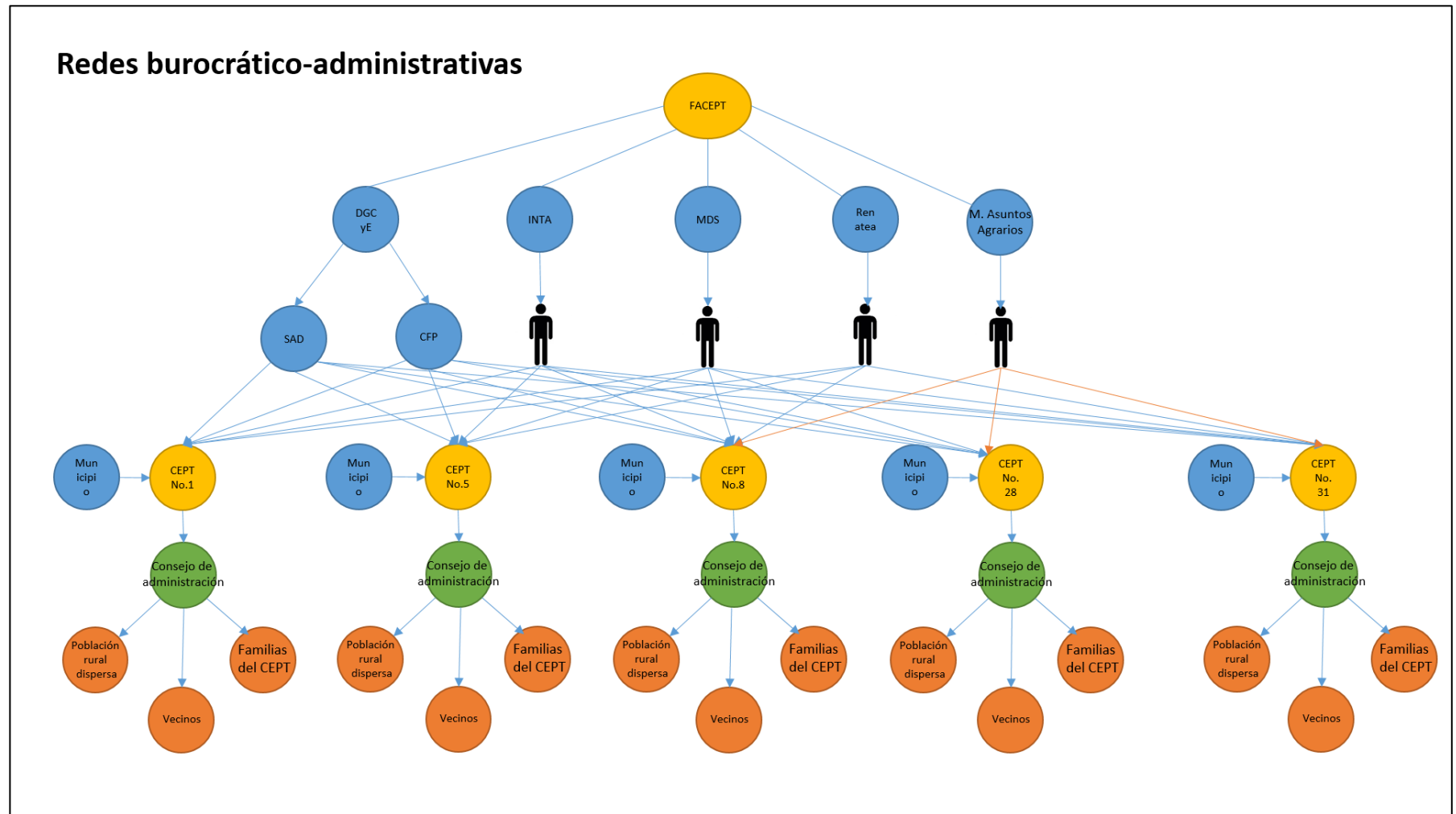
8.3.2. Actores

Los actores que participan de este entramado burocrático-administrativo son heterogéneos, pero, particularmente, en los casos analizados y en el período histórico contemplado (2008-2015), 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) y de 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).

Gráfico 4. Esquema de redes burocrático-administrativas



Fuente: Elaboración Propia.

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

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.

8.3.3. 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 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, hay que señalar que 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 están destinados a 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 más cercana a cada escuela.

En la mayoría de las escuelas funciona el programa PROHUERTA, que corresponde a una política del INTA en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y desde su origen, en la década de 1990, apunta a combatir el déficit alimentario de personas en situación de pobreza. En este marco, para que las familias o entidades locales generen sus propios alimentos, se ofrece una serie de prestaciones básicas, como insumos biológicos (semillas), asistencia técnica y capacitación (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria [INTA] & Ministerio de Desarrollo Social [MDS], 2011).

En el caso de los CEPT, la mayoría recibe las semillas y planillas del programa, que son distribuidas de modo disímil. Algunas veces, las semillas

son utilizadas en los mismos espacios productivos de la escuela para el desarrollo de la huerta de la institución; en otros casos, son distribuidas en su totalidad a las familias de estudiantes para que desarrollen este tipo de producción en sus respectivos hogares. Suelen ser entregadas por los propios docentes cuando realizan las visitas a las familias del CEPT.

Por el mismo programa PROHUERTA, el INTA también distribuye, en algunos CEPT, otros recursos productivos, como gallinas ponedoras para la producción de huevos. La mayoría de las producciones son asignadas a las familias, a las que se capacita en la cría y el mantenimiento de la producción.

Otra línea de iniciativas en asociación con el INTA son las relacionadas con el Programa Nacional Apícola (PROAPI), una política que busca acompañar estrategias que permitan lograr productos de calidad; en este caso de la miel, mediante la capacitación y el sostenimiento de redes orientadas a la innovación productiva (INTA, s.f.). En particular, los CEPT de Miranda y Pablo Acosta trabajan dentro de este programa; el primero cuenta con una Unidad Demostrativa que data de 2001, desde donde se demuestran sistemas de aplicación tecnológica con cierto protocolo de calidad y no uso de antibióticos. De este proyecto participan los estudiantes, las familias y los productores de la zona, puesto que posiciona a Miranda como centro de referencia para capacitaciones, encuentros y reuniones regionales de productores apícolas.

Una iniciativa similar, aunque incipiente, se está desarrollando en Pablo Acosta, donde, con colmenas donadas, se está elaborando una Unidad Demostrativa de INTA para trabajar con estudiantes de la escuela, y con apicultores de la zona. Como parte de este acuerdo, el organismo autárquico aporta parte de los insumos necesarios, así como también provee las actividades de capacitación (CEPT31 Pablo Acosta, 2014).

Finalmente otra serie de programas y actividades del INTA en los CEPT son las capacitaciones y la asistencia técnica. En el caso del CEPT de la Colonia El Salado, se trabaja en conjunto brindando capacitaciones para el monte frutal presente en el predio. También se capacita en la elaboración de productos como quesos, conservas, dulce de leche y demás estrategias de agregado de valor a la producción primaria.

También hay que mencionar la capacitación orientada al tratamiento de enfermedades y a la mejora de calidad de variadas producciones. Para ello, se dictan una multiplicidad de cursos y charlas sobre enfermedades como la zoonosis. Además, como parte del Programa para Productores Familiares (PROFAM), se logró una articulación para la conformación de un botiquín veterinario comunitario con vacunas, medicamentos e insumos necesarios para el cumplimiento de la producción porcina, así como para la elaboración de un plan sanitario mínimo con el fin de prevenir enfermedades en la cría a campo.

Más allá de estos programas específicos incluidos en los planes y programas que ofrece el INTA a los CEPT, el propio actuar de los agentes/representantes de estas instituciones en territorio también determina y condiciona el modo de distribución de los recursos y la interrelación entre ambos nodos de la red. De acuerdo a docentes y directores, la participación y presencia trasciende esos programas, ya recurren a personal del INTA cuando precisan alguna capacitación específica en temas que no dominan o colaboración en la elaboración de tesis y proyectos productivos de los y las estudiantes.

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 las 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 con 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 la producción y el posterior financiamiento de la institución. Otra iniciativa similar del Ministerio de Asunto Agrarios, pero cuyo destino era estrictamente la población rural en general y no solo familias de la escuela, fue un proyecto de pollos, con el que se distribuyeron 800 pollitas y alimento a algunos CEPT de la región. A partir del trabajo de la institución y de los técnicos, se distribuyeron a las familias camadas de pollos que debían devolver en un año. Esto permitió que muchos empleados rurales pudieran comenzar a desarrollar una producción alternativa propia.

En 2013, el Renatea firmó un convenio con la FACEPT que implicaba diversas líneas de agencia, pero con la premisa de trabajar en conjunto para 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, a partir del nuevo régimen del trabajo agrario, se organizaron jornadas de promoción de los derechos de los trabajadores rurales. Estos encuentros del Renatea tuvieron a los mismos estudiantes del CEPT, a las escuelas primarias aledañas y a la población rural en general, incluyendo a las familias que participan de la escuela, como destinatarios.

En conjunto, FACEPT y Renatea organizaron una jornada provincial de capacitación titulada “Campo Adentro”: en General Belgrano, se reunieron todos los CEPT para difundir y capacitar sobre los derechos de los trabajadores rurales, para concientizar sobre el trabajo infantil y para difundir la alternativa del monotributo social para pequeños productores.

Con relación a la participación de la DGCyE con los CEPT, más allá del sistema de administración cogestiva descrito, a partir de este vínculo institucionalizado, se registraron una serie de relaciones que movilizaron recursos de diverso tipo. En 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, 2008b). 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, brindó una importante cantidad de cursos en la cuenca deprimida del Salado (Barsky, Dávila & Tarelli, 2008b). En los CEPT recorridos, se mencionaron cursos sobre 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 capacitación laboral y para brindar herramientas a muchos habitantes del campo para que puedan desarrollar algún tipo de emprendimiento familiar y 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 se 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. A propósito, el “Plan Mejoras”, que supuso una serie de ayudas anuales, buscó equipar las distintas instituciones, en lo que refiere a los espacios de convivencia, con calefactores, colchones, cubrecamas, almohadas, frazadas y sábanas. También implicó el aporte de recursos para los espacios productivos, con silos, comederos, elementos de

seguridad y tejido para gallinero. Asimismo, algunas escuelas utilizaron los fondos del plan para aportar libros a la biblioteca.

En un nivel más cercano a lo local, 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.

El municipio de Olavarría cuenta con una Agencia de Desarrollo Local (ADELO), con la que el CEPT No. 8 articuló en proyectos para el pueblo a través de capacitaciones (plantines de eucalipto). La Agencia contribuyó también con subsidios o préstamos para que algunos jóvenes concretaran los proyectos productivos que elaboraron durante el último año escolar. Finalmente también colaboraron proveyendo a la misma institución de elementos como un contenedor para los residuos y de materiales para las colmenas que tiene el CEPT. Este vínculo se debe, en gran parte, a la misma gestión del delegado municipal en Espigas, que actúa como comunicador y mediador, elevando las demandas y los requerimientos que tiene la escuela y velando por su efectiva solución.

En el caso de Miranda, el CEPT participa de una mesa ovina y apícola local que se encuentra en la esfera del municipio y que actúa como un grupo consultor que busca generar políticas locales que alienten al desarrollo de la producción. Para ello, desarrollan cursos y capacitaciones. Con la secretaría dedicada al medioambiente, el CEPT articula en un programa (surgido del mismo Centro) de recolección de basura en los pueblos rurales de Miranda, Colman y Egaña. A partir de allí, el municipio instaló contenedores en los pueblos y elaboró un proyecto de reciclado junto con la planta local de reciclaje.

Por la relación establecida entre el CEPT y el delegado municipal a partir de un proyecto de investigación que realizaron los y las estudiantes del Centro, se ideó un proyecto conjunto contra la zoonosis, luego de lo cual el municipio desarrolló un programa para hacer ecografías en las escuelas rurales.

Finalmente, otro CEPT que tiene una buena articulación con el municipio es el de Paraje La Unión, en Guido. Junto con el área de Cultura, se comenzó a dictar clases de folklore en la sede de la escuela para la juventud y las familias rurales. Asimismo, con la Dirección de Producción municipal, se definieron acciones para las principales cadenas de valor del distrito: la cadena bovina, la cadena apícola y el turismo. Luego, se elaboró un proyecto de producción de cerdos para la cesión de chanchas a las distintas familias locales, y se dictaron cursos de manipulación de alimentos.

Otro soporte importante de la articulación el municipio, especialmente en el caso de Guido, estuvo asociado con lo edilicio. Las reformas realizadas en la escuela para adecuar los espacios del antiguo club y armar aulas y habitaciones contaron con un importante aporte económico del Gobierno local.

Por medio de estas relaciones establecidas entre la sociedad civil, los CEPT, los agentes de promoción y los entes gubernamentales, se construyen redes burocrático-administrativas que se despliegan en el espacio local 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–.

8.4. Redes de aprendizaje

Las redes de aprendizaje son aquellas que, aunque se insertan y manifiestan en un territorio específico, se consolidan tanto por fuera como por dentro de un espacio-territorio particular. Se refieren a las interacciones que ocurren entre la sociedad civil e instituciones educativas y de formación, como universidades, otros CEPT, o bien, espacios de prácticas profesionalizantes de los y las jóvenes que forman parte de la institución.

La especificidad 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, es decir, por ser instituciones educativas más allá de los diversos niveles de formación. Esta aproximación es fundamental para que se consoliden lazos de tipo horizontal (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 la legitimidad que entablan las instituciones educativas y productivas. Específicamente, en estas redes, los vínculos y las interacciones se centran en la producción, la distribución, la transferencia, el acceso y el 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.

8.4.1. Estructura en niveles

En lo relativo a la estructura de las redes de aprendizaje, como queda explicitado en el gráfico 5, se advierte un entramado complejo de relaciones y recursos entre diferentes actores públicos y privados; especialmente, entre instituciones educativas de distinto nivel de formación. Estos actores se ubican, en su mayoría, en un nivel macro, es decir, por fuera del espacio-territorio donde se inserta el CEPT. Sin embargo, esto no determina necesariamente el modo en que se movilizan los conocimientos y aprendizajes, ya que 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 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 supone un complejo proceso de articulación de saberes y actores, que implica necesariamente la producción,

la transferencia y el intercambio de este capital simbólico (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 actores que interactúan y del contexto en el cual se consolida el vínculo.

Al interior de estas redes, los CEPT funcionan como *mediadores* entre los distintos actores que las componen, al poner en contacto estos universos diferenciados y al brindar los espacios para el intercambio y la formación conjunta. Por la propia legitimidad y grado de formalidad que asume una institución educativa, la articulación con universidades, empresas u otras escuelas no suele representar un importante espacio de conflictividad, debido a que en estas relaciones se comparten intereses similares y/o complementarios.

8.4.2. 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 los que se articula en el intercambio de informaciones y conocimiento.

Finalmente, hay que destacar el rol de las familias y de los 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.

8.4.3. Relaciones y recursos

Las redes de relaciones que se desarrollan a partir de la actuación de las referidas instituciones educativas poseen, en general, niveles de formalidad variados. En algunos casos, 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. En otras oportunidades, se regulan y definen determinadas pautas y responsabilidades. Esto último sucede especialmente en algunas experiencias de participación de los y las jóvenes menores de edad en actividades productivas por fuera de la escuela.

En cuanto a la articulación que realizan los CEPT con universidades nacionales, cabe mencionar, por ejemplo, el lazo establecido entre la UNLZ y el CEPT No. 1 de Belgrano, que articulan en un proyecto conjunto de cría de animales: los y las estudiantes aportan sus conocimientos y práctica para la cría del ganado que acerca la universidad y, en conjunto, se presentan anualmente en la Rural de la Ciudad de Buenos Aires. En este caso en particular, ambos actores se benefician de la relación por las posibilidades que les brinda a los y las jóvenes el acceder a una práctica profesional poniendo en juego sus propios conocimientos y saberes.

En otros casos, las universidades (puntualmente, las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales, y de Ciencias Veterinarias de la UNLP, y la Facultad de Agronomía de la UNICEN) invitan a estudiantes a participar de charlas teórico-prácticas sobre temas específicos como injertos de frutales, bienestar animal o agricultura familiar. Estos encuentros son clave para discutir problemáticas del sector, formas de producción y elaboración de productos entre docentes, estudiantes universitarios y jóvenes rurales.

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,

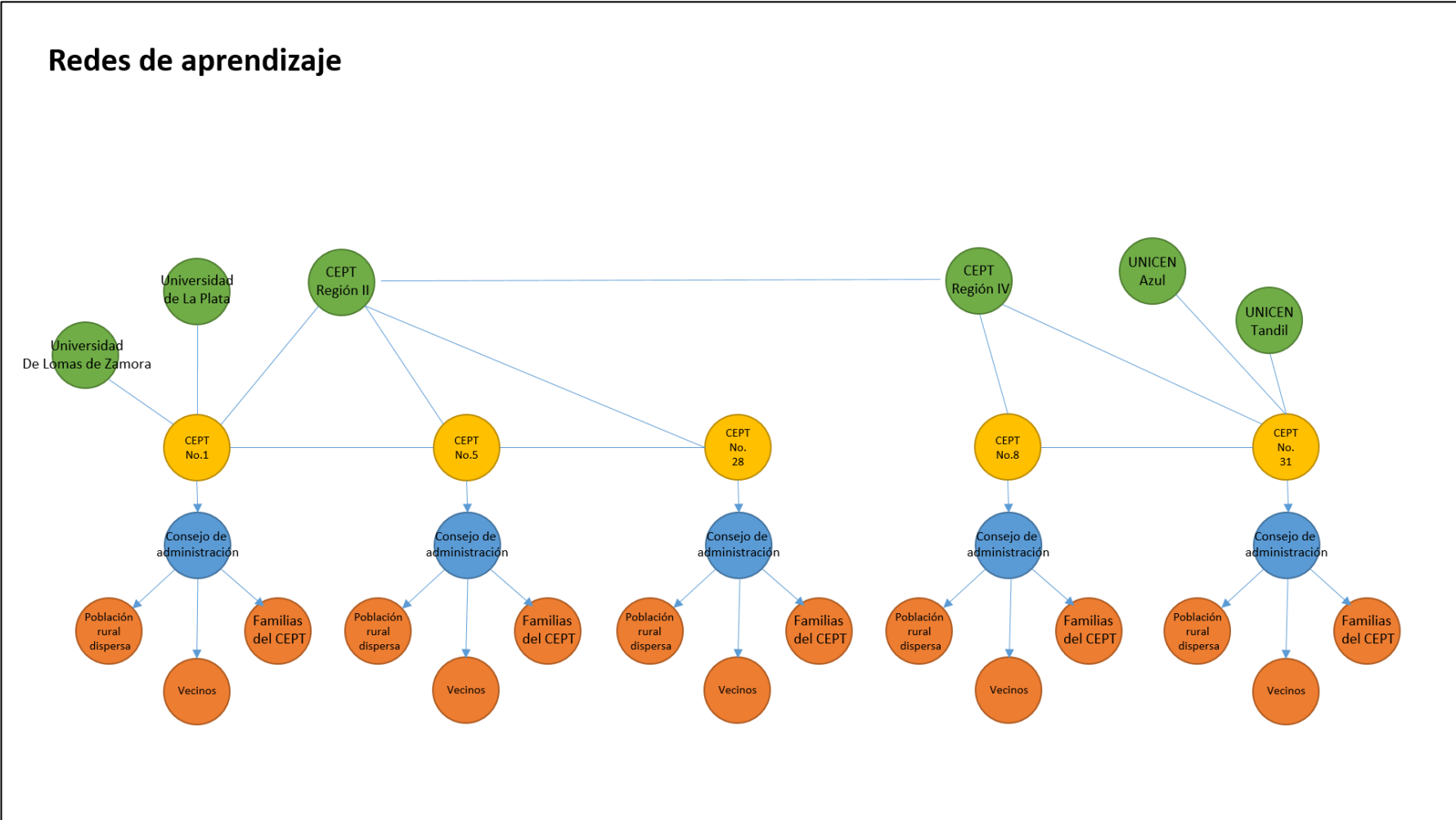
en particular, en estos momentos de encuentro, se revelaron problemáticas internas de funcionamiento relativas a los y las docentes y al rol de los consejeros, expuesto lo cual, junto con los otros CEPT y con el objeto de garantizar una reorganización institucional, se decidió la intervención.

Por otra parte, hay que mencionar un tipo de vínculo (con mayor grado de formalidad) fundado en contratos de pasantías y espacios de prácticas profesionalizantes a los cuales asisten los y las estudiantes. A partir de estas articulaciones, los y las jóvenes realizan una experiencia de algunos meses y se capacitan en un área productiva. Estas alianzas se establecen con empresas agroindustriales, tambos y establecimientos de tamaño mediano y grande. Constituyen ámbitos clave de formación, ya que los y las estudiantes pueden conocer producciones específicas que no están presentes ni en sus hogares ni en el CEPT, y poner en juego un intercambio de saberes y conocimientos específicos.

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 y las estudiantes 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 y las docentes 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 vinculan 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 la 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.

Gráfico 5. Redes de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

8.5. Redes económico-productivas

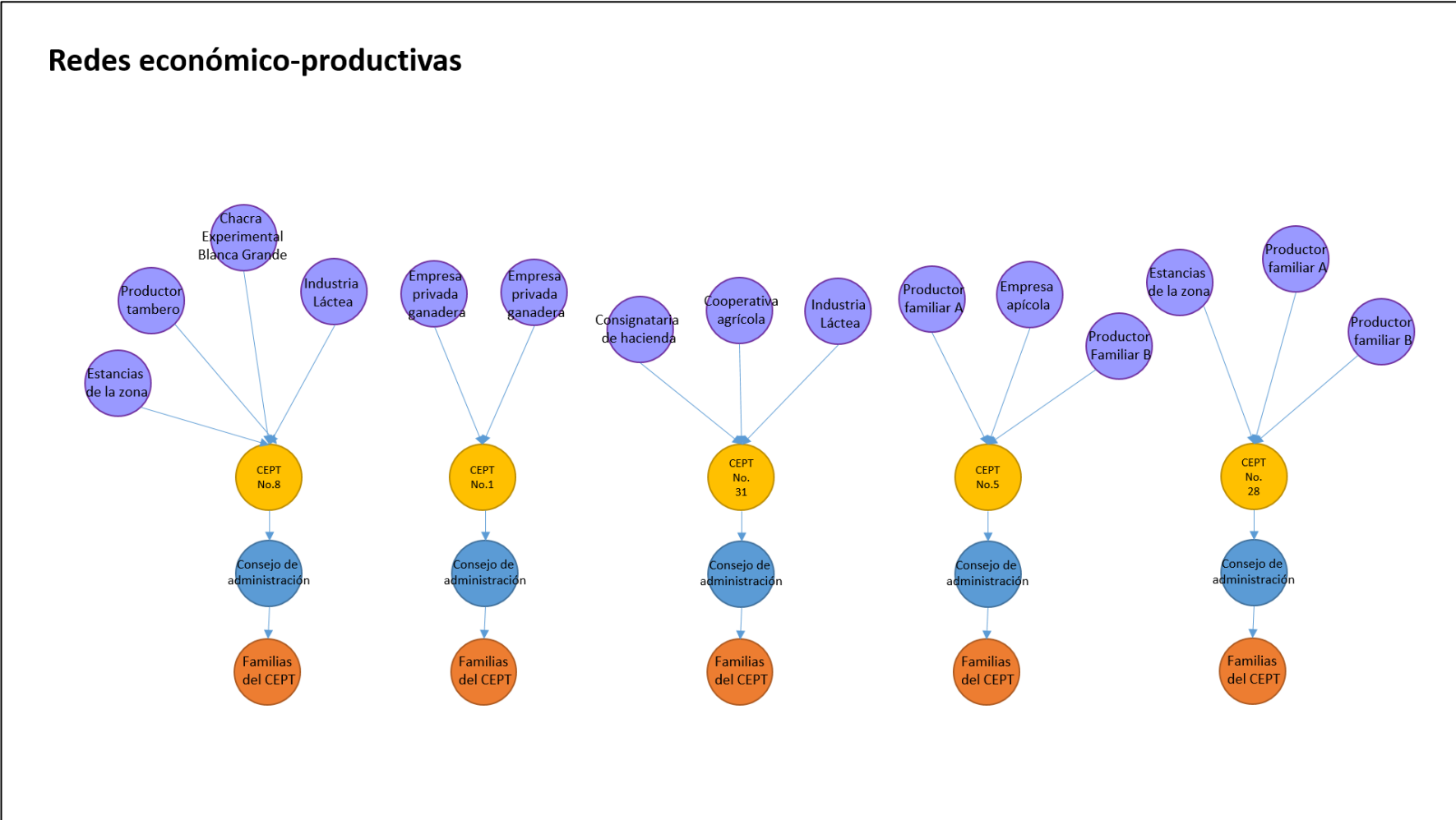
Las redes económico-productivas son las que se insertan y manifiestan en un espacio-territorio específico, dentro del nivel definido como micro. Se refieren al entramado de interacciones que se establecen entre diversos actores de sociedad civil y actores individuales y colectivos pertenecientes a un 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 tal 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.

8.5.1. Estructura en niveles

En cuanto a la estructura de estas redes económico-productivas, como se muestra en el gráfico 6, 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.

Gráfico 6. Redes económico-productivas



Fuente: Elaboración propia.

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.

8.5.2. 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 las de elaboración láctea. Finalmente, resta mencionar a medianos y pequeños productores agropecuarios, ligados a las familias del CEPT, que también se enlazan en este entramado económico-productivo.

8.5.3. Relaciones y recursos

Las redes económico-productivas, como se ha dicho, poseen un nivel de formalidad alto que, a pesar de no adecuarse 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, un tipo de articulación dentro de esta red 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 las actividades productivas del CEPT.

En los casos de Miranda y el Paraje La Unión, se articula con campos vecinos, puesto que han recibido como donaciones algunos animales – ovinos, bovinos o cerdos – y, por la falta de espacio en la institución, les son facilitados el predio para la cría y el engorde. Esto permite generar un espacio de formación para los y las estudiantes y, al mismo tiempo, beneficiarse de las producciones para abastecer al comedor.

El CEPT de Miranda tenía, en un comienzo, una pequeña producción tampera en la misma escuela, pero, por algunas resoluciones estatales, tuvieron que desplazarla. Por ello, un padre productor se responsabiliza de la producción lechera y la entrega a la escuela.

Ilustración 17. Habitaciones del CEPT No. 31



Fuente: Foto personal tomada el 5 de septiembre de 2016.

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 los aportes materiales y donaciones que realizan los referidos 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.

Ejemplos de la contribución de familias y vecinos productores al CEPT sobran en los distintos casos que se visitaron. En General Guido, un empresario cercano y vecinos donaron los materiales necesarios para la construcción de un Salón de Usos Múltiples (SUM) de la escuela. Asimismo, en La Unión, con la colaboración de las familias rurales, sumado a la organización de eventos en la escuela, se construyeron habitaciones.

Ilustración 18. Salón de Usos Múltiples en CEPT No. 28



Fuente: Foto personal tomada el 30 de septiembre de 2016.

8.6. Redes socio-espaciales

Las redes socio-espaciales son aquellas que entrelazan actores sociales ubicados en un mismo espacio geográfico. La particularidad de estos nexos

estriba en un tipo de capital social de vínculo, que tiene como punto de coincidencia adquirido el pertenecer a un mismo espacio-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, pobladores 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 asienta 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 funciona, como un actor más, articulando y mediando relaciones.

El tipo de relaciones consolidadas en las redes socio-espaciales se sostiene en las acciones colectivas de los diferentes actores locales, que comparten no solo la proximidad geográfica, sino la cultural y la 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 solucionarse.

8.6.1. Estructura en niveles

La estructura que asumen estas redes socio-espaciales 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 espacio local. El gráfico 7 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 espacio-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 del campo, actúan como canalizadores de múltiples demandas y como punto de referencia. 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.

8.6.2. Actores

Los actores que conforman estas redes socio-espaciales se relacionan con la diversidad de agentes locales arraigados en un espacio geográfico específico. Se trata de una serie de organizaciones y actores colectivos que representan, por un lado, a alguna institución local o nuclean a pobladores rurales en torno de 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.

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 habitantes y productores que residen en el espacio local en el cual se inserta el CEPT.

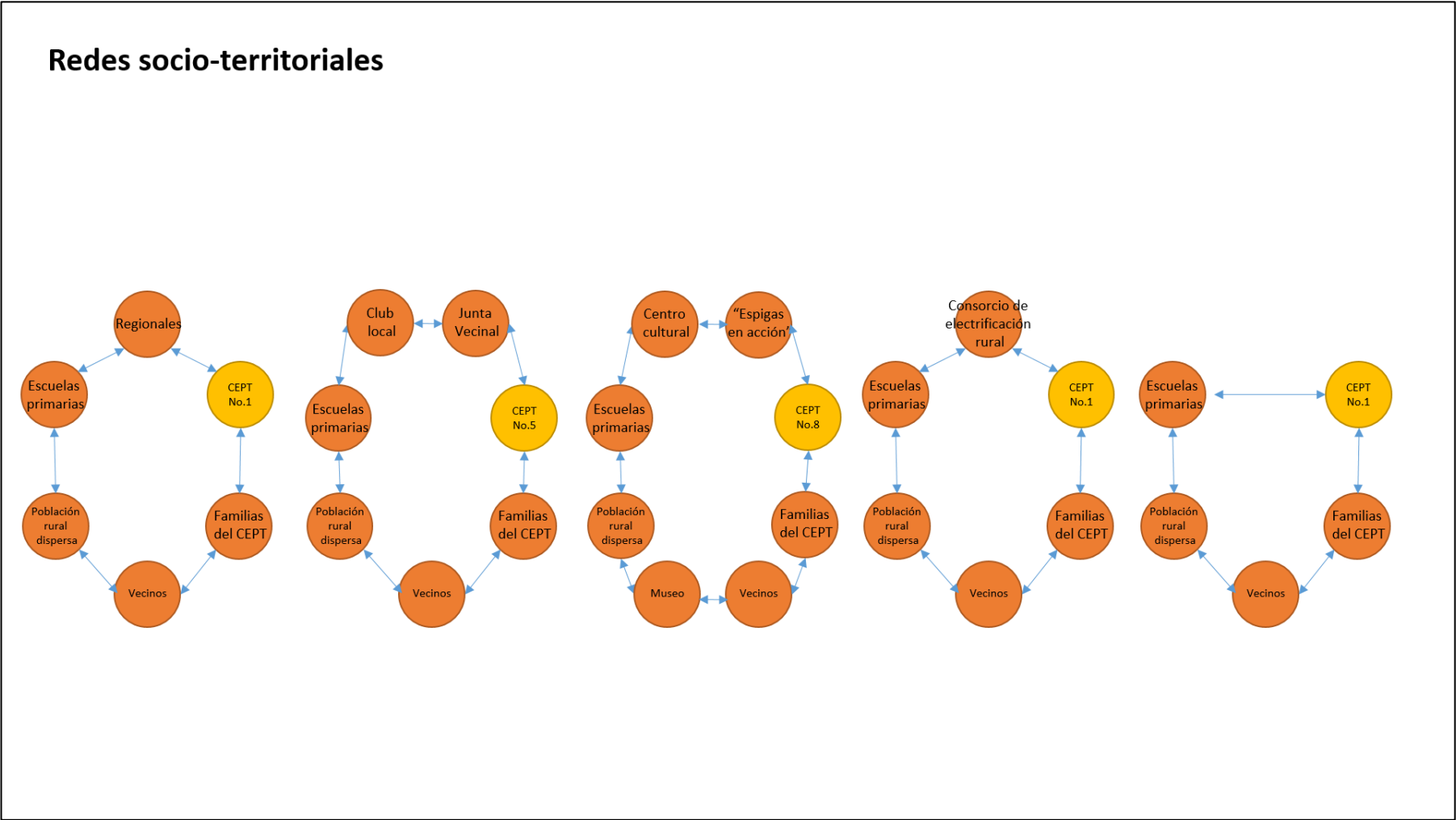
8.6.3. Relaciones y recursos

Las redes de relaciones que se desarrollan dentro de este tipo definido como “socio-espaciales”, por todo lo señalado, son aquellas que acaecen en el

interior de un espacio-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 territorial.

En primer lugar, sobresalen las organizaciones comunitarias de habitantes 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 del propio 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 en la que articulan integrantes del club, habitantes, 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. Así, se consiguió un teléfono público, la electrificación, un proyecto de evaluación del agua que consumen los habitantes, 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.

Gráfico 7. Redes socio-espaciales



Fuente: Elaboración propia.

El caso de la articulación de los CEPT con las escuelas primarias rurales es relevante desde distintas dimensiones: al ser estas instituciones educativas espacio de encuentro de la población rural dispersa con hijos e hijas 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 y niñas continúen sus estudios en el campo. Esto hace que muchos CEPT –en rigor, a la mayoría de ellos– consigan mantener una matrícula anual de estudiantes. Asimismo, el vínculo con las escuelas rurales también se afianza en reiterados encuentros de discusión de problemáticas comunes que los atraviesan por pertenecer a una misma región geográfica y productiva. En una serie de reuniones, algunos CEPT realizaron charlas, junto con áreas específicas de la escuela, para discutir el tema de riesgos laborales, del uso de agroquímicos, de la exposición al sol del trabajador rural, del trabajo con maquinarias, o de la importancia de una alimentación sana y equilibrada.

Ilustración 19. Tapa del periódico “Paraje la Unión”



Fuente: Diario Paraje La Unión (2012, marzo-abril).

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 son las organizaciones locales, como los clubes, los centros culturales y los museos.

También es de destacar el rol de vecinos, vecinas y habitantes rurales de las cercanías del pueblo o paraje donde se ubican 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 de la 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 manifiestan 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 pobladores cercanos al CEPT, las vinculaciones se registran en diversos sentidos. Por un lado, hay experiencias en las que la institución educativa se consolida como un espacio de encuentro, un tipo particular de centro cívico adonde se recurre para presentar demandas y necesidades, y desde donde se ejecutan acciones de respuesta mancomunadas con actores de diversos niveles. En numerosas oportunidades, se acude al CEPT para solicitar capacitación en sistemas productivos específicos, en la elaboración y transformación de la materia prima, o en las compras colectivas 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 habitantes 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. Estos constituyen ejemplos de cómo, en las redes que se consolidan a nivel local, los CEPT

actúan como mediadores representando a la sociedad civil rural, y de cómo adquieren mayor legitimidad ante el municipio y las entidades gubernamentales, en comparación con los reclamos que puedan surgir de forma individual.

A modo de síntesis, los recursos que son movilizados al interior de estas redes socio-espaciales se enraízan 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 redes reside entonces 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.

8.7. 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 organizando 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 difícil o imposible acceder.

La situación de intercambio de recursos dentro de las referidas redes no es una condición que se explica por sí sola: sus 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 del 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 fue 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 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 dichos programas, representando a la sociedad civil y al Estado al mismo tiempo.

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

En lo relativo a los vínculos que establecen los CEPT entre sí en la misma región, hay que señalar que se consolidan tanto por las instancias formales que establece 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 espacio-territorio difieren notablemente de las que se tejen con instancias macro, pero, sin dudas, son igual de relevantes dentro del análisis de los 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 y las 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-espaciales, es decir, aquellas que movilizan a los diversos actores que componen el entramado espacialmente localizado –familias, productores, centros culturales, escuelas primarias, escuelas secundarias, museos, clubes sociales, juntas vecinales, entre otros–, vale puntualizar que se consolidan a nivel micro, 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 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.

A modo de síntesis, y en función del marco teórico que guía la presente investigación, el entramado de red de relaciones que atraviesa a los CEPT da cuenta de la diversidad de territorios y formas de articulación de poder mediante la distribución de recursos disímiles y en variadas

direcciones. Esta multiplicidad sucede de manera superpuesta, con variadas formas y límites no coincidentes. En términos de Ortiz (1996), esto hace que el espacio se configure como un conjunto de planos atravesados por procesos sociales diferenciados. Dentro de los distintos juegos que tienen lugar en las redes, las escuelas cumplen un rol fundamental al ubicarse como mediadores sociales: conectan los niveles micro y macro, es decir, vinculan dominios diferenciados y distanciados entre sí, lo que las ubica en un rol ambiguo y de conflictividad en el espacio-territorio donde se hallan, debido al poder con el que cuentan para la distribución de recursos y la toma de decisiones en lo local.

IX. Desarrollo local rural en la cuenca del río Salado

9.1. Introducción

Según queda dicho, la presente investigación tiene por objeto el análisis del proceso de construcción de desarrollo local rural a partir de la actuación de los CEPT en la provincia de Buenos Aires. Específicamente, estudia las dinámicas socio-económicas que se generan a partir de las redes de relaciones que establecen las instituciones educativas con actores – individuales y colectivos– heterogéneos.

La contribución que realizan estas redes al desarrollo local del espacio-territorio de los CEPT es compleja, puesto que se relaciona con las propias características que asumen los distintos casos abordados. La mayoría de la población que reside en el campo de la provincia, y en especial, aquella que habita en la región de la cuenca deprimida del río Salado, son empleados y trabajadores rurales cuya participación en el mercado de trabajo es flexible y vulnerable, lo que hace que muchos migren de campo en campo en busca de nuevas oportunidades.

Esta inestabilidad de los trabajadores rurales, sumado a la escasa población en los parajes rurales, lleva a preguntarnos sobre la propia posibilidad y viabilidad de los procesos de desarrollo local rural, y acerca de las características que asumen.

En el presente apartado, se analizan las prácticas institucionales que elaboran los CEPT para promover el desarrollo local rural. Para ello, se distinguen dos dimensiones de análisis: el mejoramiento del capital económico y el mejoramiento de la calidad de vida de la población rural.

La primera dimensión remite a aquellas acciones que tienden a mejorar las oportunidades económicas de la población rural que participa de la vida institucional del CEPT: familias de estudiantes, y habitantes rurales en general, pero que participan de forma directa o indirecta en la institución. Se reconocen líneas de trabajo concretas como la creación de empleo directo, la mejora de producciones familiares, la creación del autoempleo y el asociativismo.

El mejoramiento de la calidad de vida se asocia, por un lado, a aquellas acciones que tienden a optimizar la infraestructura de los pueblos y parajes rurales donde se hallan las escuelas, pero también involucra una serie de estrategias que apuntan a brindar nuevos servicios sociales y a generar espacios de socialización dentro del ámbito rural. Los indicadores distinguidos son la mejora de la infraestructura local; la promoción de actividades culturales, recreativas y deportivas; la promoción de la salud; la promoción del cuidado del medioambiente, y la promoción de la comunicación y de espacios de socialización. Ambas dimensiones de análisis se desarrollan a partir de las distintas experiencias de los CEPT ubicados en la cuenca deprimida del río Salado.

En correspondencia con el objetivo de investigación, el abordaje reconoce las distintas redes de promoción del capital social, es decir, analiza los proyectos de desarrollo local rural a partir del entramado de relaciones que conforman las distintas escuelas, por las cuales circula una variedad de recursos materiales y simbólicos. Esta perspectiva instrumental permite dar cuenta de cómo la configuración de vínculos por fuera de los grupos sociales de pertenencia son fundamentales para acceder a beneficios y bienes que no son próximos y que, de otro modo, sería imposible conseguir.

9.2. Desarrollo Local y sus indicadores

Según la definición de desarrollo local expuesta en el capítulo “Capital social y desarrollo local rural”, se entiende por esta noción un proceso de prácticas institucionales participativas que, partiendo de los recursos y capacidades de un determinado espacio-territorio, conduce a mejorar los ingresos y la calidad de vida de la población de manera sostenible y con niveles crecientes de equidad (Caracciolo Basco & Foti Laxalde; 2005; Altschuler & Casalis, 2006).

Según se advierte en la definición, el referido proceso se da por una acción colectiva enraizada localmente a partir de la articulación de los actores –individuales o colectivos– que residen dentro de un mismo espacio contiguo, pero que se encuentran en conexión con lo externo, es decir, con actores que habitan y pertenecen a otros espacios virtuales.

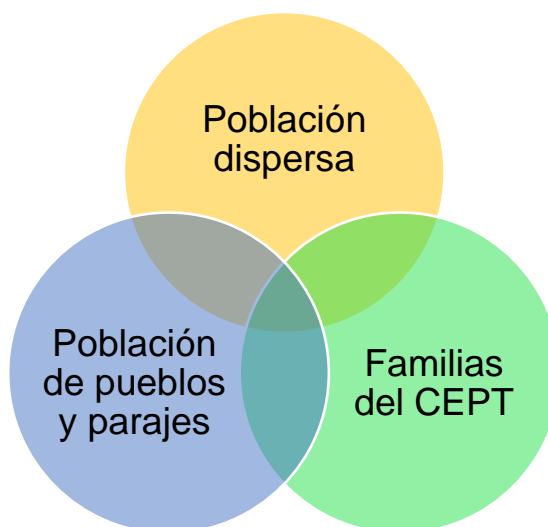
Las diversas redes que conforman un entramado territorial no solo tienen el poder para generar relaciones de poder, sino también para movilizar recursos simbólicos, económicos, materiales y culturales con el fin de mejorar la calidad de vida de la población.

Las posibilidades de éxito y sostenibilidad de estos proyectos colectivos implican la participación de la población; la generación de un proceso económico inclusivo, generador de empleo, respetuoso del medio ambiente y de la identidad local; y la reconstrucción de nuevas territorialidades, es decir, de nuevas relaciones de poder a favor de los segmentos más vulnerados.

En el análisis de las prácticas institucionales de los CEPT en la cuenca deprimida del río Salado, en función del trabajo de campo realizado, la contribución que se realiza desde las instituciones al desarrollo local rural sucede en tres dimensiones. Por un lado, hay actividades que involucran específicamente a las familias que participan del CEPT, esto es, a las de estudiantes que asisten a la escuela, o bien a las de miembros del consejo de administración de la institución. Por otro, hay acciones ligadas a la población rural dispersa que habita en el campo y en las zonas aledañas a la escuela. Y, finalmente, hay otras vinculadas a los espacios físicos de aquellos parajes y pueblos rurales donde se encuentran las escuelas. Estas tres dimensiones hacen parte del espacio-territorio que conforma los distintos casos que se analizaron, donde se asientan y manifiestan las distintas prácticas institucionales, el espacio de continuidad en el que se despliegan las redes de promoción del capital social analizadas.

En relación con estas tres esferas sobre las que impactan las actividades que se realizan desde el CEPT, el presente trabajo desarrolló una serie de indicadores con los cuales analizar los procesos de mejora de calidad de vida de la población rural partiendo de la multiplicidad de recursos y prácticas movilizados en las distintas redes de promoción del capital social.

Gráfico 8. Esquema espacio-local-rural



Fuente: Elaboración propia.

La primera dimensión que se distingue es el *mejoramiento del capital económico*, es decir, de los ingresos de los actores que participan dentro del territorio localizado de los CEPT. En función de los recursos de cada espacio –naturales, económicos, sociales, culturales y políticos–, hay diversidad de actividades económicas impulsadas desde la institución, destinadas a familias rurales que participan del CEPT o a la población rural en general.

Las estrategias utilizadas en esa lógica varían según la institución, los actores que conforman las redes y los recursos que se movilizan en cada una. Más allá de las particularidades, es preciso reconocer cuatro indicadores –líneas de acción–: la creación de empleo directo, la mejoras de producciones, la promoción del autoempleo y la promoción del asociativismo y de instancias colectivas.

Una segunda dimensión, vinculada con la definición ya referida, es el *mejoramiento de la calidad de vida*. Partiendo de las distintas características geográficas, físicas, edilicias y económicas del pueblo o paraje rural en el que se emplaza cada CEPT, las prácticas institucionales se centran en aquellas acciones que tienden a mejorar la infraestructura y las condiciones de vida en tales espacios geográficos.

Las líneas de acción responden a estrategias diferenciadas, a saber: la promoción de espacios de organización; el mejoramiento de la

infraestructura; la promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas; la promoción de la comunicación, la promoción de la salud y la promoción del cuidado del medioambiente.

Tabla 13. Indicadores y líneas de acción del desarrollo local rural

Dimensiones	Indicadores
Mejoramiento de capital económico	Creación de empleo directo.
	Creación de autoempleo. Producciones
	Mejora de rendimientos productivos
	Asociativismo
Mejoramiento de calidad de vida	Infraestructura localizada
	Cuidado del medioambiente
	Promoción de la salud
	Promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas
	Instancias de organizativas y comunicación

Fuente: Elaboración propia.

9.3. Desarrollo local rural y mejoramiento del capital económico

Si bien, según queda dicho, la presente investigación no parte de una perspectiva economicista del desarrollo local, cabe señalar que el mejoramiento del capital monetario y de las oportunidades económicas de los habitantes que conforman el espacio-territorio es clave para impulsar procesos sostenidos de desarrollo local que integren a los sectores sociales más vulnerables.

Por un lado, instalación de un CEPT, como institución educativa, constituye una fuente directa de empleo por los propios actores institucionales que requiere, tanto en lo pedagógico como en la propia gestión organizativa de la escuela.

Por otro lado, como parte de los proyectos institucionales, se despliegan intencionalmente una serie de acciones que apuntan al mejoramiento del capital económico de la población rural que habita en las

proximidades de los CEPT. Se trata específicamente de líneas de trabajo como acciones tendientes a la mejora de producciones existentes, creación de nuevas fuentes de autoempleo y promoción de espacios asociativos.

La mejora de rendimientos productivos es una de las áreas más fuertes de los CEPT, y responde al trabajo de los/las coordinadores/as de Alternancia y Producción (CAP) y de los/las docentes profesionales de distintas áreas productivas, quienes visitan a las familias de estudiantes. El trabajo de la escuela permite que aquellos empleados rurales que tengan en sus hogares algún espacio para el autoconsumo mejoren la eficiencia y la productividad, y con ello, el propio abastecimiento del hogar, lo que también sirve de aliento para que se inicien en la comercialización de sus producciones.

La creación de nuevas fuentes de autoempleo alude que, a partir de la articulación en red con otros actores –entes gubernamentales, específicamente–, se impulsan nuevos emprendimientos productivos. Esta línea se relaciona mayormente el trabajo con programas de microcréditos, que permiten que una familia rural comience una actividad económica nueva, no necesariamente vinculada a lo agrario, pero que le permita acceder a una renta diferencial respecto de los sueldos como empleados del campo.

Finalmente, otra línea de trabajo para el mejoramiento del capital económico y de las oportunidades de empleo de la población rural es la creación de nuevos espacios para el asociativismo. De una parte, muchos de microcréditos se articulan en el marco de una garantía solidaria entre acreedores agrupados, lo que representa una herramienta clave para la organización social en el contexto de un proyecto común. De otra parte, también se contemplan espacios de asociativismo vinculados a la comercialización comunitaria.

La economía social y solidaria que promueven este tipo acciones es una estrategia importante dentro de los procesos de desarrollo local, en tanto constituye en una fuente de trabajo e ingresos para los referidos sectores postergados y vulnerables (Altschuler & Casalis; 2006). Tal dinámica permite concebir una actividad económica ejercida por la sociedad civil,

organizada en asociaciones donde priman las personas y el trabajo por sobre el capital en sí. Héctor Angélico (2005), al respecto, señala que las

formas asociativas se constituyen en un medio para la inclusión, integración y generación de ingresos; el trabajo como un valor socialmente compartido da sentido a la vida de las personas y estructura la sociedad [...] la economía social imbuida de valores de cooperación, solidaridad y participación democrática, conlleva en su dinámica una fuerza que es promotora de democracia social y económica proyectándola a la sociedad.

De este modo, las acciones destinadas a mejorar los ingresos y las oportunidades de trabajo desde la economía social son clave para impulsar procesos de desarrollo local rural que tiendan a aliviar la desigualdad social. Si bien, en términos fácticos, no constituyen un aporte que permita revertir la condición de vulnerabilidad y/o de pobreza rural, sí permiten mejorar los ingresos, cubrir los gastos de la reproducción familiar y, eventualmente, acceder a algún bien de consumo particular.

9.3.1. Creación de empleo directo

La instalación de una institución educativa, en cualquiera de sus niveles, viene acompañada de una serie de actores institucionales que asumen distintos roles y funciones. Por ello, la propia disposición de un CEPT trae consigo empleos docentes y no docentes que se generan de manera directa.

En relación con el equipo docente, está formado por no más de 18 profesionales que ocupan su cargo a tiempo completo o medio tiempo. Este número, definido por resolución, constituye una restricción a la expansión de la matrícula, ya que limita la capacidad institucional para completar la modalidad de la alternancia y efectuar las visitas a las familias.

Cada CEPT distribuye sus recursos en las distintas áreas institucionales de acuerdo a su plan educativo institucional, teniendo como parámetros que el Área de Promoción de la Producción requiere hasta 4 docentes de apoyo; el Área de Promoción de la Comunicación, hasta 3 docentes; el Área de Promoción de la Comunidad Rural y su Cultura, hasta 3 docentes; y el Área de Promoción del medio ambiente sustentable, hasta 3 docentes (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2006).

El equipo de técnicos se compone de un director/a, un secretario/a y un/a CAP. Este último es un profesional de ciencias agropecuarias que, si bien forma parte del Área de la Producción como docente, también es responsable de prestar sus servicios y promover actividades socio-comunitarias en el CEPT.

Finalmente, en cuanto al personal no docente, está integrado por un cocinero/a y un ayudante de cocina. Algunos de los CEPT con mayor infraestructura y recursos cuentan con la figura de un puestero que cuida y mantiene las producciones en tiempos no-escolares. Este es el caso de Espigas y Belgrano, que tienen espacios productivos específicos y que requieren de atención diaria.

En general, el empleo directo no-docente que genera el CEPT se cubre contratando a habitantes de los mismos pueblos o parajes rurales. Si bien la cantidad de puestos laborales que se generan es moderada, constituye una fuente de ingreso importante para las respectivas familias.

En el caso de los y las docentes, algunos/as migran y se mudan a las cercanías de los CEPT para evitar la movilidad diaria; otros/as mantienen los viajes cotidianos desde ciudades cercanas.

9.3.2. Mejora de producciones familiares

El mejoramiento de las producciones familiares, tal como se señaló, es una estrategia que se potencia por las mismas herramientas del programa socio-educativo. Esta línea de acción responde al trabajo específico que se realiza con las familias de los y las estudiantes que asisten al CEPT.

Por medio de las redes socio-espaciales que se establecen entre el equipo técnico, los y las docentes y la colectividad educativa de los CEPT, se realiza un trabajo de conocimiento y asesoramiento de las producciones que las familias que tienen en los campos.

Las distintas herramientas del programa CEPT, los planes de búsqueda, las tesis y los proyectos productivos se orientan a contribuir a que las familias reorganicen y mejoren tanto sus rendimientos como la propia calidad de sus producciones. Desde estos espacios, se trabajan problemáticas puntuales que encuentran los y las jóvenes y, con ellos, se buscan soluciones o alternativas. En palabras de un docente: “Algunas

familias lo toman como una oportunidad de proyecto y ponerlo en funcionamiento, porque lo necesitan, lo quieren. Desde producción de cerdos, pollos, gallinas, algunos tambos, instalación de tambo, de poner una cámara de frío” (Coordinador de área y docente de CEPT, DC3, comunicación personal, 04 de mayo de 2015).

En los distintos casos que se visitaron, se puede reconocer que, en general, las producciones familiares están orientadas a la actividad porcina y avícola (pollos y gallinas):

La idea es tomar una producción de ellos, ver si la podemos mejorar, qué valor agregado le podemos dar. Por ejemplo, los cerdos, se venden como capones. Esa es la práctica, en lo teórico ellos también. Se ve la parte numérica, cuánto tienen, cuánto aumentaron a partir de los cambios (Docente área de exactas, DC4, comunicación personal, 26 de agosto de 2015).

Las visitas son otra instancia importante dentro de las distintas estrategias de promoción del desarrollo local que lleva adelante un CEPT. Aunque constituyen una herramienta que permite generar un espacio de encuentro con los y las estudiantes para revisar dudas o algunos contenidos trabajados durante la estadía en la escuela, también es clave para que los y las docentes conozcan el modo de vida de los y las jóvenes y observen la forma en que administran y organizan las respectivas producciones familiares.

Por ello, en estos ámbitos de encuentro, aquellos miembros del equipo técnico especialmente formados en áreas agropecuarias acercan nuevas propuestas de trabajo y brindan asistencia técnica o material para la mejora de los espacios destinados al autoconsumo. Asimismo, estos momentos sirven a las familias para plantear sugerencias y/o demandas a la institución y para, en caso de que sea necesario, ofrecerles algún programa o plan que reciba el CEPT:

El martes hicimos otra visita, donde la familia tiene de todo, ovejas, gallinas, chanchos, caballos, pero todo muy desordenado. Están en un campo trabajando y la mamá se dedica a eso. La idea es ayudar a organizar. Los pollos suelos, enjaularlos, lo mismo con las gallinas, armar gallinero. Si la gallina te pone en cualquier lado hay pérdida. Las chanchas tienen desaparejas, la idea es que hagan parir a las

chanchas en el momento que vale más. Para que la inversión de tiempo, alimento y dinero sea mejor, más rentable. Organizar las producciones o que arranquen, con proyección para ver cómo les fue y a ver si hubo cambios (Docente del área de la producción, DC15, comunicación personal, 29 de septiembre de 2016).

La reorganización de los espacios productivos de muchas familias que asisten a los CEPT es clave para el mejoramiento de los rendimientos y para la obtención de un mayor rédito económico. Si se puede aumentar la productividad, las posibilidades de alcanzar un excedente para destinarlo a la comercialización y no solo producir con miras al autoabastecimiento del hogar crecen. Como se ve, las redes socio-espaciales que establecen los y las docentes de la escuela con las familias rurales determina que se potencien o no los espacios productivos.

Es pertinente señalar que no todas las familias rurales están autorizadas a tener producciones propias en los campos, especialmente las porcinas, que pueden estar prohibidas en explotaciones estrictamente ganaderas. Estas situaciones, si bien son escasas, complejizan la trayectoria de los y las jóvenes si no pueden continuar el aprendizaje en los entornos formativos del propio hogar.

Por último, es preciso reconocer el rol que asumen las madres en el trabajo en las producciones familiares. Son las mujeres quienes, en su mayoría, gestionan y administran estos espacios para el autoabastecimiento o la comercialización, debido a que su pareja está dedicada exclusivamente al trabajo para el dueño de la propiedad.

9.3.3. Creación del autoempleo

La creación del autoempleo y de promoción de nuevas estrategias productivas constituye otro indicador de mejora del capital económico de la población rural. Las actividades desarrolladas en esa línea varían en los distintos casos que se analizaron, pero se pueden distinguir, primero, la capacitación en actividades agrarias y no-agrarias; segundo, la promoción de nuevas actividades productivas, y por último, la asignación de microcréditos.

En cuanto a las *capacitaciones*, en todos los casos recorridos a lo largo de trabajo de campo, se advirtió una oferta amplia de cursos abiertos a la población en general. Estos entornos educativos son disímiles y no se limitan a promover actividades estrictamente vinculadas a lo agropecuario; responden a una concepción ampliada de lo rural que no limita las estrategias de empleo a actividades productivas.

Ilustración 20. Charla teórico-práctica de injertos frutales en CEPT. Organizado por INTA, PROHUERTA, FCAYF (UNLP) y CEPT No. 1.



Fuente: Ischia, García y Rodríguez (2018, p. 87)

En relación con las actividades productivas, existen capacitaciones en producciones específicas que responden, en su mayoría, a las líneas de trabajo que tiene cada una de las escuelas. En el caso Belgrano, cabe mencionar cursos sobre el manejo de montes frutales, sobre cría de conejos, ponedoras y pollos parrilleros y sobre huertas familiares. En Azul y en Miranda, en línea con el trabajo que realizan los CEPT con el INTA, existe una serie de capacitaciones en producción apícola. En Paraje La Unión, por su parte, se destacan las charlas sobre la producción porcina.

El trabajo de los CEPT orientado a brindar asesoramiento y a capacitar en producciones específicas, en muchos casos, se vincula con las redes burocrático-administrativas desarrolladas en el apartado anterior; especialmente, con la actividad que realiza el INTA; con el municipio, en el

caso de CEPT No. 28; y en Miranda, con la Cooperativa Apícola de Rauch. Estas redes despliegan una serie de capacitaciones orientadas al mejoramiento de los ingresos del territorio.

Otra línea de capacitaciones, no estrictamente agrarias, aunque sí vinculadas con lo rural, son las charlas, encuentros y talleres que tienen el objetivo de formar en oficios o actividades que puedan resultar en una posible salida laboral y en una mejora de los ingresos familiares. En este sentido, se han dictado cursos de manipulación de alimentos, de elaboración de quesos, dulce de leche, dulces y conservas; de herrado; de hilado; de costura; de inseminación artificial; y talleres de soguería, de amanse y de carpintería. Estas actividades se relacionan, generalmente, con el trabajo con el Centro de Formación Profesional (CFP) No. 402 y con las redes de aprendizaje que se establecen con universidades en pos de brindar e intercambiar conocimientos en temáticas específicas.

Una segunda línea de trabajo para la creación del autoempleo comprende las acciones de promoción de producciones específicas. En función del perfil productivo que asume la institución, a la par de los programas concretos de entidades agropecuarias, hay una serie de planes y programas orientados a que pequeños productores y empleados rurales desarrollen algún tipo de emprendimiento productivo.

En general, el trabajo de estas redes burocrático-administrativas surge de organismos como el INTA, que utilizan a los CEPT como canalizadores de los planes y ejecutores de su despliegue y desarrollo. Ejemplos de este tipo de actividades podemos encontrarnos en casi todos los CEPT, como el caso del programa PROHUERTA de promoción de huertas familiares, que, si bien persigue otros objetivos, contribuye a veces a que algunas familias rurales se especialicen en algún tipo de producción para la comercialización.

Otra iniciativa importante en la región estudiada es un programa de promoción avícola de pollitas –bebés– ponedoras: el INTA asigna a los beneficiarios las pollitas de la institución y su respectivo alimento para que las familias comiencen a desarrollar la producción.

Ilustración 21. Producciones de chacinados de alumno de un CEPT.



Fuente: Foto personal tomada el 11 de agosto de 2016.

El Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (MINAGRI) es otro actor que forma parte de las redes burocrático-administrativas que enlazan a los CEPT. Esta institución, en convenio con la FACEPT, ha desplegado una serie de programas de promoción de la actividad porcina y avícola centrada en pollos parrilleros: se asignan a los CEPT subsidios destinados a la compra grupal de animales e insumos necesarios, para que los beneficiarios devuelvan en “valor producto” y se beneficie así otra familia. De acuerdo con un portal de un CEPT, para 2012, este proyecto ayudaba a 163 familias de la región IV de la FACEPT, 12 de Espigas y 21 de Pablo Acosta (Agricultura Familiar: convenio MINAGRI-FACEPT, 20 de septiembre de 2012).

En cuanto a esta última estrategia, la promoción del autoempleo se gestiona a partir de planes y programas de *microcréditos*. Este tipo de acciones se acompañó desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a través de las líneas de trabajo “Bancos Solidarios de la Buena Fe” y “Programa CONAMI”, en convenio con la FACEPT.

En los casos analizados, la primera línea se centró en los CEPT ubicados en la región II (CEPT No.1 de Belgrano, CEPT No. 5 de Miranda y CEPT No. 28 de Paraje La Unión), mientras que la segunda, en la región IV (CEPT No. 8 de Espigas y CEPT No. 31 de Pablo Acosta).

El Banco Solidario de la Buena Fe (BSBF) es una propuesta que promueve el otorgamiento de microcréditos para el desarrollo de emprendimientos productivos, de servicio o de venta. La iniciativa, como queda dicho en el capítulo anterior, apunta a emprendedores de sectores populares, quienes deben armar grupos solidarios para acceder al crédito. Esta conformación apunta a establecer una “garantía solidaria” para el pago de los créditos. Es el grupo el que actúa como garante para los préstamos de cada integrante, de modo tal que, si alguno de ellos tiene dificultades para rembolsar el préstamo, el total de los miembros se reúne para tratar en conjunto la búsqueda de una solución. De esta manera, uno de los principales objetivos del programa es transformar los microcréditos en una herramienta educativa de organización comunitaria y de construcción de un entramado social.

El financiamiento se da a través del Ministerio, que transfiere subsidios para la constitución de los bancos populares a organizaciones no gubernamentales. En el caso de Miranda, la organización no gubernamental (ONG) que administra los fondos es la Fundación por la Educación y el Trabajo del sacerdote Raúl Troncoso, ubicada en el Partido de Tandil. En los otros casos, los consejos de administración de cada CEPT son los responsables de estos fondos. Algunos grupos se han especializado en la elaboración de marroquinería, costura y venta de ropa, en la elaboración de comidas y servicio de *catering*, carpintería, venta de perfumes y regalería (La Nueva Hoja, mayo 2010). Otros emprendimientos fueron de carácter estrictamente productivo, como la cría de pollos parrilleros, las compras colectivas de alimento balanceado para ponedoras, o la cría de cerdos apicultura (La Nueva Hoja, mayo 2010).

En la mayoría de estas experiencias son las mujeres las principales beneficiarias. De acuerdo a Muhammad Yunus (1998), uno de los principales exponentes del tema de “microcréditos”: “Si entre los objetivos del desarrollo está la mejora de las condiciones de vida, la eliminación de la pobreza, el acceso a un empleo digno y la reducción de las desigualdades, entonces es natural empezar por las mujeres” (Muhammad Yunus, 1998, p. 109).

De esta forma, se trata de valorizar la figura femenina, económica y socialmente desfavorecida, y víctima del subempleo. La vida rural no es ajena a realidad, puesto que aquí las mujeres son también absorbidas por la vida del campo, en condiciones de marginalidad y dependencia total del rumbo laboral inestable de su pareja.

La labor de la Comisión Nacional de Microcréditos (CONAMI) también se canaliza a través de microcréditos y mesocréditos destinados a emprendedores y grupos asociativos que necesitan financiamiento para sus actividades. Estas ayudas se asignan a organizaciones de la sociedad civil, como los CEPT, que designan quiénes son los acreedores y se encargan de la administración para garantizar la continuidad del programa. Las experiencias que se recuperaron se vinculan estrictamente a microcréditos orientados a la producción porcina.

Ilustración 22. Producción porcina iniciada por CONAMI.



Fuente: Foto personal tomada el 11 de agosto de 2016.

Los CEPT No. 8 y No. 31 recibieron el referido programa, que permitió que algunos pobladores rurales se iniciaran en la producción porcina: la institución recibió un núcleo genético de 10 chanchas y un padrillo, que administró de acuerdo con su propio criterio. En los casos de los CEPT de Pablo Acosta y Espigas, se repartieron 8 chanchas a familias y productores interesados de la zona, y 2 quedaron en la escuela. Una vez reproducidas,

volvieron a la institución y se distribuyeron en nuevas familias. Este sistema de crédito rotatorio redondo, en muchos casos, en nuevas fuentes de empleo.

Las acciones que se despliegan para la promoción del autoempleo comprenden estrategias clave en los proyectos de desarrollo local rural. Los CEPT, en su rol mediadores sociales, es decir, como núcleos y representantes de la población rural que habita en el campo e instituciones estatales que representan al Estado, canalizan una serie de recursos que los colocan en una posición compleja dentro del entramado social que abarcan.

Es claro cómo los CEPT se ubican en un rol activo dentro de los proyectos de desarrollo local al promover estrategias con miras a mejorar la calidad de vida y las oportunidades de empleo de la población rural. Sin embargo, es preciso repensar el papel que asumen los Centros respecto de la población local, pues estas relaciones de poder, que involucran la distribución recursos materiales y simbólicos dentro de las redes socio-espaciales de los pueblos y parajes, son complejas.

9.3.4. Asociativismo

Finalmente, dentro de las estrategias de mejora del capital económico y de los ingresos de los pobladores rurales que se promueven desde los distintos CEPT, cabe señalar acciones colectivas de producción y/o comercialización. Este tipo de actividades asociativas, si bien se encuentra contenido en los programas de microcréditos mencionados, también involucra otros espacios, que surgen desde las mismas redes socio-espaciales que consolidan las escuelas tanto en los pueblos y parajes como en el campo.

En el caso del CEPT de Belgrano, un grupo de familias y productores especializados en la producción porcina, organizados inicialmente por un programa del INTA, se independizaron y crearon un botiquín veterinario comunitario. Además del beneficio que representa esta herramienta de sanidad para las producciones, el referido espacio organizativo generó intercambios de experiencias y saberes. El grupo surgió a partir de un acuerdo entre el CEPT y el INTA, en el marco del Programa para Productores Familiares (PROFAM). En la actualidad, trabaja de forma independiente de ambas instituciones.

En el CEPT de Pablo Acosta se verificó otra experiencia asociativa. A partir de un programa de INTA de promoción de la producción avícola, y del trabajo del coordinador de área de producción de la institución, se organizó un grupo de *Whatsapp* cuya finalidad es la compra comunitaria de pollitas bebés y de alimento. Inicialmente, la escuela medió para que las familias interesadas se pusieran en contacto, y luego el grupo se independizó y organiza las compras mensuales sin mediación del CEPT. Esta estrategia mancomunada permite alcanzar un mejor precio en la producción y, además, constituye un espacio de encuentro e intercambio sobre de las producciones.

También CEPT de Pablo Acosta se creó un espacio de comercialización colectiva, donde cada familia acerca sus producciones de miel, dulces, huertas y artesanías para intercambios comerciales en la escuela. La iniciativa se conoce como “Feria La Caserita” y le permite a la institución abrirse al entorno, vender productos elaborados por la escuela y brindar a las familias y la población en general un ámbito de encuentro para el comercio justo.

Estas experiencias fundadas en la “economía social” constituyen una estrategia importante al interior de cualquier proceso de desarrollo local, en tanto permiten incluir a diversos sectores sociales postergados y brindar nuevas oportunidades económicas y productivas para generar trabajo e ingresos. Asimismo, implican una nueva forma de organización y acción colectiva que, frente a la marginalidad y la exclusión del sistema político y económico, permite resolver algunas necesidades básicas de los sectores marginados y proveer a estos de un nuevo medio de vida (Altschuler & Casalis, 2006).

En términos generales, las experiencias de mejoramiento del capital económico surgen desde las redes burocrático-administrativas y de aprendizaje, y se despliegan a partir de las redes socio-espaciales que desarrolla cada escuela en particular. La distribución de los diversos recursos –programas, capacitaciones, dinero, producciones– genera inevitablemente un área de conflicto entre quienes forman parte conflictivos fueron considerados, no son objeto del presente estudio. Específicamente, en este análisis se busca dar cuenta del modo en que la construcción de

redes por fuera de lo local permite movilizar una importante cantidad de recursos y mejorar, en algunos casos, los ingresos y oportunidades económicas de la población rural que participa de la vida institucional de los CEPT.

9.4. Desarrollo local rural y mejoramiento de calidad de vida

El mejoramiento de la calidad de vida en los espacios físicos, pueblos o parajes donde se encuentran los CEPT constituye otra esfera del análisis de los procesos de desarrollo local que ocurren a partir de la mediación de esta institución. La complejidad de esta dimensión será abordada desde una serie de indicadores que se recuperaron en las distintas experiencias recorridas durante el trabajo de campo.

En primer lugar, se distingue el mejoramiento de la infraestructura local, de las condiciones de habitabilidad de pueblos o parajes, lugares, estos últimos, por donde transita la población local, así como buena parte de quienes habitan los campos cercanos. Un segundo tipo de actividades está vinculado con la promoción de actividades culturales y deportivas en aquellos sitios. La importancia de este tipo de estrategia se funda en la posibilidad de generar entornos de recreación y socialización en el ámbito rural, y aglutinar y canalizar la diversidad cultural presente en el campo.

Un tercer tipo de estrategia orientada al mejoramiento de la calidad de vida es el cuidado del medioambiente. Las zonas rurales, especialmente en aquellos espacios geográficos con mayor asentamiento poblacional, tienen problemas con el tratamiento de los residuos por la distancia respecto del sistema de recolección municipal. Así, este tipo de acciones es clave en el análisis del desarrollo local desde una perspectiva medioambiental.

Una cuarta línea de trabajo se relaciona con la promoción de la salud en las zonas rurales. Por de la distancia entre los CEPT y los centros de salud más importantes, muchas instituciones han avanzado en acciones para brindar atención primaria en salas de salud y para la capacitación en primeros auxilios y prevención de algunas enfermedades.

Por último, hay que mencionar la creación de espacios para la organización y comunicación. Tal como se mencionó en capítulos anteriores, el aislamiento físico de muchos habitantes del campo es un

elemento que incide en la pobreza y en la marginalidad (Neiman, 2010). Por ello, desde los CEPT se ha trabajado en la promoción de instancias de socialización y organización de la población rural, así como en la creación de un medio informativo donde transmitir noticias de los territorios que comprenden a la escuela y a la zona rural aledaña. Estos ámbitos de encuentro y difusión se suman al conjunto de prácticas que contribuyen a optimizar la calidad de vida desde una mirada inclusiva y en un intento de alcanzar mayores niveles de equidad.

9.4.1. Infraestructura en el pueblo

Una primera línea de trabajo relacionada con el desarrollo local que se promueve desde los CEPT en la provincia de Buenos Aires se vincula con acciones concretas de mejora de la habitabilidad en aquellos espacios geográficos donde se ubican las escuelas, sean parajes o pueblos rurales. Si bien la capacidad de acción que pueda asumir una institución escolar se encuentra limitada por la propia coyuntura política y los recursos disponibles, en los casos que se analizaron se recuperaron importantes iniciativas de mediación entre los entes gubernamentales y las demandas de la sociedad civil local.

En el caso de Miranda, las gestiones que se realizaron apuntaron al mejoramiento de los servicios públicos. Primero, se articuló con la cooperativa eléctrica de Rauch para la instalación de la luz en el pueblo. Luego, junto con el Ministerio de Asuntos Agrarios, se analizó el agua de los habitantes para determinar su aptitud para el consumo humano. En este caso en particular, la presencia de la junta vecinal resultó clave, pues aunó los esfuerzos de las instituciones locales para organizarse y demandar al municipio acciones como las mencionadas, o bien cuestiones puntuales como los arreglos de caminos o el corte del pasto en el pueblo.

En Espigas, se reconocieron tres líneas de acción concretas. La primera de ellas, un proyecto del que participaron el municipio, la Facultad de Ingeniería de Olavarría y el Banco Mundial: en 2001, luego de muchos casos de gastroenteritis y problemas dentales de la población local, se analizó el agua y se confirmó que estaba contaminada. Con la mediación del CEPT, y con el apoyo de la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Ciencias

Sociales, la cooperativa eléctrica y el municipio Olavarría, se participó en un concurso del Banco Mundial y se pudo adquirir un tanque purificador para Espigas.

Ilustración 23. Mejoramiento de infraestructura en Espigas. Tanque de agua.



Fuente: Foto personal tomada el 26 de agosto de 2015.

Otra actividad de mejoramiento de infraestructura local fue un proyecto de extensión del electrificado desde Espigas hasta Tapalqué que se realizó con productores y propietarios de la zona. En esta acción, se movilizaron las redes socio-espaciales que se despliegan a nivel micro en el pueblo y en los campos cercanos, y el CEPT, como mediador y canalizador de las demandas, representó a los habitantes y familias trabajadoras de las explotaciones productivas. Un proyecto similar se está llevando a cabo en el Paraje La Unión con la organización de un consorcio de electrificación.

Otra acción destacable es el embellecimiento de pueblo de Espigas. En el marco de un proyecto “areal” del CEPT, se utilizaron producciones de plantines de la institución embellecer la plaza y algunos canteros. Este

trabajo se realizó con las propias familias de la escuela, que, en algunos casos, donaron plantas que la escuela replantó y distribuyó. Aquí también se utilizaron las redes socio-espaciales del CEPT con las familias y los habitantes para colaborar juntos en un proyecto específico.

En los distintos casos, se puede visualizar el modo en que las redes de promoción de capital social entre las familias rurales que participan del CEPT, o bien los tejidos de relaciones trazadas entre la escuela y actores por fuera del nivel micro (los municipios, universidades, entes gubernamentales y no gubernamentales), constituyen instancias clave dentro de los procesos de desarrollo local rural.

9.4.2. Promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas

El impulso de actividades culturales y deportivas en un pueblo o paraje rural representa un tipo de iniciativa concreta para promover espacios de socialización y poner en contacto intereses culturales compartidos por los habitantes dispersos del campo.

La promoción de este tipo de acciones va más allá del simple espectáculo o del entretenimiento (Insa Alba, 2009), ya que contribuye en varios sentidos al desarrollo local de un pueblo o paraje. Por un lado, se trata de una fuente económica tanto para las familias de la escuela que lo organizan como para los artesanos o artistas locales que utilizan este espacio. Por otro, constituye un espacio para el encuentro y la socialización de los pobladores y habitantes rurales que residen de forma aislada en el campo, lo que enriquece el ámbito de lo público. Por último, estos eventos construyen un momento para la inclusión de la diversidad cultural, ya que ponen en valor prácticas culturales específicas de la población a través de la exposición activa y la divulgación. Por todo ello, este tipo de prácticas de promoción de actividades culturales y deportivas ejerce gran influencia en el bienestar, la calidad de vida y en la construcción de un entorno público comunitario.

Específicamente, es posible encontrar distintos tipos de actividades de promoción. Primero, cabe mencionar la exposición de alguna película u obra de teatro, como en el caso de Espigas. En este tipo de actividad, se apela a redes socio-espaciales que se despliegan en el pueblo para la

coordinación y organización del evento junto con el centro cultural, la escuela y las propias familias del pueblo y del CEPT.

Asimismo, en el caso de Belgrano, se organizaron talleres para compartir la historia de “El pueblazo” en las diferentes escuelas rurales del partido. Las redes de aprendizaje que ligan a las distintas instituciones permiten generar espacios de intercambio para el armado de una actividad cultural que ponga de relieve una historia en común.

Un segundo tipo de actividades que se organiza desde casi todos los CEPT visitados son los eventos y fiestas en los clubes, salones o centros culturales de los respectivos pueblos. En lo que respecta a Miranda, fue mencionada la “Fiesta criolla”, la “Fiesta de doma” y los encuentros culturales en el club local. En Espigas, un “Fogón familiar” que se organiza anualmente y la “Fiesta del Pueblo”, que celebra la inauguración de la estación. En el paraje La Unión, se organizan peñas folclóricas. Y en Pablo Acosta, se planearon eventos como el “Gran loco familiar”, la “Gran fiesta criolla” y varias peñas folclóricas. Estas actividades, como fue mencionado, son instancias donde los consejos de administración de los CEPT aprovechan para armar cantinas o vender entradas y así recaudar fondos para la administración de la escuela.

Un tercer tipo de actividades son las deportivas y recreativas, que, además de convocar a la población, invitan a la participación activa. A propósito, se relevaron actividades como jineteadas, juegos camperos, campeonatos de fútbol rural, maratones, caminatas y campeonatos de truco. En estas experiencias, los distintos CEPT median en los encuentros a partir de la organización e invitan a los pobladores en general a sumarse a estos espacios culturales de intercambio y socialización.

Por último, cabe mencionar los talleres que se realizan en los distintos CEPT y que son abiertos a la comunidad en general. Se encontraron talleres de teatro, folclore, guitarra, canto, tango, etcétera, en varios centros educativos. Estos convocan a la población a participar acercándoles una oferta cultural para socializar y recrearse en la misma ruralidad. La mayoría de tales espacios de formación son dictados por familiares y docentes de la escuela.

Ilustración 24. Folleto de promoción de actividad deportiva en CEPT.



Fuente: Folleto de CEPT No. 28 (s.f).

Las mencionadas actividades, en su mayoría, se organizan apelando a las redes socio-espaciales que se entretajan entre las escuelas, las familias y las instituciones locales. Permiten convocar a la población, tanto a aquella que habita puntualmente en los pueblos o parajes como a la rural dispersa, pero que de alguna manera se vincula a aquellos sitios, ya porque envían a sus hijos e hijas a la escuela allí, ya porque son puntos de referencia que visitan asiduamente.

9.4.3. Promoción de la salud

Las acciones orientadas a la promoción de la salud son otra línea de trabajo pensada para mejorar la calidad de vida de la población rural. En esta dirección, algunos CEPT emprenden iniciativas concretas de intervención

articulando universos sociales diferenciados y con recursos disímiles para la gestión de estrategias de inversión concretas.

En Miranda, La Unión y Pablo Acosta, se ha trabajado para el armado y el equipamiento de una sala de primeros auxilios. En el primer caso, se colaboró con el municipio para el mejoramiento del servicio de atención y reacondicionamiento de la salita que existía, lo que permitió disponer de la atención semanal de un médico clínico y de un odontólogo, quienes acercan campañas y medicamentos. En palabras de la enfermera del lugar:

Viene el médico y el odontólogo una vez por semana. Ellos mismos traen los medicamentos (ahora con los planes hacer y remediar), o sea, la persona que se viene a atender ya se va con los medicamentos que tiene que tomar. Después se hacen las campañas de vacunación y también se hace el examen anual a los chicos del CEPT y vienen todos acá (Comunicación personal, 23 de mayo de 2010).

En La Unión y Pablo Acosta, las salas de primeros auxilios se promovieron desde la misma institución escolar. En el primer sitio, se concretó en 2014, en articulación con el municipio. La propuesta del CEPT surgió luego de un evento organizado con las familias de la escuela y el pueblo. Para realizar el proyecto, se movilizaron las redes socio-espaciales y, posteriormente, se articularon con las redes burocrático-administrativas que promueve el CEPT, lo que facilitó la obtención de los recursos necesarios y la concreción.

En Pablo Acosta, junto con el Consejo de Apoyo Local (CAL) que acompañó el programa pueblos, se identificó como necesidad primaria la instalación de una salita de salud. El consejo de familiares, el CEPT, la escuela primaria y el jardín acompañan este proyecto que, si bien fue respaldado por la necesaria ordenanza municipal, al momento que se finalizó el trabajo de campo (2016) no fue construido.

Dentro de esta línea de promoción de la salud, desde los distintos CEPT se han realizado varias campañas de concientización y capacitación específicas, como cursos de primeros auxilios y RCP, charlas sobre hábitos saludables y prevención de adicciones, sobre salud bucal, tratamiento de heridas punzantes y encuentros sobre hidatidosis. En Espigas, se realizaron a partir de las redes de aprendizaje consolidadas entre el CEPT y la Facultad

de Medicina de la UNCPBA. En otros casos, como en Mirada, La Unión, Pablo Acosta y Belgrano, se apeló a las redes socio-espaciales que se dan entre los y las docentes y las familias rurales.

Por último, es preciso señalar algunas campañas concretas emprendidas por los CEPT de ecografías para el control de la zoonosis y de vacunación. En función de las redes burocrático-administrativas que se establecen con el municipio, la escuela media estos programas y brinda el espacio físico para que se desarrolle la campaña.

9.4.4. Promoción del cuidado del medio ambiente

Las actividades del cuidado del medioambiente son otra línea de trabajo orientada a mejorar la calidad de vida de la población que vive en zonas rurales. Una importante problemática que tiene la vida rural, por las grandes distancias que median hasta los centros urbanos y el sistema de recolección, son las pocas posibilidades de tratamiento de residuos. Por ello, en Espigas, Miranda y el paraje La Unión, se pensaron acciones concretas con el objeto de solucionar esta problemática que repercute en la cotidianeidad de la gente.

En el caso de la Estación Miranda, la ciudad de Rauch tiene una planta de tratamiento de residuos y reciclaje, por lo que se articuló con ella y el municipio desde el CEPT para la promoción de la educación ambiental en el pueblo y para la generación de un programa de separación de residuos y elaboración de abonos. En conjunto, el jardín, la escuela y el CEPT organizaron campañas educativas y, desde 2006, se separan los residuos. Con este trabajo, se logró un mejor tratamiento residual, así como la instalación de contenedores, renovados semanalmente por la empresa recolectora, en los que la población separa la basura. Este programa apeló a las redes burocrático-administrativas, en conjunto con el municipio, para la gestión de la propuesta, pero sin dudas esta se funda en la articulación de la escuela con la población residente y con las demás instituciones locales.

En cuanto a Espigas, a partir del programa “Espigas verde”, de 2014, se trabajó en el cuidado del medioambiente y en la erradicación de un basural a cielo abierto. Se colocaron contenedores y se articuló, junto con la empresa recolectora de residuos, para que retirara la basura una vez por

semana. Sin embargo, se continúa trabajando desde la escuela en proyectos de educación ambiental para eliminar el referido basural y para conseguir que la población deje de arrojar residuos en este espacio. En esta experiencia, también se despliegan las redes burocrático-administrativas entre el municipio, la Agencia de Desarrollo Local (ADELO) y el mismo CEPT, que en su calidad de mediador generó el espacio para que se desarrolle el proyecto.

Finalmente, en La Unión, si bien se trata de una labor incipiente, se capacita, desde la institución, en el uso de compostaje para el tratamiento de residuos orgánicos y en la separación y clasificación de lo inorgánico. En el distrito ya existe esta línea de trabajo y se espera que los habitantes y la escuela adhieran a este modo de procesamiento de los residuos. En este caso, también se trabajó a partir de las redes burocrático-administrativas que genera el municipio y se proyectan en el espacio local a partir de la mediación del CEPT.

9.4.5. Promoción de la comunicación y de espacios de socialización

Por último, un elemento importante que cabe destacar con relación al mejoramiento de la calidad de vida de la población que vive en las zonas rurales, sea de forma aglomerada en pueblos, parajes o dispersa en el campo, son los espacios de socialización y comunicación. Si consideramos que el aislamiento geográfico y social es un elemento que condiciona la pobreza rural (Neiman, 2010), la promoción de entornos de intercambio y encuentro constituye una línea para trabajar desde distintos planos.

En el caso de Belgrano, según fue mencionado, se organizan y gestionan “Regionales” para las familias de los y las estudiantes que proceden de zonas aledañas al CEPT: se convoca y agrupa a las familias para trabajar en conjunto y realizar un diagnóstico de la situación de la población rural que reside allí. En ese marco, se indaga acerca de las necesidades, los intereses y los tipos de intervenciones que pueden realizarse junto con la escuela. A partir de este diagnóstico mancomunado, el CEPT funciona como mediador buscando establecer contactos con instancias municipales o con organismos como el INTA para el desarrollo de alguna línea de trabajo concreta.

Las regionales, en algunos casos, se han consolidado como instancias organizativas independientes, que se autogestionan y que permiten a la población rural dispersa encontrarse para socializar experiencias, intereses y problemáticas y, desde allí, buscar posibles soluciones a problemas comunes. Este fue el caso de las regionales de Castelli, La Victoria, Udaondo, Cancha de Polio, El Cuartil, todas de la región con la que trabaja el CEPT de Belgrano.

Ilustración 25. Encuentro RENATEA en CEPT.



Fuente: Voces Nuestras Blog. Publicado el 30 de octubre 2014.

En cuanto a Espigas, a partir del programa del Renatea “Campo Adentro”, se originó una agrupación juvenil con sede en el centro cultural. Al tener mayor población joven, por las dos escuelas secundarias, este programa permitió convocarla y brindarle un espacio de encuentro. Inicialmente, se trataba de convocar a los y las adolescentes para cuestiones productivas; sin embargo, la necesidad de socializar hizo que se consolidara un punto de encuentro e intercambio para los y las jóvenes del CEPT que viven en el campo y para aquellos que residen en el pueblo.

También en Espigas, a partir del CEPT, se creó un grupo autodefinido “Espigas en acción”, integrado por las familias del CEPT y residentes, para la organización de la fiesta del pueblo anual. Si bien se reúnen para ese

evento puntual, este les permite generar un espacio de encuentro e intercambio en pos de organizar una actividad cultural para todo el lugar.

Dentro de estas acciones de socialización y organización, es preciso mencionar la estrategia de gran parte de los CEPT de difundir, comunicar y poner en contacto a la población rural que habita en la zona aledaña a cada escuela. Puntualmente, cabe destacar a los periódicos y diarios que producen los y las estudiantes de los CEPT con el apoyo de docentes, vecinos/as y productores cercanos. Este medio – “La Nueva Hoja” de Miranda; “Entre Todos” en Espigas; “Pueblito” en Pablo Acosta y “Paraje La Unión” en La Unión– es utilizado para divulgar las acciones que se desarrollan desde la escuela, pero también permite difundir historias de pobladores rurales, presentar payadas, narrar leyendas locales, así como noticias específicas de alguna producción o de interés agroproductivo. Este canal noticioso es otra línea de trabajo importante que, junto con el área de la comunicación de cada CEPT, permite acercar y convocar a la población rural y recuperar las redes socio-espaciales que los Centros median, lo que redundará en un espacio de comunicación por y para todo el territorio. Simultáneamente, esta línea de trabajo está atravesada por redes económico-productivas que se afianzan entre el CEPT, y las empresas locales y los productores locales, que movilizan recursos económicos para poder financiar el referido medio de comunicación.

9.5. Conclusiones

El presente apartado constituye un importante avance del trabajo de investigación que involucró este proyecto. Con el objetivo de dar cuenta de cómo las redes de promoción del capital social inciden en las prácticas institucionales de promoción del desarrollo local rural, y en función del marco teórico que se presentó, se distinguieron dos dimensiones claves para revelar el modo en que se sucede este proceso.

Primeramente, se distinguió el mejoramiento del capital económico como un proceso que se despliega dentro de los distintos CEPT analizados. Si bien se aclaró que no se parte de una perspectiva economicista, el compromiso en el incremento de las oportunidades de trabajo y de los

niveles de ingreso de la población rural es un elemento importante dentro de un proyecto de desarrollo local.

En relación con este punto, las redes burocrático-administrativas fueron determinantes en la movilización de programas de microcréditos, tanto de dinero como de producciones, que posteriormente se desplegaron hacia la sociedad civil, familias del CEPT y habitantes rurales de la zona. Si bien, como se mencionó, la distribución de estos beneficios involucra inevitablemente una serie de conflictos al interior de los pueblos y parajes, en este caso se hizo foco en exponer el modo en que repercutió en mejorar las oportunidades de quienes accedieron a tales provechos.

Otra estrategia importante fueron las capacitaciones abiertas a la población en general. Estos espacios de formación permiten intercambiar conocimientos y saberes, y, al mismo tiempo, crear nuevas posibilidades para quienes estén interesados en iniciarse en nuevos proyectos comerciales o productivos. En esta línea, tanto las redes de aprendizaje como las redes socio-espaciales que se establecieron también fueron determinantes para brindar una oferta amplia de cursos y capacitaciones abiertos.

En segundo lugar, se reconoció el mejoramiento de la calidad de vida como otra dimensión de los procesos de desarrollo local rural gestionados desde los CEPT. Esta línea se compone de una serie de indicadores destinados no solo a mejorar la infraestructura de los espacios físicos donde transcurre la cotidianeidad, sino también a promocionar servicios y actividades diversificadas para reducir la distancia y el aislamiento cultural y social que atraviesa la sociedad civil.

Cabe entonces destacar el papel de las redes socio-territoriales que apuntalan los distintos CEPT para la construcción de un entramado social complejo. En su rol de mediador, las escuelas ponen en contacto a la sociedad civil y sus organizaciones con otros actores con recursos disímiles, lo que posibilita el desarrollo de distintas acciones que repercuten positivamente en los espacios físicos locales y en la población rural que la habita.

Dentro del conjunto de acciones, se destacó la importancia que asumen aquellas orientadas a generar espacios de socialización y de intercambio dentro del ámbito rural, ya que convocan a una posible

organización de la sociedad civil y al encuentro con un otro que transita problemáticas similares.

La promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas en los espacios rurales es otra línea de trabajo clave que se despliega en la mayoría de los CEPT, ya que, además generar un espacio de encuentro, la iniciativa permite revitalizar y poner en valor saberes, intereses y prácticas culturales propias de los habitantes rurales.

Una reflexión que se desprende del análisis de las distintas dimensiones y experiencias de los proyectos de desarrollo local rural es la complejidad que asumen en términos espaciales, es decir, en relación directa con la localidad donde se emplazan los CEPT.

Tal como se señaló en el marco teórico, el abordaje del desarrollo local rural se realiza desde una perspectiva territorial que comprende que el objeto de “desarrollo” no se limita al espacio físico en concreto, sino que, siguiendo a Lopes de Souza (1995) y Santos (1996), se asocia a la red de relaciones que lo trascienden. Desde este enfoque, los vínculos que tienden los distintos CEPT conforman territorios complejos entre actores disímiles que no necesariamente están arraigados espacialmente a un campo o a un pueblo rural.

Considerando que los y las jóvenes y las familias rurales que participan de la vida institucional de las escuelas provienen de otras provincias y migran cada 5 o 6 años a otros establecimientos productivos, es preciso que los procesos de desarrollo local rural vayan más allá de lo netamente espacial y comprendan el territorio en términos de un entramado social complejo.

Los procesos de desarrollo local incluyen aspectos relacionados con el mejoramiento de la infraestructura de los lugares y de las condiciones de vida de la población rural, pero suponen al mismo tiempo un conjunto de estrategias orientadas a abrir el universo de posibilidades de aquella, lo que permite perfeccionar las producciones familiares, capacitar en temas productivos y en otras áreas de interés (no necesariamente rurales). Estas acciones, si bien no necesariamente implican un proceso de movilidad social ascendente, dan acceso a nuevas fuentes de ingresos y al despliegue de

nuevas estrategias de reproducción familiar para mejorar así, aunque sea levemente, las oportunidades y niveles de equidad social.

En el presente análisis, se buscó exponer el modo en que las distintas redes de promoción del capital social traen consigo una multiplicidad de recursos económicos, culturales y simbólicos que, mediados por el proyecto institucional de los CEPT, conduce a mejorar los niveles de ingreso y la calidad de vida de la población rural que participa del entramado social de la escuela.

Desde esta perspectiva, el desarrollo local rural se vincula con la elaboración de un proyecto inclusivo que permita incluir a una mayoría postergada por las políticas públicas y, a la par, modificar las “relaciones de poder” existentes para aumentar la capacidad de intervención en lo local.

En tal sentido, siguiendo a Manzanal (2006), el desarrollo debe entenderse como un proceso de concertación de actores, con fuerte articulación vertical y horizontal, pero pensado y gestionado “desde abajo”, es decir, a partir del fortalecimiento y del protagonismo de los actores del territorio. Por ello, la relación entre el consejo de administración y el equipo técnico es clave dentro de los procesos de desarrollo local rural. Esto hace que las acciones que se despliegan sean representativas de la mayoría de la población y se alcance a la vez una sostenibilidad del proyecto institucional en el tiempo. Allí se halla lo que configura procesos de desarrollo local diferenciados en las distintas experiencias.

En los casos en los que la configuración histórica de los CEPT se encuentra levemente vinculada con los habitantes locales que residen en los pueblos y parajes, gran parte de las acciones desplegadas tienden a elaborarse en función de la población rural dispersa que forma parte del CEPT. En general, las estrategias apuntan a mejorar de las producciones familiares haciendo foco en cuestiones estrictamente agropecuarias.

Por otro lado, aquellas experiencias que se encuentran arraigadas espacialmente en un punto geográfico en particular suelen complementar las acciones de mejoramiento del capital económico desarrollando actividades que reparan en la calidad de vida de la población rural, es decir, generando espacios de socialización y mejorando los servicios habitacionales de los pueblos.

Conclusiones generales

El presente trabajo consistió en un estudio de caso múltiple integrado acerca de los Centros Educativos para la Producción Total ubicados en la zona la cuenca deprimida del río Salado. A partir de un exhaustivo trabajo de campo, se logró alcanzar una comprensión densa del caso en su respectivo contexto a través de cinco experiencias educativas disímiles. Específicamente, se tomaron los casos del CEPT No. 1, ubicado en la colonia El Salado de General Belgrano; el CEPT No. 5 de la Estación Miranda del partido de Rauch; el CEPT No. 8 de Espigas, en Olavarría; CEPT No. 28 del paraje La Unión, en General Guido; y CEPT No. 31 en Pablo Acosta, partido de Azul. Cada una de estas instituciones –en relación con su historia, su población, sus proyectos institucionales– aportó al análisis general distintas dimensiones que enriquecieron el trabajo final.

Luego de un proceso de varios años, de ida y vuelta de los datos a la teoría, se ha arribado a una serie de conclusiones consideradas útiles para continuar indagando sobre el modelo que proponen las escuelas de alternancia y sobre la relevancia de estas instituciones en el medio rural bonaerense.

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 con las ciencias de la educación–, todavía sigue siendo una deuda importante el análisis sociológico sobre los procesos que suceden alrededor de estas experiencias educativas y sobre rol que asumen dentro del ámbito rural.

Uno de los principales aportes del proyecto se vincula a la elaboración de un marco teórico específico y heterogéneo para el abordaje de los objetivos de investigación propuestos. Esto involucró un complejo proceso de análisis y selección de teorías, conceptos y operacionalizaciones de distintos campos disciplinares.

Por un lado, y en función del marco académico en que se presenta esta tesis, se retomaron teorías sociológicas vinculadas al análisis del capital

social y de las redes por las cuales circula. Por otro lado, también se incorporaron teorías de la geografía rural, para acercarse a la experiencia CEPT y para reconocer las diversas concepciones en torno al territorio y al espacio físico donde se insertan las escuelas. Asimismo, se recuperaron estudios centrados en el desarrollo local, el desarrollo rural, el desarrollo local rural, para abordar el modo en que estas redes se expresan en lo local y territorial. Esta amalgama o hibridación teórica que surge de la fusión, la combinación y el entrecruzamiento de disciplinas disímiles fue clave para analizar el caso de esta experiencia educativa en su contexto.

La exposición se sentó sobre una variedad de antecedentes que fueron problematizándose hasta posicionar la perspectiva reticular e instrumental del capital social que hace énfasis en las redes de relaciones promovidas por dentro y por fuera de un colectivo determinado y en la capacidad de estas para movilizar distinto tipo de capitales que tengan impacto en lo local-territorial. En este análisis de las redes, se incorporó el concepto de “mediador social” en referencia a aquellos agentes que vinculan dominios diferenciados.

Los capítulos “El escenario rural de la zona de la cuenca del río Salado” y “Estado, políticas públicas y ruralidad” se concentran en el contexto espacial e histórico del estudio de caso. Tal como queda señalado oportunamente, las referidas redes de promoción del capital social no pueden ser abordadas como una entidad abstracta, aislada del entorno, sino que deben ser comprendidas como un proceso social que se inserta dentro de una coyuntura específica. Estas dimensiones espacio-temporales son fundamentales porque definen los tipos de actores que interactúan, los recursos que circulan, el grado de autonomía de los actores, así como también su respectivo impacto en las prácticas institucionales orientadas a promover el desarrollo local.

En cuando a la dimensión espacial, en el capítulo III se reconocieron características geográficas y productivas de la zona de la cuenca deprimida del río Salado. Desde la perspectiva de análisis planteada, la cuenca del Salado y sus respectivos pueblos y parajes constituyen un espacio-territorio definido por poseer determinados rasgos. Es un espacio tangible donde se

produce, se trabaja, se practica la cotidianeidad (Raffestin, 1993; Altschuler, 2013; Santos, 1996).

La región analizada se caracteriza por ser una de las zonas económicamente más débiles de la provincia de Buenos Aires por sus características geográficas y productivas, así como también por poseer una estructura social extremadamente desigual como consecuencia de una alta concentración de la tierra y un frágil mercado de trabajo.

La reconversión productiva vinculada a la expansión de la agricultura, especialmente de la soja, sobre otras producciones, impulsó un proceso de pauperización y vulneración de las condiciones de vida de la sociedad civil rural. En esta región analizada, el avance de la sojización tuvo lugar a partir de la desestructuración productiva de establecimientos ganaderos, lo que, frente al incremento de la demanda de tierras fértiles y a las nuevas posibilidades rentísticas que ofrecía el mercado, aceleró los procesos migratorios del campo a la ciudad.

Este escenario se suma a la escasa capacidad de absorber mano de obra del mercado agropecuario relacionado con el agronegocio y con la producción de engorde a corral; a las precarias condiciones de vida de la población rural y a los aislamientos físicos resultado de las frecuentes inundaciones de los caminos rurales. Tal espacio, con dichas características productivas y sociales, forma parte del ámbito en el cual se asientan los CEPT en esta región.

En el capítulo IV, “Estado, políticas públicas y ruralidad”, se expuso el contexto histórico-político, otra dimensión importante en la reconstrucción del entramado social que atraviesa a los CEPT. La ubicación temporal define los tipos de actores movilizados, a la vez que configura un universo diferencial de posibilidades según la coyuntura política y económica.

Este proyecto analiza las redes de promoción del capital social que se consolidaron en el período histórico de 2008-2015, denominado “posneoliberal”. La demarcación de esta etapa responde a que constituye un momento histórico de cambio del modelo de desarrollo nacional. La transformación estuvo ligada al pasaje de un Estado ausente a uno presente, con capacidad de articular las demandas de una sociedad civil resquebrajada

y fragmentada. Si bien acentúa y profundiza el modelo productivo anterior, ligado a los poderes transnacionales, se diferencia en que los excedentes fueron canalizados de modo diferente al neoliberal, por dirigirse a la sociedad civil con el objeto de brindar certezas y rearticular las demandas en un proyecto inclusivo de desarrollo en manos del Estado.

En dicho apartado, las políticas sociales y educativas vinculadas a lo rural fueron recuperadas. En cuanto a las primeras, se advirtió un cambio en relación con una mirada sectorial que asocia desarrollo rural con crecimiento agropecuario. Estas políticas viraron hacia una concepción más compleja de la vida rural, vinculada con actividades agrícolas y no-agrícolas, y con problemáticas específicas del medio. Sumado a una serie de políticas públicas de corte universal, el Estado se hizo presente en el campo articulando con las instituciones ubicadas en los distintos pueblos rurales.

En lo que refiere a las políticas educativas, en este período, se revisaron las leyes relacionadas con la educación técnica a partir de la Ley de Educación Técnico-Profesional y la Ley de Financiamiento Educativo. Asimismo, con la sanción de la Ley de Educación Nacional se incorporó la obligatoriedad del nivel secundario y se reconoció la modalidad rural como una oferta educativa específica.

En el capítulo V, “Políticas educativas rurales y los CEPT”, se analiza específicamente el objeto del presente estudio, los CEPT, reconociendo sus particularidades respecto de otras experiencias educativas centradas en la pedagogía de la alternancia. Las escuelas consideradas se diferencian específicamente por constituir la primera y, al momento, única propuesta educativa de alternancia de carácter estatal y laico en la Argentina.

En dicho capítulo, se exponen primero las normativas y aquellas resoluciones nacionales que estructuran y regulan la organización administrativa y pedagógica de esta modalidad dentro de la educación rural. Luego, se desarrolla la trayectoria histórica de los CEPT hasta la actualidad. Este apartado constituye un aporte significativo, debido a que reconstruye mediante entrevistas la historia de estas instituciones hasta su constitución actual.

En el capítulo VI, titulado “Sociedad civil y los CEPT”, se problematizan las distintas concepciones de “sociedad civil” a partir de las relaciones que se establecen entre esta esfera, el mercado y el Estado. En este punto, se plantea el carácter controversial de la co-gestión político-administrativa entre la sociedad civil y el Estado. La arbitraria posición de las escuelas fue analizada dentro de las redes con el concepto “mediador”.

Repensar los CEPT como “mediadores” constituye otra de las conclusiones del proyecto, ya que vinculan espacios claramente diferenciados, conectan actores que pertenecen al nivel macro –entes gubernamentales, autárquicos, universidades– y al nivel micro-territorial –habitantes rurales, clubes, productores, empresas agropecuarias, etcétera–. Este rasgo les imprime a los Centros un perfil ambiguo: por un lado, representan al “Estado”, es decir, son una institución estatal que se encuentra bajo una jurisdicción específica, la DGCyE, y, por otro lado, a partir del trabajo de los consejos de administración, representan a la sociedad civil con sus respectivas demandas al Estado.

Esta co-gestión se ve opacada por la inestabilidad que comportan los vaivenes políticos y por la necesidad de legitimación constante frente al Estado. De acuerdo a los promotores de las escuelas, cada cambio de Gobierno demanda una nueva articulación con las autoridades, así como enfrentarse al desconocimiento y a la necesidad imperiosa de la burocracia de ajustar las propuestas educativas a la normativa de las escuelas tradicionales. Este hecho, sin dudas, consolidó una sociedad civil organizada que, bajo la autodefinición de “movimiento”, actúa en defensa de la agricultura familiar y de esta propuesta pedagógica.

Asimismo, se pudo revelar cómo, en la propia gestión institucional de los CEPT, el modelo de trabajo co-gestivo supone, en algunas cuestiones puntuales, otro espacio de conflicto con el Estado. En muchos casos, este abusa de la co-responsabilidad delegando responsabilidades y no proveyendo los recursos necesarios para que la institución escolar y las familias que la dirigen puedan autogestionarse, lo que lleva a desarrollar estrategias disímiles que apuntan a autoabastecerse y mantener el proyecto escolar.

Este último punto mencionado se relaciona con el capítulo “Los CEPT en la cuenca del río Salado”. Allí se estudian las distintas unidades de análisis, es decir, los CEPT considerados, para alcanzar una comprensión más densa del caso. Específicamente, se examinó cada escuela recuperando la historia de la institución y del pueblo o paraje donde se ubica, las características institucionales –su infraestructura y capacidad productiva–, y los actores y las organizaciones que participan de la vida institucional. Con un análisis comparativo, se reconocieron importantes diferencias entre los centros de la provincia.

La desigual posesión de extensiones de tierra, de producciones, de infraestructura y de actores involucrados condiciona las respectivas trayectorias. En algunos casos, se puso de relieve cómo esto afecta las condiciones de habitabilidad, específicamente en lo que refiere a los espacios de convivencia. Por ejemplo, se encontraron escuelas con habitaciones diminutas en relación con la cantidad de estudiantes que allí se alojan, así como condiciones precarias de las camas y de los colchones utilizados. Todo ello contrasta con la situación de otras escuelas con mayores ingresos económicos.

Más allá de estas condiciones estructurales de la vida institucional, también la desigualdad de recursos determina que las familias y los docentes-técnicos realicen un esfuerzo mayor para alcanzar los fondos económicos necesarios para cubrir los gastos relativos a la convivencia y al comedor, es decir, para sostener la estadía de sus hijos e hijas de forma alternada. Esto demanda el despliegue de estrategias diferenciadas con el fin de recolectar dinero, como la organización de ferias, eventos, rifas y distintas acciones de promoción.

En el capítulo VIII, titulado “Redes de capital social en la cuenca del río Salado”, se presentó una tipología de redes de promoción del capital social que surge como parte del análisis del trabajo de campo y en un intento de reconstruir el entramado social que consolidan las escuelas rurales estudiadas. Para cada una de las unidades de análisis, se reconoció un complejo entramado de relaciones entre actores heterogéneos, por las cuales circula una diversidad de recursos. A partir de allí, los distintos tipos de actores fueron clasificados en entes gubernamentales (de jurisdicción

municipal, provincial y nacional), instituciones educativas (generalizando escuelas, centros de formación profesional, universidades), empresas y productores locales, instituciones locales (juntas vecinales, centro cultural, clubes), familias del CEPT y población dispersa.

En función de los tipos de agentes que se vinculan con los CEPT, se definió cuál era el nivel de pertenencia: si aquellos lazos se daban dentro del propio ámbito espacial –local y contiguo– o si lo trascendían y lograban configurarse redes con un nivel macro, que pusieran contacto universos sociales diferenciados. De este modo, sobre la base de la propuesta de Woolcock (1998), se reconoció el nivel micro y macro dentro del análisis relacional.

Seguidamente, a partir del marco teórico planteado, se indagó sobre el tipo de lazo que conecta a los actores distinguiendo el carácter vertical u horizontal de los vínculos que establecen los actores entre sí (Forni, Siles & Barreiro, 2004). Por último, se recuperaron los distintos recursos que median estas relaciones y que, simultáneamente, forman parte de las prácticas institucionales orientadas a la promoción del desarrollo local. En función de estos elementos, se elaboró una tipología de redes de promoción del capital social en la que se distinguen cuatro tipos: burocrático-administrativas, de aprendizaje, productivas-económicas y socio-espaciales. Esta clasificación no es exhaustiva, sino que permite ordenar y jerarquizar el amplio espectro que proporcionan estos entramados interactivos.

Las redes burocrático-administrativas son aquellas que se consolidan en un nivel macro, y posteriormente se insertan y manifiestan en la espacialidad. Específicamente, se refieren a aquellas interacciones que tienen lugar entre la sociedad civil y entidades de un ámbito social y político diferenciado –el Estado u organizaciones de tipo no gubernamentales, pero que pertenecen a una jurisdicción municipal, provincial, nacional o internacional–.

En el caso analizado, se puso de relieve un importante despliegue de este tipo de redes vinculado al período posneoliberal y al nuevo rol que asume el Estado. El Gobierno nacional que actuó en el período 2003-2015 desplegó una multiplicidad de planes y programas sociales de corte universal y con un importante alcance territorial, lo que fue tejiendo, en el

campo, un significativo entramado de instituciones autárquicas y gubernamentales que permitió movilizar recursos y bienes de los más variados tipos.

En los diversos casos visitados a lo largo del trabajo de campo, se reveló una alta presencia de entes estatales de diverso carácter –productivo, educativo, social–, hecho que permitió repensar el proceso como una “vuelta” del Estado a al campo, en contraste con modelo del período neoliberal. Con una variedad de planes y programas sociales, el Gobierno que se inicia en 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. En estas redes cabe distinguir el rol de instituciones como el Ministerio de Desarrollo Social, el INTA, el Renatea, el Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia y los municipios. El referido 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 algunas. Dentro de ese juego de distribución de beneficios, en su calidad de mediador, el CEPT actuó como canalizador de los programas representando, al mismo tiempo, a la sociedad civil y al Estado.

Las redes de aprendizaje son aquellas redes se generan por fuera y dentro de un espacio-territorio particular, pero que se insertan y manifiestan en lo local a partir de la articulación con instituciones de perfiles semejantes, específicamente vinculadas a la educación: el CEPT, en relación con universidades, con otros CEPT o con espacios de prácticas profesionalizantes, desde un tipo de capital social de vínculo, media una serie de recursos que vinculan a la sociedad civil con otros espacios.

Con relación a estas redes de aprendizaje, también el contexto histórico fue clave, puesto que las universidades nacionales fueron receptoras de importantes fondos durante el período considerado. Esto permitió, en numerosos casos, desarrollar una mayor cantidad de programas dentro del área de extensión de las facultades y, de esta forma, acercarse a los CEPT para articular en proyectos compartidos de capacitación y formación.

Por otro lado, el período analizado constituye un elemento determinante para todos los CEPT, debido a la expansión y multiplicación de las escuelas en distintos partidos de la provincia donde no había una oferta de alternancia hasta el momento. Por lo tanto, contribuyó a la constitución de un nuevo entramado social en el ámbito rural. Al interior de estas territorialidades, circularon cursos, capacitaciones, talleres y espacios educativos variados que articularon de manera colaborativa actores diversos, en el afán de acercarle a población rural en general, y a los y las estudiantes de los CEPT, acceso a distintos tipos de conocimiento.

Las redes económico-productivas son aquellas que se definen dentro del nivel micro y se insertan y manifiestan en un territorio espacializado específico. Hacen referencia al entramado de interacciones establecidas entre el CEPT, la sociedad civil y actores individuales y colectivos pertenecientes a un ámbito económico y productivo; en el caso estudiado, empresas agroindustriales y agropecuarias, y productores individuales ubicados en la región cercana a cada CEPT.

La peculiaridad de esta clase de redes es que, por ellas, circula una serie de bienes materiales y económicos que determina un tipo estructura asimétrica. Tales redes permitieron que los CEPT y las respectivas familias accedieran a beneficios materiales para mejorar las condiciones de la institución y de los espacios de convivencia, lo que contribuye a la habitabilidad de la institución y a las economías domésticas de las familias.

Por último, las redes socio-espaciales son aquellas que se afianzan entre actores sociales –individuales y colectivos– ubicados en un mismo espacio geográfico. La particularidad de estos vínculos es que nacen a partir de un punto de coincidencia adquirido: el pertenecer a un mismo espacio geográfico. Este sentido de pertenencia respecto de un pueblo o paraje rural consolida lazos fundados en la proximidad, la confianza, el respeto y el mutuo reconocimiento.

La potencialidad de tales nexos radica en su capacidad de mover capitales de diverso tipo en pos de contribuir al bienestar común de los habitantes. Si bien hay conflictos y relaciones de poder al interior de cualquier espacio social, en muchos sentidos, estos lazos han alcanzado

importantes logros territoriales para el mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de los pueblos y parajes rurales.

Con el análisis de los distintos casos, se pudo subrayar cómo la trayectoria de las instituciones determina usualmente 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 instituyen a partir de actores ajenos al espacio geográfico. Esto, indefectiblemente, determina la participación y articulación a nivel local.

En el último capítulo “Desarrollo local rural en la cuenca del río Salado”, se estudió la perspectiva instrumental del capital social de la cual se parte. Dicho enfoque hace énfasis en la capacidad que tienen las redes de activar y movilizar capitales de diverso tipo –económico, material, conocimiento, información, sostén, apoyo, confianza– para promover el desarrollo local.

El análisis en términos históricos y contextuales fue un elemento fundamental, ya que permitió definir cuáles son los actores que conforman las distintas redes de relaciones que establecen los CEPT, indagar sobre el rol y la función que asumen en el interior de estas y, finalmente, distinguir los recursos que movilizan allí. Por ello, no se trata de un proceso que ocurra de forma inmediata, puesto que 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.

Partiendo de las distintas redes de promoción del capital social mencionadas y del rol de mediador que asumen los CEPT, se analizaron las prácticas institucionales orientadas a la promoción del desarrollo local rural, es decir, aquellas acciones que tienden a mejorar las oportunidades económicas y la calidad de vida de la población rural.

El análisis del capital social en relación con el desarrollo local rural se sostiene en una noción de espacio-territorio que trasciende los límites geográficos de un pueblo o paraje rural, esto es, que involucra tanto a aquellos habitantes rurales que residen de forma aglomerada como dispersa, con quienes se comparten y aseguran redes espacializadas.

En cuanto al mejoramiento del capital económico, por un lado, se destacó la importancia de los CEPT en la creación de empleo directo por los actores institucionales que requiere una escuela. Otra línea se asocia a acompañamiento que se realiza con las producciones familiares de los y las estudiantes en sus hogares. La creación de nuevas fuentes de trabajo también es importante, ya que hace que las familias accedan a un ingreso económico distinto al de la ocupación rural. Finalmente, se destaca una serie de experiencias asociativas que permitieron que familias del CEPT se organizaran para la comercialización y la labor conjunta.

En relación con esta dimensión, las redes burocrático-administrativas fueron claves en la movilización de un conjunto de recursos que ampliaron las posibilidades de empleo de la población rural. Sobresalen, a este respecto, los programas de microcréditos del MDS, tanto de dinero como de producciones, así como las variadas capacitaciones abiertas a la población en general.

En cuanto al mejoramiento de la calidad de vida de la población rural, el estudio se realizó apelando a una serie de indicadores que se recuperaron de los distintos casos analizados. En primer lugar, se reconoció el mejoramiento de la infraestructura local, es decir, de las condiciones de habitabilidad y de los servicios públicos de los pueblos o parajes donde están instaladas las escuelas. Un segundo tipo de acción es la promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas en tales sitios. En tercer lugar, cabe destacar los proyectos que se orientan al cuidado del medioambiente, debido a la dificultad del tratamiento de los residuos en la zona rural. La promoción de la salud y de los centros de atención primaria es, asimismo, una línea de trabajo llevada adelante en algunos CEPT. Por último, hay que mencionar la creación de espacios para la organización y la comunicación como una estrategia que permite reducir el aislamiento físico y social de la población que vive en el campo.

Las distintas líneas de trabajo mencionadas constituyen un conjunto de prácticas que contribuyen a mejorar la calidad de vida de la población rural desde una mirada inclusiva y en un intento por acrecentar los niveles de equidad. En este punto, las redes socio-espaciales que configuran los CEPT con los distintos actores –instituciones, empresas, clubes, organizaciones locales, vecindades, productores, empleados rurales, etcétera–, que se conectan e interrelacionan en los espacios geográficos, son determinantes en la concreción y ejecución de las referidas acciones. Tales redes definen la sostenibilidad de los distintos proyectos y el impacto de las prácticas institucionales de estas escuelas en su zona.

Es posible que, en las experiencias con menor arraigo y participación de la sociedad civil, el alcance de las acciones del CEPT se limite al trabajo con las familias de estudiantes, con foco en el mejoramiento del capital físico y económico. Entretanto, aquellos CEPT con una población local involucrada en el proyecto institucional tienden a desplegar estrategias con mayor sostenibilidad en el tiempo e impacto socio-territorial.

Es importante señalar que esta serie de prácticas que contribuyen al desarrollo local rural, así como su relación con las distintas redes de capital social, son propias de las experiencias educativas analizadas y se corresponden con los hallazgos del trabajo de campo realizado en el período que ya señalado (2009-2016). Posiblemente, algunas de las referidas prácticas se repliquen en otras y distintas experiencias, pero esto excede las conclusiones del presente proyecto de investigación.

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 espacio-territorio que han contribuido a mejorar las oportunidades de la población rural que participa de estas experiencias educativas. En tal dirección, resultó clave analizar el entretendido de redes de relaciones que atraviesa los CEPT sobre la base de su capacidad para impulsar un ascenso de las condiciones del vida del territorio donde se ubican: el mejoramiento de los ingresos, la capacidad de generar fuentes de trabajo alternativas, los espacios de capacitación, la mejora de las

condiciones de habitabilidad en el territorio, la promoción de actividades culturales y, fundamentalmente, la promoción de instancias comunitarias participativas. Sin embargo, cabe preguntarse por la propia sostenibilidad de estos proyectos de desarrollo local rural y de los proyectos institucionales de las escuelas de alternancia en la provincia, cuando los vaivenes políticos detentan y atrasan los logros de la sociedad civil y se redistribuyen nuevamente los poderes en favor del mercado y las grandes empresas que conforman el agronegocio del campo.

Referencias bibliográficas

- Adler, P. S. & Kwon, S. W. (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept. *The Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Agricultura Familiar: convenio MINAGRI-FACEPT, (2012, septiembre 20). [Apartado de Voces Nuestras Blog]. Recuperado de: <http://vocesnuestrasceptn3.blogspot.com/2012/09/agricultura>
- Altschuler, B. (2013). Territorio y desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos. *Theomai*, 27-28, 64-79.
- Altschuler, B. & Casalis, A. (2006). Aportes del Desarrollo Local y la Economía social al Desarrollo. En: García Delgado, D. y Nosetto, L. *El desarrollo e un contexto posneoliberal. Hacia una sociedad para todos*. Buenos Aires: Ed. Ciccus.
- 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.
- Angélico, H. (2005). Una estrategia nacional al desarrollo con equidad. Trabajo presentado en Seminario “Plan Fénix en vísperas del segundo centenario”. Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- Anlló, G., Bisang, R. & Campi, M. (2013). *Claves para repensar el agro argentino*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Blog del CEPT No.1 (2009, abril 28). *Regional Castelli* [Apartado de Blog]. Recuperado de: <https://ceptlacolonia.wordpress.com/2009/04/28/regional-castelli/>.
- 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, Administración y Sociología Rural*, UFVJM, Diamantina, Brasil.
- Bourdieu, P. (2000). La sociología, ¿es una ciencia? *La Recherche*, (331), 69-71.
- Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Braulke, A. & Bucci, B. (2014, marzo 13). *Miranda* [Apartado de Blog]. Recuperado de: <http://lasoledadspuesdeltren.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://lasoledadspuesdeltren.blogspot.com.ar/2014/09/pablo-acosta-y-la-estancia-los-angeles.html>.
- Bravo, O., González, F. M. & Carrera, M. (2012). Redes inter-organizacionales y desarrollo local. *Opción*, (70), 86-103.

- 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.
- 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>
- Caliari, R. O., Alencar E. & Amancio, R. (2002). Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local. *Revista de Organizações Rurais & Agroindustriais*, 4(2).
- 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.
- 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.
- 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>.
- CEPT No. 31 (2013). [Perfil de Facebook de CEPT Pablo Acosta].
- 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.

- 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*, Adbuja, Costa de Marfil.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- 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.
- 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.
- 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.
- Delgadillo Macías, J. (2006). Dimensiones territoriales del desarrollo rural en América Latina. *Revista Latinoamericana de Economía*, 37(144), 97-120.
- Diario El Popular (2010, enero 31). Censo en Espigas. *Diario El Popular*. Recuperado de: <http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/71698/censo-en-espigas>
- 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.
- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] (2006). Normativa Específica para el Programa CEPT. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? *Serie Políticas Sociales CEPAL*, (38). Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4885/lc11400.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.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- 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.
- Favareto A. & Abramovay R. (2011). *Desarrollo territorial en una región del Noreste Semiárido brasileño – Más allá de las transferencias de ingresos*. Documento de Trabajo N° 99. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.
- Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total [FACEPT] (s.f.). Nuestra Historia. Recuperado de: <http://www.facept.org.ar/intitucion/NuestraHistoria.html>.
- Feletti, R. (2010). Bicentenario: La necesaria coalición político-social para encarar una oportunidad histórica. En D. García Delgado, *Rol del*

- Estado y desarrollo productivo-inclusivo*. Buenos Aires: FLACSO Argentina, Ediciones Ciccus.
- Ferrer, A. (2015). *La economía argentina en el siglo XXI*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Flora, J. L. (1998). Social Capital and Communities of place. *Rural sociology*, 65(4), 481-506.
- 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. & Sabatino, J.P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Forni, P. (2001). Las redes Inter-Organizacionales y el desarrollo de las ONGs de base. Estudios de caso en el Gran Buenos Aires durante la década del noventa. *Organizacoes & Sociedade*, 8(20), 1-14.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Revista Miríada*, 3 (5), 61-80.
- 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., Castronuovo, L., Fiszman, L., Fontecoba, A., Lorenzo, C. y Nardone, M. (2009). Sociedad civil en Argentina. Una aproximación desde las políticas sociales. Documento de Trabajo, IDICO/USAL.
- 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.
- García Docampo, M. (2007). “El desarrollo local en el marco de los procesos de globalización”. En García Docampo, M. (Editor),

- Perspectivas teóricas en Desarrollo Local* (pp. 1-33). España: Netbiblo.
- 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 Delgado, D. (2005). "Prólogo". En S. De Piero, *Organizaciones de la Sociedad Civil. Tensiones de una agenda en construcción* (pp. 15-20). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- 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. & Chojo Ortíz, I. (2006). Hacia un nuevo modelo de desarrollo. Transformación y reproducción en el posneoliberalismo. En: D. García Delgado y L. Noretto, *El desarrollo en un contexto posneoliberal* (pp. 39-70). Buenos Aires: Ed. Ciccus.
- García Delgado, D. & De Piero, S. (2002). *Articulación y relación Estado – Organizaciones de la Sociedad Civil: modelos y prácticas en la Argentina de la reforma de segunda generación*. Buenos Aires: Editorial FLACSO-Argentina.
- 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.
- García-Marirrodiga 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-Marirrodiga, R. & Durand, J.C. (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- García-Marirrodiga, 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.
- Garretón, M. A. (2001). Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina. *Serie Políticas Sociales*. CEPAL ELAC, Naciones Unidas.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- 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.
- 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., Piaciski, 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.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American journal of sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Grootaert, C. & Van Bastelaer, T. (2001). *Understanding and measuring social capital: A synthesis of finding and recommendations from the social capital initiative*. *Social Capital Initiative*, Documento de trabajo No. 24. The World Bank.

- Gutierrez, T., Navarro, M.G.J. & De Marco, R. M. C. (2014). “Educación agraria del centenario al bicentenario 1910-2010” En Martha Ruffini, Historia, Cultura y Memoria en el mundo rural. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Insa Alba, J. R. (2009). La cultura como estrategia para el desarrollo.
Recuperado de:
https://www.zaragoza.es/contenidos/cultura/observatorio/LA_CULTURA_COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO.pdf
- 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.
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria [INTA] & Ministerio de Desarrollo Social [MDS] (2011). *Plan Operativo Anual 2011*. Recuperado de: https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-poa_2011.pdf
- Ischia, C.M., García, N. L. & Rodríguez, C. (2018). *Prácticas que alimentan el desarrollo territorial inclusivo y sustentable*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Juárez Alonso, G. (2013). Revisión del concepto de desarrollo local desde una perspectiva territorial *Revista Líder*, 23, 9-28.

- 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.
- Kirk, J. & Miller, M. (1991). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.
- La Nueva Hoja (2010, mayo). Banquito de la Buena Fe. *La Nueva Hoja*, 7(64).
- La Nueva Hoja (2010, enero). Unidad Avícola. *La Nueva Hoja*, 7(64).
- 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.
- Ley No. 24.049 (1991). Ley de Transferencias de Escuelas. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>
- Ley No. 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Lopez, C. (2009). *La educación media agropecuaria y el trabajo rural en el contexto de los cambios socio-productivos en la región pampeana*. Tesis de Maestría. FLACSO, Argentina.
- Lopes de Souza, M. (1995). “O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”. En De Castro, I., da Costa Gómez, P. y Lobato Correa, R. *Geografía: conceitos e temas*. Río de Janeiro: Bertrand Edit.
- 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.

- Maletta, H. (2011). *Tendencias y perspectivas de la agricultura familiar en América Latina*. Documento de trabajo N° 1. Proyecto Conocimiento y Cambio en Pobreza Rural y Desarrollo. Rimisp, Santiago, Chile.
- Manzanal, M. (2002). Instituciones y gestión del desarrollo rural en Argentina. *Revista Economía, Sociedad y Territorio*, 3(12), 557-591.
- Manzanal, M. (2006). Regiones, territorios e institucionalidad del desarrollo rural. En M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (coord.), *Desarrollo rural. Organizaciones, instituciones y territorio* (pp. 21-50). Buenos Aires: Ed. Ciccus.
- 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.
- 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).
- Martínez, L. (2003). Capital social y desarrollo rural. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, (16), 73-83.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Londres: Sage Publications.
- 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.
- Nardone, M. (2012). Tres pinceles: organizaciones de arte comunitario y capital social. Tesis de Maestría. FLACSO, Argentina.
- 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: Ed. 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>
- Nogueira, M.A. (2003). La sociedad civil como campo de luchas, como recurso gerencial y como espacio ético. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (25), 1-15. Recuperado de: <http://siare.clad.org/revistas/0045301.pdf>
- Nussbaumer, B. & Cowan Ros, C. (2012). *Mediadores sociales*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- 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 Frederico Westphalen. Ponencia presentada en *IX ANPEDSUL, Seminario de Investigación en educación de la región sur*, Caxias do Sul, Brasil.
- Palaro, R. (2012). *Análise 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.
- 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*, 2 (4).
- Paraje La Unión (2012, marzo-abril). Entrevista a Nicolás Bonavita y Bruno Sovieri. *Paraje La Unión*, 2(4).
- 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.
- Plencovich, M. C., Costantini, A. O. & Bocchicchio, A.M. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y Estructura*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Plencovich, M. C., Costantini, A. O. & Zucaro, G. (2011). Educación, ruralidad y territorio: ¿vino nuevo u odres viejos? En M. C. Plencovich y A. O. Costantini (Coordinadores), *Educación, ruralidad y territorio* (pp. 17-101). Buenos Aires: Ed. Ciccus.
- Poet, A. (2016). El control público de programas sociales. Buenos Aires: UAI Editorial y Teseo.
- 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.
- 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-Marirrodiga (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-Marirrodiga, R. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local: El movimiento educativo de los Ceffa en el mundo*. Rosario: AIMFR.
- 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>
- Raffestin, C. (1993). *Por una geografía do poder*. San Pablo: Ed. Ática.
- 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.
- Repetto, F. (2001). Gestión pública y desarrollo social en los noventa. Las trayectorias de Argentina y Chile. Buenos Aires: Prometeo.
- Repetto, F. y Andrenacci, L. (2006). Ciudadanía y capacidad estatal: dilemas de reconstrucción de la política social argentina. En Andrenacci, L. (comp.). *Problemas de política social en la Argentina contemporánea* (pp. 289- 337). Los Polvorines: Prometeo.
- 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
- Ribeiro, M. (2008). Pedagogia da alternância na educação rural /do campo: projetos em disputa. *Revista Educação e Pesquisa*, 34(1), 27-45.
- Roitter, M. (2000). Introducción. En: M. Roitter e I. González Bombal (comps.). *Estudios sobre el sector sin fines de lucro en Argentina* (pp. 9-14). Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad [CEDES] - The Johns Hopkins University for Policy Studies.
- Santos, M. (1996). *De la Totalidad al Lugar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- 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.
- Svampa, M. (2013). Consenso de Commodities y lenguajes de valoración en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, (244), 30-46.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). La observación participante. En: Taylor, S. *Introducción a los métodos cualitativos* (pp. 50-99). México: Editorial Paidós.
- Teubal, M. (2012). Expansión de la soja transgénica en la Argentina. *Revista Voces en el Fenix*, 3(12), 96-103.
- 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.
- 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.
- Vilas, C. (2011). Política y políticas públicas en América Latina. En Fioramonti, C. y Anaya, P. (comps), *El Estado y las políticas públicas en América Latina* (pp. 37-74). La Plata: AECID/COPPPAL/Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.cmvilas.com.ar/index.php/articulos/12-politicas-publicas/27-politica-y-politicas-publicas-en-america-latina>.
- 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.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Yunus, M. (2008). *Un mundo sin pobreza*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

ANEXO 1. 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.

CAP: Coordinadores/as de Alternancia y Producción

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 Familiaes.

ONEARA: Organización Nacional de Escuelas de Alternancia.

OSC: Organizaciones de la sociedad civil

PROAPI: Programa Nacional Apícola.

PROFAM: Programa para Productores Familiares.

RENATEA: Registro Nacional de Trabajadores y Empleadores Agrarios.

SAD: Secretaría de Asuntos Docentes.

SFR: Scuola della Famiglia Rurale.

SUM: Salón de Usos Múltiples

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.

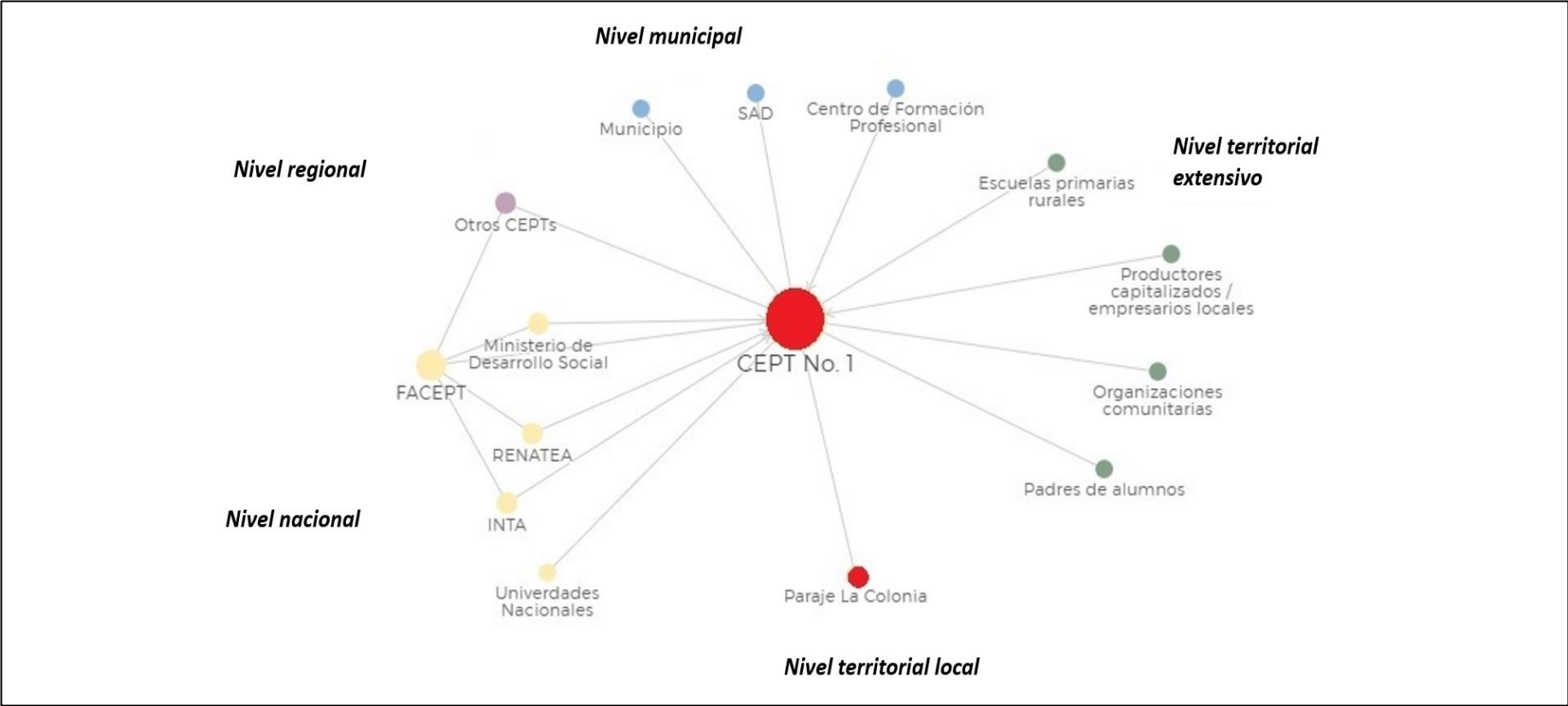
UNLZ: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

UNLP: Universidad Nacional de La Plata.

UNMFR: Union Nationale des Maisons Familiaes Rurales.

ANEXO 2. Red de actores CEPT No. 1

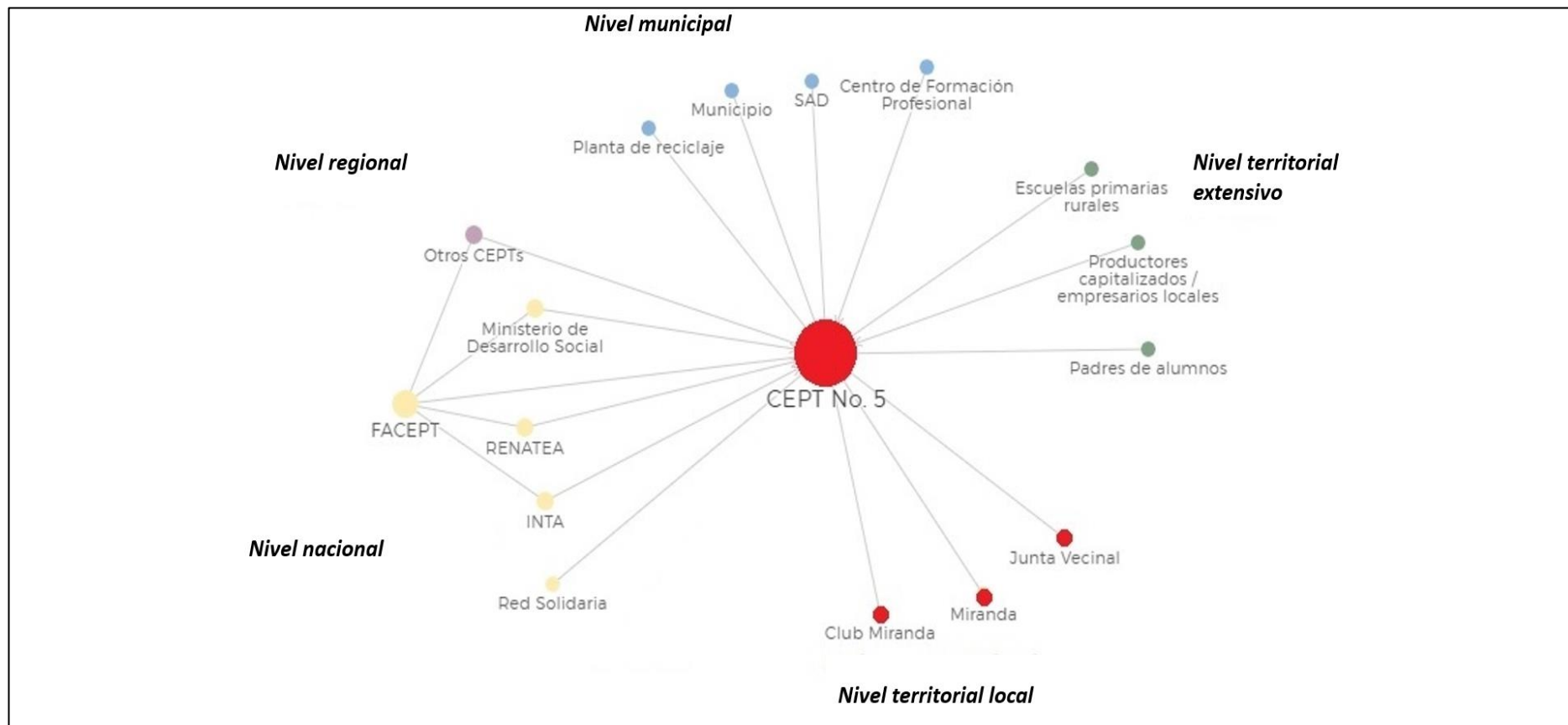
Red de actores de CEPT No. 1



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 3. Red de actores CEPT No. 5

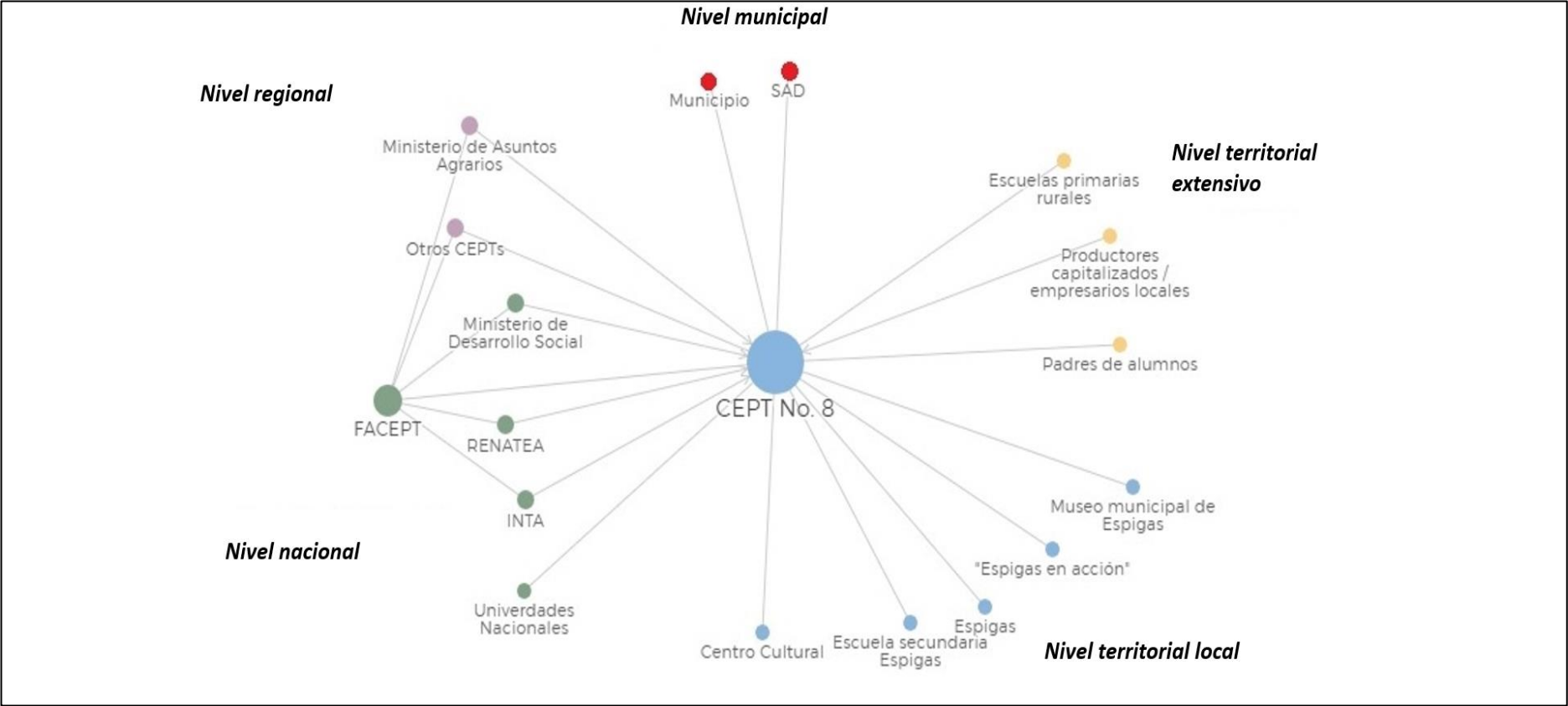
Red de actores de CEPT No. 5



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4. Red de actores CEPT No. 8

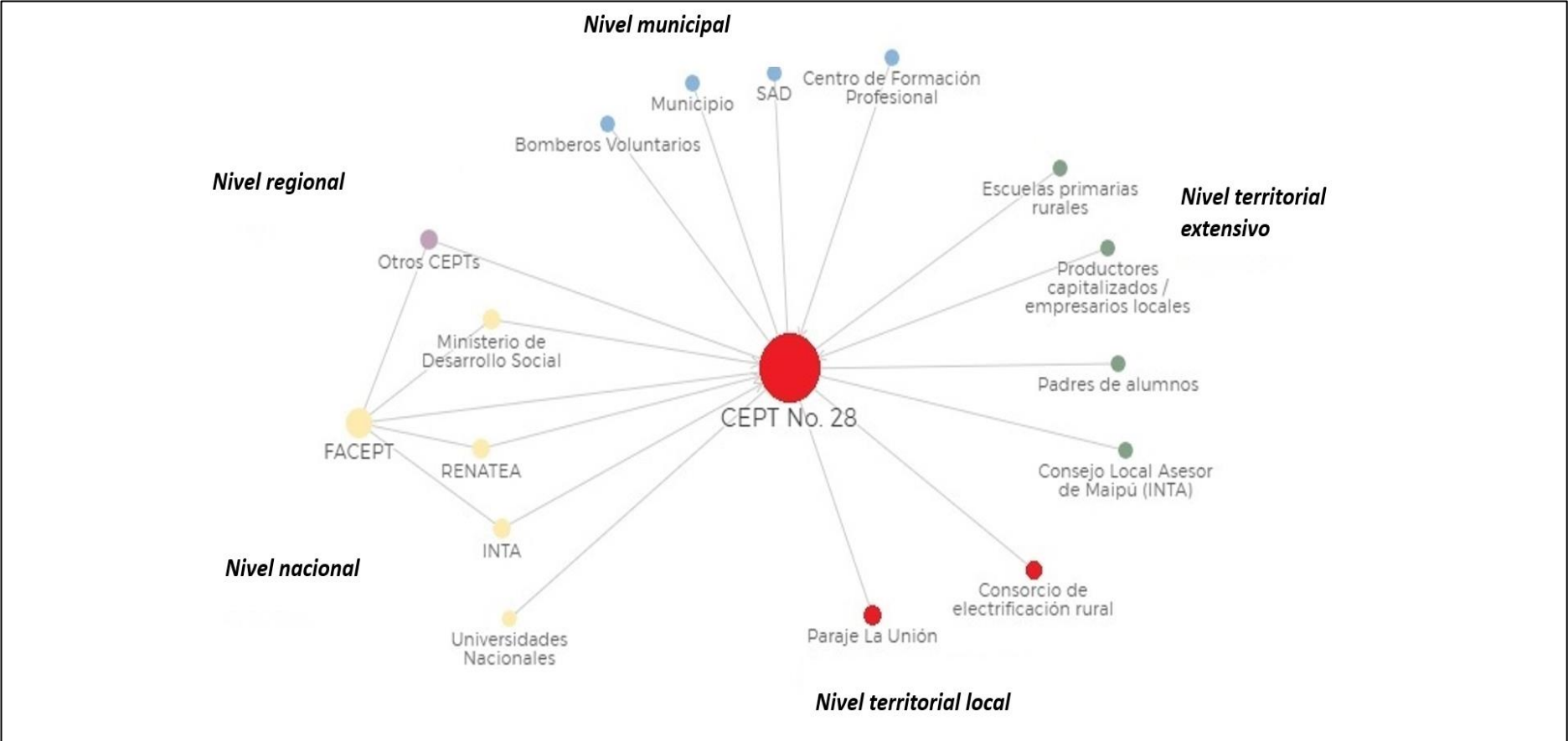
Red de actores de CEPT No. 8



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5. Red de actores CEPT No. 28

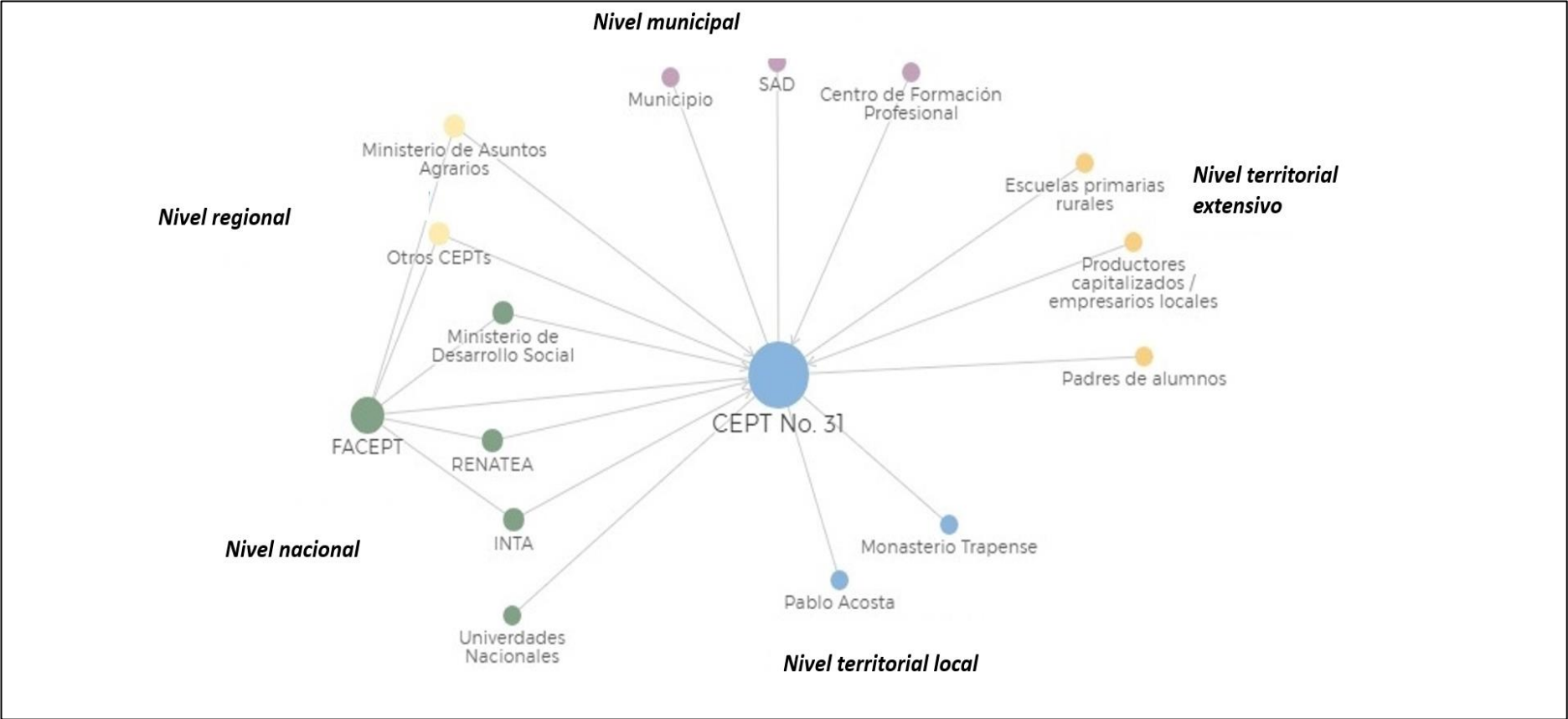
Red de actores de CEPT No. 28



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6. Red de actores CEPT No. 31

Red de actores de CEPT No. 31



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 7. 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.

ANEXO 8. Tabla de indicadores de desarrollo local rural

	Acciones	Estrategias	Redes movilizadas
Mejoramiento de ingreso	Creación de empleo directo. Docentes. Maestranza. Cocineros. Puesteros.		
	Creación de autoempleo. producciones	- Microcréditos económicos - Microcréditos productivos - Capacitaciones - Proyectos productivos - Planes de búsqueda - Tesis	Redes burocrático-administrativas Redes socio-territoriales
	Mejora de rendimientos productivos	- Asesoramiento productivo en visitas. - Capacitaciones - Proyectos productivos - Planes de búsqueda - Tesis - Microcréditos	Redes burocrático-administrativas Redes socio-territoriales Redes de aprendizaje
	Asociativismo	- Microcréditos - Estrategias colectivas de producción y comercialización	Redes burocrático-administrativas Redes socio-territoriales
	Infraestructura localizada	- Iluminación - Mejora de caminos - Electrificación - Acceso al agua	Redes burocrático-administrativas Redes socio-territoriales
Mejoramiento de calidad de vida	Cuidado del medioambiente	- Educación ambiental - Recolección de residuos - Reciclado	Redes burocrático-administrativas Redes socio-territoriales
	Promoción de actividades recreativas, culturales y deportivas	- Eventos culturales - Organización de torneos de futbol - Domas - Organización de bingos - Talleres	Redes socio-territoriales
	Instancias organizativas y participativas	- Espacios de socialización	Redes socio-territoriales