



Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: La gobernanza en la provisión de bienestar : el caso de la Escuela de la Familia Agrícola de Salazar

Autores (en el caso de tesis y directores):

María Lucia Sampayo

María Inés Alfaro, dir.

Mercedes Ejarque, co-dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2019

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



María Lucia Sampayo

La gobernanza en la provisión de bienestar. El caso de la Escuela
de la Familia Agrícola de Salazar

Tesis para optar por el título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Políticas
Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Directora: Mg. María Inés Alfaro
Co- directora: Dra. Mercedes Ejarque

Buenos Aires

2019

RESUMEN

Las Escuelas de la Familia Agrícola son instituciones educativas que prestan un servicio público y se autogestionan de forma privada, siguiendo como principios la Pedagogía de la Alternancia y la promoción de una enseñanza adecuada al medio en que se inscribe. En los últimos años, desde el campo de la pedagogía se han estudiado algunas experiencias de este tipo de instituciones en contextos limitantes, así como de otras bajo la misma modalidad de Alternancia. También se ha estudiado la relación educación-trabajo y la formación para el trabajo y la educación gestionada por movimientos sociales de base agropecuaria. Particularmente, esta investigación propone un abordaje diferente: parte del interrogante acerca de cómo el Estado puede absorber o compartir con otras esferas (como el mercado, la familia y la sociedad civil) las responsabilidades de la provisión del bienestar. Para ello se problematiza el concepto de bienestar y se retoman aportes de diversos autores sobre la producción y coproducción de políticas públicas y la gobernanza. De esta manera, esta tesis tiene como objetivo analizar la gobernanza en la provisión del bienestar a partir del caso de la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) 4155 Colonia “El Pincen”, ubicada en Salazar, en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina, durante el año 2017.

Para tal finalidad, se optó por la metodología de estudio de caso desde un enfoque cualitativo. Se realizaron visitas a campo y se aplicaron entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes, a fin de captar los discursos y sentidos de la acción de los diferentes agentes involucrados.

Mediante una revisión intencionada de la producción especializada en los temas que aborda esta tesis, se exploraron una serie de ejes conceptuales que obedecen a los objetivos propuestos, a partir de los cuales se analizó el caso seleccionado intentando vincular las apreciaciones teóricas con los contenidos empíricos.

Ante tal intención, se analizó la historia y trayectoria institucional de la EFA Salazar (reconstruida tanto en las voces de los protagonistas, como desde fuentes documentales), observando la forma en que la gobernanza se configura en el devenir de la escuela.

La exploración de los discursos de los actores fue utilizada, asimismo, para indagar en los mecanismos de la gestión escolar, considerando las responsabilidades institucionales

que se asumen para el cumplimiento de los derechos y garantías sociales en educación – pero también en otros aspectos como trabajo, alimentación, salud y vivienda-. En esta línea, se evidencia la relevancia de las relaciones entre la acción social que expresa el caso y el contexto socio-económico en el que se inscribe. Dichas relaciones configuran y reconfiguran – a lo largo del tiempo-, por ejemplo, las atribuciones que va asumiendo la EFA en el aseguramiento de la calidad de vida, en el plano educativo y en otros, pero también dichas relaciones acción - contexto van redefiniendo las mutuas influencias entre “la escuela” (entendida como el resultado de la acción de sus miembros) y el ámbito local.

Posteriormente, se ahonda en la propuesta pedagógica y en la organización interna de la gestión, así como en la distribución de roles, actividades y responsabilidades entre los actores que componen la institución. Así, se evidencia cómo, desde la Pedagogía de Alternancia, se moldean las actividades para llevar adelante la gestión cotidiana de la escuela, a la vez que se vislumbran situaciones de potencial conflictividad entre actores que se disputan el proyecto pretendido para la escuela, siempre en rediscusión.

A su vez, se analizan los vínculos de esta EFA -que expresan los mecanismos de gobernanza establecidos para la provisión de bienestar-, poniendo énfasis en las articulaciones con el sector privado, con el Movimiento de las Escuelas de la Familia Agrícola, con otras instituciones educativas, con diferentes actores locales de relevancia y, con las instancias estatales del gobierno nacional, provincial, y local.

Las conclusiones presentan algunos hallazgos que se orientan a la producción de conocimiento sobre la EFA escogida, en tanto caso posible de las condiciones que se abren para la provisión de bienestar en un arreglo basado en la gobernanza para dicha provisión. Sobre esto último, y respecto de la particularidad del caso, se visualiza la potencialidad diferencial del Estado (en relación al resto de los actores involucrados en el modelo de gobernanza) en el sostenimiento futuro de la gestión de esta institución, dadas las limitaciones estructurales actuales encontradas, las que conspiran en detrimento de su crecimiento y del accionar que planifica encarar en el territorio local.

En suma, el caso exhibe una experiencia de gobernanza de proximidad, y por momentos multinivel, que se configura desde el origen de la institución y se evidencia en la gestión cotidiana de la escuela, lo que da soporte a una provisión de bienestar concreta,

aunque con dificultades y oscilaciones en su desarrollo que, eventualmente podrían comprometer su continuidad.

ABSTRACT

The Agricultural Family Schools are educational institutions that provide a public service and self-manage privately, following as principles the Pedagogy of Alternation and the promotion of an adequate teaching to the medium in which it is enrolled. In recent years, from the field of pedagogy have been studied some experiences of this type of institutions in limiting contexts, as well as others under the same modality of Alternation. The relationship education-work and training for work and education managed by agricultural-based social movements has also been studied. In particular, this research proposes a different approach: part of the question about how the State can absorb or share with other spheres (such as the market, the family and civil society) the responsibilities of the welfare provision. To this end, the concept of wellbeing is problematized and contributions from various authors are retaken on the production and coproduction of public policies and governance. In this way, this thesis aims to analyze governance in the provision of welfare from the case of the School of the Agricultural Family (EFA) 4155 Colonia "El Pincen", located in Salazar, in the Province of Buenos Aires, Republic Argentina, during the year 2017.

For this purpose, the case study methodology was chosen from a qualitative approach. Field visits were made and semi-structured interviews and participant observations were applied, in order to capture the speeches and meanings of the action of the different agents involved.

Through an intentional review of the specialized production on the topics addressed by this thesis, a series of conceptual axes that obey the proposed objectives were explored, from which the selected case was analyzed, trying to link the theoretical appreciations with the empirical contents.

For such intention, the history and institutional trajectory of the Salazar EFA (reconstructed in the voices of the protagonists, as well as from documentary sources) was analyzed, observing the way in which the governance is configured in the future of the school.

The exploration of the speeches of the actors was also used to investigate the mechanisms of school management, considering the institutional responsibilities assumed

for the fulfillment of social rights and guarantees in education - but also in other aspects such as work, food, health and housing. In this line, the relevance of the relationships between the social action that expresses the case and the socio-economic context in which it is inscribed is evident. These relationships shape and reconfigure - over time -, for example, the powers that the EFA assumes in the assurance of the quality of life, in education and in others, but also those action-context relationships are redefining the mutual influences between "the school" (understood as the result of the action of its members) and the local sphere.

Subsequently, it delves into the pedagogical proposal and the internal organization of the management, as well as the distribution of roles, activities and responsibilities among the actors that make up the institution. Thus, it is evident how, from the Pedagogy of Alternance, the activities are molded to carry out the daily management of the school, while at the same time situations of potential conflict between actors who dispute the project intended for the school, are foreseen. rediscussion.

In turn, the links of this EFA -which express the governance mechanisms established for the provision of welfare- are analyzed, with emphasis on the links with the private sector, with the Movement of Agricultural Family Schools, with other educational institutions, with different local actors of relevance and, with the state instances of the national, provincial, and local government.

The conclusions present some findings that are oriented to the production of knowledge about the chosen EFA, as much as possible of the conditions that are opened for the welfare provision in a governance-based arrangement for said provision. Regarding the latter, and regarding the particularity of the case, the differential potential of the State (in relation to the rest of the actors involved in the governance model) is visualized in the future sustainability of the management of this institution, given the current structural limitations found, those that conspire to the detriment of their growth and the actions they plan to face in the local territory.

In sum, the case exhibits an experience of governance of proximity, and at times multilevel, which is configured from the origin of the institution and is evident in the daily management of the school, which supports a provision of concrete welfare, although with

difficulties and oscillations in its development that could eventually compromise its continuity.

ÍNDICE ANALÍTICO

RESUMEN	1
ABSTRACT	4
AGRADECIMIENTOS	9
LISTA DE ILUSTRACIONES	10
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUCCIÓN	12
PLANTEO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
PREGUNTAS Y OBJETIVOS	15
LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	18
LA ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO DE LA TESIS	24
CAPÍTULO I: LA EFA SALAZAR COMO CASO DE ESTUDIO	26
LA EFA EN EL MARCO DEL SISTEMA EDUCATIVO	26
DEFINICIONES, NORMATIVAS Y APUNTES HISTÓRICOS SOBRE LA EDUCACIÓN AGRARIA	32
ANTECEDENTES DE LA CUESTION	41
EL CONTEXTO SOCIO- ECONÓMICO DE LA EFA SALAZAR	51
CAPÍTULO II: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA GOBERNANZA EN LA PROVISIÓN DE BIENESTAR	56
ACERCA DEL ESTADO, LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SOCIALES, Y EL BIENESTAR Y SU PROVISIÓN	56
EL BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	66
LA GOBERNANZA	69
CAPÍTULO III: HISTORIA Y TRAYECTORIA INSTITUCIONAL DE LA EFA SALAZAR	76
LOS INICIOS DE LA EFA	76
LA FORMALIZACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA EFA SALAZAR	78
CAPÍTULO IV: RESPONSABILIDADES PARA EL CUMPLIMIENTO DE DERECHOS Y GARANTÍAS	86
RESPONSABILIDADES EN EDUCACIÓN	86
RESPONSABILIDADES EN TRABAJO	94
RESPONSABILIDADES EN ALIMENTACIÓN	97
RESPONSABILIDADES EN SALUD	99
RESPONSABILIDADES EN VIVIENDA	100
ACERCA DE LAS RESPONSABILIDADES ADJUDICADAS Y ASUMIDAS	102
CAPÍTULO V: LA GESTIÓN ASOCIADA Y SU ORGANIZACIÓN	104
LA PROPUESTA DE GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN INTERNA	104
EL ROL DIRECTIVO	108

<i>EL ROL DE LOS DOCENTES</i>	110
<i>EL ROL DE LAS FAMILIAS</i>	112
<i>EL ROL DEL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN</i>	115
<i>EL ROL DEL CENTRO DE ESTUDIANTES</i>	120
<i>EL ROL DE LOS NO DOCENTES</i>	121
<i>SOBRE LA GESTIÓN ORGANIZADA Y LOS ROLES INSTITUCIONALIZADOS</i>	122
CAPÍTULO VI: ARTICULACIONES DE LA EFA SALAZAR	126
<i>VÍNCULOS CON EL ESTADO NACIONAL Y PROVINCIAL</i>	126
<i>VÍNCULO CON EL ESTADO LOCAL</i>	130
<i>VÍNCULO CON ACTORES ECONÓMICOS PRIVADOS</i>	132
<i>VÍNCULO CON ASOCIACIONES Y ORGANIZACIONES</i>	134
<i>VÍNCULO CON APEFA, ICAM Y OTRAS EFAs</i>	137
<i>VÍNCULO CON OTRAS ESCUELAS</i>	139
<i>VÍNCULO CON ENTIDADES RELIGIOSAS</i>	140
<i>RESPECTO DE LAS ARTICULACIONES EN LA GOBERNANZA PARA EL BIENESTAR</i>	141
<i>CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES</i>	145
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	158
<i>FUENTES PRIMARIAS DE DATOS</i>	166
<i>FUENTES SECUNDARIAS DE DATOS</i>	166
<i>ANEXOS</i>	168

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis contiene una única autoría, pero la misma no hubiera sido posible sin diversas formas de colaboración para la elaboración de la misma. Así, agradezco:

A la Universidad de Buenos Aires por el aval institucional y apoyo académico, así como el aseguramiento de una formación abierta, gratuita y de calidad.

A mis directoras, María Inés Alfaro y Mercedes Ejarque, por su conducción en este proceso, proponiendo siempre nuevas formas para el desafío y el perfeccionamiento de la labor.

A la comunidad que compone la EFA “Colonia El Pincen” de Salazar por su colaboración desinteresada, abriéndome sus puertas, y vidas, para poder llevar a cabo el objetivo emprendido; así como también a las autoridades del Partido de Daireaux por su tiempo brindado.

A María Fernanda González Maraschio, Cristian Poplavsky, y Santiago Mazzuchini y María Florencia Marcos por su colaboración en tareas puntuales, pero importantes para la presente.

A mis compañeros y compañeras de la Secretaría de Gobierno de Agroindustria y la Secretaría de Modernización de la Nación, porque desde cada lugar me acompañaron y aconsejaron en la realización.

A mis compañeros y compañeras de la maestría por la experiencia transitada juntos.

A mis amigas y amigos, Johanna, Luciana, Gabriela, Ana, Sofía, Tamara, Laura, Silvina, Catalina, María José, Vanesa, Juan, y Matías, por su compañía incondicional.

A mi familia, Nelly, Richard, Cristina, Eduardo, Sebastián, Mabel, Ricardo, Agustín, Emilia, Sarita, Mandy, y especialmente, a Fede, Sofi, mamá y papá, por apoyarme y estar siempre presentes.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Imagen satelital de la ubicación de Salazar y Daireaux en la Provincia de Buenos Aires

Ilustración 2: Imagen satelital de la ubicación de Salazar y Daireaux en la Provincia de Buenos Aires

Ilustración 3: Imagen satelital de la ubicación de la EFA “Colonia el Pincen” en Salazar

Ilustración 4: Imagen satelital de la ubicación de la EFA “Colonia el Pincen” en Salazar

Ilustración 5: Matriz de roles y responsabilidades de los actores que componen a la EFA “Colonia el Pincen” Salazar

Ilustración 6: Matriz de responsabilidades y vinculaciones de la EFA “Colonia el Pincen” Salazar

Ilustración 7: Fotografía del frente EFA “Colonia El Pincen” Salazar

Ilustración 8: Fotografía del frente EFA “Colonia El Pincen” Salazar

Ilustración 9: Fotografía del contra frente de la EFA “Colonia El Pincen” Salazar

Ilustración 10: Fotografía del internado de EFA “Colonia El Pincen” Salazar

Ilustración 11: Fotografía del comedor EFA “Colonia El Pincen” Salazar

Ilustración 12: Fotografía del entorno formativo ganadero de la EFA “Colonia El Pincen” Salazar

LISTA DE SIGLAS

ACEPT: Asociación del Centro Educativo para la Producción Total

APEFA: Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola

CEFFA: Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia

CEPT: Centros Educativos para la Producción Total

EFA: Escuela de la Familia Agrícola

FACEPT: Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total

IAF: Fundación Interamericana

ICAM: Instituto de Capacitación de Monitores

ICEFA: Instituto Complementario de las Escuelas de la Familia Agrícola

INET: Instituto Nacional de Educación Tecnológica

INTA: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

MOCASE – VC: Movimiento Campesino de Santiago del Estero

PEA: Plan Estratégico Agroalimentario

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PIDESC: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

PROMEDU: Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Calidad Educativa

SNEP: Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada

INTRODUCCIÓN

*“Como es sabido históricamente el Estado siempre ha compartido la provisión del bienestar con otras regiones de la estructura social.”
(Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998: 144)*

La presente tesis propone una reflexión sobre los modos en que se expresa la gobernanza¹ en la provisión de bienestar. Para el análisis de este enfoque tomamos como caso de estudio a la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) “Colonia El Pincen” de la localidad de Salazar, Provincia de Buenos Aires.

Con esa intención, este capítulo sintetiza el contenido de la tesis. Comenzamos planteando el problema de investigación, con sus respectivos interrogantes y objetivos. La estrategia metodológica escogida y las técnicas de investigación desplegadas se encuentran a continuación. Finalmente, se presenta el recorrido de capítulos y apartados que componen esta tesis de maestría.

PLANTEO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente tesis se enmarca en un campo disciplinar en torno a la discusión de las políticas sociales vinculadas a la educación como parte de la provisión del bienestar. Con esta finalidad nos abocamos, en términos de estudio de caso, a la Escuela de la Familia Agrícola 4155 Colonia “El Pincen” localizada en Salazar (en adelante: EFA Salazar), Provincia de Buenos Aires.

Las Escuelas de la Familia Agrícola se presentan como instituciones educativas que prestan un servicio público, cuyo proyecto colectivo y participativo ofrece educación de nivel medio especializada en las tareas agropecuarias, y persigue la generación de respuestas técnicas a las actividades rurales, a partir de una gestión y administración privada. Su carácter de prestadoras de servicios públicos se relaciona con el derecho a la

¹ En los últimos años, la gobernanza ha sido un concepto frecuentemente utilizado en el análisis de políticas públicas. Si bien recoge una larga tradición de discusiones (Joan Prats, 2005; Joan Subirats, 2014 para citar solo la bibliografía en español) y aunque con matices, se la entiende como un modo de articulación en red para la generación de políticas públicas que incluye varios niveles de gobierno y de la administración pública junto con actores y organizaciones de la llamada sociedad civil, toda vez que la participación de estos últimos es habilitada por las instancias estatales.

educación establecido en la legislación nacional: el artículo 14 de la carta magna garantiza a todos los habitantes de la Nación el goce de derechos, entre ellos el de enseñar y aprender. A su vez, la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 consolidó la figura de la educación como un servicio público que puede ser de gestión pública o privada, inspirada en la defensa de una pretendida “libertad de mercado” y en oposición a la regulación estatal. A partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006, se regularon las escuelas públicas de gestión privada, incluyendo la figura de la gestión de tipo social o cooperativa, preservando la gratuidad de estas últimas. Cabe señalar que, esta norma, de impulso renovador, pasó a considerar a la educación como un bien público, y un derecho personal y social que debe garantizar el Estado en pos del progreso nacional y la justicia social, aspectos que, como se sabe, no siempre se contemplaron en las políticas públicas implementadas² (Finnegan y Pagano, 2006).

La gestión y manejo de recursos de la institución de manera privada se lleva a cabo a través de una asociación civil conformada con la finalidad de administrar la institución (APEFA, 1974). En esta tesis se pretende analizar cómo la mencionada gestión asociada tendría una vital trascendencia para la gobernanza en la provisión de bienestar, entre otros aspectos, por el poder decisorial que la misma ostenta respecto del devenir de la escuela, desde su fundación y hasta la actualidad. Adicionalmente, la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA) constituida por madres y padres agricultores y trabajadores rurales, engloba a todas las EFAs del país y ejerce un poder decisorial en aspectos pedagógicos y organizativos de la oferta educativa.

Es de destacar que la propuesta pedagógica de las EFAs se sustenta en la “Pedagogía de Alternancia”, la cual, desde hace 45 años en Argentina, promueve la construcción de saberes compartidos, que se brindan y adquieren tanto en el aula, como en el hogar (generalmente rural), dadas las particularidades de las familias involucradas en esta experiencia.

Entonces, suponemos una labor institucional que se genera en virtud de una división social del bienestar entre las distintas esferas que componen el entramado de la misma; una experiencia de iniciativa autogestionada en la garantía de una oferta educativa adecuada a una necesidad, en un momento y espacio determinados. Por ello, resulta

² Respecto del desarrollo de la normativa educativa se abordan más adelante en el subapartado “Del Derecho a la educación” del Capítulo I.

pertinente indagar en la experiencia de los actores sociales asociados en torno a la figura de la “familia agrícola”, de los que se presume una determinada “capacidad de agencia” en el sentido que asume este concepto en la teoría de la estructuración de Giddens³. A su vez, sobre estos actores suponemos una reestructuración y reconfiguración de su propio contexto, procurando construir una institución que provee bienestar, cuya oferta educativa se centra en un modelo pedagógico que persigue, precisamente, dicha adecuación con el entorno en el que se inscribe.

En relación con estos supuestos y en el marco de contextos de desigualdad, pobreza o vacancia del histórico accionar estatal, Martínez Franzoni- evocando las reflexiones de Esping Andersen- plantea un fundamental interrogante: “(...) ¿puede la familia, el mercado o, alternativamente, el Estado absorber esas responsabilidades⁴ y si es así, es esa la opción más deseable?” (2005: 1).

La noción de bienestar que se utiliza en esta tesis es producto de análisis teórico pormenorizado sobre nociones divergentes, aunque vinculadas y que fue desarrollado en Sampayo (2015). Consideramos al bienestar como la calidad de vida a través de la gestión de recursos frente a las desigualdades sociales, resolviendo el conflicto distributivo y expandiendo la ciudadanía social. Esto se expresa en la ampliación de derechos y el aseguramiento de las garantías sociales (con fines compensatorios) en términos de bienes, servicios e ingresos en alimentación, educación, salud y/o trabajo (Sampayo, 2015). Este escenario virtuoso se alcanzaría mediante la asignación de roles y responsabilidades adecuados a los distintos ámbitos del Estado, el mercado y la sociedad civil, y su

³Giddens (1995) concibe la acción como agencia, es decir como una potencialidad humana de producir una diferencia en un estado de cosas. Siempre el registro del fluir de la vida social por parte del agente implica un ejercicio de reflexividad. Así, su modelo estratificado del agente se basa en el registro de la acción, su racionalización y una motivación. Esto es, los agentes presentan un control reflexivo sobre sus actividades y los contextos en que se inscriben las acciones, traduciéndose en una capacidad de racionalización de su conducta. En tanto agentes diestros y capaces, los sujetos recrean las condiciones que hacen posibles sus actividades, estando involucrada en esta operación la producción y reproducción de la vida social. En esta tesis usamos la noción de actor, aunque, para denotar la capacidad transformadora de la acción humana, estamos apelando a las capacidades de los agentes en el sentido de Giddens. Precisamente, la posibilidad de provisión de bienestar a través de mecanismos de gobernanza no puede abordarse sino a través de una concepción de los actores sociales como agentes reflexivos.

⁴ Esto es en referencia a una cuestión previa que textualmente enuncia: “El mundo real del bienestar es producto de cómo interactúan los tres pilares del bienestar (Estado, mercado y familia). Si uno “fracasa”, existe la posibilidad de que la responsabilidad sea absorbida por los otros dos o, alternativamente, que se acumulen problemas no resueltos” (Martínez Franzoni, 2005: 1).

correspondiente desarrollo institucional. La noción de “co-producción” de políticas públicas (Subirats, 2014) es afín a estos abordajes.

En función de lo planteado, esta conceptualización se torna de marcada utilidad para el estudio de una EFA en particular como caso de estudio. Por ello, en esta tesis continuaremos cuestionándonos sobre los aspectos que involucrarían al bienestar en sí, abordando situaciones que se evidencian en una experiencia concreta. Adicionalmente, nos proponemos vincular la provisión de bienestar con la noción de gobernanza (a la que arribamos a partir de un recorrido teórico particular), puesto que la misma apela también a las complejas interacciones entre el Estado, la sociedad civil y el mercado, dándole primacía a la participación de estas distintas esferas en la provisión de bienestar y el derecho a la educación.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Retomando el interrogante planteado por Martínez Franzoni (2005), frente a un escenario que evidencia una situación estructuralmente configurada, esto es, el surgimiento y consolidación de una institución educativa que se forja a partir de la articulación de distintos actores, desarrollando recursos para financiarse y afrontar su propia gestión, es que surgen las siguientes preguntas problemas:

- ¿A partir de qué procesos se conformó y se gestiona actualmente la EFA Salazar?
¿Cómo se expresa la noción de gobernanza en esa gestión?
- ¿Qué responsabilidades se adjudica y asume esta institución para el cumplimiento de derechos y garantías sociales en diversos aspectos como la educación, pero también alimentación, trabajo, salud y vivienda? ¿Qué actividades desarrolla en tales sentidos?
- ¿Cómo se distribuyen los roles de acuerdo con la composición de los actores⁵ participantes?

⁵ “Entendemos por actor a todo sujeto individual o colectivo cuya identidad le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella, y con capacidad de acción estratégica (...)” (Acuña y Chudnovsky; 2013: 36) Además, el Estado, mercado y la sociedad civil son estructuras donde los actores se mueven y operan.

- ¿De qué manera se vincula esta institución con el Estado en sus distintas instancias de gobierno?⁶
- ¿Qué otro tipo de articulaciones teje la escuela con instituciones no gubernamentales y otros actores? ¿Cómo contribuyen estas articulaciones a la provisión de bienestar?

En suma, estos interrogantes nos conducen a plantearnos la siguiente pregunta: ¿de qué manera, para la provisión de bienestar en la localidad de Salazar, Provincia de Buenos Aires, se ha constituido una red social auto organizada, articulada y avalada por el Estado?, es decir, ¿cómo se han conformado dispositivos de gobernanza en la provisión de servicios educativos agrarios?

Ante estas cuestiones, nuestro objetivo general busca analizar las expresiones de la gobernanza en la provisión del bienestar en el caso de la Escuela de la Familia Agrícola 4155 Colonia “El Pincen” en 2017. Los objetivos específicos son:

- Reconstruir la historia y trayectoria institucional de la EFA Salazar.
- Analizar los discursos⁷ de los actores intervinientes sobre las responsabilidades que se adjudica y asume esta institución para el cumplimiento de derechos y garantías sociales, tanto en educación, como en otros aspectos, tales como alimentación, trabajo, salud y vivienda.
- Caracterizar la propuesta de gestión y el modo que asume su organización interna, así como la distribución de roles y actividades entre quienes integran la institución.
- Analizar los vínculos que teje la EFA con distintas instancias estatales, con otras instituciones no gubernamentales y con diferentes actores locales.

Cabe señalar que de las 68 EFAs actualmente existentes en Argentina, distribuidas en ocho provincias del país, sólo dos se localizan en Buenos Aires: una de ellas es nuestro caso; y la otra es la Escuela de la Familia Agrícola “Dr. Ernesto Nazar” de la localidad

⁶ Nos referimos a los niveles nacional, provincial y municipal.

⁷ Dentro del campo teórico sobre la discursividad social, Verón (1987) ve a los discursos como una configuración espacio temporal de sentido. De esta manera, ubica al mismo en soportes materiales diversos dentro de un proceso de producción, considerando a esa materialidad de sentido como punto de partida para todo estudio empírico de la producción de sentido, describiendo las “huellas” de las condiciones productivas de estos discursos, y recuperando la construcción social de lo real. Entonces arriba a la noción de que “analizando productos apuntamos a procesos.” (Verón, 1987: 124)

rural de Acevedo, partido de Pergamino⁸. En este sentido, resulta contrastante su reducido número en la jurisdicción que detenta la mayor matrícula de egresados en educación agraria del país, y oferta educativa en esa especialidad (147 escuelas agrarias en todo el territorio bonaerense).⁹

A su vez, la creación de la EFA en estudio, en el año 1974, orientada por la Pedagogía de la Alternancia, fue una iniciativa innovadora en la provincia. Asimismo, su propuesta pedagógica era (y lo sigue siendo) consistente con la marcada impronta rural y agro-productiva que exhibe la localidad de Salazar y, en general el Partido de Daireaux, y la demanda de una oferta de educación especializada en temática agraria. Por ello, esta institución se presenta como un caso en sí por sus particularidades respecto de su ubicación geográfica, la adecuación de su propuesta pedagógica al entorno y a las características y necesidades locales, su historia institucional, y sus similitudes y diferencias respecto de otras escuelas con igual pertenencia institucional, esto es, otras EFAs.

En el marco planteado y con la finalidad esgrimida, proponemos una investigación en base a un estudio de caso particular y complejo, desde un enfoque cualitativo, para aportar reflexiones sobre una temática relevante- la gobernanza y el bienestar provisto desde las escuelas- no muy frecuentemente abordada en los estudios sobre las instituciones educativas y el Estado.

Esta tesis se inscribe en el marco de la Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, buscando abordar una situación concreta en el plano de las políticas públicas y sociales, como es la oferta educativa de la EFA Salazar, -entre otros servicios que también ofrece como alimentación, trabajo, salud y vivienda-, como un problema de investigación, aportando interpretaciones que parten

⁸ Dada la naturaleza que guía esta investigación, estudio de caso, escogimos la EFA Salazar, entre las dos que integran la Provincia de Buenos Aires, donde se encontró la apertura y receptividad de sus actores, interés en formar parte del proceso investigativo y una historia particular de desarrollo institucional relacionado al medio que resultaba interesante para analizar, según se relata en los siguientes apartados. Igualmente, no se descarta en posibles etapas posteriores de investigación la inclusión de la otra escuela bonaerense o en alguna provincia donde la estructura social y productiva sea diferente y a partir de la comparación, se enriquezca el análisis.

⁹ Información suministrada por la Dirección de Innovación Tecnológica para Pequeños Productores de la Secretaría de Gobierno de Agroindustria de la Nación.

de un enfoque conceptual y, a la vez, buscando generar insumos para la posible generación de futuras políticas sociales.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Respecto de la metodología desplegada, y dado el tipo de objeto de estudio, el enfoque metodológico adoptado es de naturaleza cualitativa. Tal como advierten Denzin y Lincoln,

la palabra cualitativo implica un énfasis en las cualidades de entidades y en los procesos y significados que no son experimentalmente examinados ni medidos (si es que son medidos) en términos de cantidad, número, intensidad o frecuencia. (2005: 11)

El paradigma interpretativo resulta la perspectiva guía que combina supuestos ontológicos, epistemológicos y el plano metodológico¹⁰. En este sentido, buscamos la reflexión en la investigación y en la producción textual, a partir de la interpretación de los discursos y de los significados que los sujetos le otorgan a un determinado fenómeno social. Esto se expresa en las técnicas de recolección de datos, en el procesamiento de la información relevada, en el posterior análisis, y en la elaboración y presentación de los hallazgos y conclusiones del estudio. Por ello, el aporte de la teoría consiste en develar el sentido impreso en una situación social; y nuestra capacidad interpretativa como investigadores tiene que mantener contacto con el desarrollo de los sucesos y con lo que se va revelando, a fin de reorientar las observaciones y focalizarse con los temas que surgen durante el proceso. Entonces, tenemos en cuenta que la observación conduce, a través de la descripción, a completar la comprensión del caso; dando lugar a descripciones abiertas, a su interpretación mediante la experiencia de realidades múltiples.

En función de ello, hemos elegido la metodología de estudio de casos. “Un estudio de caso es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su

¹⁰“(…) Los investigadores cualitativos acentúan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que es estudiado, y las limitaciones situacionales que modelan la investigación. Ellos buscan respuestas a preguntas que hacen hincapié en cómo la experiencia social es creada y cómo se le da sentido.” (Denzin y Lincoln, 2005: 11)

contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994: 9).

Yin (1994) alude a la intención comprensiva en la estrategia de investigación basada en el estudio de caso, que se extiende también al método, a las técnicas de recolección de datos y al análisis e interpretación de los mismos.

Cabe destacar que el objetivo primordial del estudio de caso “(...) no es la comprensión de otros.” (Stake, 1999: 17) El caso en el cual nos enfocamos reviste de especificidad y complejidad, concentrándonos en su propia particularidad, y sin buscar la generalización de los resultados de la investigación, lo que no obtura la posibilidad de construir teoría a partir del caso seleccionado.

Respecto al trabajo de campo, se realizó una estadía en la institución escolar, habiendo compartido alojamiento con las estudiantes residentes del internado. Esta estrategia permitió una plena interacción con todos los actores que componen la institución, ya sean directivos, docentes, administrativos, personal no docente, estudiantes y padres de estudiantes. Además, ampliamos este panorama, a través de la vinculación y diálogo con ex alumnos, y funcionarios municipales.

De esta manera, alcanzamos una interpretación y descripción sobre lo visto y escuchado desde el mismo momento que vamos recolectando datos, con reflexividad¹¹ en la propia instancia del trabajo de campo. Esto es posible gracias a que partimos de un método flexible y no estructurado, que apeló al uso de entrevistas, de técnicas no directivas, observaciones participantes del espacio social, las prácticas y las interacciones entre actores, y la residencia por un tiempo con los sujetos de estudio. Todas ellas se concibieron como medios de abordaje complementarios para construir datos primarios. Entonces, se produce una situación de encuentro enmarcada por una relación social, una aproximación subjetiva, donde conocemos desde dentro de la cultura, a través de la residencia, participación y empatía con los actores (Guber, 2008).

La interacción y actividad trazada por este activo diálogo no implica perder de vista los conceptos teóricos, aspirando a reconocer la manera en que se especifican y

¹¹ “(...) la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente – sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales – y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.” (Guber, 2008: 87)

resignifican en lo concreto, como establece Guber (2008). “Hablar de diálogo significa eliminar, lo más posible, los monólogos tautológicos del investigador teorista y la ilusoria réplica empirista de lo real.” (Guber, 2008: 86)

Sobre esta actividad dialogal entre los conceptos teóricos y la experiencia empírica, y también con el fin de otorgar una línea coherente a todo el proceso, una instancia que antecede y continúa pos-trabajo de campo es la revisión bibliográfica y documental, o sea, histórica, normativa y teórica en la cuestión.

Para el mencionado trabajo de campo como instrumento principal de recolección de datos utilizamos la entrevista semi-estructurada. Para ella, confeccionamos una guía de preguntas, que orientó la conversación para que el entrevistado responda a nuestros intereses de investigación, sin por ello impedir la fluidez de los dispositivos de sentido que surgen del diálogo.

La selección de la “muestra” de entrevistados buscó captar la heterogeneidad de situaciones y posiciones, de manera que, desde cada perspectiva, se pudiera interpretar la percepción sobre los temas de relevancia para los fines emprendidos. Entrevistamos a:

- Directivos: Dado su rol, las figuras directivas de la institución (la directora y el secretario), cuentan con un amplio y profundo conocimiento de la gestión – tanto en lo administrativo como en lo educativo-; de la historia de la institución; de los objetivos institucionales; de las actividades que se desarrollan y las que no – a pesar de las intenciones planteadas-; la organización interna y distribución de roles, la atribución de responsabilidades que subyace, el rol de las familias de los estudiantes; y los vínculos de la escuela con el Estado y otros actores e instituciones.
- Docentes: El relato de estos actores aporta al conocimiento de la institución desde una mirada más educativa, aunque también saben de acerca de lo administrativo y la organización de la escuela. Sus discursos son centrales respecto al rol de la institución sobre lo áulico; el accionar y tratamiento en situaciones tanto individuales como colectivas que revisten de complejidad; y los vínculos interinstitucionales de la escuela.
- Estudiantes: Con los jóvenes que conforman este grupo indagamos acerca de la gestión de la escuela; sus actividades y quehacer cotidiano; la organización interna

y división de tareas; el lugar de sus familias y la vinculación de éstas con la escuela; su estadía en la escuela, sean o no internos. Vale destacar que también se incorporaron como informantes a egresados, quienes aportan su perspectiva que supone un distanciamiento temporal de su experiencia por la EFA.

- Padres, madres o tutores de estudiantes: Con ellos se indagó sobre su primera vinculación con la escuela y sus expectativas, y a la cotidianidad de esta interacción. Asimismo, era importante conocer su participación en la gestión de la institución, su punto de vista acerca de las actividades que desarrolla la misma y las limitantes.
- Integrantes del Consejo de Administración: Dado que algunos integrantes también son padres y madres de alumnos, se retomaron dichas preguntas y se incorporó información de tipo administrativa, y acerca del manejo de recursos de la institución. También se buscó la indagación acerca de sus miradas sobre la labor educativa de la institución, considerando las responsabilidades, actividades y vinculaciones desplegadas por la institución.
- Actores externos a la institución: Estos informantes otorgan datos sobre el accionar y las responsabilidades adquiridas en una mirada local, desde una perspectiva de mayor ajenidad y distancia a la gestión interna de la institución, Este grupo comprende a personas que tuvieron un paso breve por la institución, a partir de alguna acción particular, pero no continuaron la vinculación. También consideramos al intendente de Daireaux, que, como autoridad de la instancia de gobierno local, en su relato es posible indagar en el conocimiento de la EFA y las acciones que ésta despliega, su historia, la vinculación con esta institución, entre otros tópicos.

Resulta importante mencionar que estos grupos se presentan como “arquetípicos”, pero hubo entrevistados que, por sus acciones y lugar en la institución, podrían participar de más de un grupo “teórico” a la vez. Este hecho puede evidenciar un cierto nivel de heterogeneidad dentro de cada rol definido. Todos ellos se presentan como actores que son o fueron pertinentes y protagonistas de la gestión de la EFA Salazar. Se utilizó un muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2010), aunque también apelamos a la técnica “bola de nieve”. Como es sabido, con este muestreo, no se pretende representatividad estadística, sino la inclusión de diversas configuraciones de subjetividades, rastreando, por un lado, puntos de encuentros y similitudes, y por otro,

diferencias entre sí con el objeto de reconstruir un entramado de “voces” que significan y resignifican el objeto de estudio. La “saturación teórica” (Bertaux, 1999) que se logra en el transcurso de las entrevistas, sirvió para definir la cantidad de casos según cada actor seleccionado. En total fueron necesarias 18 entrevistas.¹²

Para contactar a los entrevistados, partimos de una existente vinculación con las autoridades institucionales, quienes habilitaron una primera articulación con el resto de los agentes en la comunidad. Todas las entrevistas fueron antecedidas por una presentación del objetivo de la investigación, y en el caso de los estudiantes se obtuvo de una autorización previa firmada por los padres, madres y/o tutores para llevarlas a cabo.

Las entrevistas fueron grabadas con un celular con grabador de voz para facilitar la desgrabación y procesamiento de la información. Particularmente, en la desgrabación buscamos respetar la textualidad de las conversaciones suscitadas, así como la inclusión de los silencios, pausas y entonaciones de lo relatado.

Asimismo, durante el trabajo de campo, se realizaron observaciones participantes de las instancias de clases, de recreación y otras actividades que suceden en el ámbito escolar, donde documentaron prácticas e interacciones cotidianas entre los diferentes actores sociales vinculados a la actividad. Esta técnica coadyuvó principalmente a la reconstrucción del escenario simbólico y la cotidianeidad en la que transcurre la institución (Busso, 2007), contextualizando los discursos emergentes de las entrevistas (Coulon, 1987). Para estas observaciones también trabajamos con una guía de temas previos a tener en cuenta, pero dado el carácter cualitativo de la investigación, se presenta como flexible, habiendo sido modificada en función de los avances del campo. Lo observado, las percepciones de la estadía en la institución, así como también impresiones de las entrevistas y otros datos como parte del proceso de investigación fueron registrados en un cuaderno de campo. Esto permitió complementar la aproximación dialógica de las entrevistas con las observaciones, y profundizar el análisis de la reconstrucción de las experiencias de los actores, identificando contradicciones entre discursos y prácticas y situaciones y sentidos no verbalizados.

¹² En los Anexos se encuentran detalladas las guías de entrevistas y los entrevistados.

Para el análisis relacionamos la descripción, la inferencia y la interpretación de los datos. En la descripción incluimos las transcripciones de los textos que resultan más ilustrativas de los núcleos temáticos construidos previamente, transcribiendo los fragmentos más representativos de las entrevistas realizadas.

En cuanto a la interpretación de los datos, tomamos el criterio temático, el cual involucra tres etapas: "primero, la lectura y familiarización con las transcripciones de la entrevista; en la segunda etapa se desarrollan los temas y elaboran los núcleos temáticos, y en la tercera se organizan y comparan los resultados y evalúan las conclusiones. " (Sautú, 1999: 52)

La primera tarea de sistematización consistió en aislar temas que aparecían y que fueron generados en los propios datos. Así, construimos los denominados núcleos temáticos, trabajando a partir de códigos y categorías conceptuales, que definimos en la etapa de planificación, y también con aquellas que emergieron con la lectura de los desgrabados.

En este accionar identificamos distintos ejes: la historia y trayectoria institucional de la EFA Salazar; las responsabilidades que toma esta institución para el cumplimiento de derechos y garantías sociales; la gestión asociada en términos de organización interna y la distribución de roles y actividades entre los actores que componen la institución; y el vínculo y accionar de la EFA con distintas instancias de gobierno del Estado¹³, instituciones no gubernamentales y actores.

En el momento del análisis de la información, estos ejes temáticos integraron los relatos y subjetividades de los entrevistados, junto con lo observable, lo documentable y con la interpretación de lo registrado desde el andamiaje conceptual elaborado. Ello permitió avanzar en el tratamiento de los objetivos de investigación.

¹³ Dado ciertos cambios institucionales en las órbitas de gobierno, tomamos la nómina institucional del organismo en cuestión según el momento que se haga referencia.

LA ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO DE LA TESIS

El contenido de esta tesis lo organizamos en este capítulo introductorio, seis de desarrollo, y uno final con conclusiones, hallazgos y nuevos interrogantes.

En el *Capítulo I* buscamos caracterizar a *la EFA Salazar como caso de estudio*, ubicándola en el sistema educativo argentino, desde lo normativo e institucional, pasando por las implicancias de la educación agraria, la Pedagogía de Alternancia, y la trayectoria de las Escuelas de la Familia Agrícola. Luego nos adentramos en la especificidad de la escuela escogida como caso en su contexto circundante, habiendo revisado previamente los antecedentes en el ámbito académico de pertinencia para la cuestión.

En el *Capítulo II* desplegamos las distintas *Perspectivas teóricas de la Gobernanza en la provisión de bienestar*. Éste se presenta como un compendio conceptual integrador, habilitante y conducente a alcanzar el objetivo de conocimiento establecido en esta tesis. En este sentido, y para tal intención es que proponemos un desdoblamiento en ejes temáticos, los cuales operan como criterios organizadores del apartado, arribando a definiciones construidas sobre lo que consideramos como bienestar y gobernanza, con un foco en lo educativo.

El *Capítulo III* denominado *Historia y trayectoria institucional de la EFA Salazar*, reconstruye la formación e historia de la escuela escogida como caso. Para ello, partimos de una periodización acerca de los inicios de la EFA, en el año 1974, hasta alcanzar su consolidación como institución después de una serie de relocalizaciones. Esta información es obtenida a partir de lo relatado por sus propios protagonistas, en complementariedad con la lectura de documentos institucionales y revistas zonales.

En función de ese recorrido emprendido para alcanzar la institucionalización, emergen las *Responsabilidades para el cumplimiento de derechos y garantías*, las cuales se presentan como el *Capítulo IV*. Así, abordamos las obligaciones y compromisos, responsabilidades tanto asumidas, como adjudicadas para el cumplimiento de derechos y garantías en educación, trabajo, alimentación, salud y vivienda.

El *Capítulo V*, *La gestión asociada y su organización* se desarrolla haciendo eje en la propuesta de gestión y organización interna para atender a las responsabilidades adjudicadas y asumidas. De esta manera, el análisis también apunta a la distribución de

roles y actividades diferenciados y establecidos institucionalmente entre los actores que componen la EFA Salazar: directivos, docentes, Consejo de Administración, Centro de Estudiantes, familias y personal no docente.

Para cerrar el análisis, presentamos en el *Capítulo VI*, las *Articulaciones de la EFA Salazar* que se configuran a fin de llevar adelante su gestión. Así, comenzamos con el vínculo con el Estado nacional y provincial, prestando atención también a las demandas para con el mismo, y su accionar por acción u omisión. Este mismo análisis lo replicamos para la instancia de gobierno local. Además, enfocamos en el vínculo con actores económicos privados; con asociaciones y organizaciones de la sociedad civil y ONGs; con APEFA, el ICAM y otras EFA; con otras escuelas; y con entidades religiosas. Finalizamos el capítulo con un apartado que, a modo de síntesis, reflexiona sobre las articulaciones analizadas y muestra su importancia para la conformación de la gobernanza para el bienestar.

Para las *Conclusiones* retomamos de manera sintética lo expuesto a lo largo de la tesis, vinculando lo analizado y elaborado en cada capítulo, recogiendo los principales hallazgos y arribando a algunos de los resultados de la investigación que dio origen a esta tesis. Los mismos ponen en evidencia la dinámica y los mecanismos de la gobernanza que se expresan en una gestión institucional particular orientada a la provisión de bienestar, gobernanza sostenida por una red de actores internos y externos a la escuela, en la que se destaca el rol del Estado en sus distintos ámbitos de gobierno. Las responsabilidades, los roles y las articulaciones (revisados en los capítulos anteriores) se ponen en juego en este capítulo final con el objeto de responder los objetivos de indagación.

CAPÍTULO I: LA EFA SALAZAR COMO CASO DE ESTUDIO

Para caracterizar y enmarcar a la EFA Salazar en el sistema educativo, creemos necesario hacer referencia al cuerpo normativo que actualmente ordena y regula a ese sistema en el ámbito nacional y provincial. En ese camino focalizamos en el desarrollo de un tipo particular de educación en contextos de ruralidad, la educación agraria, centrándonos en sus lineamientos, especificidades, e instituciones que la imparten.

Dentro del campo de la educación agraria se destaca el enfoque de la Alternancia, pedagogía que caracteriza la propuesta de las EFAs, en tanto paradigma que, a partir de su propia historia, establece principios y metodologías particulares. Por ello, el recorrido de este subapartado finaliza con la caracterización de las EFAs y su desarrollo en Argentina, posibilitando el surgimiento de la escuela que tomamos como caso de estudio.

LA EFA EN EL MARCO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Desde la Constitución de 1853 se consagró a la educación como derecho individual. El artículo 14 de la carta magna- aún vigente-, que garantiza a todos los habitantes de la nación el goce de derechos, lo incluyó bajo la denominación de derecho “a enseñar y aprender”.

La derogada Ley de Educación Común, Laica, Gratuita y Obligatoria N° 1420 del año 1884 fue la base normativa para el sistema educativo nacional. Su jurisdicción alcanzaba a la Capital Federal, territorios nacionales y colonias, representando una fracción sustantiva del país. Esta normativa estableció obligatoriedad en dos aspectos: por parte del Estado en la garantía de una oferta educativa pública; y por parte de los padres el de inscribir a sus hijos en las escuelas, con amenaza de sanción, si así no se hiciere (Finnegan y Pagano, 2006).

En 1905 se estableció la acción del Estado en el plano provincial, a partir de la Ley de Escuelas Elementales, Infantiles, Mixtas y Rurales en las Provincias N° 4.874 de 1905, denominada “Ley Láinez”. Ésta habilitaba la creación de establecimientos de nivel primario y su direccionamiento en función de los lineamientos expresados en la misma, lo que permitió extender la oferta escolar a otros territorios.

La Ley de Asistencia Médico-Social a la Niñez en Edad Escolar N°12.558 de 1938, conocida como “Ley Palacios”, fue otra iniciativa para la instalación de escuelas hogares y, con ello, atender la sanidad de los niños en esta etapa.

La Ley del Congreso Pedagógico N° 23.114 de 1948 convocó a la participación en el mismo de estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo en todos los niveles de enseñanza; y al conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas. Con esta llamada, se dejaba entrever la horizontalidad en la manera de plantear y dilucidar las problemáticas en los distintos tipos de gestión educativa en sus diversas modalidades y niveles concomitantes.

La Reforma Constitucional de 1949, en el artículo 37 IV, modificó lo concerniente a los derechos de la educación y cultura:

(...) otorga al Estado la acción directa de creación de escuelas de primera enseñanza, secundaria, técnico- profesionales, universidades y academias, a la vez que instituciones de formación docente especializada para la educación primaria en el medio rural; establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria elemental y la gratuidad de aquella ofrecida por el Estado; los fines generales de la enseñanza; la orientación profesional de los jóvenes como una función estatal; los fines y el gobierno de las universidades y la protección del patrimonio cultural, científico y artístico de la nación. (Finnegan y Pagano, 2006: 19)

En este momento reconfigurador se estableció una función única y hegemónica por parte del Estado en cuanto a la oferta educativa, por lo que se habilitaba a la subsidiaridad a las instituciones del ámbito privado. Esto se sistematizó e institucionalizó a través de la Ley del Estatuto del Personal Docente de Establecimientos Privados de Enseñanza N° 13.047 de 1947.

Otro momento de quiebre en relación con la configuración y caracterización histórica del sistema educativo, se evidenció en la Reforma Constitucional de 1994 sancionada bajo el predominio de las políticas neoliberales imperantes en nuestro país en la década de 1990.

Según el análisis efectuado por Finnegan y Pagano (2006), se reconocieron los denominados “Derechos de Tercera Generación”¹⁴, y al derecho a la educación se le

¹⁴Los derechos de tercera generación se conocen como los derechos de los pueblos o de solidaridad. Hacen referencia a tres tipos de bienes- la paz, el desarrollo y el medio ambiente-; y remiten a derechos de tipo

incorporaron los contenidos universalizantes e incluyentes derivados de los marcos internacionales presentes, por ejemplo, en el Sistema Internacional de Derechos Humanos.

Estas modificaciones de índole neoliberales y tecnocráticas se tradujeron en un proceso de transformación educativa, a partir del cual el Estado reasignó ingresos en clave de focalización de las políticas, reestructuró el gasto público, impulsó la privatización de prestaciones y generó mecanismos de mercado en su propia esfera.

En 1991, la Ley N° 24.049 de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario ordenó el traspaso de las responsabilidades administrativas y financieras del conjunto de los establecimientos hasta entonces a cargo del Estado nacional a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. (Finnegan y Pagano, 2006: 28)

En la misma línea, un año antes la Ley Federal de Educación N° 24.195 había establecido nuevas funciones para los diversos organismos de gobierno de la educación, diseñó una nueva estructura académica, renovó la currícula, instauró el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y una Red Federal de Formación Docente Continua, e instituyó los principios financieros y estructurales con el propósito de cumplimentar con la mencionada transferencia. Estos nuevos lineamientos plantearon la extensión de la obligatoriedad escolar, pero en la práctica se disminuyeron los años de escolaridad por abandono al finalizar el segundo ciclo de la Educación General Básica, nueva categorización por tramos en la trayectoria educativa de los estudiantes. También, como plantean Finnegan y Pagano (2006), esta emergente estructura instituyó modificaciones en la educación técnica de nivel medio, a favor de una formación polimodal centrada en grandes áreas del saber, con una posterior especialización, en algunos casos temprana y pre-profesional. Así, a nivel de las provincias se plantean situaciones muy heterogéneas al momento de implementar políticas de educación técnica de nivel medio en función de sus propios criterios, generando una notable disparidad de propuestas formativas y de sus correspondientes instituciones.

Un punto de notable importancia para esta tesis radica en que esta norma consolidó la figura de la educación como un servicio público que puede ser tanto de gestión pública

civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; y de cooperación entre los pueblos. Pertenecen a los distintos grupos que conforman una nación y a las naciones entre sí. Si bien el Estado es su titular, pueden ser también reclamados ante el propio Estado por los grupos pertenecientes al mismo, y ante otro Estado por la comunidad internacional u otras naciones (Aguilar Cuevas, 1998)

como privada en defensa de una pretendida “libertad de mercado” y en oposición a la regulación estatal. De esta manera, se le otorga mayor primacía y legitimidad a la educación impulsada por el ámbito privado, aumentando la diferenciación socioeducativa, conllevando a distintas connotaciones sobre lo que lo privado implica. (Finnegan y Pagano, 2006)

Sobre la injerencia estatal en la enseñanza privada:

(...) la actividad del Ministerio de Educación de la Nación se limita básicamente a la fijación de los contenidos curriculares, la evaluación de los estudiantes, la capacitación docente y la ejecución de programas compensatorios destinados a alumnos y escuelas en situaciones desfavorecidas. (Doberti, 2001: 3)

Respecto al funcionamiento de esta educación y en relación directa con el proceso de descentralización, el subsidio estatal a estas escuelas se efectúa mediante transferencias destinadas a cubrir los costos salariales docentes necesarios para atender la matrícula cada institución, fijándose también, para cada nivel de subvención, un arancel máximo que estas escuelas están habilitadas a cobrar por sus servicios.¹⁵

Doberti (2001) advierte al respecto que el subsidio a las instituciones privadas en la primera mitad del siglo XX se otorgaba en forma esporádica y no sistemática. Como ya fue mencionado, la institucionalización del subsidio surgió con la Ley de Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza de 1947, pero a partir de 1964 se fijaron normas y criterios objetivos para las subvenciones. Durante la segunda mitad de ese siglo se verificó una tendencia creciente hacia la asignación de recursos al sector privado. La participación del subsidio a este sector para la educación primaria y secundaria alcanzaría el 13,4% del gasto educativo del sector público para esos niveles.¹⁶ (Llach, Montoya y Roldán, 1999)

¹⁵ “En el país, la ayuda estatal y sistemática a las escuelas privadas existe desde hace casi 60 años y estos subsidios se hacen para financiar las plantas docentes de las escuelas. Estas transferencias representan, en promedio, poco menos del 15 % del gasto público provincial en educación (alrededor de \$2.400 millones) y, de ese monto, el 85 % se destina a los establecimientos de los niveles primarios y medio. Sin embargo, como en otros indicadores, el promedio oculta las diferencias provinciales. Por último, esas asignaciones representan el 35 % de los recursos de los establecimientos de gestión privada: el resto corresponde al pago que realizan las familias en concepto de aranceles, contribuciones, etc.” (Morduchowicz y Arango, 2007:7)

¹⁶En síntesis, todas las modificaciones mencionadas impactaron directamente en la matriz social, profundizando las desigualdades ya existentes. La reforma educativa no dio paso a un sistema articulado y democratizado, sino que generó fragmentos desarticulados, derivados de la implosión del modelo centralizado, rígido y homogeneizante originado en la etapa de consolidación del Estado argentino. De esta

En la etapa de post-convertibilidad, ante un escenario signado por el aumento de la desigualdad y la pobreza, se observó un giro en el sistema educativo evidenciado en acciones concretas por parte del Estado, haciendo particular hincapié en la dimensión jurídica, y de esta manera, pudiendo vislumbrarse un posible camino transicional y reconstructivo desde lo normativo, apostando por una mayor presencia estatal de distintos órdenes.

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 del 2005 fue impulsada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en articulación con diversos actores a fin de regular y ordenar esta modalidad educativa en el nivel medio y superior no universitario. En ella se hizo referencia a un objetivo de formación integral de los estudiantes en relación con su crecimiento personal, laboral y comunitario. Además, se buscó estimular la terminalidad de niveles educativos y el desarrollo de procesos de formación continua, en detrimento de la especialización temprana y contraposición de la Ley Federal de Educación. Esto fue acompañado por la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 en el mismo año, la cual fijó “(...) el incremento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología del Estado nacional y de los Estados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2006 – 2010 (...)” (Finnegan y Pagano, 2006: 45)

En 2006 otro impulso renovador fue la ya mencionada Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual consideró a la educación como un bien público, y un derecho personal y social que debe garantizar el Estado en pos del progreso nacional y la justicia social. Como se puede observar en este recorrido histórico, esta perspectiva no había sido siempre contemplada en las políticas públicas implementadas. A su vez, incorporó las escuelas de gestión cooperativa y gestión social en su artículo 14°, definiendo al Sistema Educativo Nacional como “el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social de todas las jurisdicciones del país que abarcan distintos niveles, ciclos y modalidades de educación”.

forma, se puso en cuestión el derecho a la educación por no presentarse como una experiencia común para todos los niños y jóvenes que habitan el territorio nacional.

En el año 2007 se estableció la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688¹⁷, que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en ese territorio, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados en ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional. Ambas leyes están actualmente en vigencia.

Centrándonos en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción de la que depende la EFA analizada, cabe señalar que el mismo está compuesto por establecimientos de gestión estatal y gestión privada, instituciones regionales y distritales para la formación, investigación e información de alumnos y trabajadores de la educación, Institutos de Formación Superior y las universidades provinciales. A su vez, el sistema está comprendido por los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Cada uno de ellos tiene sus propios diseños curriculares.

Además, esta jurisdicción establece como modalidades certificantes a la Educación Técnico Profesional; Artística; Especial; Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional. Por otra parte, las no certificantes son la Educación Intercultural, Física y Ambiental, y la Pedagogía Social y Psicología Comunitaria.

Vale destacar que se considera como ámbitos educativos de gestión estatal a los establecimientos que son administrados directamente por el Estado, y de gestión privada a aquellos que son administrados por instituciones o personas particulares.

Una vez realizada esta contextualización histórica de la evolución del marco normativo y de la configuración del sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires, nos centraremos en las especificidades de la educación agraria como un tipo particular de propuesta educativa.

¹⁷ En esta ley se norma acerca de la responsabilidad principal e indelegable del Estado para proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Provincia, en garantía de la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. A su vez, extiende la obligatoriedad de la educación común desde la Sala de 4 años del Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario de seis años -inclusive-; separando, también, la educación Primaria de la Secundaria, ambas de 6 años de obligatoriedad, como dos unidades pedagógicas y organizativas distintas. De esta forma, se diferenciando los niños de los adolescentes. Así, se establece una Educación Secundaria que atiende las necesidades específicas de los adolescentes, con diversas orientaciones y vinculadas a la formación ciudadana y para el trabajo.

DEFINICIONES, NORMATIVAS Y APUNTES HISTÓRICOS SOBRE LA EDUCACIÓN AGRARIA

Especialistas en educación agraria, como Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009), definen la educación en términos generales como

(...) el proceso de construcción personal e integral de las personas, en todas sus dimensiones constitutivas: físicas, psicológicas, sociales, éticas y socioproductivas. Este carácter pedagógico atraviesa los modos concretos que tienen las escuelas de insertarse en la comunidad y en el mercado de trabajo local o regional, y sus formas de relación con los distintos actores del sistema educativo, agropecuario y social (Plencovich, Constantini y Bocchicchio, 2009: 18).

En esta definición conviven tanto una lógica pedagógica, como socioproductiva, mostrando la interrelación presente entre la escuela, la comunidad¹⁸, el mercado de trabajo local y los actores productivos. En este sentido, los autores consideran a las escuelas como instituciones sociales, cuya práctica social asegura la configuración de una identidad particular. Esto es, su conformación se produce a través de actores organizados, instituidos y regulados en el marco de relaciones sociales, los cuales articulan voluntades con una finalidad precisa en lo educativo, desde una comunión de representaciones compartidas.

En contextos de ruralidad se da una coexistencia de dos modelos: a) la educación agrícola especializada y b) las escuelas rurales, definidas solamente por su ubicación en entornos rurales¹⁹ pero sin contener una propuesta pedagógica especializada. Estas últimas son caracterizadas por Griffiths (1968) a partir de sus deficiencias, vinculándolas a situaciones de pobreza y necesidad, en oposición a las escuelas localizadas en ámbitos urbanos. También tienen alta deserción, a medida que aumenta el nivel de escolaridad, e instalaciones deficitarias de los establecimientos.

Desde una perspectiva latinoamericana, Gajardo (2014) identifica en los espacios rurales situaciones de analfabetismo, tanto adulto como juvenil, lo que es considerado

¹⁸Respecto a la comunidad, concepto polisémico y de larga trayectoria en la tradición sociológica, Casacuberta (2011) lo define como un grupo social caracterizado mayormente por un vínculo territorial y convivencial, o también por un vínculo a fin de intereses e ideología. Ante situaciones de desigualdad, marginalidad, carencias o transformaciones, estos grupos sociales o comunidades suelen reunirse para hacer frente a las problemáticas que los acucian, generando un desarrollo cultural comunitario. De todas maneras, en un mismo territorio, puede haber diversas comunidades diferenciadas producto de relaciones de enfrentamiento y simbiosis.

¹⁹ En Argentina el área rural es definida según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) como aquella con una población menor a los 2000 habitantes.

como problema fundante. Además, advierte un peso relativamente menor en el total de la matrícula escolar en el nivel primario, tasas de atraso, repetición y deserción, que duplican los porcentajes del sector urbano. Si bien se evidencian mejoras en comparación con tiempos anteriores, dado que se alcanza una mayor paridad de género en el nivel primario, se sigue manteniendo la menor participación de los varones en el secundario debido a su afectación al trabajo infanto-juvenil.

También desde una perspectiva histórica, Kessler (2007) plantea que, pese a una creciente escolaridad, en la actualidad, se evidencia un menor acceso a la educación en el ámbito rural que en el urbano y la frustración de las expectativas de los egresados de las escuelas medias rurales por la dificultad para insertarse laboralmente o continuar sus estudios en la localidad por falta de oferta, lo que contribuye a incrementar los movimientos migratorios y el desarraigo. No obstante, observa que los jóvenes rurales apuestan al desarrollo de la educación a fin de evitar estas migraciones.²⁰

En términos históricos normativos, la educación rural fue reconocida en la mencionada Ley de Educación Común, Laica, Gratuita y Obligatoria N° 1420 de 1884. Su misión era alfabetizar y brindar nociones de agricultura. Civera Cerecedo (2001) enfatiza en que es un tipo de educación ligado a su característica territorial, dividiendo un binarismo entre lo rural y lo urbano; y que aglutina una diversidad de mecanismos institucionales y prácticas educativas particulares. Sin embargo, no tuvo un espacio significativo en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública.

Según Gutiérrez (2011), el cumplimiento de esa finalidad de alfabetización se dio solo por voluntad de sus propios docentes. Sobre ello y su acontecer en el siglo XX²¹,

²⁰ Kessler (2007) también expresa que la discusión en el ámbito académico latinoamericano sobre el concepto de juventud rural es incipiente. Buscando un denominador común la define como aquella compuesta por jóvenes cuya vida se desarrolla en torno al mundo rural, habitando zonas rurales o poblados adyacentes, se dedican o no a actividades agrarias. En cuanto a la segmentación etaria, y para el caso argentino, recomienda tomar una franja que coincide con el inicio de la escuela media (alrededor de los 13 años) y se extiende hasta cerca de los 30 años de edad.

²¹ En una caracterización de la educación en Argentina en el siglo XX, promediando la primera mitad (hasta 1945), Tedesco (1993) la observa como una enciclopedista, con una función que apunta al logro de la estabilidad política interna, buscando mayormente una socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia de la cultura dominante, por lo que en cada período y lugar determinado ese papel político asumiría formas particulares. Para ya fines de ese siglo, Oiberman y Arrieta (2006), habiendo experimentado una fuerte transformación en lo normativo, y por ende estructural –tanto en lo organizativo como en los contenidos–, plantean que el sistema educativo argentino, en el marco de ampliación de la obligatoriedad con objetivos escolarizantes, testimonia un constante proceso de expansión de la matrícula, aunque con disparidades a lo largo del país. Así, las diferentes trayectorias escolares que predominan

Recién en el año 2006, por primera vez en la historia de la educación argentina, el sector rural encuentra reconocimiento en una norma legal de la envergadura de la Ley 26.206 (...) introduciendo una nueva modificación a la estructura del sistema educativo y extendiendo la obligatoriedad de la escolaridad hasta alcanzar la Educación Secundaria completa. (Galfrascaoli, 2015: 18)

Entre otros aspectos, la ley 26.206 destacó la necesidad de construir alianzas y redes entre diferentes actores con el fin de coordinar la cooperación para el desarrollo de la especificidad rural.

En lo referido a la educación agraria, el sistema educativo argentino la incluye a partir del nivel secundario y universitario. Focalizándonos en el nivel medio –porque es el objeto de esta investigación-, las escuelas agrarias han tomado diversas denominaciones según criterios jurisdiccionales e históricos: agrotécnicas, agrarias, escuelas-granja, escuelas de agricultura, escuelas prácticas, agropecuarias, granjas- modelo, entre otras. Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009) las caracterizan como agropecuarias, dado que las instituciones que imparten este tipo de educación están dirigidas a formar técnicos medios para la producción tanto vegetal, como animal, y el término escogido cubriría ambas denominaciones²².

Como antes mencionábamos, las escuelas agropecuarias se sitúan en una interfaz entre el sistema educativo y el socioproductivo. El surgimiento y expansión de esta modalidad se explica históricamente por la imbricación entre el proyecto de educación y el desarrollo de un modelo socioeconómico específicos en los albores de la configuración del Estado-Nación. Al respecto, Nuñez (2004) reconoce que los emergentes estados-nación definieron políticas educativas basadas en el progreso, la libertad, la igualdad y el desarrollo, siendo estas ideas llevadas a cabo por instituciones educativas, tanto públicas, como privadas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1989) identifica dos etapas de un amplio proceso. La primera de ellas surgió a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con la creación de las primeras Escuelas

expresan el grado de eficiencia interna con que se desarrolla el sistema educativo, sosteniendo que cuantos más alumnos promuevan, menos repitan o abandonen y más egresen en los tiempos teóricos estipulados, más eficiente resulta el desempeño del sistema educativo.

²²Dado que el caso que tomamos como objeto empírico se ubica en la Provincia de Buenos Aires y la dependencia que tiene competencia es la Dirección de Educación Agraria dentro de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, es la noción de agraria la que terminaremos tomando. No obstante, la caracterización acerca de la educación agropecuaria se aplica a los fines del presente apartado.

Agrarias dedicadas a formar mano de obra para los mercados de trabajo rurales. Este requerimiento obedecía a las necesidades del modelo agroexportador imperante, particularmente centrado en el desarrollo de actividades primarias en la economía. La educación se articulaba con factores económicos tendientes al aumento de la producción, brindando una formación específica a fin de proveer al modelo económico del personal calificado en aspectos técnicos que requería. A pesar de ello, el crecimiento de la enseñanza agraria fue lento, quedándose como un subsistema minoritario y marginal en relación al resto de la estructura educativa nacional.

En una segunda etapa, cuando los sistemas primarios agroexportadores comenzaron a mostrar signos de debilitamiento, se realizaron modificaciones en los propósitos de la enseñanza agraria. Al mismo tiempo se verificaba una suerte de estigmatización de este tipo de enseñanza por parte del resto del sistema educativo, ya que era considerada “(...) como una educación de menor nivel, de baja valoración social y de sujeción del individuo a una situación de escasa movilidad social” (UNESCO, 1990: 10) Al finalizar la etapa de sustitución de importaciones, el subsistema de la educación agrícola jerarquizó la enseñanza agraria, incorporando los niveles medios, y logrando la acreditación desde el sistema formal. Sin embargo, en consonancia con un Plan Nacional universalista y urbano, estas transformaciones también repercutirían obviamente en los contenidos curriculares que apuntaban a una “formación incentivadora de desarraigo del medio rural”, con consecuencias a nivel institucional, acrecentando la brecha entre lo rural y lo urbano.

Desde la década de 1960 en adelante tuvieron lugar una serie de modificaciones en el sistema de enseñanza agrícola, a fin de poder vincular la educación y el trabajo productivo. En la actualidad, los estudios de enseñanza media y técnica agraria habilitan a continuar con estudios superiores.

Este recorrido es acorde al realizado por Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009), donde se distinguen cuatro períodos. El primero comenzó con el decreto “rivadaviano” de 1823, que creó una institución en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, cuyo objetivo institucional le encomendaba la enseñanza de estudios relativos al agro²³. Esta etapa, que se extendió hasta 1898 cuando se creó el Ministerio de Agricultura

²³ A su vez, estos autores reconocen la existencia de estudios agronómicos previos al Virreinato del Río de la Plata a través de las obras jesuíticas y otras órdenes e iniciativas privadas.

de la Nación, la denominaron la “primavera de las escuelas agropecuarias”. El siguiente período, el “verano de las escuelas agropecuarias”, transcurrió desde la institucionalización del ministerio y su programa de educación agraria hasta 1930, con la caída del modelo agroexportador. “El otoño de las escuelas agropecuarias”, la tercera etapa, coincidió con el desplazamiento de la atención política hacia lo urbano, en detrimento del sector agropecuario. Las escuelas pasaron a ser derivadas entre distintas áreas gubernamentales hasta que finalmente, en la década de los 90 corrió peligro su propia existencia. Por ello, en la cuarta etapa, “el invierno de las escuelas agropecuarias”, tuvo lugar el traspaso de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales. Con ello y la sanción de la Ley Federal de educación, perdieron consideración y relevancia las escuelas agropecuarias.

Una vez efectuada esta periodización histórica de las transformaciones que enfrentó esta modalidad educativa específica, resulta conveniente retomar sus particularidades, definiendo sus propósitos últimos como:

(...) contribuir a satisfacer necesidades personales y sociales. Para los fines sociales, es fundamental el logro de la producción de alimentos sanos, seguros y soberanos; erradicar el hambre, mejorar las condiciones de vida, atenuar la pobreza rural, hacer un uso racional y solidario de los recursos naturales, atender al cuidado del medio y comprender la sistematicidad de la realidad en la que se realizan las intervenciones en el medio (Plencovich, Constantini y Bocchichio, 2009: 16).

En esta línea, las escuelas agropecuarias mantienen una triple vinculación con la agricultura: como objeto epistemológico, como modo de producción local y como proceso configurador del mercado de trabajo, a través de la formación de técnicos medios que buscan insertarse en éste. Tienen una especificidad en los contenidos que se imparten, en íntima relación con el agro, pudiendo encontrarse tanto en zonas rurales, como en espacios periurbanas, por lo cual atienden a poblaciones rurales y urbanas indistintamente.

Dentro de este tipo de escuelas se encuentran: las ex –escuelas públicas nacionales transferidas a las jurisdicciones provinciales, las escuelas que históricamente fueron provinciales, las escuelas dependientes de universidades y las escuelas privadas (Plencovich, Constantini y Bocchichio, 2009). Estas últimas, en muchos casos son subvencionadas en su totalidad por el Estado y se encuentran ubicadas en zonas en donde

no existe oferta pública de educación media. Este grupo incluye tanto las confesionales como las no confesionales.

Finalmente, como una forma pedagógica específica de gestionar la educación agraria, se ha desplegado un enfoque conocido como Pedagogía de la Alternancia. Como relata Oliva (2015), tiene su origen en la innovación pedagógica en Francia, más específicamente en Serignac- Peboudou, a mediados de la década de 1930, por iniciativa de tres agricultores y un sacerdote, el Abate Granereau - Primer Secretario General de la Secretaría Central de Iniciativas Rurales-, creándose la primera “Maison Familiale Rurale” en 1937 en esa misma localidad.²⁴

Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009) esgrimen que la Alternancia se presenta como la punta del iceberg de un sistema sustentado en principios filosóficos, pedagógicos, éticos y antropológicos, como también didácticos y curriculares.²⁵ En este sentido, coinciden García Marirrodiga y Puig Calvó (2007) para quienes es un sistema educativo que supera un simple método pedagógico, ya que permite que cada joven vivencie, de forma sucesiva, el mundo de los adultos, el del trabajo y los períodos en los centros de formación.

Las Escuelas no son un fin en sí mismas (y la Alternancia tampoco), sino un medio para el desarrollo personal y colectivo. Gracias a la Alternancia, se confirma que no sólo educa el período en el Centro escolar, sino también la experiencia y el contacto con el medio. Y ambos elementos de formación son instrumentos complementarios del aprendizaje de las personas (García Marirrodiga y Puig Calvó, 2007: 67).

Por ello, dentro de la Pedagogía de Alternancia, se sostiene que los saberes no son adquiribles solamente en el espacio aúlico. En una situación de trabajo mediante los coordinadores de prácticas, los padres y el ambiente cultural y social también es posible

²⁴Cabe destacar que desde 1960 en Francia se fijan los dieciséis años como edad escolar obligatoria y el sistema de Alternancia es reconocido por el sistema tradicional, sin perder su esencia.

²⁵“Es heredera de la filosofía del personalismo de Emanuele Mounier (1965, 1995) y de Luigi Stefanini (1996), de la escuela clásica gerenciada por los padres, del vínculo inescindible entre teoría, reflexión y acción (Schön, 1983), de las experiencias de la escuela para vida (Decroly, 1908); y reconcilia la divisoria de aguas entre lo teórico, que implica el trabajo intelectual o estudio, y lo práctico, que supone el mundo del trabajo manual (Plencovich, 2007). (...) la alternancia es nada menos que “alternancia entre el centro de formación, la familia, la explotación, el medio de vida comunal, parroquial, profesional, asociativo (García-Marirrodiga y Puig Calvó, 2007: 22).” (Plencovich, Constantini, Bocchicchio, 2009: 155)

aprender. De esta manera, se alterna entre un tiempo activo con responsabilidades profesionales en el terreno y un tiempo de estudio en la escuela.

La factibilidad de la Alternancia está dada por contar la institución escolar con un internado mixto que propone turnar la estadía de los estudiantes entre el ámbito escolar y el familiar, pudiendo desarrollar sus estudios en las instituciones educativas intensivamente y continuar participando en las tareas productivas a sus respectivos ámbitos familiares. En esta línea, gran parte de los niños y adolescentes que protagonizan esta experiencia son miembros de familias de agricultores, cuya unidad económica y productiva se encuentra en el mismo seno familiar, lo que les permite mantenerse en su lugar de origen y no tener que optar por la migración y el desarraigo para continuar sus estudios secundarios.

González y Constantini (2011) afirman que esta modalidad prosperó donde la estructura de formación fue entendida como responsabilidad de los padres y la comunidad, considerando la especificidad del quehacer de las familias que componían el colectivo educativo. Así, otro elemento característico de estas instituciones llegaría a ser “(...) su organización y el trabajo en red” (González y Constantini; 2011: 260).

El impulso de este enfoque pedagógico en Argentina se expresó en las Escuelas de la Familia Agrícola, que surgieron en la década de 1970 en el norte de la provincia de Santa Fe. El contexto en el cual se desarrolló esta modalidad educativa estaba signado por un constante éxodo rural, predominantemente juvenil, motivado por procesos de migración interna hacia otros mercados de trabajo demandantes de mano de obra. La falta de escuelas de nivel medio en estas zonas rurales, sumado a la carencia de una oferta de formación especializada para estas familias de tipo campesino, se convertía en el escenario privilegiado del desarraigo social. González y Constantini (2011) reconocen que, ante este panorama de vacancia institucional y de oferta especializada por parte del Estado al momento de conformación de estas instituciones, las EFAs propusieron -y continúan proponiendo- una educación para y en el medio rural, como clave para el

crecimiento constante de estas instituciones, y que, a través de la gestión privada, otorgan títulos de validez nacional²⁶.

Estas escuelas fueron motorizadas por sectores progresistas de la iglesia católica que venían desarrollando acciones de promoción social y productiva en la zona, al calor del apoyo del Obispado de Reconquista²⁷. Este obispado combinaba líneas de evangelización centradas en la “opción por los pobres” -propias de las iglesias latinoamericanas de la época-, con un trabajo de base en torno al desarrollo rural. Debe destacarse que, en la misma zona y para los mismos años confluyó también la acción de las Ligas Agrarias, que reunían en asociaciones de naturaleza gremial y política a “colonos” empobrecidos y a otros estratos campesinos. (González y Constantini, 2006)

En este clima de movilización y resurgimiento de concepciones integrales sobre la temática rural, las organizaciones sociales y religiosas, entendieron que el sistema francés de educación agraria ofrecía una opción viable frente a las demandas insatisfechas en esta problemática.

En 1970 se estableció la primera EFA argentina en la localidad de Moussy²⁸, habiéndose organizado un año antes la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA)²⁹. Dicha asociación tenía por objetivo coordinar, promocionar y asesorar a la nueva experiencia; compuesta por padres, docentes y demás integrantes de las escuelas en cuestión. En 1977 se creó el Instituto Complementario de las EFAs (ICEFA), donde los alumnos que cumplimentaban el ciclo básico en las EFAs podían terminar el ciclo secundario. Éste fue suprimido tres años después por Resolución ministerial.³⁰ Complementariamente también se crearon los Centros de Formación Rural

²⁶Es importante mencionar que, según lo establecido normativamente, estas escuelas son de gestión privada, recibiendo subsidio estatal para solventar los salarios docentes. Sobre el funcionamiento de la normativa que habilita este sistema se tratará en el apartado sobre el Derecho a la Educación.

²⁷Un presbítero y un docente, Antonio Pergolesi y Humberto Suligoy respectivamente, habían viajado a Francia y tomado contacto con las Maisons Familiales.

²⁸ En la actualidad las EFAs se extienden en las provincias de Jujuy, Santiago del Estero, Córdoba, Santa Fe, Tucumán, Formosa, Chaco, Misiones, Salta, Corrientes y Buenos Aires.

²⁹ Es destacable el accionar de sectores progresistas de origen católico en esta consolidación, particularmente el desempeñado por Jorge y Silvia Pereda, quienes también fundaron la ONG de desarrollo rural FUNDAPAZ, ejerciendo una extendida labor entre sectores campesinos y pequeños productores de las provincias de Santiago del Estero, Chaco y norte de Santa Fe.

³⁰Sobre otras experiencias de alternancia, específicamente para el territorio de la provincia de Buenos Aires en 1988 se instaló, un modelo educativo distinto a las EFA, pero sustentado en el modelo de alternancia, los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), administrados por la Asociación del Centro Educativo para la Producción Total (ACEPT). En sus objetivos buscaban, desde el ámbito de la escuela pública oficial, conservar la autonomía en temas pedagógicos, funcionales y/o administrativos, pero con el

de Educación Superior³¹ (Plencovich, Constantini y Bocchicchio, 2009)³²; y en 1971 el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM) para formar a los docentes en los fundamentos de la Pedagogía de Alternancia.

Desde los inicios se planteó que la gestión de las EFAs se realizara a partir de un accionar colectivo y comunitario a cargo de un Consejo de Administración, quedando circunscriptos a la órbita de la educación privada debido a que los integrantes- padres y otros actores locales- que cogestionan se agrupaban en Asociaciones Civiles.

La experiencia educativa era novedosa, ya que la estructura de formación era responsabilidad de la familia y de la comunidad, sistematizando los conocimientos brindados en la escuela y lo experimentado en el hogar. Este hogar era parte de una unidad económica de raíz agroproductiva, perteneciente a un país que históricamente basó sus modelos socio-económicos en la producción primaria.

Las EFAs se presentan como un servicio cuyo objetivo radica en “(...) una preparación para la vida adulta y la orientación profesional de los adolescentes de la vida rural y campesina, para asumir los roles de una sociedad democrática.” (APEFA, 1974: 19)

Adicionalmente, la institución asume un rol de acompañamiento del estudiante en un camino de autodescubrimiento. Esto se inscribe en la concepción de la educación en las EFAs, que presentan ideas directrices que se podrían caracterizar como: “(...) respeto a la personalidad de cada uno; la vida social, factor de desarrollo; primacía de la vida sobre la escuela; papel de la acción en la educación; necesidad de coherencia y unidad de la formación; necesidad de reflexión y explicitación de valores.” (APEFA, 1974: 19).

En este breve recorrido por las cuestiones centrales de la educación agraria, con especial énfasis en el enfoque de la Pedagogía de la Alternancia y su impulso en el medio

apoyo del Estado en lo económico. Diez años después y también en el ámbito público, se crearon las Escuelas de Alternancia para la Producción y el Trabajo de Jujuy, ajustándose a las zonas inaccesibles, la rigurosidad climática provincial, y la estructura socioeconómica de familias de escasos recursos y pocas fuentes laborales. Estas escuelas solían otorgar título de bachiller con orientación agropecuaria, y actualmente están buscando convertirse en escuelas agrotécnicas. En 2006 estas instituciones registraban un total de 441 alumnos. (Plencovich, Constantini y Bocchicchio: 2009)

³¹ Fueron siete centros diseminados en las provincias de Santa Fe, Buenos Aires y Corrientes y actualmente se encuentran a cargo de la fundación Marzano.

³² Despliegan un proyecto de formación permanente, el cual capacita a las familias de pequeños y medianos productores agropecuarios (propietarios de sus explotaciones y que viven generalmente en ellas o en los pequeños centros urbanos de la zona) para un desarrollo sostenido.

rural de la Argentina, pudimos caracterizar la perspectiva pedagógica y de promoción social que subyace a la iniciativa de creación de las EFAs en el país.

ANTECEDENTES DE LA CUESTIÓN

En el presente apartado revisamos algunos antecedentes de pertinencia temática que provienen de distintos campos disciplinarios. En primer lugar, retomamos aquellos que se han ocupado de experiencias educativas agrarias autogestivas, y, en segundo lugar, las reflexiones de autores que estudiaron la Pedagogía de Alternancia, en tanto enfoque asociado a nuestro caso de estudio.

Desde el campo de la pedagogía, Michi (2008) analizó experiencias de proyectos educativos autogestionados generados por dos movimientos sociales de base campesina relevantes en la región -el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE)³³- Vía Campesina en Argentina-. Indagó sobre la producción cultural de estos movimientos y su relación con los dispositivos utilizados en procesos educativos entre los que se incluyen proyectos de escolarización. Su análisis, que recorre gran parte de la literatura sobre campesinado y resistencia desde un enfoque cultural, reconoce que la concepción pedagógica y política de dichas experiencias está fuertemente influenciada -como muchas en Latinoamérica- por las propuestas de Paulo Freire; cuyo lema podría resumirse en que el conocimiento es una praxis colectiva esencialmente transformadora.

Frente a un contexto que excluye y expropia a los campesinos de sus tierras, estos movimientos intervienen de manera activa en la producción de una cultura alternativa de manera dinámica y permanente -en este caso de manera pedagógica- interpelando al Estado en términos de derechos, y denunciando el incumplimiento de sus obligaciones.

“La intencionalidad pedagógica de los movimientos se evidencia en la consolidación de ciertas formas organizativas y en la creación de dispositivos específicos para la formación de sus miembros” (Michi, 2008: 332). Específicamente, sobre las experiencias de las escuelas, identifica como una necesidad de formación sistemática, percibiendo, por

³³ Para un análisis exhaustivo del surgimiento y consolidación del MOCASE y su relación con la generación de políticas de desarrollo rural autogestionadas véase Alfaro (2000).

otro lado, la no adopción de manera crítica del dispositivo escolar; interviniendo sobre el sentido político pedagógico, la selección y tratamiento de conocimientos; la metodología, la formación y selección de docentes, la organización institucional y la vinculación con el sistema público de enseñanza.

En síntesis, la investigación pone énfasis en los aspectos pedagógicos de los procesos analizados, pero no se detiene en el análisis institucional de los dispositivos educativos generados por estos movimientos, un foco que se vuelve relevante en la perspectiva que proponemos en esta tesis.

En otra tesis de Doctorado, Guelman (2015), también aborda desde la pedagogía, el caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-VC con el propósito de indagar los procesos formativos en sectores campesinos que se basan en lógicas diferentes a las de la acumulación y el mercado. Esta experiencia está destinada a los jóvenes de las comunidades que integran el movimiento desde una lógica de formación laboral para sectores campesinos. Su surgimiento se explica por el incumplimiento de la garantía del derecho a la educación por parte del Estado, lo que guarda similitud con el caso de la EFA analizada en nuestro trabajo. Una interesante conclusión a la que arriba la autora sostiene que es correcto concebir a la experiencia como una iniciativa de formación “en el trabajo” (y no formación “para el trabajo”), y entiende que la actividad productiva real es el sostén de una práctica que también es política. Guelman, teorizando sobre los movimientos sociales, apela a los estudios de Touraine, Melucci, y otros para el caso europeo y, para los movimientos que emergieron en Argentina recupera los trabajos de Seone y Svampa, entre los más destacables. A su vez, halla, como Michi, las nociones pedagógicas de fondo del movimiento respecto de la Pedagogía de la Liberación, la educación popular y la tradición freirena; la comprensión gramsciana de lo educativo y lo político; la noción de clase de Thompson en tanto construcción que acaece en el vivir de los sujetos; y agrega, por último, una perspectiva descolonial, la cual confronta con la mirada colonizada que domina y coloniza a los sujetos, a los saberes y a su historia. Así, plantea un carácter dialogal de estas perspectivas y de los saberes de los sujetos que conllevan, habilitando la articulación entre éstas.

En síntesis, se posiciona en un punto de convergencia entre una lógica política y una productiva, observadas desde la pedagogía. De esto se desprende que tampoco esta autora haga eje principal en la institucionalidad del dispositivo escolar.

Si bien Guelman y Michi distan de la perspectiva conceptual y de los interrogantes desde los que estudiamos nuestro caso, estos antecedentes son relevantes en tanto aportan conocimientos sobre experiencias educativas autogestivas en el ámbito rural y agrario en Argentina. Asimismo, enfatizan en la participación activa de los actores agrarios, a partir de sus organizaciones políticas (cuyos fines exceden lo educativo) en la definición de las necesidades pedagógicas de los jóvenes y la asunción de responsabilidades más allá de las educativas por parte de las escuelas.

En el plano nacional, también en contextos de ruralidad con limitaciones estructurales, Cragolino (2008 y 2010) centra sus investigaciones en familias campesinas de Córdoba, adoptando una perspectiva histórica y buscando articular las transformaciones macroeconómicas, políticas y agrarias con las de la escuela rural. En línea con lo propuesto en esta investigación, la autora estudia la importancia del rol de las familias rurales para asegurar la provisión de educación de sus hijos, mediante la apertura y sostenimiento de escuelas. "No se tiene en cuenta, de este modo, que la educación es un bien disputado socialmente y una problemática en la que convergen distintos actores más allá del Estado y sus representantes: las familias, los gremios docentes, la iglesia, las organizaciones sociales y sectoriales, entre ellas las campesinas" (2008: 2).

También analiza la "multifuncionalidad" de la escuela en este tipo de espacios y la diferencia entre la disponibilidad (que haya escuelas) y el acceso a la educación (que los estudiantes se apropien de conceptos y "aprendan").

Cragolino entiende el acceso desde el entrecruzamiento de distintas historias, una historia social regional, que considera las transformaciones en la estructura agraria y el mercado de trabajo. De este aspecto parten nuevas estrategias de reproducción, que incluyen prácticas relativas a la educación y la escolarización. Así, ahonda en el modo en que el contexto social rural, familiar y comunitario genera oportunidades para el acceso a la educación, y específicamente para el desarrollo de las prácticas de lengua escrita; explicando cómo la cultura escrita se inserta en la vida de las personas. Otra historia es sobre la manera en que se hizo presente y se fue transformando el sistema educativo, tomando en consideración también las trayectorias de los integrantes de estas familias en el campo económico, social y educativo. De este modo, une dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los sujetos a través de indagaciones acerca de trayectorias y estrategias. (Cragolino, 2010)

Terigi (2008), en su tesis de maestría, analiza la organización de la enseñanza en escuelas primarias rurales con sistema plurigrados. El documento se ubica en la línea teórica de los estudios sobre la gramática escolar y la etnografía educativa latinoamericana y parte del reconocimiento de que no se ha producido un modelo pedagógico para los plurigrados que fuera análogo al que se produjo para la enseñanza simultánea en las aulas graduadas y autocontenidas. Se propone avanzar en el conocimiento de la enseñanza usual en estos contextos a través del estudio de las formas de respuesta al problema de la enseñanza que ensayan o estabilizan las maestras en cuatro secciones múltiples observadas.

Como consecuencia de ello, los maestros y maestras que se desempeñan en las secciones múltiples deben afrontar la tarea de enseñar con herramientas estructuradas para otras condiciones organizacionales. Estos expresan preocupaciones reconocibles, relacionadas con el problema de la organización de la enseñanza y con el desajuste que experimentan entre cultura escolar y cultura local, entre experiencias de los chicos y contenidos escolares.

Si bien su tesis hizo foco en un problema diferente al planteado en la presente investigación, la autora aborda acciones de los docentes y directivos que pueden contribuir al análisis de los roles de los integrantes de escuelas localizadas en espacios rurales, como el de la EFA Salazar.

Pasando al propio campo disciplinar de la sociología, Re y Nessi (2017) problematizan la relación entre el trabajo, la formación para el trabajo y la educación agraria en el caso de familias asalariadas y campesinas vinculadas a la actividad de la yerba mate en Misiones. Consideran los diversos “patrones culturales” presentes. Así, reconociendo como situación de base la existencia del trabajo infantil y adolescente, un fenómeno social presente en distintas actividades laborales urbanas y rurales, los autores reflexionan sobre las consecuencias que ello genera en la educación formal. Ante esto, hacen foco en las posiciones contrapuestas entre “abolicionistas” y “naturalistas” sobre la cuestión, debate que define la consideración del trabajo como obstáculo para la educación o, por el contrario, como una instancia de aprendizaje; tomando en cuenta los elementos culturales subyacentes de los contextos en donde estas situaciones ocurren.

Por ello, estos autores emprenden una revisión teórica en torno a la tensión trabajo-educación, complementando con datos en torno al trabajo infantil que apuntan a caracterizar la ocupación de los menores en tareas agropecuarias, en vinculación con la escolaridad y la deserción, pudiendo establecer comparaciones entre las áreas rurales y las urbanas.

Con preocupaciones similares, pero desde el campo disciplinar de la antropología Padawer y Thisted (2010) profundizan en el vínculo educación y trabajo desde la perspectiva de la desigualdad y enfocan sus estudios en comunidades integradas por pueblos originarios y en las relaciones interétnicas. Abordan procesos de sociabilidad y socialización en jóvenes residentes en zonas periurbanas bonaerenses y de la provincia de Corrientes. De esta manera, analizan el modo en que estos procesos repercuten en las elecciones de estudio y trabajo en los jóvenes y sus familias, planteando continuidades y rupturas en el formato escolar y las trayectorias formativas en la educación, el trabajo y los futuros posibles que se les ofrecen a estos jóvenes.

Desde un enfoque etnográfico recuperan testimonios que habilitan a la reflexión sobre historias de vida, y la manera en que éstas atraviesan tanto instituciones como elecciones cotidianas. Finalmente concluyen que en su trabajo se evidenció que:

(...) los jóvenes construyen proyectos de futuro, aunque las referencias y los espacios en los que los mismos toman forma no son, centralmente, los de las instituciones escolares. Lo hacen en la trama de las relaciones de socialización y sociabilidad, pareciendo que la escuela ocupa un espacio secundario (Padawer y Thisted, 2010: 72-73).

Tanto el trabajo de Padawer y Thisted, como el de Re y Nessi reflexionan sobre la tensión entre la educación y el trabajo en la niñez y la adolescencia en el mundo rural, aspectos de consideración al momento de analizar la realidad educativa agraria – dependiente o independientemente entre sí-, dada la especificidad que requiere; por lo que el aporte se vuelve de pertinencia para esta tesis.

Como adelantamos, el tratamiento de la pedagogía de la alternancia como enfoque particular dentro del mundo de la educación se vuelve insoslayable para los fines de esta investigación. En tal sentido, Gato Castaño (1988), a partir de una reflexión acerca del papel de la educación en las sociedades occidentales, propone una caracterización y génesis de las Escuelas de la Familia Agrícola argentinas, tratándose, éstas de centros

educativos que imparten formación agronómica y una formación escolar básica y práctica. Su objetivo reside en:

(...) conseguir una preparación para la vida adulta y la orientación Profesional de los adolescentes del mundo rural y campesino, capacitándolos para asumir las funciones que conlleva una sociedad democrática (Gato Castaño; 1988: 354).

La autora considera a estas escuelas como una experiencia de educación “popular y comunitaria”, y una “contribución a la construcción de una verdadera cultura nacional”. (Gato Castaño; 1988: 355)

Como estudio específico de una EFA, a partir de la perspectiva sociológica, Vier (2010) analizó la cultura del colono en el contexto de la educación en alternancia, ahondando en las subjetividades y sentidos del mencionado agente en el contexto rural desde el momento escolar. El objetivo del trabajo reside en desentrañar las imbricaciones entre la inserción de los jóvenes en las EFAs de Misiones, (particularmente EFA San Wendelino en la colonia de Capiovicño), y la continuidad o no de pautas y costumbres culturales vinculadas al colono como actor social central en las comunidades consideradas. Para ello es que desarrolla un análisis histórico sobre los colonos, pudiendo arribar a una aproximación acerca de lo estructural que define y moldea un habitus³⁴ propio, así como también la manera en que estos se representan en las escuelas rurales a las que concurren sus hijos.

A través de la metodología cualitativa, buscó comprender el modo en que los colonos, mediante la inserción en las EFAs, conllevaron un doble proceso: la continuidad de sus modelos tradicionales y la adaptación a un marco socioeconómico con nuevas pautas de comportamiento. Finalmente, Vier corrobora que:

(...) la eficacia del aparato escolar en la reproducción de un habitus propio del colono como “tipo cultural específico”, principalmente en lo que atañe a las cuestiones más tradicionales ligadas a la música, a las festividades y al idioma, así como también en relación a variables ideológicas vinculadas a la permanencia del catolicismo (Vier, 2010: 2).

Barsky, Dávila y Busto Tarelli (2008) analizaron los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), una variación institucional de la pedagogía de alternancia.

³⁴ El concepto de habitus, como es sabido, es una noción primordial de la teoría de la economía de los campos, tributaria de la sociología de Pierre Bourdieu.

Su informe presenta la evaluación de la propuesta de la Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) financiada por la Fundación Interamericana (IAF) entre los años 1998 y el 2005. En dicho estudio, se valen de entrevistas y fuentes secundarias, relevando información cuantitativa y cualitativa sobre aspectos tales como la historia y organización institucional, perfil de los alumnos, egresados y docentes, sistema de capacitación, currículo, sistema de alternancia, Proyectos Productivos y Créditos Rotatorios, alianzas con instituciones estatales, vínculos con organizaciones y actores de sectores productivos y sociales. De esta forma, procuran explicar diversos aspectos de la realidad de los CEPT.

A su vez, con la intención de caracterizar a estas instituciones, hallan que un significativo número de estudiantes de los CEPT provienen de familias de trabajadores, teniendo un probable futuro laboral como trabajadores rurales. El proyecto programático de estos establecimientos educativos se diferencia de lo propuesto por las EFAs en ciertos aspectos pedagógicos, como el hecho de retomar ideas de Charpentier y Freire, reflejándose ello en la búsqueda de constituir un proyecto participativo que genere conciencia en el proceso educativo y transformar a los jóvenes en protagonistas de su propio proyecto de vida.

Además, consideran al mismo sistema de alternancia como una fortaleza programática, el cual supone la realización de visitas por parte de los docentes a los estudiantes y sus familias, “centrales para la generación de empleo y emprendimientos para los alumnos y sus familias.” (Barsky, Dávila y Busto Tarelli, 2008: 5). En este sentido, afirman que los CEPT logran articular educación y desarrollo rural en la Provincia de Buenos Aires desde finales de la década del 80. Por lo expuesto esta investigación resulta relevante para los temas de esta tesis ya que analiza la constitución de estas instituciones en términos organizativos, además de hacer foco en la metodología de la alternancia.

También particularizando en estos establecimientos educativos, Oliva (2015) plantea en su Tesis de Maestría la idea de que la educación y trabajo – trabajo y educación no pueden escindirse, en tanto oportunidades de proyección individual, comunitaria, social y profesional, haciendo de la Alternancia una alternativa válida para recuperar el vínculo entre ambos.

Esta idea la desarrolla a través de un estudio en profundidad sobre estos establecimientos educativos, caracterizando al contexto donde se emplazan, la provincia de Buenos Aires, recorriendo las propuestas de la Pedagogía de Alternancia desde su origen hasta la actualidad y exponiendo los motivos de la elección de casos – dos CEPT que se diferencian entre sí por su trayectoria, ambos ubicados en el Noreste de la provincia-. En su trabajo las escuelas de alternancia son entendidas como un ejemplo palpable de la forma en que las comunidades pueden encontrar modelos institucionales que les permitan cogestionar eficazmente con el Estado (que sin embargo este se desligue del rol de promotor y regulador); comunidades que tienen una participación protagónica como co-educadores de sus jóvenes, y que ensayan vías pedagógicas que permitan una mejor inserción en el mercado laboral. Estas consideraciones están en la línea del planteo de la presente tesis.

Por último, Oliva afirma que la Pedagogía de Alternancia se sostiene en una premisa principal que indica que la formación parte del análisis crítico y de la reflexión sobre la propia realidad, con el fin de evitar el desarraigo físico, pero también emocional e intelectual.

Las experiencias de Alternancia también han sido objeto de análisis en otras regiones del mundo. En tal sentido, la tesis doctoral de Puig Calvó (2006) ahonda, para el caso de España, en los establecimientos educativos que se desarrollan en el marco de la Pedagogía de Alternancia, profundizando en el papel de la formación y la investigación pedagógica en el seno institucional; “(...) una visión de la realidad por parte de un actor del sistema” (Puig Calvó, 2006: 10). Así, estudiando a los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA), su trabajo busca verificar el requerimiento para el Movimiento de estos institutos de disponer de una formación de tipo específica tanto para los responsables de las asociaciones como para los monitores. En este sentido, se propone demostrar la articulación entre la formación de los directivos, y el desarrollo y sustentabilidad de este movimiento institucional en el mundo. Para ello, identifica “Cuatro Pilares” o “características irrenunciables” para que una CEFFA sea considerada como tal – siendo comunes a esta modalidad de escuelas en todo el mundo-:

- a) La necesidad de vincular a los jóvenes con su medio para convertirlos en verdaderos actores de un desarrollo que sea sostenible, porque el entorno territorial es factor clave del desarrollo.
- b) La importancia concedida a las innovaciones y proyectos surgidos de la valorización de los recursos locales.
- c) La conveniencia de

sacar partido a las observaciones y experiencias propias y ajenas (observación-acción), junto a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión) que permita mejoras y progresos en los ámbitos personal, familiar y territorial, es decir, desarrollo (nueva acción). d) La necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en el de la promoción del propio territorio, pero no solos, sino “con” los otros (dimensión social) (Puig Calvó, 2006: 370).

Finalmente, concluye con una sugerencia que apunta al establecimiento de un centro institucional de formación e investigación pedagógica en cada país donde el movimiento esté presente.

Similares reflexiones se han suscitado para las experiencias latinoamericanas. Desde Colombia, Aldana Lozano (2012) analiza la pedagogía de alternancia en tanto propuesta para generar desarrollo local en la zona rural, tomando como estudio de caso a dos comunidades educativas del Municipio de Machtetá. Inicia su indagación, cuestionándose acerca de la incidencia del modelo educativo en la generación de desarrollo local y de los aspectos de este tipo de pedagogía a ser incluidos en los modelos de educación flexible desarrollados por el Ministerio de Educación de ese país a través del Programa de Educación Rural (PER). Frente a esta finalidad, en el estudio se plantea que esta experiencia pedagógica hasta ese momento no fue tomada como una opción probada en la educación pública rural, a pesar de contar con ocho casos privados desde 1991.

Aldana Lozano refuerza la relevancia de su estudio planteando que:

(...)luego de identificar las experiencias implementadas sobre pedagogía de alternancia en otros países, algunas experiencias privadas en Colombia y determinar los elementos que configuran su éxito o fracaso, se logra identificar su contribución al desarrollo local, a través de la comparación de la pedagogía de alternancia con un modelo tradicional de educación rural hasta ahora desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de definir los elementos que hasta ahora no se han tenido en cuenta en la educación oficial y formular una propuesta de modelo de alternancia para ser ejecutado por el Programa de Educación Rural PER como una alternativa para generar desarrollo local en la zona rural (2012: 100).

Concluye que la implementación de la Pedagogía de Alternancia en Colombia necesita de reconocimiento por parte del Estado, así como de otras entidades que trabajan para el desarrollo rural. De esta manera, se podría establecer un trabajo en conjunto, que defina estrategias desde lo pedagógicamente pertinente, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades del medio rural.

También en el contexto latinoamericano, Araújo Oitaven, Linhares de Assis y Texeira de Oliveira (s/d) investigan en Brasil acerca de la Pedagogía de Alternancia y la Agroecología, como caminos para el desarrollo rural sustentable, evidenciando la complementariedad de ambos ejes temáticos para el logro de tal fin. Luego de contextualizar el despliegue de la Pedagogía de Alternancia en Europa y Sudamérica, los autores enfatizan en la importancia de la historia para el desarrollo de este enfoque. Posteriormente, proceden a desarrollar ambas nociones (la Alternancia y la Agroecología), para sostener que éstas proponen una visión crítica e incluyente de la realidad, surgiendo como una respuesta alternativa de ciencia y de educación, que se enfrentan críticamente a los problemas ambientales resultantes del modelo vigente y buscan su superación.

Así, ambos campos se erigen como ideales para el trabajo de la agricultura campesina, además de contribuir de manera colectiva con la generación de conocimiento, construyendo autonomía en los actores protagonistas de estos procesos de organización. En vinculación a ello, los autores identifican como característica relevante la innovación de estas dos áreas de conocimiento interrelacionadas e interdisciplinarias, convergiendo en discursos y compartiendo desafíos en el camino para el desarrollo rural sustentable de las unidades campesinas de producción.

El recorrido realizado en el presente apartado reunió un conjunto de estudios e investigaciones que, desde el marco europeo, latinoamericano y argentino, se han ocupado de algunas de las temáticas que aborda esta tesis, aunque proponiendo distintas preguntas a los casos. Fundamentalmente, se ocupan de experiencias educativas rurales y agrarias en contextos limitantes; de la educación gestionada por movimientos sociales de base agropecuaria; y, profundizan en los matices que aporta la Pedagogía de Alternancia desde diferentes modalidades institucionales y países, surgidas principalmente del campo disciplinar de la pedagogía. De esta revisión, se concluye que, si bien se cuenta con un desarrollo teórico y de estudios de casos amplio, las perspectivas y enfoques seguidos por ellos no han puesto el eje central de la discusión en los problemas que aborda esta tesis: un vínculo teórico y empírico entre las nociones de gobernanza y su papel en la provisión de bienestar, tomando como caso de estudio una escuela agraria sostenida en la pedagogía de la alternancia, la EFA de Salazar. Sin embargo, presentan aportes para reflexionar sobre la participación de otros actores en la gobernanza de las escuelas, las

responsabilidades diversas que se asumen en las escuelas bajo la pedagogía de alternancia y las limitantes en el accionar que encuentran los actores educativos para desarrollar los roles asumidos o esperados. Seguidamente, y teniendo en consideración el marco presentado, nos ocuparemos de contextualizar nuestro caso de estudio.

EL CONTEXTO SOCIO- ECONÓMICO DE LA EFA SALAZAR

La Escuela de la Familia Agrícola 4155 Colonia “El Pincen” se encuentra ubicada en la localidad de Salazar en el Partido de Daireaux, Provincia de Buenos Aires. Describir el contexto socioeconómico en que se encuentra es central para comprender sus particularidades y mecanismos de funcionamiento.

La provincia de Buenos Aires pertenece a la zona pampeana, limita al norte con las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba; al este, con las aguas del Mar Argentino y el Río de La Plata; al oeste, con Río Negro, La Pampa y Córdoba; y al sur, con Río Negro y, nuevamente, el Mar Argentino. Posee una superficie total de 307.571 kilómetros cuadrados, representando el 11,06% del total nacional y su división es en 135 municipios, adoptando la denominación de partidos.

Siendo Argentina un país agrícola- ganadero primario, con alta adopción de tecnología en agricultura, la mayor parte de la superficie bonaerense se destina a cuatro cultivos: trigo, maíz, soja y girasol. Al igual que a nivel nacional, la actividad agraria se encuentra concentrada crecientemente en torno a la producción sojera. Como consecuencia, se ha reducido el área destinada a otros cultivos históricamente más tradicionales (trigo y girasol). Asimismo, esta producción requiere menor cantidad de mano de obra, en comparación a otros sistemas productivos y tiene una baja sustentabilidad productiva. (Bragachini y Ustarroz, 2014)

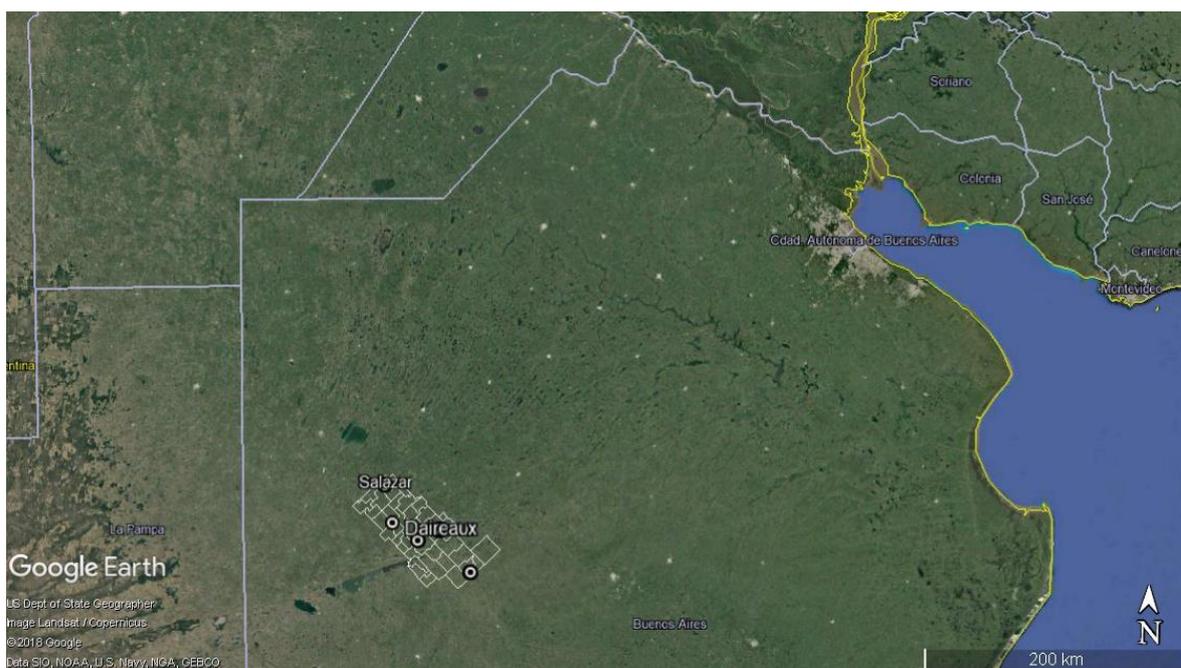
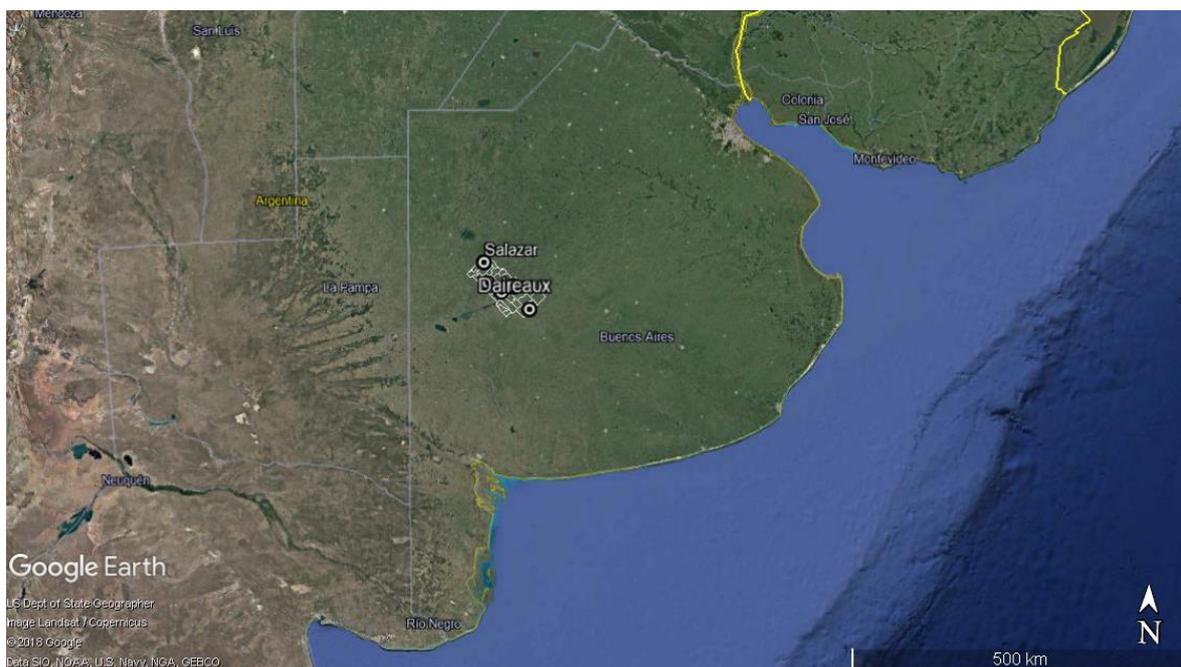
Este factor acrecienta un fenómeno histórico como es el de las migraciones desde las zonas rurales hacia los centros urbanos. En general los migrantes suelen ser hijos de productores, los cuales no retornan luego de sus estudios de grado, ante la falta de demanda laboral profesional en sus lugares de origen (Bragachini y Ustarroz, 2014).

Pese a la agriculturización, la ganadería continúa siendo una actividad importante. Oliva (2015) detalla que esta provincia ostenta la mayor concentración de establecimientos de bovinos, porcinos y ovinos respecto al resto del país, teniendo también la mayor cantidad de cabezas de bovinos y porcinos, y la tercera en stock ovino (luego de Chubut y Santa Cruz). Además, se destaca en la actividad lechera (tercera en cantidad de establecimientos y de cabezas bovinas después de Santa Fe y Córdoba) y avícola (segunda, luego de Entre Ríos). Además, se desarrollan otras actividades no agrarias: el turismo, la minería, y la industria, siendo la región más importante del país y el distrito con mayor participación en las exportaciones nacionales.

Concentrándonos en el área de estudio, el Partido de Daireaux, está ubicado hacia el oeste del centro de la provincia de Buenos Aires, en una zona agrícola- ganadera, donde predomina el relieve de llanura levemente ondulada, con algunas formaciones medanosas más frecuentes a medida que avanza hacia el oeste. Tiene como cabecera a la ciudad homónima. Según el Censo Nacional de Población, Hogar y Vivienda del año 2010, su población se conforma con 12.122 habitantes (INDEC, 2010).

La localidad de Salazar se ubica a 62 kilómetros de la ciudad de Daireaux (Ilustraciones 1 y 2). Tiene una población de 1.924 habitantes (INDEC, 2010) conformada, en su mayoría, por descendientes de españoles e italianos; y en menor porcentaje por otros inmigrantes, criollos e integrantes de pueblos originarios.

Ilustraciones 1 y 2: Imágenes satelitales de la ubicación de Salazar y Daireaux en la Provincia de Buenos Aires



Fuente: Elaboración propia en base al soporte proporcionado por Google Earth (2018)

Al igual que en la provincia y el partido, la base de la actividad económica y comercial es la producción agrícola-ganadera y empresas derivadas y/o destinadas a este rubro. También cuenta con un considerable número de comercios dedicados a los rubros de alimentación, indumentaria, corralón y otros servicios de requerimiento común.

Las instituciones públicas de salud revisten de servicios básicos diarios y asistencia especializada (pediatría, oftalmología, odontología, fonoaudiología, psicología, entre otros) en forma alternada por semana. Además, el hospital local atiende también el servicio geriátrico de reciente creación.

Salazar cuenta con servicios de comunicación (teléfono, radio y TV), transporte, entidades recreativas sociales y deportivas, cubriendo las necesidades comunitarias. También presenta una Delegación Municipal, Registro Civil, Destacamento Policial y Cuartel de Bomberos.

Resulta importante destacar que se está construyendo o refaccionando, de a tramos, la Ruta 6 o denominada “Ruta del Cereal” - la cual debiera unir la Ruta Provincial 86 con la nacional 33-, motivo que suele complicar las vías de comunicación de Salazar; y que hasta el momento no se cuenta con servicio eléctrico propio. A la vera de dicha ruta (Ilustraciones 3 y 4) se encuentra la EFA Salazar, en la ex estación de ferrocarril, enfrentando a la localidad.

La oferta educativa de la planta urbana se reduce a 5 establecimientos: el Jardín de Infantes N° 903 “Rosario Vera Peñaloza”, Escuela Secundaria N° 1 “Elsa Lorenzo”, Escuela Primaria N° 34 “Raimundo Salazar”, Centro Educativo Complementario N° 2 y la Escuela de la Familia Agrícola (EFA).

En zonas alejadas del radio urbano, pero en el mismo radio de influencia, se encuentran diseminadas tres escuelas rurales: la Escuela Primaria N° 19 “Tambor de Tacuarí”, Escuela Primaria N° 28 “Niñas de Ayohuma” y el Jardín de Infantes Rural N° 2.

En este escenario la EFA brinda una formación específica en lo agrario y bajo una pedagogía diferente a las otras escuelas del área.

Con las especificidades presentadas del caso, el marco y los fines expresados, es que en el próximo capítulo volveremos al campo de las políticas públicas y sociales para presentar la discusión suscitada en torno a la provisión de bienestar, al rol del Estado en dicha provisión y en la participación de actores no estatales en la provisión de bienestar

en el caso de la educación para el trabajo. En este sentido, la noción de gobernanza será analizada como noción iluminadora de esas participaciones.

Ilustraciones 3 y 4: Imágenes satelitales de la ubicación de la EFA “Colonia el Pincen” en Salazar



Fuente: Elaboración propia en base al soporte proporcionado por Google Earth (2018)

CAPÍTULO II: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA GOBERNANZA EN LA PROVISIÓN DE BIENESTAR

ACERCA DEL ESTADO, LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SOCIALES, Y EL BIENESTAR Y SU PROVISIÓN

Para comenzar este apartado consideramos una serie de nociones de tipo conceptual y contextual como supuestos fundamentales, los cuales conducen a cuestionarnos una situación social particular en vinculación con un campo disciplinar. De esta manera, un punto de partida ineludible consiste en la reflexión sobre el concepto de bienestar. Según Martínez Franzoni (2005), el mismo remite a valoraciones relativas a la “buena sociedad”; se trata de una variable -y no un estadio o meta- para la manipulación de riesgos y contingencias; que habilita a abordar los “(...) arreglos sociales que lo posibilitan teniendo en cuenta la política pública, pero sin restringirlo a ésta” (Martínez Franzoni, 2005: 6). Es decir, el bienestar se concibe como un factor que permite operar sobre posibles contingencias a través de distintos arreglos sociales, pudiendo ser instrumentados por medio de políticas públicas, pero no necesariamente por ellas.

No obstante, el concepto de bienestar alude a una amplia discusión sobre las vinculaciones entre Estado³⁵, sociedad y mercado que abreva en una larga tradición en el marco de los estudios sobre el Estado, las políticas públicas y más específicamente, las políticas sociales, que se origina en el siglo XX y viene siendo objeto de cuestionamientos y reformulaciones en el pensamiento contemporáneo.

En contextos democráticos, este régimen político es tomado como un medio para reconfigurar lo establecido a favor de la distribución de los recursos, otorgando criterios, los cuales pueden ser tomados en consideración por la ciudadanía. Esto es a fin de recurrir

³⁵ El Estado entendido como el “(...) componente específicamente político de la dominación en una sociedad territorialmente delimitada. (...) Lo político en sentido propio o específico lo entiendo, entonces, como una parte analítica del fenómeno más general de la dominación: aquella que se halla respaldada por la marcada supremacía en el control de los medios de coerción física en un territorio excluyentemente delimitado. Combinando estos criterios, el concepto de Estado resulta equivalente al plano de lo específicamente político, y éste, a su vez, es un aspecto del fenómeno más amplio de la dominación social” (O’Donnell; 1984: 2-3).

a la exigibilidad del acceso a servicios, cuestionar prioridades, cimentar marcos de sentido y ser sujetos activos en el diseño y gestión de políticas públicas.

Por su parte, Turner y Barbalet (en O'Connor, 1996) conciben al bienestar como parte de los procesos de expansión de la participación individual, y colectiva de la ciudadanía a través de instituciones³⁶ surgidas en las sociedades capitalistas. Así, según Marshall (1964) se pudo identificar una expansión en las dimensiones de esa participación en lo civil, político y social en experiencias de distintos países europeos, traducidas en políticas que apuntaron a reducir o eliminar la desigualdad generada por el mismo desarrollo capitalista. En este sentido, el autor afirma que los derechos de la ciudadanía social zanjaron el problema de la mercantilización, ayudando a mermar las diferencias de clases. Estas medidas dieron lugar a los Estados de Bienestar, los cuales se presentan por oposición a los “Estados de guerra”. A propósito, Esping Andersen (1993) plantea que hay variaciones en los Estados benefactores, basándose en casos europeos, cuya identidad se cimienta en la desmercantilización, la estratificación social y el empleo; y el factor determinante radicaría en la historia de las coaliciones de la clase política.

En términos históricos, es ya clásico el aporte de Keynes (2005)³⁷, quien desarrolla un postulado económico, que retoma a Pigou, al referirse a la Teoría Económica Clásica de la ocupación. Propone una perspectiva en pos del rol activo del Estado frente a situaciones críticas de tipo económico y social. A propósito, este autor asevera la importancia de “(...) seleccionar aquellas variables que puedan ser deliberadamente controladas y gestionadas por la autoridad central en el tipo de sistema en el que vivimos actualmente” (Keynes, 2005: 257).

³⁶Las instituciones son las reglas del juego en una sociedad, o más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana” (North, 2000). Por su parte, Acuña y Chudnovsky (2013) ven a las instituciones como “(...) el conjunto de reglas que apuntan a resolver problemas de coordinación y conflictos distributivos en una sociedad (...) [Éstas] distribuyen poder y recursos y son, a su vez, el producto de la lucha entre sectores desiguales (lo cual es consecuencia de previas distribuciones de poder y capacidades/recursos)” (2013: 49). Además, “(...) tienden a solucionar problemas de coordinación estabilizando expectativas sociales por medio de la provisión de información y sanciones, estructurando comportamientos en una dirección que apunta a equilibrios” (2013: 51). También conforman un marco de referencia en donde los actores, que están asociados al mismo, ejecutan estrategias de acción a fin de alcanzar sus propios objetivos.

³⁷ Si bien el inicio del Estado de Bienestar se asocia a las políticas implementadas en la década del 30 por Keynes (por ello también se lo conoce como Estado Keynesiano) el origen de formas de intervención estatal para el tratamiento de la llamada “cuestión social” tiene una fecha anterior y coincide con el gobierno de Bismarck en la Alemania Guillermina de fines del siglo XIX. Al respecto sugerimos revisar el trabajo de Isuani A. “Bismarck o Keynes ¿quién es el culpable? Notas sobre la crisis de acumulación.

En rigor, se ha considerado que Keynes apela a medidas expansivas en términos económicos y redistributivas en términos sociales, en el marco de un condicionante crucial que presupone un pacto de clases, el cual habilita a una “inversión pública en contrapeso por las fluctuaciones de la inversión privada” (Keynes, 2005: 381).

Luego de la crisis del año 30 y ante las problemáticas de la desocupación, entre otras, se instrumenta en Estados Unidos lo ideado por Keynes a través de una reformulación sobre lo entendido en torno al bienestar hasta dicha coyuntura histórica³⁸. Así, se ponen en práctica medidas tendientes a palear la asimetría generada por el propio capitalismo, con un período de apogeo en los tiempos subsiguientes a la Segunda Guerra Mundial. Específicamente, la experiencia posiciona a la esfera estatal con un papel de activo interviniente en la producción, en tanto agente económico de singular importancia. En este sentido, actuaba sobre la fijación de los salarios y prestaciones sociales, regulando la inversión y el consumo por medio del gasto público, la creación de la moneda y la determinación del interés.

Ahora bien, retomando la historización del concepto desde la experiencia europea, para Rosanvallon (1995) la articulación entre la efectiva ejecución del “Estado providencia” -cabe aclarar que este autor desarrolla su conceptualización a partir de esta noción³⁹- y la reformulación del contrato social existente se planteó intensamente luego de la segunda guerra mundial. El Estado Providencia

(...) se desarrolló históricamente sobre la base de un sistema asegurador en el cual las garantías sociales estaban ligadas a la introducción de seguros obligatorios que cubrían los principales riesgos de la existencia (enfermedad, desocupación, jubilación, invalidez, etc.) (Rosanvallon, 1995: 17).

Castel (1997), también desde una perspectiva basada en las configuraciones sociales europeas, alude a tres formas dominantes y sucesivas en las que históricamente se cristalizaron las relaciones de trabajo en la sociedad industrial: la condición proletaria - que se vincula con una situación de riesgo de disolución de la cohesión social, fundada en los inicios de la industrialización, caracterizada por una retribución cercana a un

³⁸Keynes (2005) refuta la Teoría Económica Clásica, la cual consideraba un sano equilibrio entre la oferta y la demanda del mercado, por lo que por autoregulación se tendería de manera lineal al pleno uso de los factores productivos. Así, Keynes plantea que este equilibrio se alcanzaría a partir de otro tipo de factores, puesto que el mismo no conduciría al pleno empleo de los medios de producción, salvo casos especiales y excepcionales.

³⁹El término de origen francés, *État-Providence*, Rosanvallon (1995) lo utiliza de manera análoga al Estado de bienestar de cuño anglosajón, *Welfare State*.

ingreso mínimo en el seguro de la reproducción del trabajador y su familia; que toma conciencia de que esa fractura central podía llevar a la disociación del conjunto de la sociedad-; la obrera -la cual se constituye como una nueva relación salarial aseguradora y ampliadora de derechos, siendo reconocida como fuerza social determinante, con una toma de conciencia en su poder, y estando asignada a un lugar subordinado en la división del trabajo social y en la sociedad global-; y la salarial -que se vincula con el desarrollo de una sociedad basada en el salario, arrastrando a un crecimiento económico-.

En relación a esta sucesión histórica que culmina con la condición salarial, el autor se cuestiona sobre su articulación con el crecimiento económico y el desarrollo del Estado Social⁴⁰. Al respecto, esta intervención del Estado se desarrolló en pos de la garantía de una protección social generalizada, la vigencia de los grandes equilibrios y manejo de la economía y el logro de un vínculo comprometido entre las partes con pertinencia en el proceso de crecimiento. Entonces, el Estado Social logra imponerse como tercera instancia, ostentando un papel de intermediador entre el capital y el trabajo. Retomando lo postulado por Keynes, se tiende un puente entre lo económico y lo social, instaurándose una regulación y protección de las condiciones de producción.

Más allá de esta sinergia entre el crecimiento económico y el corolario social, Castel identifica un quiebre en la trayectoria ascendente de esta condición social, en detrimento del enriquecimiento colectivo y la distribución de oportunidades y garantías. Es así como en la actualidad se evidencia el derrumbe de esa condición salarial, conduciendo a interpretar la cuestión social en términos de la cuestión de la exclusión. Es decir, una situación de la desviación y la reconfiguración del trabajo y el no trabajo. Sobre ello, este autor retoma las reflexiones de Arendt (2002) en torno a la reaparición de los “trabajadores sin trabajo” como “inútiles para el mundo”.

Sobre este aspecto, Castel invita a pensar en términos de desafiliados y desatomizados -evidenciándose un proceso en que afectó a los lazos precedentes de solidaridad entre

⁴⁰ Con la denominación de “Estado Social” Castel alude al papel social del Estado, reemplazando la noción de “Estado de Bienestar” por una perspectiva más durkheimiana, en el sentido que enfoca en el papel del Estado como garante de la cohesión social. Véase esta discusión en sus trabajos más recientes, como Castel, (2012).

pares-, revisando críticamente el concepto de exclusión⁴¹, en tanto, se presenta como un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo.

Frente a este panorama, este autor afirma que no parecería haber una alternativa a la sociedad salarial. De hecho, todavía permanecen ciertas seguridades y protecciones, aunque se evidencia el desgarramiento del tejido social, la condena a la inutilidad de una fuerza disponible de trabajo, el desasosiego de los desafiados a la sociedad salarial, y el resultante deterioro de la sociedad aseguradora del bienestar.

Rosanvallon (1995) vislumbra la nueva cuestión social como la ausencia de adaptación de los pasados métodos de gestión de lo social, testimoniándose en la crisis del Estado providencia (ocurrida desde fines de los 70). De ello se desencadenan dos problemáticas, en línea con lo que planteó Castel, las cuales son: “(...) la desintegración de los principios organizadores de la solidaridad y el fracaso de la concepción tradicional de los derechos sociales para ofrecer un marco satisfactorio en el cual pensar la situación de los excluidos” (Rosanvallon, 1995: 10).

De esta última observación se deriva un aspecto de relevancia en este modelo de Estado, identificado, como mencionamos, con una sociedad aseguradora- sistema de carácter redistributivo y compensatorio que presupone igualdad de los individuos frente a la contingencia de riesgos sociales que puedan afectar la existencia-. Los diagnósticos más recientes coinciden en señalar que, en la actualidad, y producto de la transformación ocurrida por el advenimiento del nuevo régimen del capitalismo postindustrial, esta sociedad aseguradora se deteriora y degrada crecientemente, por lo que las capacidades del Estado Social son puestas en cuestión (Castel, 2012).

Retomando lo desarrollado sobre la noción de bienestar, Martínez Franzoni (2005) lo piensa como el resultado de los modos de interacción de la sociedad civil⁴² (individuos,

⁴¹ Véase al respecto el artículo en el que discute la pertinencia de la categoría de exclusión. “La exclusión, una noción tramposa” en Castel (2012).

⁴² Sobre el concepto de sociedad civil, tomamos a Habermas (1992), quien la considera como zona intermedia entre Estado y familia, regulando el ejercicio del poder del aparato estatal, teniendo además un núcleo institucional constituido por asociaciones voluntarias fuera de la esfera del Estado y de la economía. Se presenta como instancia legitimadora de las decisiones legales, mediadora de lo netamente privado de los individuos, y resguardada por el conjunto de derechos fundamentales en un sistema político determinado con la supervisión estatal.

familias⁴³ o agrupaciones colectivas), el mercado y el Estado para su concreción en un territorio determinado en términos políticos e institucionales.

La responsabilidad en la producción de bienestar puede ser absorbida por una de las partes, predominando alguna por sobre la otra, con el consecuente riesgo de la acumulación de problemas sociales sin resolución. Así, para Esping Andersen (1993) el concepto de “régimen” de bienestar indica un entrecruzamiento sistemático de distintos rasgos legales y organizativos en el vínculo entre el Estado y la economía. Además, esta noción remite al conjunto y combinación de dinámicas que apuntan a asignar los recursos existentes en un determinado momento en una determinada sociedad.

Estas discusiones, originadas en contextos europeos, han tenido su correlato en las reflexiones suscitadas en torno a los estados latinoamericanos, en donde la cuestión del bienestar y el rol del Estado en su provisión asumen distintas modalidades y matices en comparación a los procesos acaecidos en los países centrales.

En este marco, Isuani (1991) define al Estado benefactor como el conjunto de instituciones públicas destinadas a mejorar o garantizar la calidad de vida, tanto de la fuerza de trabajo como de la población en su conjunto; lo que se encuentra determinado por un proceso general de democratización social y por un Estado de tipo Keynesiano, originado en la necesidad de suavizar el ciclo económico en sociedades capitalistas.

Martínez Franzoni (2005) asevera que la noción de “bienestar” ha sido reiteradamente cuestionada por sus fallas, limitaciones y/o ausencias. Se la suele asociar a la pobreza como un estadio inferior al mencionado bienestar y a la inequidad derivada de una limitada o nula distribución de insumos y capacidades. Por ello, Offe señala la necesidad de evidenciar la “conexión fundamental entre actividad estatal y problemas estructurales de una formación social (capitalista)” (1990: 74). Sin embargo, aunque para Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez (1998) la estructura social remite a la conformación de instituciones y recursos, que imputan condiciones de vida desiguales, los actores asociados pueden ser capaces de reestructurarlas. Los colectivos sociales se pueden

⁴³ En esta tesis adoptamos la definición de Torrado sobre unidad familiar o doméstica: “(...) grupo de personas que interactúan en forma cotidiana, regular y permanente, a fin de asegurar mancomunadamente el logro de uno o varios de los siguientes objetivos: su reproducción biológica; la preservación de su vida; el cumplimiento de todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de sus condiciones materiales y no materiales de existencia.” (1981: 67)

conformar como un factor de relevancia para la generación de políticas sociales. En este enfoque de las políticas sociales, se considera que surgen de la misma estructura y contribuye a su configuración, demostrando un carácter dual en lo constitutivo y modulativo. Por ello, se suele considerar a este tipo de políticas como mecanismos correctores o paliativos de los efectos del mercado y a la acción estatal como benefactora o compensadora de las inequidades estructurales. En tal sentido, las políticas estatales, suelen responder, por momentos, a intereses contrapuestos y advierten que pueden obrar sin poder llegar a incidir en las verdaderas causas de las problemáticas de tipo estructural.

De esta manera, las desigualdades sociales que escinden a la población operan en cuatro esferas: la mercantil, la estatal, la doméstico-familiar y la relacional. Éstas son factibles de provisión de bienestar en forma separada, o bien simultánea, entrecruzándose. La esfera estatal se presenta como “(...) el conjunto de organizaciones que pueden actuar a partir del monopolio legal de la coerción (...)” (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998: 133). A esta se la entiende como entramado institucional con lógica propia, y con determinados grados de autonomía. Es fundamental en la organización de la desigualdad social, y su contribución es central en el conflicto distributivo, encontrándose habilitada a responsabilizar y atribuir roles al resto de las esferas, estableciendo vínculos no voluntarios entre ellas. Así, el Estado comparte la provisión de bienestar, asignándola socialmente. Marshall (1965), desde una mirada con foco en la ciudadanía, concibe a las políticas sociales como las medidas de los gobiernos sobre acciones que impactan de manera directa en el bienestar de los ciudadanos, proporcionándoles servicios e ingresos.

Sobre la esfera mercantil, Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez (1998) la caracterizan como una de producción e intercambio de bienes materiales, que jerarquiza las relaciones sociales en función de la capacidad de vender y comprar mercancías, justamente. Ella se encuentra naturalizada en tanto subsistema que se integra con mecanismos funcionales; y se diversificó internamente, entre lo regulado y lo libre de regulación, avalando la extensión del mercado sobre el “mundo de la vida”, y pudiendo provocar nuevas desigualdades.

La esfera doméstico-familiar

(...) abarca las actividades que se realizan dentro de las unidades mínimas de co-residencia en las que se ejecuta una forma de trabajo que varios procesos históricos y sociales han atribuido a las mujeres (...) es tan económica como la esfera mercantil;

pero su carácter económico se basa en un tipo de trabajo (la provisión de cuidados) y un acceso desigual a los recursos (...) [y] en un contexto de privatización y desregulación del mercado de trabajo, se combate la incertidumbre estrechando lazos familiares (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998: 132).

La esfera denominada relacional es vista como la integrada por las acciones supraindividuales que atienden y dan curso a intereses y necesidades, más allá de la de los materiales, a través de la conformación de grupos sociales en forma de asociaciones formales y grupos comunitarios. Ésta dista de ser tanto mercantil por las orientaciones de valor de los individuos que la componen, como pública, por ser organizados de manera solidaria en la esfera privada con una lógica de acción colectiva (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998).

Retomando los intereses de nuestra investigación, nos centramos en la vinculación de la esfera familiar con la relacional-asociativa.

La articulación del bienestar se produce en el marco de la familia, en cuyo marco se toman decisiones que combinan la producción del bienestar a través de las distintas esferas, incluyendo su propio trabajo remunerado. Al hacerlo, la familia traslada jerarquías y asimetrías al ámbito del mercado y del Estado (...) Así, la familia endogeniza las fallas del mercado y la presencia o ausencia de apoyo estatal a través de una expansión o reducción de su papel en la producción del bienestar a través de trabajo no remunerado (...) y de las relaciones de poder que la estructuran en general, y en particular, de la división sexual del trabajo. Por ello, la familia constituye el locus del régimen de bienestar: el espacio a partir del cual es posible reconstruir integralmente los regímenes de bienestar en operación (Martínez Franzoni, 2005: 16).

En rigor, lo relacional puede evitar en forma articulada “(...) situaciones de ruptura social por ausencia de políticas de bienestar público.” (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998: 136). Sin embargo, según Arcidiácono y Gamallo, en la desmercantilización la “(...) oposición entre derechos que entrañan obligaciones del Estado y aquellos que no lo hacen puede descartarse: siempre hay obligaciones estatales” (2010: s/d).

La relación entre esferas y sectores operantes en la política social se vuelve evidente:

(...) la política social define y gestiona las desigualdades distribuyendo flujos de recursos de bienestar de un sector (...) a otro. Así, la política social mercantiliza, desmercantiliza, pero también familiariza y defamiliariza, estataliza y desestataliza, y comunitariza y descomunitariza. Con ello, regula el conflicto social e impacta en la estructura social, al tiempo que ésta impacta en la propia política social, pues ésta es fruto de su propia contextualización espacio-temporal, a la que no puede escapar (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998: 151 – 152).

En esta transferencia de recursos de unos sectores a otros, se asigna a cada uno, en un juego de roles, distintas responsabilidades en el suministro de recursos de bienestar (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998).

Sobre esto último vale establecer dos cuestiones. Primero, entendemos por responsabilidades a los compromisos y obligaciones de hecho y derecho, con virtud decisional de manera consciente, siendo consecuente con dichas decisiones y respondiendo por estas en cada momento ante quien corresponda.

Segundo, que además de las discusiones sobre la provisión de bienestar que venimos de sintetizar, resulta relevante para esta tesis (en particular para el análisis emprendido sobre los principios institucionales que definen a la EFA que hemos tomado como caso) la noción de rol que puede cristalizar en los distintos roles que son asumidos por sus miembros. Entre otros, quien ha difundido este concepto en el amplio campo de la sociología es Talcott Parsons. En 1951, al analizar los componentes estructurales del sistema social, identifica analíticamente las unidades que lo comprenden, estableciendo una jerarquía de las mismas desde la más elemental a la más compleja. De esta manera, parte del acto o interacción, en tanto unidad del sistema social en la medida en que es componente de un proceso de interacción entre su autor y otros actores. Seguidamente, el status-rol se halla, unidad de orden más alto de los sistemas sociales; tratándose de la participación de actores en relaciones interactivas dentro del sistema social. El status es el aspecto posicional de esa participación, donde se encuentra localizado el actor dentro del sistema de relaciones y por eso se vincula con la estructura del sistema. En el aspecto procesual, el rol representa lo que hace el actor en sus relaciones con otros y por eso se vincula a las funciones del sistema. Por ello, los status se ocupan y los roles se despliegan o realizan. Hay que considerar que para Parsons el status y el rol no son atributos del actor, sino unidades del sistema social. Sobre el actor, luego, el autor establece que es un conjunto compuesto de status y roles; la colectividad es la unidad más compleja del esquema, con un sistema de roles interactivos; y la institución es el complejo de interacciones de roles y status, los cuales tienen significación en el sistema social en cuestión.

Así pues, Parsons se vale del concepto de rol para analizar los procesos por los que los roles se institucionalizan. Los criterios normativos culturales se institucionalizan al

interior de los sistemas sociales, y cuando esto ocurre, también los roles se institucionalizan.

Desde esta perspectiva, estos roles institucionalizados son centrales porque establecen una consecución de actividades sistematizadas de manera interactiva. Tienen el objeto de atender a responsabilidades, tanto adjudicadas como asumidas, por las distintas esferas - Estado, mercado, sociedad civil y familia-, procurando recursos de distinto orden para la provisión de bienestar.

Íntimamente vinculado con lo mencionado, y acerca de la noción de políticas públicas, en Argentina, Schweinheim (1998) relaciona a éstas con la concepción de Estado como mero transformador de demandas sociales en bienes o servicios. Define a las políticas públicas como: “(...) relación de medio a fin entre objetivos gubernamentales y cursos de acción para resolver cuestiones de la agenda pública” (Schweinheim, 1998: 4). Desde nuestro enfoque, esta definición se presenta como restringida, ya que no permite concebir al Estado en un movimiento dinámico permanente, por el que actúa persiguiendo objetivos específicos en función de las correlaciones de fuerza entre distintos sectores que detentan poder. Por ello, para los intereses de la investigación entendemos a las políticas públicas, y específicamente a las políticas sociales, como: “una toma de posición del Estado frente a una determinada “cuestión” socialmente problematizada” (Thwaites Rey, 1999:7)⁴⁴.

En suma, resumiendo estos aportes conceptuales y arribando a una definición operacionalizable de la noción de bienestar, sostenemos que el mismo apunta a la gestión de las desigualdades sociales, proponiendo una manipulación de riesgos y contingencias, con el objetivo explícito de mejorar la calidad de vida de la población. De esta manera, en un régimen determinado (entendiendo por ello al entrecruzamiento sistemático de esferas, que reestructuran lo existente, para proveer bienestar justamente en forma separada o simultánea), el Estado de Bienestar, Providencia o Social, según las distintas conceptualizaciones, se presenta como la esfera central en la organización de la desigualdad social y para la resolución del conflicto distributivo, buscando expandir ciudadanía social mediante la desmercantilización del bienestar, y la ampliación de derechos. Así se prevé el desarrollo de un conjunto de instituciones públicas destinadas a

⁴⁴ Esta definición es la que mayor consenso reúne en el campo de la reflexión y el análisis de políticas públicas y es tributaria de las conceptualizaciones iniciales de Oscar Oszlak y Guillermo O'Donnell (1982).

sostener y mejorar la calidad de vida, asegurando garantías sociales con fines compensatorios, expresando estos objetivos en la formulación e implementación de políticas públicas y sociales determinadas. A través de estos instrumentos se asignan roles y responsabilidades a las distintas esferas de la estructura social con el objeto de la satisfacción de necesidades en términos de servicios e ingresos, reequilibrando así las relaciones en un juego con reglas siempre dinámicas.

Seguidamente, en este conjunto amplio de instrumentos vamos a focalizarnos en las políticas educativas, y más precisamente en el derecho a la educación desde el dispositivo escolar⁴⁵.

EL BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Se ha alcanzado un relativo consenso que sostiene que, en las sociedades contemporáneas, para el aseguro del bienestar y para la gestión de las desigualdades, se torna prioritaria la elaboración de políticas que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos humanos (Abramovich y Pautassi, 2009). En este sentido, sería posible lograr un restablecimiento de equilibrios, en la medida que se consoliden sujetos empoderados en tanto titulares de derechos exigibles, garantizados por el Estado. Al respecto, como ya desarrolláramos sobre la normativa nacional en torno a la educación -cuyos cimientos legales están sostenidos por las disposiciones específicas de la Constitución Nacional, por normas dictadas por el gobierno nacional, gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires-, deben ejecutarse acciones -explícitas e implícitas- por parte del Estado a fin de lograr la plena materialización de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

⁴⁵Acerca de la escuela, Pérez Gómez esgrime: “Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia de la misma sociedad” (2009: 1). Para ello, la escuela interviene de manera decisiva en la interiorización de las ideas, valores y normas de una comunidad.

Por su parte, Fernández Enguita vislumbra a la escuela como “(...) un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción pueden organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado” (1990: 152).

En relación a esto último, resulta importante señalar que, siguiendo a Novick de Senén González (2008), las actuales convenciones- políticas, técnicas y académicas- conciben a la educación como un bien público y un derecho individual y social.⁴⁶ Sobre esta base se construye la política educativa y partiendo de derechos concretos, se puede poner en práctica el bienestar.

Ahora bien, en relación al Estado como garante del derecho a la educación, y sobre la noción derecho en sí, reflexionamos, entendiéndolo -en su uso generalizado- como una pretensión o reivindicación justificada, y -en su uso jurídico- en tanto que

(...) una norma jurídica asigna a un sujeto una expectativa negativa (de omisión) o una expectativa positiva (de acción), y crea sobre otros sujetos los correspondientes deberes u obligaciones (Abramovich y Courtis, 2006: 1).

Sobre la educación en tanto derecho, éste es articulable con el de trabajo, siendo ambos pilares del aseguro del bienestar.

La educación, además es un derecho que no prescribe con la edad y por lo tanto (...) cuando hablamos de educación y trabajo ampliamos el horizonte porque hacemos referencia a la formación de trabajadores como ciudadanos en el ejercicio de dos derechos consagrados por la Constitución Nacional y otros pactos internacionales. En segundo lugar, al trabajo lo entendemos como una actividad humana compleja, también un derecho (...) (Levy, 2015: 2).

En la estrecha articulación educación y trabajo, desde una perspectiva histórica, Levy (2007) esgrime que previa institucionalización en la trasmisión de saberes, el proceso de aprendizaje se daba en el trabajo⁴⁷ y la calificación estaba relacionada con el oficio y su dominio, con todo lo que implica el desempeño en una rama de producción. Con el desmantelamiento del modelo de Estado de Bienestar, se produce un punto de inflexión por la dificultad de establecer sólidos y duraderos lazos sociales. En particular, en los países periféricos la cuestión residía en la posibilidad de salir del subdesarrollo según ciertos pasos, como la planificación del modelo de formación de trabajadores (o recursos humanos) de acuerdo a las necesidades del modelo de producción.

46 Rabolnikof (2005) vislumbra justamente a lo público en tanto lo que se plantea como lo que es común a todos, representando el interés general por sobre los intereses particulares. También apunta a lo que se manifiesta y visibiliza, a diferencia de lo oculto y oscuro. Es lo abierto y accesible a toda la ciudadanía.

47 Levy distingue al trabajo del empleo, ya que el primero remite a una perspectiva más amplia que la relación salarial, donde el aspecto productivo se encuentra más ligado a la integralidad de las personas.

Frente a ello, en la actualidad existe una contraposición de paradigmas en relación al lugar de la educación sobre el trabajo, generando discusiones que exceden el campo educativo. El debate gira en torno a dos posiciones opuestas: una es sobre la educación en tanto formadora de trabajadores con fines de acuerdo a las necesidades de la empresa o el sector productivo; En este escenario, los casos “óptimos” y “exitosos” son aquellos que transitaron la educación formal en tiempo y forma, garantizando un puesto de trabajo en el mercado laboral. La otra posición refiere que la educación es un aspecto privilegiado para el desarrollo personal, apuntando a la formación del trabajador desde una perspectiva integral.

En esta línea de discusión, Levy agrega que “(...) las relaciones entre educación y trabajo son contradictorias porque los imperativos del capitalismo y los de la democracia tienen dinámicas e intereses contradictorios. Formar para la ciudadanía y la democracia es formar para la igualdad y la inclusión, mientras que formar para el trabajo en el capitalismo está ligado a los derechos de propiedad frente a los cuales somos desiguales” (Levy, 2012: 40). Por ello, cuestiona la idea de la educación como “(...) responsable de generar posibilidades individuales de acceso a puestos de trabajo, independientemente del funcionamiento del mercado laboral de los niveles de actividad económica” (Levy, 2015: 7). Ante esto, propone la noción de saberes socialmente productivos, que se presenta como una perspectiva integral, la cual abre el debate sobre la formación integral del trabajador en tanto ciudadano, retomando los distintos objetivos de la formación del trabajador, superando el saber hacer y obedecer, no ciñéndose a la lógica de competencias laborales, y sin restricción de la potencialidad transformadora y emancipadora, propia de la educación (Levy, 2012). Así, se debiera apuntar, en el marco de una educación permanente, a un proyecto de inclusión social y productiva en pos del fortalecimiento de políticas universales, recuperando a la educación como derecho universal, cuestión compatible con el desarrollo de diversos recorridos personales. Paralelamente se debiera dar una resignificación del trabajo, influyendo así en nuevas condiciones de la ciudadanía y “(...) las fronteras que se establezcan entre la integración y la exclusión, la afiliación y la desafiliación, la inclusión y la vulnerabilidad” (Levy, 2007: 14).

Respecto a la idea de formación para el trabajo, como campo complejo donde conviven programas de educación formal y no formal para niños, jóvenes y/o adultos, Riquelme (2010) ve como principio básico el que no se agote en “(...) la formación otorgada por el

sistema escolar, se trata de una formación que va ‘más allá de la escuela’” (en Bowman, 2017: 2).

De lo anteriormente esbozado se desprende que el ámbito educativo se presenta como un marco en el cual se puede tornar factible la materialización de derechos públicos generales exigibles, consagrados formalmente en un marco normativo definido. La educación y al trabajo son esferas íntimamente vinculables en el proceso de formación de ciudadanos, donde el principal responsable es el Estado en la garantía del pleno ejercicio y satisfacción de esos derechos en pos del bienestar.

En síntesis, para que la provisión de bienestar se efectivice se requiere de la puesta en marcha de ciertos dispositivos institucionales (frecuentemente hegemonizados por el Estado) que articulen distintos sectores de la vida social, entre los que generalmente se cuentan los agentes del mercado, las instituciones de la sociedad civil, pero también las familias y los individuos en su carácter de ciudadanos portadores de derechos. Para pensar dichas articulaciones complejas es que recurrimos al concepto de gobernanza, el que nos permitió reflexionar sobre las formas que adquieren estas cuestiones en nuestro caso de estudio.

LA GOBERNANZA

En la reflexión que emprendimos sobre la EFA, como un caso de búsqueda de provisión del bienestar, el concepto de gobernanza resulta pertinente para comprender los modos de relación entre el Estado y la sociedad civil, según las capacidades de gestión de esta última.

Canto Sáenz (2012) considera a Rhodes y Kooiman como dos autores relevantes en este campo, en tanto esgrimen las definiciones que contienen las implicancias básicas en el uso más generalizado del concepto.

Rhodes (1996), enumera seis usos comunes de la noción de gobernanza que no son necesariamente sinónimos: Estado mínimo, gobierno corporativo, nueva gestión

pública⁴⁸, buen gobierno, sistema sociocibernético y redes autoorganizadas. A partir de estas acepciones, el autor procede a definir la gobernanza como “(...) redes inter-organizacionales auto-organizadas, que complementan a las jerarquías y a los mercados como *estructuras de gobierno* en la asignación autoritativa de recursos, con ejercicio de control y coordinación” (en Canto Sáez, 2012: 334).

Por su parte, Kooiman (2005) concibe a la gobernanza como un patrón o estructura que se da en un sistema sociopolítico, resultante de las interacciones de los actores involucrados, siendo imposible de reducir a un actor o grupo en particular. Así, se desprende la complementariedad entre el gobierno político jerárquico y la sociedad autoorganizada. Como puede verse, en esta definición se deduce la permeabilidad de los límites entre la sociedad y el Estado, cuyas siempre porosas fronteras han sido objeto de innumerables discusiones. A su vez, para Kooiman, los actores interactúan en contextos limitados colectivamente por las instituciones. La cuestión clave es la prominencia de los distintos papeles que juegan los sectores en la gobernanza, no sólo el del Estado, sino que también los del mercado y la sociedad civil en el gobierno de las sociedades modernas.⁴⁹

Además, Kooiman sostiene que la gobernanza no se presenta como opuesta a la democracia, sino como reforzadora, en la medida que lograrse la amplia participación societal. No obstante, según Canto Sáenz, Kooiman (entre otros autores que trabajan con el concepto de gobernanza) no logra apelar a la participación de la totalidad de ciudadanos.

Cerrillo I Martínez (2005) plantea que el uso de la gobernanza muestra dos ventajas: poner el foco en los cambios claves en los gobiernos actuales; y centrarse en el replanteamiento del Estado y la pluralización de la formación de las decisiones públicas.

En cuanto a la primera ventaja, Peters y Pierre alegan que “(...) la emergencia de una nueva gobernanza ha sido impulsada por un declive de las capacidades del Estado, particularmente de sus recursos financieros, durante los años ochenta y noventa.” (2005:

⁴⁸ Por nueva gestión pública o New Public Management se conoce a la filosofía que impulsó reformas gerencialistas en los estados centrales por los años 80 y en los latinoamericanos en la década de los 90.

⁴⁹ En la misma línea, Balbis afirma que (...) el Estado no es el único ni el principal actor del desarrollo (...) a su lado se halla el mercado (...) y se realiza el papel de la llamada sociedad civil (...) que engloba a las ONGs, las cooperativas, las mutualidades, los sindicatos y las organizaciones de base comunitaria, las fundaciones, los clubes sociales y deportivos, etc. (2001:7)

38- 39). Así, es una forma de gobernar que es distinta al modelo de control jerárquico (Mayntz, 2005).

Sobre la ventaja relacionada a la pluralización de las formas de decisión, la gobernanza se presenta como un medio para lograr una variedad de objetivos que son escogidos por los actores implicados. Por ello, “(...) supone introducir una nueva reflexión sobre el papel del Estado y de la sociedad en las decisiones públicas, y su interacción en situaciones en las que los recursos están dispersos.” (Cerrillo I Martínez, 2005: 13)

Desde esta perspectiva, se observa un carácter por momentos flexible por parte del Estado, ante la acción del entorno, es decir, en la articulación Estado y sociedad. La gobernanza remite a un “(...) sistema de administración en red, en la que actores públicos y privados comparten la responsabilidad de definir políticas y regular y proveer servicios.” (Cerrillo I Martínez, 2005: 17). No obstante, el Estado tiene el derecho de imponer decisiones autoritarias, a intervenir con una norma, en el caso de que la propia red no satisfaga las expectativas de regulación. Como se mencionara en el resumen inicial de esta tesis, el Estado es quien habilita la participación de los otros actores en esquemas de gobernanza.

En ese sentido, Newman (2005) sugiere que desde el paradigma de gobernanza se apunta a la generación de nuevas oportunidades para que la ciudadanía participe activamente, mediante redes, las cuales pudieran ser lideradas por la ciudadanía, o apuntaladas desde el propio Estado.

En relación a estas redes auto-organizadas, Rhodes (1996) previamente había sugerido que las mismas se presentan como un desafío a la gobernabilidad⁵⁰, en particular, por el riesgo que implica su eventual autonomía, lo que las volvería resistentes, por ejemplo, a las decisiones del gobierno central. Frente a estas vicisitudes, posteriormente Kooiman (2008) presenta el enfoque de gobernanza interactiva que:

(...) sostiene que muchos actores en diferentes posiciones y niveles de la sociedad están involucrados en la gobernanza. Pero también hay un lado normativo en la ecuación, la comprensión societal en la gobernanza es una expresión de la democracia y, por lo tanto, un estado deseable de los asuntos. Así, nosotros

⁵⁰ Sobre la gobernabilidad nos explayaremos más adelante en este apartado.

abogamos por la amplia participación en la gobernanza tanto desde el punto de vista normativo como desde el práctico. (Kooiman, 2008: 3)

En relación a las formas de gobernanza en un régimen político determinado, Canto Sáenz (2012) identifica que el concepto original -tomado del mundo anglosajón- equivale a la gobernanza liberal, la cual no es afín a los partidos ni a la política. Esta misma en Latinoamérica incorpora el componente de oposición entre la sociedad y poderes de gobierno, con el potencial riesgo de debilitamiento del poder de este último frente al poder social, y viceversa.

Seguidamente, distanciado del cuño liberal, es posible encontrar en la literatura especializada, el modelo de gobernanza democrática.

Aspira a trascender los estrechos límites del marco legal-institucional del estado como vía de realización de los anhelos democráticos de los pueblos y comunidades (...) y avanzar hacia formas de democracia que trascienden al marco electoral.(...) La propuesta de la gobernanza democrática tampoco se ve, en principio, muy diferente a la de la gobernanza liberal: difuminar las fronteras entre el estado (...) y la sociedad para enfrentar los problemas públicos (...) Al difuminarse la frontera entre las dos esferas se redistribuyen las responsabilidades hacia lo colectivo entre múltiples actores y el poder político se dispersa entre una gran diversidad de sujetos. (Canto Sáenz, 2012: 345-346)

De esta manera, gobernar se presenta como un proceso abierto de aprendizaje donde múltiples actores aportan conocimientos y percepciones vivenciales en un sentido de políticas públicas abiertas, participativas y perfectibles.

A diferencia de la gobernanza liberal, los modelos de gobernanza democrática incluyen los temas de desigualdad socioeconómica, planteándose estrategias para su superación en temáticas como salud, educación, alimentación, vivienda, infraestructura, capacitación para el empleo, etc.; confiando en su propia capacidad de gestión y resolución.

Como ejemplo de gobernanza democrática, Prats (2005), ante su preocupación por las limitaciones de las democracias occidentales, presenta un modelo de gobernanza basado en republicanismo cívico, donde a través de las redes de gobernanza se genera una inclusión simétrica de los participantes e interesados en el rumbo de la sociedad, apelando a la exigencia irrenunciable de la naturaleza democrática.

Además de la gobernanza por redes en términos unidimensionales, Canto Sáenz (2012) identifica la gobernanza de proximidad, en la cual las redes apelan a la articulación en el ámbito de gobierno local; adicionando también, en este sentido, a la gobernanza multinivel, ya que las redes pueden interactuar con todos los ámbitos de gobierno en la definición de problemas y políticas en diversas temáticas.

Ahora bien, sobre las experiencias de gobernanza en la ciudadanía, algunos países latinoamericanos han desarrollado mecanismos que la volvieron concreta en materia de políticas sociales y de desarrollo local. A modo de ejemplo, en Brasil en el ámbito de la educación se registran experiencias de creación de concejos de educación en el ámbito estatal y local en las escuelas; de mecanismos de oferta de servicios públicos a través de alianzas entre organizaciones no gubernamentales, empresas privadas y la comunidad; y de transferencia de la administración de escuelas a la comunidad. (Canto Sáenz, 2012)

Asimismo, Canto Sáenz (2012), para Argentina, identifica experiencias exitosas sobre gobernanza, ciudadanía y desarrollo, donde reconoce una mirada optimista de las capacidades de los actores locales a fin de promover el desarrollo de manera endógena económico de sus territorios⁵¹. Menciona los casos de Rosario y Rafaela, en la Provincia de Santa Fe, donde a los fines de promoción de inversión, empleo e innovación científica y tecnológica, las experiencias mostraron el “(...) reconocimiento de la interdependencia de los actores locales que se traduce en esquemas de cooperación, de definición de objetivos comunes y de construcción de visiones compartidas.” (Canto Sáenz, 2012: 359)

En esta discusión resulta relevante mencionar la importancia de la forma de la acción de gobierno, y la condición de posibilidad de la interacción entre Estado y sociedad para la misma gobernanza. Esto supone revisar las diferencias con la noción de gobernabilidad.

Camou (2001) a fin de marcar una concreta distinción en el tratamiento conceptual que se suele hacer de ambos términos, explica que se ve a la gobernanza como la acción y el efecto de gobernar y gobernarse, mientras que desde la gobernabilidad se indagó desde el

⁵¹Casacuberta y Mestres asimilan la noción de territorio a pensar en una manera de “actuación” basada en la proximidad, entonces, “(...) hablar de enfoque territorial quiere decir ‘estar cerca’ de ese territorio, establecer una comunicación directa con esas personas para conocer cuáles son sus intereses y necesidades.” (2009: 28) Por su parte, Plencovich, Constantini y Bocchicchio entienden al territorio como una construcción sociocultural en espacio y tiempo definido, donde convergen también actores, trayectorias e identidades en una red de vínculos legitimantes. El territorio se presenta como un escenario abierto al cambio, a través del cual se reconfigura. Según estos últimos autores, las Escuelas de la Familia Agrícola, como otras de tipo agrarias, se conforman como escuelas territoriales.

cómo se gobierna, poniendo eje en la estabilidad política. En esta línea, la gobernabilidad debe ser entendida como “(...) un estado de equilibrio dinámico entre el nivel de las demandas sociales y la capacidad del sistema político para responderlas de manera legítima y eficaz.” (2001: 36)

Coppedge (en Camou 2001) define a la gobernabilidad como el grado en el cual el sistema político se institucionaliza; la formación de una matriz institucional que expresa la estabilidad del sistema sociopolítico y en momentos de imposibilidad de procesar el conflicto entre actores, entra en crisis, requiriendo de una modificación de la propia matriz institucional.

Por su parte, Prats (2003) la concibe como un atributo de las sociedades o sistemas sociales, no sólo de sus gobiernos, lo cuales son gobernables ante una estructuración sociopolítica, de manera que los actores estratégicos se interrelacionan con el objetivo de tomar decisiones de autoridad y atender a sus conflictos en función de un sistema de reglas y procedimientos formales e informales, formulando expectativas y estrategias. Según su perspectiva, el concepto lleva inmerso el conflicto como una dimensión fundamental sin la cual no sería posible la interpretación de reglas, procedimientos y fórmulas, llamadas a asegurar esa gobernabilidad en un momento determinado.

Finalmente, para Calderón (en Camou 2001) la noción de gobernabilidad refiere “(...) a la capacidad política de una sociedad y debe ser vista como una construcción de la política (...)”, la gobernabilidad democrática, además, refiere a:

(...) la construcción de un orden institucional plural, conflictivo y abierto (...) una capacidad mínima de gestión eficaz y eficiente y de autoridad que tendría que tener el poder ejecutivo frente a los otros poderes y la sociedad misma (...) (en Camou, 2001: 2001).

Su aporte apunta a revisar con mayor precisión las relaciones entre gobernabilidad, economía y sociedad, antes que ampliar el concepto en su complejidad sobre las relaciones Estado y sociedad.

En consecuencia, se da un accionar donde cambia el centro de escena del gobierno a un sistema en donde se activan los recursos del poder público, los mercados y las vinculaciones sociales; una interacción entre el Estado y la sociedad, por límites permeables, en función de las capacidades de gestión de esta última y lo que habilite el

aparato estatal en el marco de la gobernabilidad. Esta noción es la condición de factibilidad, el modo de gobierno y el grado de institucionalización – a partir de esa matriz institucional- del mismo, a través de un sistema social y político determinado. Y según Aguilar (2007) la gobernabilidad denota la posibilidad o probabilidad de que el gobierno gobierne a su sociedad.

En función de los argumentos que venimos de revisar y para los fines de esta tesis, vamos a entender por gobernanza a aquel arreglo que, en contextos democráticos, se presenta como un sistema de administración que asume un formato de redes organizadas. Estas redes se conforman a partir de actores vinculados por interacciones más o menos densas que complementan las jerarquías tradicionales entre el Estado y la sociedad, con el fin de alcanzar objetivos definidos, en un contexto de recursos dispersos.

De lo planteado, se deduce que es un modo de transferencia de determinadas responsabilidades desde la arena estatal a instituciones de la sociedad civil. Sin embargo, esto no excluye la auto adjudicación de dichas responsabilidades institucionales por parte de actores sociales, transformándose en un refuerzo de los mecanismos democráticos y de la participación ciudadana en el marco de un Estado que avala e incluso promueve tales mecanismos. Por ello, se considera que la condición de posibilidad de la gobernanza es el grado de gobernabilidad de la misma matriz socio-político donde se inserta. A partir de estos arreglos institucionales, los actores de la sociedad civil, (a veces en vinculación con el mercado), consideran que pueden proveerse de bienestar dando así cumplimiento a las garantías sociales; esto es al derecho de ciudadanía.

Bajo este fondo conceptual, nos abocaremos al análisis del caso de estudio, poniendo en diálogo las nociones de provisión de bienestar y la de gobernanza, entendiendo a esta última como un mecanismo que se configura para dicha provisión. Así retomamos una cuestión ya mencionada: ¿de qué manera, para la provisión de bienestar en la localidad de Salazar, Provincia de Buenos Aires, se ha constituido una red social organizada, articulada y avalada por el Estado? Es decir, ¿cómo se han conformado dispositivos de gobernanza en la provisión de servicios educativos agrarios? Con estos interrogantes emprenderemos, en los próximos capítulos, la vinculación entre las reflexiones teóricas hasta ahora señaladas y las constataciones empíricas que hemos logrado a partir del estudio del caso de la EFA Salazar.

CAPÍTULO III: HISTORIA Y TRAYECTORIA INSTITUCIONAL DE LA EFA SALAZAR

Para abordar el problema de investigación de la presente tesis, resulta primordial comenzar reconstruyendo la historia institucional de la EFA Salazar. Para ello, intentamos una periodización que pretende identificar las características y transformaciones desde los inicios hasta alcanzar su consolidación a través de la conformación y formalización de una estructura para la gestión.

LOS INICIOS DE LA EFA

La revista zonal “Saltevé”, en su edición de abril de 1997, reseña la fundación y desarrollo de esta EFA. La misma se inicia en el año 1974 en la localidad de Pirovano (Partido de Bolívar), más específicamente en el establecimiento agrícola ganadero “Cume- có” del Doctor Ignacio Pirovano, donde se dieron los inicios a la entonces denominada “EFA Dr. Ignacio Pirovano”. La escuela funcionó allí durante ocho años. Desde el comienzo se caracterizó por plantear innovaciones en materia pedagógica y de concurrencia escolar en la zona, es decir, fue adoptando la Pedagogía de Alternancia, replicando, de este modo, el modelo de Escuela de la Familia Agrícola iniciado en Reconquista, Santa Fe.

El antecedente santafesino estipulaba en su forma de organización, la alternancia de los estudiantes durante dos semanas consecutivas en la institución educativa y dos semanas en el hogar. De esta forma, se buscaba evitar “(...) el éxodo hacia los centros industriales del país, abandonando sus chacras por las necesidades de introducir en sus hijos otras inclinaciones que no fueran las del agro” (Pantanali, 1997:1).

En este sentido, el presidente del Consejo de Administración que hemos entrevistado refuerza en su testimonio la idea original de creación de la iniciativa, centrada en la necesidad de revertir el mencionado éxodo, para lo cual se tomó la decisión de reformulación la modalidad de Alternancia, de una semana en la escuela y una en el hogar.

Esta institución prometía educación para formarse en actividades agropecuarias, tomando en consideración la población que residía en el territorio donde justamente se

emplazaba la escuela. Así, inicialmente, los hijos de los peones rurales conformarían el estudiantado de tal escuela, siendo ésta la opción que adecuaba requerimientos productivos y oferta educativa.

Era Pehuajó el centro de toda esta zona. Entonces los chicos estaban 10 años afuera del pueblo. Y había que pagar (...) Pero es la escuela para los puesteros. Los del campo ganan un sueldo miserable. No pueden... Lo que ganan de sueldo no le alcanza para la pensión de un hijo en Pehuajó. Entonces, no puede estudiar un chico. La solución era esa. (...) Ahora son controladores de tambo, son ingenieros agrónomos, son veterinarios. Los primeros dos egresados en Salazar, uno es veterinario y profesor (...) Yo veía todo eso. Acá lo reformé yo al sistema, digo "no, acá no va eso, el chico se olvida" (...) Y si tienen que estar en la casa, 15 días, se olvida de lo que aprenden en los 15 días que estuvo. Entonces, si podemos, vamos a pedir autorización a Reconquista, porque la escuela estaba en Reconquista, la central (Presidente del Consejo de Administración, 85 años).

Como surge del relato, la escuela vino a cubrir una vacancia de oferta educativa para los hijos de familias rurales. Según González y Constantini (2011), esta situación fue propia de la formación de las EFAs en todo el territorio nacional, donde era frecuente en zonas rurales la falta de escuelas con oferta especializada de nivel medio.

Las trayectorias escolares, de formación superior y de inserción en el mundo laboral como profesionales que evoca el entrevistado, evidencian el sentido original del emprendimiento. También es destacable la estrecha vinculación entre las EFAs y el rol impulsor de la iniciativa de Reconquista.

Ante el fallecimiento del Dr. Pirovano, sus sucesores reclamaron las instalaciones. Es así como el Consejo de Administración, no formalizado aún, resolvió radicar a la escuela en el establecimiento Fortín Tordillo del Partido de Daireaux en 1982.

En Fortín Tordillo. Dos años. Ahí era EFA B 770, ¿ves esa foto del techo escrito? Eso lo pinté yo. Acá está cuando lo trajimos (Presidente del Consejo de Administración, 85 años).

Posteriormente, en 1984 esas instalaciones también fueron reclamadas, argumentándose que la escuela no podía compartir el espacio con un Club Hípico que allí se emplazaba.

De esta manera, los inicios de la EFA Salazar muestran el compromiso de los actores de la sociedad civil para la creación de una escuela que brindara formación adecuada al entorno, garantizando el bienestar de los jóvenes de la zona. Para ello, estos actores contaron con el aval y el acompañamiento de la asociación de estas escuelas, asociándose a la red que la misma estaba conformando.

Pese a la red y al accionar organizado de estos actores, la escuela tuvo dificultades para asentarse en un lugar con condiciones de infraestructura adecuadas que le permitiera asumir las responsabilidades asignadas.

LA FORMALIZACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA EFA SALAZAR

Desde sus inicios la escuela contó con varios alumnos matriculados que concurrían a ella tanto por la oferta educativo-productiva, como por el suministro de alimento, hospedaje, y otras comodidades. Sin duda, se visualizó la emergencia suscitada nuevamente por el pedido de desalojo de las instalaciones. Es por ello que el gobierno comunal intervino y decidió convocar a vecinos salazarenses a fin de lograr la radicación definitiva de la escuela en la zona de influencia del Cuartel VIII del distrito. Estos habitantes solicitaron al entonces Intendente, Don Adolfo Carrique, las instalaciones del vivero municipal forestal “Martín de Moussy” como predio para el funcionamiento del establecimiento. La demanda fue aprobada, y el Estado municipal brindó asistencia para el traslado y radicación definitiva.

La radicación de la Escuela de la Familia Agrícola Colonia “El Pincen” – EFA 4155- tuvo lugar en el año 1985. Ese mismo año se sancionó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde se evidenciaban los motivos de su conformación, como una cuestión socialmente problematizada: “las comunidades rurales o pequeñas comunidades urbanizadas adolecen, en la mayoría de los casos, de oportunidades justas, y equitativas y promisorias para los jóvenes que las habitan” (Proyecto Educativo Institucional de la EFA Salazar, 1985: 1). El documento, enfatiza en la escasa oferta de oportunidades de desarrollo para los jóvenes, entendiéndolo que conduce a la migración, tanto temporaria, como definitiva.

Adicionalmente, el proyecto considera que la efectividad de las actividades económicas de la zona, centradas en la producción agropecuaria, requieren de una cuota de capacitación, de capacidad de gestión y compromiso, como así también del apoyo de la comunidad y de organismos específicos.

Ante este contexto, la institución se estableció como objetivos:

- Ofrecer un ámbito educativo para la formación integral del joven y sus familias
- Estimular el arraigo de jóvenes y la comunidad en su conjunto al medio que viven
- Preparar a jóvenes y diversos actores del entorno comunitario para el mundo del trabajo agropecuario o la prosecución de estudios afines, en el caso de sus alumnos.

Conjuntamente, el día 25 de febrero de 1985 se conformó, el Consejo de Administración y la nueva planta funcional de la escuela. Algunos días después, específicamente el 8 de marzo, tuvo lugar la apertura oficial de la EFA.

Entonces el intendente buscó gente de Salazar, creyó que Salazar era un lugar propicio para traerla. Buscó gente que había tenido experiencias con otras escuelas, el caso de mi viejo había estado en la comisión fundadora de la escuela secundaria. Entonces fue a mi casa. Me acuerdo patente. Llegó a mi casa y la determinación fue que no a la primera. Después mi mamá se había jubilado de docente de primaria. Estaba recién jubilada, creyó que podía ser. Mi papá sabía que, junto con otros, porque había chicos de Salazar en Fortín Tordillo, entonces junto con esos padres, vieron que acá había un vivero en el campo a 12 kilómetros de acá, que funcionaba como vivero, pero era un lugar ideal, realmente. Un lugar perfecto para una escuela agropecuaria, con 37 hectáreas de campo. Entonces el acuerdo fue este. Y eso era propiedad del Estado, ese vivero (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

En la municipalidad pensaron que nuestra familia podía hacerse cargo de la escuela, porque ya estábamos acostumbrados a los trámites para una escuela, porque estuvimos cuando se creó la escuela media. Yo trabajaba, era presidente de la comisión, secretario; y mi señora se jubilaba pronto y también me podía dar una mano (Presidente del Consejo de Administración, 85 años).

De estos relatos se dejan entrever dos cuestiones: la primera, que más allá del espíritu colectivo participativo que radica en el proyecto, fue necesario que un matrimonio particular -es decir, ciudadanos y no sectores estatales- encabezara la gestión de la institución. La segunda cuestión es el aspecto político de fondo, ya que fue decisión del gobierno local apoyar la continuación, relocalización y desarrollo de la escuela en una nueva zona, apostando a la importancia del rol de la institución para la comunidad. Desde sus inicios en Salazar, la escuela surgió como una iniciativa impulsada desde la sociedad civil local y apoyada por las instancias de gobierno también locales. La falta de oferta pública (la vacancia de políticas públicas educativas en términos más precisos) fue el motor de esta iniciativa.

El Consejo de Administración fue la figura legal definida para la gestión de la escuela, siendo el encargado de su radicación en la localidad de Salazar.

El acta constitutiva se modificó en esa fecha (25 de febrero de 1985), estableciendo una nueva planta funcional de la escuela, y nombrando las autoridades: el presidente, la representante legal, el director, la regente, y la participación de padres y madres de estudiantes en distintos roles.

Mi hermano estudió acá, cuando la EFA llega a Salazar, mi papá fue presidente del Consejo de Administración; mi mamá representante legal. Eso fue hace 25 años, hoy mi mamá es representante legal de la escuela y mi papá, pasado un tiempo se alejó. (...) el Consejo de Administración ha tenido diferentes momentos en 25 años (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Y por lo que yo conozco, el intendente de ese momento visitó a esta familia, que era una maestra de primaria jubilada y su esposo. Y les ofreció, y creo que había una o dos familias que enviaban desde Salazar hasta Fortín Tordillo y ahí se forma la primer, digamos el primer núcleo con estas familias que formaron el Consejo de Administración, como presidente y como representante legal... Vino, quien finalmente queda como directora, pero ella que era profesora de Literatura y era instructora en Fortín Tordillo, Daireaux, se vino a Salazar. Se nombró como director a un veterinario, su hermano como instructor. Se fue formando el equipo de ese momento, y ahí empieza a funcionar en el campo el Consejo de Administración y el equipo docente. Bueno, la directora acá entró en el 88 y estuvo hasta el 2014 y la representante legal atravesó todos los tiempos y es la misma que tenemos hoy (Directora, 47 años).

Resulta sugerente la continuidad y permanencia de los mismos actores en la conformación del Consejo de Administración, como en distintos roles centrales del establecimiento educativo. Esta situación, que indica pocas posibilidades de renovación del plantel directivo, tuvo, sin dudas, consecuencias para el desarrollo futuro de la escuela.

Según el PEI de la Escuela de la Familia Agrícola “Colonia El Pincen”, el trayecto educativo tendría dos ciclos, ofreciendo el título de Bachiller Agrario para el egresado del Ciclo Básico Agrario; y de Técnico en Producción Agropecuaria para el egresado del Ciclo Superior Agrario. Sin embargo, cuando el Consejo de Administración se hizo cargo de la institución, la EFA impartía educación para los tres primeros años del ciclo secundario, pero inmediatamente tuvieron la potestad para completar el ciclo. En esta tarea también se visualiza el entramado comunitario preexistente para la formación de esa figura organizativa. De acuerdo con los lineamientos básicos de APEFA, estas autoridades se encargarían en lo sucesivo de ir adaptando ciertos aspectos pedagógicos y organizativos a nivel institucional según los contextos y avatares de la política educativa, mostrando una capacidad de adaptabilidad institucional.

Vino con ese molde. Y nosotros lo adaptamos (...) Si bien eran menos años, pero enseguida se pusieron los 5, los 6 años, después vino el EGB y el Polimodal, en aquella

reforma del Estado, terrible. Bueno, ya ahí la escuela funcionaba bien con todos los años, y sí, el número de docentes fue siempre el mismo, porque además somos una comunidad de docentes que somos todos los mismos. Los docentes de la escuela del Estado son los mismos de acá. Los compartimos, y el número yo creo que es más o menos similar (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

La noche del 15 de octubre de 1985, tras una fuerte tormenta, se produjo una inundación que invadiría las instalaciones del vivero, siendo el comienzo de las grandes inundaciones que azotaron toda la zona. Desde la voz de su presidente, este acontecimiento reviste una marcada relevancia, y evidencia cómo se entretajan la historia de la propia institución con las de los actores centrales de la trayectoria de la EFA.

En la inundación, a nado tuvimos que sacar a los chicos, atados con lazo porque teníamos miedo de que se cayeran a algún pozo de agua. Porque había resumideros atrás. Y eso quedó destruido por completo, esas instalaciones. Se pudrió todo (Presidente del Consejo de Administración, 85 años).

En esta evocación se define un rol por parte de los fundadores de la escuela que sobrepasa la oferta de servicio netamente educativo, para adjudicarse una responsabilidad sobre la vida de sus estudiantes ante una situación extrema emergente.

Ante el panorama presentado, la escuela debió ser evacuada apresuradamente, buscando alojamiento en la planta urbana de Salazar, distante a 13 kilómetros. Pasada la emergencia, la escuela retornó a su lugar, pero se puso nuevamente en evidencia la necesidad de encontrar un lugar definitivo.

Finalmente, la EFA logró dicho lugar en la vieja estación del Ferrocarril Belgrano de Salazar en el año 1987, donde se tramita y obtiene el espacio.

El 10 de octubre de 1985 tuvimos que venirnos para acá. La noche de la tormenta grande, tuvimos que desalojar. Y tuvimos que ir al pueblo de Salazar que quedaba a 13 kilómetros del establecimiento Pincén. Que así se llamaba la estancia de campo esa. Bueno, así que tuvo la EFA, muchísimos problemas. No era muchos chicos, eran poquitos, menos mal... El municipio nos prestó mesas y sillas, alquilamos una casa que nos cedieron gratis para que tuviéramos a los chicos. Ahí comían y dormían, cerca de la estación, porque la estación estaba ocupada por 5 familias, entonces no podíamos entrar ahí. Y bueno, así llegamos al ingreso a la estación. Acá tengo una foto cuando llegamos a la estación, "toma de posesión de las instalaciones del ferrocarril en el año 1987". Acá llegamos a la estación en 1987 (Presidente del Consejo de Administración, 85 años).

Esta última gestión sobre la localización quedó en manos del Municipio de Daireaux, a quien se le permitió desde Ferrocarriles Argentinos tramitar un acogimiento a la Ley de

Emergencia Económica - Inmuebles N° 24146 de 1992⁵² con destinos comunitarios a entidades de bien público ya que, según este organismo, la escuela no reunía las características necesarias como para solicitarla por sí misma.

En 1998 se logró establecer contacto con la firma “Brandeman y Cía.”, quienes realizaron la donación de 22 lotes para el establecimiento educativo. Sin embargo, la escuela debía hacerse cargo de las deudas impositivas existentes. Aquellas correspondientes al orden municipal fueron “condonadas” y se iniciaron las gestiones para acogerse a una moratoria en el orden provincial. El 4 de junio del siguiente año recibieron la documentación para efectuar pago de impuestos correspondientes a nuevo terreno por un plan de moratoria provincial.

En esta misma línea, fue recordada por distintos entrevistados una acción del gobierno nacional a través del entonces Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación⁵³, que otorgó una máquina pasteurizadora con fines formativos y productivos, y un Minibús para el traslado de estudiantes en 2014.

Preguntaron qué nos faltaba y pedimos eso (Directora, 47 años).

Este hecho muestra que, en algunos momentos, la institución también ha apelado a la figura del Estado, a fin de que se intervenga a favor de la provisión de bienestar de los jóvenes.

De manera autogestionada, también sucedieron acontecimientos extraordinarios que implicaron un cambio para el funcionamiento cotidiano de la institución.

Lo más importante que le ha sucedido a la EFA en los últimos años es haber entablado un hermanamiento con una escuela agropecuaria de Coutances, en Normandía. Y se estableció a fin del año pasado y ahora a principio de este año. Yo me acuerdo, entre los intendentes del Partido de Daireaux, y el intendente de Coutances, se llevó un hermanamiento, donde van a continuar yendo chicos de la EFA de acá de Salazar, y venir chicos franceses, de la escuela de Coutances a esta zona. Para eso se tuvo que crear una asociación sin fines de lucro y con personería jurídica, que se llama Hermanamiento Daireaux - Coutances, que va a avalar todo este movimiento dentro del Partido de

⁵² “Artículo 1° - Establécese que el P.E.N. deberá disponer transferencia a título gratuito a favor de provincias, municipios y comunas de bienes inmuebles innecesarios para el cumplimiento de sus fines o gestión.”

⁵³ En la actualidad reviste la nominación institucional Secretaría de Gobierno de Agroindustria, dependiente del Ministerio de Producción y Trabajo de la Nación.

Daireaux, para esta hermosa realización. Yo lo considero una de las cosas más importantes (Secretario y docente, 60 años).

Estos hitos destacados remiten también a lo que ocurre en otras escuelas enfocadas en la adecuación al medio, (otras EFAs y CEPT) y que la diferencia de la propuesta que pueden tener otras escuelas de la zona.

Realizamos Expo EFA, una exposición anual que durante muchos años no pudimos hacerla y ahora volvimos con ello. Es una exposición local donde la escuela expone en noviembre y también invitamos a comerciantes, gente del sector agro, la municipalidad que también expone; en la noche hay shows musicales locales. Es una movida de 2 o 3 días. Se hizo en la década del 90 y ahora hace unos años lo recuperamos (...) Los chicos han participado en la Expo de Bolívar, eligiendo este... La Jura se le llama donde los elegís los animales y tenés muy buenos resultados. Esto ya hace varios años. Después había una Justa del Saber Agropecuario, que lo organizaban los CREA. En un par de ocasiones alumnos nuestros ganaron esa Justa (Directora, 47 años).

Estas consideraciones pueden vincularse con lo trabajado por Oliva (2015), quien observara también en las escuelas ubicadas en la Pedagogía de Alternancia, más específicamente en los CEPT, una iniciativa de las comunidades para encontrar modelos institucionales que les permitan cogestionar con el Estado, el cual sigue manteniendo su rol de promotor y regulador.

Este transcurrir institucional según los relatos reconstruidos de los testimonios recogidos, presenta acontecimientos destacados por sus propios protagonistas, ya sea porque marcaron un quiebre en el propio devenir, o porque implicaron una mejora para el funcionamiento cotidiano de la institución. Estos hitos contribuyen a denotar efectos en el proceso de producción de bienestar y modificaciones en la gestión, la cual pudo verse, tanto complicada, como reforzada y facilitada. En contextos limitantes, es destacado por sus actores el accionar interno y externo en el quehacer de la gestión, como modo de incorporación de recursos-tanto estructurales como coyunturales- para sobrellevar estas necesidades e infortunios. El marco de gobernanza existente movilizaba la capacidad para implementar dinámicas reorganizativas ante situaciones emergentes, o de estrechar los lazos de solidaridad, con el propósito concreto de seguir ofreciendo un servicio público, como la educación.

Como puede verse la dinámica institucional ha sido intensa. La iniciativa de hermanamiento con una municipalidad extranjera, la participación de los alumnos en exposiciones agropecuarias y en competencias de conocimientos con otros

establecimientos de la zona son ejemplos de la ampliación de la oferta meramente educativa y de las iniciativas de promoción y formación integral de los estudiantes.

Del mismo modo, la trayectoria institucional de la EFA muestra que, como espacio formalizado ha dependido de la gestión por parte actores que detentan capacidades y recursos⁵⁴. Ambos aspectos se ponen en juego en las prácticas sociales que se despliegan en situaciones cambiantes; y como ya planteáramos a través de Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, estas prácticas sociales pueden transformar pautas sociales definidas, modificando el equilibrio existente, y “(...) haciendo que algunos rasgos de las configuraciones estructurales cambien en un momento dado” (1998: 126).

La reconstrucción efectuada muestra una serie de períodos signados por situaciones imprevistas que pusieron en riesgo la continuidad de la experiencia. Los traslados, los desalojos y las inundaciones fueron eventos que se presentaron como “pruebas” a sortear por los actores. Las potencialidades de la acción, entendida como la capacidad transformadora de agentes sociales, en el sentido que Giddens (1995) le da al término, se evidenció en cada decisión tomada para mantener y consolidar la experiencia pedagógica y comunitaria.

A lo largo del transcurrir descripto, se hizo también presente la acción del gobierno local, el cual decide articular activamente con actores de la sociedad civil, fomentando la oferta educativa estableciendo mecanismos de gobernanza con la comunidad local. En un momento determinado fue el entonces intendente que solicitó a quien luego sería el presidente del Consejo de Administración, y principal figura de la gestión asociada, tomara el mando y la responsabilidad de continuar con la labor emprendida previamente en otro territorio, por considerar de suma importancia para su comunidad a la oferta educativa de la EFA. Esto lo vislumbramos como un aspecto claro de gobernanza en pos de garantizar educación para la población local. Como mencionan González y Constantini (2007), la alternancia prospera como modelo pedagógico donde se observa una responsabilidad compartida con los padres y la comunidad.

⁵⁴ “Mientras que por ‘capacidad’ entendemos la habilidad de comportarse de una manera, de cumplir una función o tarea y/o de alcanzar un objetivo, consideramos a los ‘recursos’ como los bienes materiales, simbólicos, organizacionales, políticos, humanos, etc., que son necesarios para generar capacidades. En este sentido, puede considerarse a los recursos como indicadores observables de la presencia de una capacidad” (Acuña y Chudnovsky, 2013: 42).

También, en el acontecer de la EFA Salazar descripto observamos que hay una adecuación de las formas institucionales a las necesidades de un entorno particular, una adaptabilidad institucional que merece destacarse.

En función de lo esbozado, consideramos que la historia institucional evidencia un proceso por el cual, a partir de las vicisitudes identificadas, tanto desde actores de la sociedad civil, como desde el Estado, se fue gestando una institución que se hizo eco de las realidades y necesidades contextuales, sociales y económico-productivas, y asumió un conjunto de responsabilidades.

En tal sentido, en el capítulo siguiente, nos detendremos en el análisis de las responsabilidades que asume y/o enfrenta actualmente esta institución educativa, para luego en los capítulos siguientes vincularlas con las formas de gestión asociada y la organización que se diseña, a fin de dar respuesta a los objetivos institucionales, así como al estudio de las articulaciones que ésta construye y mantiene en su accionar.

CAPÍTULO IV: RESPONSABILIDADES PARA EL CUMPLIMIENTO DE DERECHOS Y GARANTÍAS

En este capítulo abordamos las responsabilidades tanto asumidas, como adjudicadas por parte de los actores que componen la escuela para el cumplimiento de derechos y garantías sociales.

Para un mejor ordenamiento de la cuestión hemos identificado dichas responsabilidades, encontrando que la principal es la educativa, pero no la única. También se han asumido responsabilidades en aspectos como alimentación, trabajo, salud, vivienda, y otras diferentes a estas áreas, todas las cuales se cruzan con los distintos modos de llevar a cabo la tarea educativa.

RESPONSABILIDADES EN EDUCACIÓN

Como toda escuela, el plan de estudios de la EFA Salazar se rige por criterios curriculares básicos, considerando que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007 otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los niveles y modalidades del sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires.

La currícula del Ciclo Básico Agrario incluye temáticas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Exactas y Ciencias Agrarias.

La especialización se profundiza en Ciclo Superior Agrario, en el que se imparten conocimientos en torno a la Comunicación y Expresión, las Ciencias Sociales y Humanísticas, las Ciencias Exactas, las Ciencias Naturales y las Ciencias Agrarias, la Tecnología y las Prácticas Profesionalizantes.

En la organización de la jornada, se establece que los contenidos teóricos son abordados por la mañana y los prácticos por la tarde, siendo estos últimos mayormente

de corte agropecuario.⁵⁵ El contenido tiene una fuerte impronta productiva, formando al estudiante en cuestiones básicas para llevar adelante un emprendimiento agropecuario.

Bueno, tiene la parte de producción, muchas salidas pedagógicas, salidas al campo, a los tambos, a lugares donde hay hacienda (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Este aspecto es propio de este tipo de proyecto pedagógico, por lo que las escuelas agropecuarias se sitúan en una interfaz entre el sistema educativo y el socio-productivo (como ya mencionamos), representando una doble tarea para la institución. Sin embargo, esta característica no es exclusiva de las EFA, sino que es compartida con otras escuelas agrarias, como los CEPT.

Aunque más allá de lo establecido en torno a lineamientos agropecuarios en el plan de estudios, las limitaciones infraestructurales, resultantes de restricciones económicas que atraviesa la escuela en la actualidad (y que se desarrollarán en los próximos capítulos), complican la labor educativa. Por ello, las autoridades se ven obligadas a solicitar a campos vecinos las instalaciones para poder llevar a la práctica lo aprendido a nivel teórico, integración requerida para el proceso de aprendizaje en este tipo de educación.

La EFA no tiene un mango. No tenía cómo llevarlo, entonces tenemos que inventar nosotros, o llevar los chicos a un campo privado. Esto se hace engorroso (Secretario y docente, 60 años).

Tenemos la mayor parte [de los entornos formativos] acá, pero lo de cerdos está allá y hemos tomado como entorno la chacra de uno de los profesores. Este que te digo que es profesor de cerdos también, porque podés tener un entorno externo para hacer una linda cantidad de prácticas, porque cuando van allí... (Directora, 47 años).

Estamos programando unos viajes en materias agrónomas para ir a diferentes chancherías, frigoríficos, empresas para ver, así como funciona todo (Estudiante 1, 17 años).

En estos relatos vemos como se ensayan distintos arreglos que persiguen la adaptación al contexto en función de determinados recursos disponibles. Sobre ello, entendemos un proceso trazado por la historia de la institución, en la cual se decide que se emplace una EFA por los lineamientos de este tipo de modalidad educativa en entornos agropecuarios con aspectos limitantes. En este sentido, vemos en concreto una cuestión que guía este

⁵⁵ Hay materias agropecuarias por la mañana, que abordan los contenidos de forma teórica y en el ámbito aúlico, mientras que las de la tarde incluyen las prácticas en los denominados entornos.

trabajo -entre otras-, y es la adecuación de la educación ofrecida por este establecimiento educativo a las necesidades de un contexto socio-productivo determinado.

La interacción con la comunidad local se vuelve necesaria para la formación de los estudiantes en términos tanto teóricos, como prácticos, la experiencia educativa en el medio, que es lo que promete esta institución. Esto muestra la adaptabilidad de la escuela en mecanismos de gobernanza para el bienestar ante situaciones deficitarias por parte del Estado en la garantía de una educación integral adecuada al medio.

Por otra parte, respecto de las expectativas en función de lo previsto en términos del aprendizaje en una EFA, y la tradición de esta EFA en territorio, se espera la formación en determinados valores y códigos éticos-morales al momento de traer al joven para que se eduque en esta institución en particular.

Mayormente me gusta que somos... mucho compañerismo y los docentes nos ayudan mucho a los alumnos y nos entienden. Y es diferente eso a otras escuelas (Estudiante 2, 18 años).

De este relato se deduce que los estudiantes valoran el “diferencial” que aporta la EFA, y eso contribuye a la emergencia y consolidación de una identidad institucional que la caracteriza y la diferencia de otras ofertas educativas

En este sentido, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se propone el estímulo del arraigo de los jóvenes dentro de una pedagogía, que los prepara para el mundo del trabajo agropecuario. De manera coherente, los actores que gestionan la EFA lo retoman en sus discursos y en sus prácticas.

Amar y comprender la Pedagogía de la Alternancia como una pedagogía muy válida y donde la persona puede lograr autonomía, puede insertarse en la comunidad. Bueno, las EFAs tienen la cuestión del arraigo, que no quiere decir que no vayas a estudiar a otro lado, pero sí que pienses en el volver. Bueno, nosotros no perdemos, ni queremos perder de vista eso. El arraigo, la inserción en la comunidad, el ser una persona participativa (Directora, 47 años).

Como una forma específica y concreta de reproducir estos códigos, y en línea con lo requerido en la práctica para llevar adelante esta EFA, observamos en el proceso de aprendizaje la puesta en juego de contenidos en torno a la gestión asociada. Esto lo encontramos en línea con lo previsto en términos de una formación integral, con una constante actividad reflexiva y una explicitación de valores, como bien establece el documento fundacional de APEFA (1974).

Que eso no está en otras escuelas. Acá los alumnos barren, entonces en la revisión semanal surgen diferentes temas, que algunos puede ser graves y algunos no (...) El espacio de diálogo, de reclamar, de hacerse valer, es muy bueno. Entonces, si a vos te traen un hijo para que lo eduques y le des cierta formación de valores, la responsabilidad es mucha (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Consideramos que todos estos espacios son propios de una gestión privada, dado que en la gestión pública no se dan este tipo de libertades en el proceso educativo, por seguir directrices claras de lo establecido como responsabilidades de la institución educativa.

En línea con esto último y, a pesar de plantearse como una escuela laica, la historia de las EFAs tanto en Argentina como sus orígenes en Europa muestra vinculaciones con la educación religiosa. En el caso de Salazar, se imparte educación de este tipo de manera implícita a partir de expresiones o imágenes relacionadas a la fe católica en las instalaciones. Además, se brinda Catequesis en forma extracurricular, una hora por semana en horarios posteriores a los escolares, los cuales son para quienes estén interesados (Entrevista a directora, 47 años).

Con respecto a actividades fuera de lo escolar, hay una organización de horarios de oferta curricular con oferta extracurricular, la cual es abierta al pueblo contando con fondos de origen municipal. De esta manera, la EFA extiende sus acciones y responsabilidades en lo formativo a la comunidad local.

Tenés el curso de electricidad. Va a empezar mañana a las 4 y media de la tarde, que es para los chicos que son de acá, del pueblo y para los internos va a haber horarios que estén acá. Herrería es lunes y viernes a la 1 y carpintería los miércoles a la 1 y media (Directora, 47 años)

Además de los cursos mencionados, también se ofrecen talleres de francés, informática, nutrición y apoyo escolar. Hasta hace un tiempo se brindaba Educación para Adultos y la Tecnicatura en Clasificación de Granos, habiendo cursado una docente del equipo interno.

Esta oferta educativa inclusiva se alinea integralmente con la filosofía que constituye una EFA, y también con la Pedagogía de Alternancia, la cual permite que los estudiantes puedan adecuar el aprendizaje a su realidad social, asegurando así la finalización de la escolaridad de los jóvenes.

En los relatos se identifican los esfuerzos por partes de los protagonistas de esta institución por asegurar la escolaridad y permanencia de sus estudiantes, amoldando las condiciones de esa escolaridad. Aunque más allá de los esfuerzos y las consideraciones, se observa una matrícula reducida y altos niveles de deserción, problemática que preocupa.

El problema más grande que tiene la escuela es la matrícula reducida, una matrícula que año a año va bajando y me preocupa, es, creo, lo que más me preocupa; teniendo en cuenta las características del contexto que la rodea. A ver, te vuelvo a decir, la escuela lo que hace es en realidad dar una educación en temas agro a chicos que tal vez no tienen la posibilidad de seguir una carrera universitaria y necesitan esa educación porque son hijos de peones de campo, jornaleros, tractoristas y demás... Los padres, están como debilitados por las situaciones particulares que tienen, porque son de hogares carenciados con muchas necesidades (Ex docente suplente y madre de docente, 56 años).

Como puede verse se reconoce claramente el origen asalariado de las familias de los alumnos de esta escuela y se lo asocia a restricciones económicas para “seguir una carrera universitaria”. No obstante, la EFA cuenta con egresados que han llegado a ser profesionales.

En cuanto a la reducción de la matrícula, cabe señalar que algunos jóvenes que abandonan la EFA, optan por seguir sus estudios en una escuela secundaria vecina y, en sentido inverso la EFA también recibe estudiantes que no pueden ingresar a otros secundarios, por ejemplo, por ser repitentes.

Se pasaron la mayoría al otro colegio secundario y algunos repitieron, abandonaron (...) Y porque allá eran varones y eran cadetes de bomberos, entonces se les complicaba el tema de los jueves, en la revisión, que salíamos 7 y ellos tenían que estar allá en bomberos. Entonces se les complicaba mucho (Estudiante 2, 18 años).

En este marco de deserción, las particularidades de la Alternancia permiten que algunos jóvenes continúen sus estudios, aunque los combinen con actividades en el mundo laboral:

No puedo dedicarme tanto digamos... Por ejemplo, vengo a la escuela una semana sí, una semana no. Y en la semana que estoy libre, trabajo de 9 y media hasta la 1 y después de 6 y media hasta las 10 (Estudiante 3, 20 años).

También están los casos donde, en articulación con los actores pertinentes del Estado, se han realizado adecuaciones normativas para que estudiantes en situaciones complicadas pudieran continuar sus estudios.

Entrevistada: Tenemos muchos casos, por decirte, de chicas que han quedado, han sido mamás, o pronto a ser mamás y por ahí abandonan o hay que hacerles un plan especial. Porque por decirte algo, hay que darles un permiso a un horario para que salgan a amamantar al bebé, o traer su mamá al bebé acá, no en el aula, pero en un sector. Algunas chicas no han tenido por ejemplo con quién dejar. Nos ha tocado de otros años de una chica que traía el bebé a la tarde, y nosotros nos hacemos cargo del bebé. Ahora ya creo que tiene 12 años, me parece.

Entrevistadora: ¿Y a ustedes cómo se les ocurrió hacer eso?

Entrevistada: Y en realidad siempre fue consultado por... Siempre vieron las inspectoras o inspectores en ese momento cuál era la realidad de la EFA. Y esa es la realidad que tenemos. Siempre se ha consultado (Directora, 47 años).

Estos son ejemplos en los que se verifica una tendencia sostenida por asegurar la continuidad de la educación, tanto de los jóvenes que asisten a la escuela, como de la comunidad, de manera extracurricular.

Yo iba igual. Yo tenía un montón de compañeros que no pagaban la cuota (Ex estudiante, 36 años).

En este seguro de la educación, las dificultades de carácter extraescolar de sus estudiantes observamos que conducen a que las autoridades e integrantes de la institución se sientan compelidos a intervenir.

En el mismo sentido, ante situaciones problemáticas del entorno familiar de los estudiantes, como toda institución educativa que se dedique a jóvenes, la EFA tiene un reglamento de intervención, articulando con el servicio local, según un protocolo particular. Esta intervención no siempre se realiza de la mejor manera porque la institución no cuenta con un gabinete psicopedagógico para asistir al joven en este tipo de situaciones u otras donde se complica el comportamiento del mismo en el trayecto escolar. Esto es particularmente importante porque, como ya hemos mencionado, la institución recibe casos de jóvenes con problemáticas de integración en otras escuelas o repitentes.

Claro, repitentes, chicos no integrados, bueno, que vienen a la EFA porque les debe ser mucho más fácil. Pero todos esos chicos arrastran cuestiones psicológicas que son bastante importantes. Entonces yo creo que a ellos lo que los ha sobrepasado es el hecho de no tener un equipo psicológico estable (Ex docente 2, madre de ex estudiantes, 55 años).

En esos marcos es claro que queda exclusivamente en la voluntad del cuerpo docente y directivos de tomar parte activa, esforzándose por sortear situaciones dificultosas, sin

estar lo necesariamente capacitados para ello. Estas intenciones de acompañar dentro de las posibilidades surgen en distintas entrevistas.

Me parece muy bien, es como que una apertura más a... Es difícil porque por ahí no tenés un equipo trabajando, que por ahí puede tomar los casos de otra manera. Es la manera que siempre tuvimos. Con mucho diálogo, mucha comunicación de nosotros con el chico, la familia, todo el tiempo. Es el acompañar, el ayudar, el estar (Docente 2, 36 años).

Bueno, se habla con el chico. En eso sí, yo lo veo estando. Se está muy presente en eso. Se habla con el chico, se habla con la familia. A veces el chico ha ido al psicólogo. El psicólogo trabaja en el hospital municipal (Ex docente 1, 59 años).

A su vez, por las particularidades de la propuesta pedagógica, el ingreso a la EFA representa para los adolescentes un quiebre, porque no es sólo adaptarse a la escuela secundaria, sino que también a la permanencia en una institución distinta al hogar. Ante esta situación, los estudiantes pueden presentar comportamientos de rechazo al inicio de su escolaridad, por lo que las autoridades tienen que poner en práctica dinámicas para atender a la situación a partir de los recursos disponibles.

Yo recibo chicos internos muy chiquitos y extrañan. Y si les empieza a doler la panza, que no es dolor de panza, y yo me doy cuenta cuando llegan que tienen esa angustia, que dejaron su familia, y que además conviven con chicos más grandes que no son, que no conocen. Entonces uno tiene que estar muy atento a esa situación. O a esas señales (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Sobre estas y otras cuestiones, durante la estadía observamos la visita de una psicopedagoga que se reunió con estudiantes y padres por problemáticas recurrentes, aunque la misma no forma parte del personal permanente de la escuela, sino que fue una intervención momentánea.

Además, en vistas de considerar al proceso de aprendizaje como un integral y formativo del joven en tanto ciudadano, en la EFA se llevan a cabo actividades de importancia histórico-civil, como jornadas con ex combatientes de Malvinas con el objeto del homenaje y la memoria; actividades formativo- académicas, como olimpiadas en ciencias; y actividades culturales y recreativas para la escuela y la comunidad local.

Después el año pasado hicimos la jornada de teatro integral. Vino un profesor de teatro, que trabaja con chicos y adultos diferentes y la obra de teatro la hacían esos actores con capacidades diferentes. Que yo había pensado con algún taller de teatro, del cual no llegué. También tenemos un programa de radio que cuesta mucho hacerlo. No Radio, se graba y se manda a una FM de Daireaux y después acá también participa (Directora, 47 años).

Sí, hemos hecho campamentos. La semana pasada me parece que fue, hicimos un campamento con los chicos de sexto (Estudiante 2, 18 años).

Efectivamente podemos identificar un paso de lo teórico-fundacional en términos de la adecuación al medio a lo fáctico. La EFA está ideada para sobrevivir a contextos desfavorables, con el fin de garantizar la escolaridad. Aunque este mismo entorno sea el que complique su desarrollo y pueda seguir respondiendo a ese medio.

Por último, si bien los entrevistados consideran que desde la institución se trabaja en pos del aseguramiento de la educación, identifican aspectos por mejorar.

Entonces digo, ¿estamos formando en base a lo que se espera? Y por las respuestas que recibo en múltiples ocasiones, no. Y si pienso en una escuela agro de año anterior, menos, ¿no? Pero sí digo que le ponemos, en base a lo que hay, le ponemos la mayor voluntad, incluso la... lograr tener el impulso de producir un cambio, si hay que producir... (Directora, 47 años).

Yo creería que es muy capaz de eso [de asegurar educación adecuada al medio], pero ajustando tuercas. A mí me parece que es uno de los servicios ideales (Ex docente 1, 59 años).

En vinculación a ello, nos parece relevante lo expresado por una entrevistada, quien muestra la particularidad de portar una visión de alguien que estuvo momentáneamente adentro, pero también mira desde afuera.

Yo creo que la EFA tiene responsabilidades educativas, como cualquier escuela. Y más, para mí (Ex docente suplente y madre de docente, 56 años).

Para finalizar este apartado, resulta necesario remarcar que la EFA Salazar se constituye como una escuela de gestión privada – más no social-, con impulso del gobierno local. En su atribución de la responsabilidad educativa, el caso la asemeja a otras escuelas de Alternancia, como los CEPT, por la pedagogía adoptada que adecúa la labor y oferta educativa al medio circundante en una metodología que integra al ámbito escolar con la realidad del propio estudiante. Además, al igual que otras escuelas mencionadas, como los proyectos educativos del MOCASE-VC o del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Brasil, hay una búsqueda por el aseguramiento de la educación y escolaridad de jóvenes en contextos apremiantes y de desigualdad en territorio, formando también para el trabajo.

Por otra parte, la responsabilidad educativa, se extiende de diversas maneras y en temas: vinculaciones a la educación religiosa; la oferta extracurricular en formato de talleres y educación para adultos de vertiente agraria mayormente, constituyéndose como un lugar de “múltiples aprendizajes para los chicos”. (Terigi, 2008: 80)

RESPONSABILIDADES EN TRABAJO

Dada la impronta productiva, la EFA Salazar promueve educación con contenido curricular y extracurricular tanto agropecuario, como no agropecuario, que forma en y para el trabajo, desprendiendo otra responsabilidad que se atribuye en su acción institucional en territorio.

Sobre la vinculación educación y trabajo, como viéramos, ya fue abordada precedentemente por, entre otros, Padawer y Thisted (2010) y Re y Nessi (2017). Estos textos retoman estudios que consideraban al trabajo en tanto obstáculo en la formación en el ámbito rural. En esta investigación, y en este subapartado en particular, analizamos la propuesta de la EFA en el trayecto educativo que apunta a formar en el trabajo, convirtiéndose en otra responsabilidad atribuida y asumida en la escolarización de los estudiantes por parte de esta institución.

En este sentido, por ser una escuela agropecuaria, se definen lineamientos desde lo normativo-fundacional, los cuales hacen a una educación característicamente pensada en formar teórica y práctica para “prepara a jóvenes y diversos actores del entorno comunitario para el mundo del trabajo agropecuario o la prosecución de estudios afines, en el caso de sus alumnos.” (Proyecto Educativo Institucional de la EFA Salazar, 1985:2)

Están las prácticas o prácticas profesionalizantes de los chicos más grandes, los grados superiores (Docente 3, madre de ex estudiantes, 49 años).

Tenés Ganadería, Agroalimentación; tenés Maquinarias, que es un tema que yo lo considero que es sumamente importante (Secretario y docente, 60 años).

Además, retomando algo visto en el apartado anterior, están los contenidos no agropecuarios, algunos en formato de talleres en horarios extra-escolares abiertos a la comunidad local, los cuales son de cursada obligatoria para los estudiantes, todo enmarcado en el principio de educar para el trabajo.

Tienen talleres de carpintería, de herrería y de electricidad (Madre de estudiante 2, integrante del Consejo de Administración, 41 años).

Entonces, dado que las EFAs proponen educación para el medio rural, como eje para el crecimiento de estas instituciones, esa formación se presenta como especializada en función de la realidad social y económica circundante, con la demanda de perfiles capacitados que de ello se desprende. Por ello, el joven experimenta una vinculación entre lo educativo y el mundo del trabajo, vivenciando aquello que la Pedagogía de Alternancia propone.

Porque además se necesita de educación especializada en lo que es agro. Somos un pueblo que está rodeado de campo, y el trabajo pasa por ahí, así que los chicos que van son hijos de peones rurales, que tienen que aprender cosas básicas de cómo llevar un campo adelante (Ex docente suplente y madre de docente, 56 años).

El alumno sale a trabajar y tiene herramientas para trabajar y es acorde acá, al espacio rural en el que vivimos. Porque acá se produce, y todo lo que se produce es ganadería y agricultura (Docente 2, 36 años).

Además, el contexto rural en el que está inmersa la escuela demanda de forma activa y constante porque lo que hace que sea inmediato, y casi inevitable, el ingreso laboral de los jóvenes al finalizar la etapa escolar.

Yo me enfoco más en el bienestar y la educación de los chicos que salgan, o sea, a mí me parece, bien preparados, o que salgan con alguna salida laboral. Porque como ya te dije, hay algunos que directamente terminan el secundario y se van a trabajar al campo (Docente 3, madre de ex estudiantes, 49 años).

Desde los eventos que organiza la EFA, también se apunta a articular el ámbito de la educación y el trabajo, habilitando a que los estudiantes puedan tener una experiencia de intercambio con distintos actores tanto locales como foráneos, aunando la esfera de la sociedad civil con la mercantil.

La idea principal de la Expo es mostrar la producción, y los chicos trabajan durante la organización de la Expo. Es una mini exposición casi una feria productiva y cultural, en donde la escuela tiene un par de stands, donde se muestra la producción, y además se venden distintos stands (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Al igual que lo señalado en el apartado anterior, se identifican muchos aspectos por mejorar por parte de la institución, relacionados justamente con problemáticas recurrentes, las limitaciones económicas que hacen a una escasez de materiales e infraestructura para el proceso pedagógico-didáctico.

Tenés que salir a algún lado. Querés una cosechadora, tenés que decirle a tal que la lleve a tal. Nosotros necesitamos que sepan manejar un tractor, cosechadora o que se yo, pero no tenemos. Cada vez que tienen que pasar una cosa así, tenemos que llevar a un campo par que miren, pero tampoco pueden manejarlo, es para que miren (Docente 2, 36 años).

Aun así, con la finalidad de lograr que el estudiante cuente con herramientas en su formación para valerse en la realidad actual, la proyección a futuro de los egresados –y también de los que han desertado, tanto para insertarse en el mercado laboral de manera inmediata, o para continuar estudios superiores, tiende a ser mayormente de corte agropecuario.

La idea es formar personas que puedan insertarse en el medio laboral, pero que también puedan continuar estudios terciarios, universitarios, donde se pueda. Y de hecho, también por sus capacidades muy buenas. La semana pasada se recibió un ingeniero agrónomo, un ex alumno nuestro. Pero no es el único tampoco a lo largo de estos años que ha seguido estudios y que ha egresado. Tenemos alumnos, no demasiados, pero hay veterinarios. Mirá, parece mentira, podría haber muchos más, ¿no? Suelen elegir mucho lo de Gestión Agropecuaria, últimamente (Directora, 47 años).

También están los casos de egresados que apuntan a actividades no agropecuarias. Por ello, la EFA apunta a una educación integral de acuerdo a criterios curriculares establecidos, más allá de su impronta productiva.

Tengo a mi hijo que es el varón más joven, que trabaja en el Banco Provincia. Tuvo una experiencia universitaria, pero bueno se vino de Bahía porque extrañaba. Él estudió en la EFA y se le dio la posibilidad de ir a rendir examen al banco. Al gerente le enamoró el currículum que salió de acá, por las pasantías en los tambos. Había tenido experiencia de alambrador. Nunca pensé que iba a terminar en un banco mi hijo. Tenía toda la pinta para ser empleado rural, porque ya que no quiso estudiar, y el currículum enamoró al gerente. Por eso hay que tratar de prepararlos para la vida, para que pueda defender sus derechos también (Ex docente 2, madre de ex estudiantes, 55 años).

Sobre los egresados formados en la EFA, los entrevistados reiteradamente testimonian el reducido número que continúa sus estudios superiores. También en los relatos se hace referencia al gran número de jóvenes de la zona (tanto de la EFA, como de otros establecimientos educativos) que optan por ser policías, debido a la posibilidad de contar con un trabajo e ingreso estable, más allá de la impronta productiva territorial y de la formación recibida en la escuela.

Entrevistadora: ¿Cuál es el número de los chicos que continúan estudios superiores?

Entrevistado: Muy bajo porcentaje. Hay que mejorar eso. Los chicos que salen a estudiar, yo veo que se insertan bien en el estudio. Tengo hecho un trabajo estadístico, lo hice yo por mi cuenta, que fue de la vida de los chicos en muchos años. Ya hace 2 o 3 años que lo

hice, que la mayoría de los chicos que salían acá, tenían 18, 19 chicos que fueron a estudiar policía (Secretario y docente, 60 años).

Cerrando este apartado, retomamos el debate sobre dos posiciones opuestas en torno a la imbricación entre la educación y el trabajo. Desde una, la EFA Salazar trabaja para brindar educación en tanto formador de trabajadores con fines de acuerdo a las necesidades de la empresa y el sector productivo. De la otra, desde las intenciones que emergen de los discursos de los actores que gestionan la institución, se plantea que se imparte una educación para el desarrollo personal, apuntando a la formación del trabajador desde una perspectiva integral, intentando sortear todas las limitaciones estructurales y coyunturales.

Bueno, a mí me parece que es una escuela completísima. O sea, bien aprovechada, bien desarrollado todo el potencial que tiene en sí la escuela, es completísima. Porque además de los contenidos curriculares, agrega valores, agrega la responsabilidad, el compromiso, el amor por la tierra, por el trabajo, pero bueno. Para que los chicos tengan eso, hay que trabajar mucho. Los docentes tienen que trabajar mucho para poder brindarle al chico. Pero me parece que es completísima (Ex docente 1, 59 años).

El horizonte planteado por la institución apunta a la formación de individuos con posibilidad de ejercer su ciudadanía, accediendo tanto a lo educativo, como a lo laboral, a partir de la oferta educativa especializada en adecuación al entorno socio-productivo salazarense y bonaerense.

Esto es vinculable directamente con lo planteado por Puig Calvó respecto a la propuesta de la Alternancia. Como ya vimos, la misma parte de saberes adquiribles en un desdoblamiento entre lo áulico y el medio práctico, concretamente en una situación de trabajo; alternando, justamente el tiempo activo en terreno, con el tiempo de estudio en la escuela. Por lo que la labor obedece a “la necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en el de la promoción del propio territorio, pero no solos, sino “con” los otros (dimensión social)” (Puig Calvó, 2006: 371).

RESPONSABILIDADES EN ALIMENTACIÓN

En la escuela escogida como caso, tanto por la especificidad educativa que imparte (agropecuaria), como por la pedagogía que la enmarca (de Alternancia), el alimento

aparece como un aspecto fundamental. En este apartado ahondamos en la responsabilidad en alimentación que asume la EFA Salazar en su gestión para la comunidad escolar, pero que la amplían también hacia el resto de comunidad.

En cuanto a la provisión directa para los estudiantes, la escuela ofrece desayuno para todos. Para los que se encuentran en el régimen de media pensión se distribuye almuerzo y merienda; y para los estudiantes internos se le agrega la cena.

Mi hija tiene media pensión. Ella, como ser, viene, come y ya (Madre de estudiante 1).

Estas comidas deben ser abonadas por las familias, pero existe una amplia tolerancia por parte de las autoridades y facilidades para el pago de la cuota escolar ante las distintas dificultades económicas que presentan muchas de ellas. Esta flexibilidad también puede ser producto de la visión institucional, donde el alimentarse puertas adentro de la EFA es visto como parte de un espacio de encuentro con fines educativos. Se presenta como otra oportunidad para poner en juego valores y códigos ético- morales.

Aquí tenemos algo que tenemos que encontrarle la vuelta. La propuesta es la merienda... Y ellos no... No es su inquietud, ni gusto compartir una merienda, por ahí unos mates de a 2 o 3 o andar... uno juega a la pelota. No quieren estar juntos y a mí algo que me parece interesante o atractivo. Como bueno, compartimos el almuerzo, compartamos la merienda y hasta ahora no lo logro (Directora, 47 años).

De manera indirecta, también se plantea una responsabilidad respecto a la provisión de alimentos a la comunidad local, desde la venta de productos en las ferias locales, como la Feria Verde, y la formación de jóvenes en producción de alimentos.

Después estamos ahora empezando lo que es a hacer algo de agroalimentos, le dicen, algunos productos sencillitos, pero algunos de la huerta. Escabeche, dulce de leche, conservas. Eso estamos haciendo también. (...) En otros momentos hemos hecho polladas como apertura a la comunidad y también en el fondo. Que es lugar de vender el pollo para cocinar, ya venderlo asado, o hacer pollos rellenos (Directora, 47 años).

En relación a esto último, sobre la pregunta respecto al aseguramiento del alimento para la comunidad, la mayoría de los entrevistados plantearon sus dudas.

*Bueno, también debiera hacer eso. Está todo planteado para que suceda eso... (Silencio)
Mirá, no estoy segura en poder afirmar que logra ese objetivo también... (Ex docente suplente y madre de docente, 56 años).*

No, directamente no. Pero indirectamente sí, porque hay lo que es huerta, vivero, eso aporta... Esas cosas aportan. Producción de aves, de conejo, eso aportan, a alguno le llega, no a todos, pero a algunos les llega (Secretario y docente 60 años).

Los motivos por los cuales los entrevistados dudan y niegan que la EFA pueda enteramente garantizar alimento varían, pero el más frecuente refiere a la insuficiente producción propia.

Porque teniendo la capacidad que bueno, hay gallinas, y tenés que salir a comprar los huevos... Tenés terneros y pollos y tenés que salir a comprar carne... A veces... La verdura, tenés 2 profesores de huerta, ¿y tenés que salir a comprar la verdura? (Madre de estudiante 1).

Para solucionarlo, deberían mejorar su producción, para lo cual, nuevamente nos encontramos con las limitaciones económicas, que conducen a problemas de infraestructura, recursos y materiales pedagógicos- didácticos. Así se observa una distancia entre las responsabilidades definidas en lo formal, en los lineamientos institucionales, y las que se logran llevar a cabo en el día a día de la institución.

RESPONSABILIDADES EN SALUD

En el desglose de responsabilidades adjudicadas y asumidas en la gestión de la EFA Salazar encontramos una preocupación por la salud sus estudiantes, desde el momento de planificación de los contenidos educativos, pensando así en términos de prevención; hasta en la acción ante contingencias cotidianas.

En lo formativo desde la EFA Salazar se plantean actividades curriculares y extracurriculares para la concientización y sensibilización en términos sanitarios para la comunidad escolar, y también local. Un ejemplo de ello son los talleres de nutrición abiertos para la comunidad y las campañas realizadas con el ámbito de salud municipal en torno a la donación de sangre, donde los estudiantes asistieron a profesionales del área y se utilizaron las instalaciones de la escuela.

Ah, con el hospital lo que es colecta de sangre. A veces en el hospital los chicos van y sirven el café o acompañan. A veces la profesora de salud es enfermera. O el año pasado en una de las jornadas de donación de sangre se hizo acá, en la escuela (Directora, 47 años).

En el quehacer cotidiano surgen accidentes donde los estudiantes son atendidos por los distintos integrantes de la escuela, teniendo que auxiliar y asistir con urgencia a los hospitales más cercanos.

Un día a un chico acá en el galpón pateó... no sé si sabés lo que es un yunque. Un yunque es un fierro caliente. Se le cae encima... Bueno, la pata hecha pedazos. Yo me acuerdo que salí, tuvimos que llamar a la ambulancia, no lo podíamos ni levantar, ingresó la ambulancia al galpón, y bueno la escuela se hizo cargo de todo eso (Ex docente 2, madre de ex estudiantes, 55 años).

Además, fuimos testigos de dos situaciones en el internado en la noche, donde una joven tuvo un cuadro de fiebre alta, y otra en que un estudiante se tropezó en la ducha. En ambos los docentes a cargo de la permanencia respondieron llevándolos al hospital local para su atención.

Más allá de que puede pasar algo, donde yo tengo que velar por ellos. A la noche te empieza a doler la muela, te empieza a doler la cabeza, si te golpeaste a las 2 de la tarde, no te duele a las 2, te duele a las 10 de la noche. Entonces ahí hay que ser responsable y actuar en consecuencia, ¿no? Llamar al hospital. Me ha pasado que se han caído en las duchas, ha venido la ambulancia, informarles a los padres, después de tener un diagnóstico médico para no alterarlos, si el padre está lejos. Porque son chicos que vienen algunos de 60 kilómetros, otros de 20 (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

La escuela asume la responsabilidad ante este tipo de contingencias, pensando en la preservación de la integridad del estudiante ante situaciones de riesgo. Al presentar un internado, la institución se hace cargo de los estudiantes en situaciones en que la salud peligra y cuando los responsables no pueden hacerse presentes, ya que en general trabajan como peones rurales a distancias extensas y por ello optan por la modalidad de internado. Esto lo consideramos como una manifestación más de la adecuación de la institución al contexto en el que se encuentra.

RESPONSABILIDADES EN VIVIENDA

Como ya hemos visto, la EFA Salazar por abordar su tarea educativa desde la Pedagogía de Alternancia, tiene una doble jornada: comienza temprano por la mañana, y culmina por la tarde. Se diferencian los jóvenes que al terminar sus estudios se retiran a sus hogares, de los que permanecen como internos, transcurriendo toda la semana de escuela en sus instalaciones. El internado está diferenciado entre varones y mujeres.

Sí, en mi semana soy interna. Como soy del campo todo eso, me tengo que quedar interna (Estudiante 1, 17 años).

La vivienda podría ser considerada otra responsabilidad a las ya identificadas en la gestión de la EFA. Esta modalidad es adoptada por los estudiantes cuyas familias residen en espacios rurales, a gran distancia de la escuela.

[los estudiantes internos] están a veces 60, 70 kilómetros. A veces más. Los chicos de Pehuajó, hemos tenido antes, mucho antes, chicos de Guaminí, te queda un tirón. O chicos de Daireaux, que es la cabecera de distrito (Ex docente 2, madre de ex estudiantes, 55 años).

Quienes se alojan son estudiantes que provienen de familias dedicadas a la actividad agropecuaria, muchas de ellas en situación de vulnerabilidad. Así se pone en práctica un tipo de pedagogía que no sólo se propone educar, sino también albergar en sus propias instalaciones a los jóvenes para que continúen sus estudios. De esta manera, cuentan con los espacios propios de una escuela, pero además espacios para su residencia y esparcimiento.

Te diría que cumple un rol para las familias en situaciones más carenciadas, donde necesitan de un espacio para permanecer. Por un aporte muy pequeño pueden quedarse los chicos en el internado y no hace falta que vayan y vengán. Además, el tema de una semana sí, una semana no, para estos chicos y sus familias les sirve (Ex docente suplente y madre de docente, 56 años).

En línea con lo mencionado por González y Constantini (2011), en estos espacios los jóvenes forman un vínculo, que no sólo se atiene al compartir el momento áulico, sino que se traslada a otros momentos y situaciones convivenciales, configurando relaciones extendidas tanto entre el estudiantado, como con el resto de los miembros en la escuela. Igualmente, gran parte ya tenían lazos previos por residir en un pueblo reducido en términos demográficos. Esta dinámica conlleva a que generalizadamente los actores que integran la institución hagan referencia en sus discursos al manejo de códigos en torno a la figura de lo “familiar”, incluso el “hogar”.

Por ahí el sentido de pertenencia que tiene el docente y el alumno al permanecer muchas horas dentro de la institución, lo hace como que fuera otra casa. Ya sea tanto para el docente, como para el alumno. Entonces se forma como otra familia, una verdadera familia donde compartimos desde una comida, o un asado, una cena (Ex docente 1, 59 años).

Por consiguiente, la vivienda en la semana de permanencia en el ámbito escolar es otra responsabilidad que encontramos atribuible a la gestión de la EFA. En este caso es posible visualizar elementos que contribuyen a la conformación de una identidad compartida, lo que excede las funciones meramente educativas.

ACERCA DE LAS RESPONSABILIDADES ADJUDICADAS Y ASUMIDAS

Por lo expresado en este apartado vemos que, para llevar adelante la gestión, se requiere de una multiplicidad de capacidades voluntariosas que son recurrentemente desafiadas en lo cotidiano. Éstas se ven obligadas a emerger a fin de cumplir con las intenciones planteadas en primera instancia, pero también con otras que hacen a un desarrollo más integral en la experiencia educativa del estudiante en la EFA Salazar.

Identificamos distintos tipos obligaciones y compromisos absorbidos de hecho y derecho de manera decisional por los actores que gestionan la EFA Salazar. Son una concatenación de responsabilidades, que se interrelacionan y desprenden una de la otra, todas las cuales parecen surgir por las mismas necesidades que impone el contexto en el que se inscribe la escuela.

Ante esto, se implementan arreglos para la adecuación en torno al contexto circundante, y la realidad del estudiante, ofreciendo una educación que se amolda a las necesidades un medio socioproductivo, con actores acordes al territorio en cuestión; reproduciendo la propuesta que surge de la Pedagogía de Alternancia, la cual se presenta como educativa de manera integral, escolar y extra-escolarmente, pero también extra-educativamente.

Se torna evidente, en voz de sus propios protagonistas, una labor activa en el aseo de la educación, así como también del trabajo, la alimentación, el cuidado de la, salud y la provisión de vivienda –entre otros-, ya sea directa e indirectamente. No obstante, las propias debilidades institucionales dificultan, en la práctica, la concreción de las intenciones manifestadas.

Entonces, existe una efectiva gestión de recursos frente a situaciones de necesidad, o más precisamente, desigualdad; mostrando una amplia tolerancia y flexibilidad institucional ante casos que exigen una reformulación de dinámicas y capacidades concomitantes.

En línea con lo desarrollado, retomamos una cuestión planteada por Riquelme (2010), la cual remite a la factibilidad de que las fronteras de la formación escolar vayan más allá

de la propia escuela. Los límites de la EFA se modulan y modifican, refiriéndonos tanto a sus acciones – responsabilidades que se agregan-, como a sus destinatarios - no sólo se remite a los estudiantes y la comunidad escolar, sino que la extiende a lo local-.

Desde los testimonios recopilados, vemos estas intenciones, observando acciones que se traducen en responsabilidades, pudiendo exceder a las capacidades institucionales, más aún, considerando los recursos disponibles y las restricciones existentes.

Por lo cual, la idea que se desprende es que tal vez no alcance con esperar la asistencia de algunos actores en ciertos momentos coyunturales, los cuales aparecen para seguir sosteniendo prácticas con fines formativos. Por lo que se podría apelar a una instancia de reformulación de las actuales dinámicas; dinámicas articuladoras que pugnan por garantizar bienes y servicios a favor de una pretendida calidad de vida.

En las estrategias desarrolladas ante los desafíos que se presentan, se torna de relevancia una cierta estructura institucional y propuesta de gestión que dé soporte y respuesta a los mismos. Así, en el capítulo que prosigue nos interesa analizar la organización de la gestión que en la actualidad se encarga de llevar adelante a la EFA Salazar, profundizando en la configuración y reconfiguración de la gobernanza para la provisión del bienestar al calor del andar institucional.

CAPÍTULO V: LA GESTIÓN ASOCIADA Y SU ORGANIZACIÓN

En este capítulo hacemos foco en la organización de la gestión y la distribución de roles y actividades entre los actores que componen la institución. Esto es de acuerdo a las responsabilidades y atribuciones explicitadas e institucionalmente regladas, las cuales conducen a definir roles a fin de dar respuesta a las mismas. Estos roles los analizamos en la institucionalización de los mismos, tomando la consecución de actividades sistematizadas de manera interactiva entre los actores. De esta manera, partimos de lo prescriptivo en tanto escuela dedicada a la especificidad agropecuaria y como parte de las EFAs, y complementando con el relato de sus propios protagonistas.

Estos aspectos se tornan de relevancia porque continúan la labor emprendida en torno a la caracterización de la institución en vistas de analizar la provisión del bienestar a través de mecanismos de gobernanza.

LA PROPUESTA DE GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN INTERNA

Como en toda escuela, la EFA Salazar sigue una diagramación curricular que establece en cada año de cursada los temas a enseñar, los cuales son retomados y complejizados en los períodos sucesivos, para culminar con una integración en el sexto año.⁵⁶ Como ya mencionáramos, las áreas curriculares se organizan de acuerdo a pautas establecidas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007; dividiendo en el Ciclo Básico Agrario y el Ciclo Superior Agrario.

También desde lo pedagógico y organizativo se manejan criterios comunes a cualquier establecimiento educativo. El trimestre es un ordenador del calendario escolar, dividiendo el ciclo lectivo y la actividad consecuente en sucesión de estos, y habiendo tres trimestres al año. Además, se cuenta con un receso de invierno y otro de verano, donde se interrumpe la actividad educativa del establecimiento, y los estudiantes permanecen con sus respectivas familias. También se establece una jornada doble turno (mañana y tarde).

Por ser una escuela agropecuaria, conviven una lógica educativa y una productiva, intentando hacer que ambas articulen en la organización interna y guardando

⁵⁶ En el Anexo se incluye la descripción de materias según cada año.

especificidades de las escuelas agropecuarias, tales como la figura del maestro de enseñanza práctica. Con esta lógica, entre directivos y docentes se organizan para que de lo productivo también se genere una situación de aprendizaje.

Después diariamente nosotros tenemos las guardias, que por ejemplo los lunes viene un grupo, los martes otro, los miércoles viene otro, jueves otro... Eh... Y después tenés trimestralmente la entrega de boletines, las reuniones con los padres... Nosotros una vez por mes tenemos reuniones del equipo de producción. Y aparte como parte productiva tenés todas las semanas un cronograma de lo que se va a hacer en la semana. Incluso en la interrelación tuya con el profesor, que va a hacer la práctica. Por ejemplo, hoy vamos a tener práctica con el profesor de granja. Ya está organizada desde la semana pasada, dentro del cronograma hoy ya es un día diferente (Docente2, 36 años).

A su vez, dividen el curso del día en términos pedagógicos, entre la mañana con materias de curricularidad básica, y la tarde con espacios prácticos, mayormente de corte productivo, siendo ambos calificados.

A la mañana matemática, historia, lengua, geografía, todo eso y a la tarde es más como práctico. Ir al campo, granja, huerta... (Estudiante 1, 17 años).

Dentro de los espacios de práctica, entran las “guardias”, que son obligaciones distribuidas entre los estudiantes de los distintos cursos, a fin de controlar el correcto funcionamiento de los entornos formativos, como por ejemplo alimentar a los animales.

Según el PEI de la escuela, este sistema se apoya en una organización interna que apela a una “(...) responsabilidad general de la actividad diaria que es asumida, rotativamente, por un miembro del equipo docente (...) También en forma rotativa, uno de los alumnos asume la responsabilidad de coordinador del grupo con la función de compartir con las distintas permanencias semanales, el control horario, los servicios, atención de producciones y otras actividades programadas” (Proyecto Educativo Institucional, 1985: 5). De esta manera, se distribuyen entre docentes y estudiantes dos grupos de actividades de coordinación para la gestión cotidiana en lo productivo y en lo convivencial; lo que es un ejemplo más de la gestión compartida. Lo pedagógico-didáctico queda a cargo exclusivamente del cuerpo docente.

Además, a fin de desarrollar un oportuno seguimiento del proceso educativo y de aprendizaje, el estudiante tiene como tarea para las semanas en que no concurre a la EFA un trabajo de estadía, el cual suplanta la actividad en dicha semana, integrando con los

contenidos impartidos en el ámbito áulico. El mismo también es considerado para la calificación del estudiante.

De lo expuesto se infiere una especificidad de importancia en la propuesta educativa de Alternancia. El estudiante asume el compromiso en su formación de organizar el tiempo de manera alternativa entre la escuela y el hogar, considerados ambos como ámbitos de aprendizaje. Las actividades realizadas en la EFA se adecuan en contenido según lo que se incorpora en la actividad productiva familiar, estableciendo un puente en el aprendizaje durante su estadía en el hogar.

La familia se presenta desde el acompañamiento de la gestión al personal del establecimiento y el Consejo de Administración; pero también como monitores del proceso de aprendizaje del estudiante en la semana de permanencia en el hogar. Para ello, un instrumento para mantener el intercambio informativo entre el hogar y la escuela es el Boletín Semanal de Aprendizaje. Durante la estadía en el establecimiento, los docentes de cada área o módulo realizan una apreciación acerca del cumplimiento, estudio y desempeño general, y las familias transmiten sus apreciaciones durante la estadía en la casa. Lo diferencial de este instrumento es la retroalimentación, por lo que no que se informa en un solo sentido del establecimiento educativo a la familia, sino que esta última también debe de proveer de información sobre el desempeño del joven en la semana de práctica en su hogar. Con ello, según expresa el PEI, se pretende alcanzar un nivel de información y retroalimentación permanente y bilateral en el proceso de “enseñanza-aprendizaje” (Proyecto Educativo Institucional de la EFA Salazar, 1985: 5) que vive el estudiante.

Para organizar los cursos en función de sus instalaciones, la alternancia intercala una semana para primero, segundo y tercer año, y otra semana para cuarto, quinto y sexto. Así, también se plantea una diferencia en la organización de los horarios según estas semanas, los cursos de mayor edad ingresan a clases a las siete de la mañana y los de menor, a las ocho. Hay cortes en forma de recreos entre materias, en el primero desayunan; a las 12 horas del mediodía almuerzan; a las dos de la tarde retoman la actividad escolar hasta las 16.30 horas las semanas de primero, segundo y tercer año, y hasta las 18.30 horas las semanas de cuarto y quinto.

Otra cuestión diferencial es la actividad de revisión que tiene lugar los días jueves, donde repasan hechos sucedidos a lo largo de la semana escolar, optando por una apertura a la reflexión y el diálogo entre estudiantes y docentes para atender a los emergentes de la misma actividad escolar.

Hacemos un repaso de cosas que pasaron en la semana. Por ejemplo, si hubo algún problema o alguien no quiso barrer en el salón. Porque todos los días cuando nos vamos tenemos que barrer 12 y media y a las 6 y media. Si alguien no hizo eso, lo charlamos entre todos y se solucionan los problemas (Estudiante 2, 18 años).

En la mayor parte de los relatos se ve que le atribuyen una importancia a este espacio, aunque estudiantes y docentes observan que por momentos se convierte en una obligación en la agenda semanal, en detrimento del sentido reflexivo de la actividad.

A su vez, se establecen diferencias con respecto a otras en EFA sobre cuestiones organizativas, imprimiendo un sello propio en la institución.

Hay algunas cosas que varían, por ejemplo, la cocina. Para nosotros, le decimos servicio de cocina, cocinera, para otras, las EFAs más del norte, son economatos, y por ejemplo en el caso de los preceptores son monitores. La diferencia en alguna es que esta escuela logró, a través de gestiones administrativas, de que aparezca la figura del preceptor de residencia. Y la gran diferencia es que, en algunas EFAs, las permanencias son de 24 horas, lo que es terrible. Entrás a las 7 de la mañana y te vas al otro día a las 7 de la mañana (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

En la diagramación y distribución concreta de roles para la gestión del establecimiento se observa la compaginación entre lo definido para todas las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, y las particularidades de una EFA.

El cuerpo docente está dividido en equipo interno y externos, conformando un total de 30 personas. El equipo interno está integrado por aquellos que tiene cargo y se encargan de varias actividades a la vez, dedicándose a la parte productiva, lo administrativo, preceptoría y permanencia -figura que se replica en las EFAs, aunque en Salazar ingresan a las siete de la mañana, y finalizan su jornada a las diez de la noche-, entre otras actividades, ocurriendo que algunas personas desempeñen varias funciones; mientras que los externos sólo dictan una materia, y son las de contenido no agropecuario.

Hay cargos, por ejemplo, yo soy preceptor de residencia, y soy encargado de medios (...) [En] la figura de la permanencia entra compartir un almuerzo, un recreo, una clase, en caso de que falta alguien, cubrirlo y también en la parte de producción

(Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Por estos motivos, intentan incorporar personal con nuevas funciones, con el objetivo de cumplir con los objetivos planteados, viendo que sus docentes pueden estar sobrecargados en sus tareas. Por ejemplo, y a diferencia de otras EFA, hoy cuentan con preceptores de residencia en el plantel de la escuela para los internados de varones y mujeres, cuya función es cuidar de los estudiantes en el momento de la noche.

Entonces, en la gestión de la institución se da una necesaria convivencia entre directivos, el equipo docente, el equipo no docente, el Consejo de Administración, y los estudiantes y sus familias. Sin embargo, existen diferentes roles entre estos actores, los cuales profundizamos en los siguientes apartados.

EL ROL DIRECTIVO

La EFA Salazar en lo educativo está encabezada por el director la única figura con rol directivo. Su trabajo implica supervisar el desarrollo del establecimiento desde lo organizativo, lo pedagógico, lo didáctico y lo administrativo, partiendo de la planificación en sí, continuando por la ejecución de lo planificado y evaluando los impactos en este ejercicio.

Al momento en que se realizó esta investigación, este rol estaba desempeñado por una mujer. La directora, oriunda y actual residente de Salazar, ostenta una relevante trayectoria dentro de la institución, habiendo ocupado distintos roles. Por ser una institución de gestión privada, no requirió concursar para ese cargo, sino que su designación (y eventual destitución) es decisión del Consejo de Administración, con homologación por parte del Estado.

Yo empecé cuando faltaba un mes para cumplir 18 años. El 27 de julio van a ser 30 años que estoy en esta escuela (...) cuando se jubila la directora, primero fue una licencia prolongada, primero entro con una licencia. Hoy creo, 5 de junio, que me avisó el inspector, y bueno, los 3 años de la dirección (Directora, 47 años).

Desde la dirección se desarrollan las articulaciones intra e interinstitucionales y con otros actores sociales, que desarrollaremos en el siguiente apartado. Sin embargo, recibe, para estas tareas, colaboración cotidiana del Consejo de Administración, docentes,

no docentes, estudiantes y sus familias y actores externos. Entre estos últimos, se encuentran los agentes del Estado en sus distintos ámbitos de gobierno, a quienes les demandan -a través de proyectos- para intentar sortear el impacto de las limitaciones que presenta la situación de la escuela.

Tenemos uno [proyecto del Plan Mejoras⁵⁷] aprobado, que lo estamos terminando de ejecutar. Y estamos esta semana, por eso yo hablaba de una reunión urgente, porque al 20 de junio tenemos la oportunidad de presentar un nuevo Plan Mejoras. Y, Dios mediante, lo vamos a presentar. Entonces, quiero armar equipos de trabajo, porque la reunión la tuvimos la semana anterior, por eso. Y los plazos que nos dan son así. Entonces he querido armar equipos de dos o tres personas por conocimiento, por área, pero también por afinidad porque me da la impresión que trabajando por afinidad funciona mejor (Directora, 47 años).

De este relato se evidencia un cierto conocimiento sobre el ejercicio y la forma de vincularse con las diferentes esferas del gobierno de acuerdo a la matriz política circundante. Así la función de dirección también asume un carácter político en el territorio.

Por este tipo de accionar y considerando el poder decisonal que esta figura detenta, es visible la posibilidad de conflictos latentes y/o cotidianos con los actores enumerados.

Y la verdad que los recursos con los que nosotros contamos no son como para tener como corresponde y menos una escuela... Con los profesores hablamos siempre que tenemos que tener los entornos⁵⁸, pero tenemos que tenerlos pedagógicamente bien plantados. Si vos tenés un desastre, no es educativo. Y nosotros nos estamos planteando el sí a todo y eso genera chispazos (Directora, 47 años).

De esto último también se observa, que entre las acciones de esta figura de autoridad se encuentra la articulación de objetivos y funciones de la escuela, en el marco de restricción de recursos que ya hemos mencionado.

En esta labor, la directora también idea otras actividades, aunque no siempre logra concretarlas de forma exitosa, teniendo que sobrellevar la cuota de frustración que ello implica.

⁵⁷Este plan articula las esferas de gobierno nacional, provincial y local desde el ámbito educativo, elaborando proyectos institucionales desde la escuela, a fin de mejorar la situación escolar de los alumnos y evitar la deserción.

⁵⁸Espacios formativos con equipamiento e infraestructura para la puesta en práctica de contenido teórico incorporado en el ámbito aúlico. El mismo se enmarca en acciones formativas que buscan articular e integrar los espacios curriculares en torno al perfil técnico que se busca formar.

Mi idea era porque veía que en el tema merienda cada uno por su lado. Y veo que no he logrado. Ni con los grandes ni con los chicos. ¿Y por qué lo personalizo en mí? Porque soy la que está dando esa directiva. Y veo que no están dando resultados. Muchas veces te encontrás eso en la función. Vos ves que son de una manera, pero después en el día a día ves que no dan resultado (Directora, 47 años).

Al igual que otras escuelas de gestión privada, seguidamente en orden jerárquico se encuentra el rol de secretario. Quien lo ocupa trabaja articuladamente con la directora en tareas administrativas de organización de la gestión, del cuerpo docente y el estudiantado.

En esta escuela chica tenés que trabajar con la directora continuamente, tenemos que estar juntos, porque es muchísimo. Por ejemplo, estamos, todo lo que es sueldos, movimiento docente, recibos de sueldos, control de inasistencia del docente, es todo complejo. (...) Después, manejar los libros de matrices de los chicos, asentar los chicos que se reciben, armar los títulos de egreso. El secretario tiene una multiplicidad de actividades, pero está abocado más a la parte que tiene que ver con los docentes, suplencias, notas, cierres de trimestre, calificaciones, títulos (Secretario y docente, 60 años).

Particularmente, en la EFA Salazar ambos directivos también absorben tareas del equipo interno docente, por lo que por momentos extienden sus horarios, permaneciendo hasta la noche. Además, comparten momentos comunes con los estudiantes, como por ejemplo los almuerzos y cenas.

Si la gobernanza es pensada como una red autogestionada podemos sostener que el rol de la directora es crucial ya que se transforma en uno de los nodos coordinadores de esta red, en tanto que asume la tarea de vinculación de la institución internamente y externamente (los otros nodos de la red) para la provisión de bienestar para la comunidad educativa.

EL ROL DE LOS DOCENTES

En la actualidad, 30 personas conforman el plantel docente, coexistiendo quienes tienen marcada trayectoria (que ingresaron con pocas horas y fueron incorporando tareas) y aquellos recientemente incorporados al establecimiento. Al no concursarse los cargos, los docentes ingresan por una cuestión de proximidad geográfica -gran parte son residentes de Salazar- y/o por su trayectoria como estudiantes de la institución.

Los docentes se distinguen entre el equipo interno y el externo. Los externos, a quienes algunos entrevistados denominan “flotantes”, solo se encargan de dar clases. En

contraposición, los internos son docentes con cargo y varias actividades bajo su responsabilidad, repartiéndose entre las permanencias (no todos los internos tienen permanencias), los entornos formativos y las guardias de estos espacios para su mantenimiento. Los encargados de los entornos son los jefes de áreas y maestros de sección, siendo docentes en temáticas netamente agropecuarias.

Había una parte que pertenecía al equipo interno, que éramos las personas con cargo, que algunas estábamos 8 horas, y otras estaban medio tiempo, que serían 4, 4 y media. Y bueno, después están los profesores externos, que son los que van a dar su hora de clase y se retiran del establecimiento. No permanecen en la escuela (Ex docente 1, 59 años).

Deben ser 30 y pico de docentes, entre docentes y equipo interno también. Porque hay gente del equipo interno que da clases. Yo en el caso mío no doy clases (Docente2, 36 años).

En el caso mío, yo dentro de la parte de producción estoy con terneros. (...) Todas, las permanencias tienen todas las responsabilidades del día; desde el desayuno, formar, que entren al aula, que salgan, el almuerzo, el té de media mañana, el almuerzo, volver de la siesta a las 2 de la tarde (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Pese a estas diferencias sustanciales entre el equipo interno y los externos, el trabajo conjunto y la convivencia en el ámbito escolar generan un buen clima institucional.

En realidad, todos aprendemos a hacer de todo un poco. O sea, como compañeros, salvo algunas excepciones, todos tenemos muy buena relación, como docente, como del equipo interno. Como docentes externos que vienen a dar clases (Docente 3, madre de exalumnos, 49 años).

Los docentes plantean que las permanencias, además de exigir un mayor esfuerzo por la cantidad de tiempo requerido en sus labores en la institución, también coadyuvan a forjar un mayor acercamiento y conocimiento tanto con los estudiantes como con la comunidad. De esta manera, se puede afianzar la gestión compartida y asociada del establecimiento educativo con la familia, que parecería ser algo nominal y fundacional, pero que, sin embargo, se vuelca en las prácticas de gestión educativa de manera cotidiana.

Y bueno, como su nombre lo indica, Escuela de la Familia Agrícola, por eso esa relación que tenemos con los chicos, tan cercana, tan... Pasamos bastante tiempo acá en la escuela con ellos (...) después cada uno de los equipos internos hacemos permanencia dos veces al mes, entramos a las 7 de la mañana, almorzamos, toman la merienda, cenamos con ellos y nos vamos a las 10 de la noche. Hace unos años atrás también nos quedábamos a dormir, pero ahora hay una preceptora de residencia para las chicas y para los varones (Docente 3, madre de exalumnos, 49 años).

Siguiendo con la noción de familia, de lo expresado tanto en entrevistas, como en conversaciones informales, y observado en la escuela, también vemos que los docentes valoran este modelo de gestión, dado que también confían la educación de sus hijos a esta escuela. Así, ellos asumen otro rol que veremos en un siguiente apartado, el de las familias.

Los docentes identifican limitaciones al momento de llevar a la práctica la alternancia en términos organizativos. Un ejemplo de ello es la necesidad de rigurosidad en el seguimiento del docente al estudiante en los trabajos de estadía en sus hogares. Si ese seguimiento no es tal, o bien por cuestiones calendarias, como feriados, no se tienen el número de clases según lo estipulado, por lo que la labor del docente se ve dificultada.

Los trabajos de estadía, que es el trabajo que el docente le da al alumno, tiene que ser un trabajo que tiene que suplantar esa semana que no está en la escuela. Y se tiene que hacer un seguimiento para que sea efectivo. De lo contrario, se pierden horas de tutoría, horas de clases. Entonces, si eso no está bien dado, el alumno tiene dos semanas del mes, solamente de clases (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

A modo de síntesis, el rol docente no es único, sino que se observa una diferenciación interna entre “internos” y “externos” que se relaciona con las responsabilidades que asumen: las responsabilidades más allá de las educativas están exclusivamente a cargo de los docentes “internos”. Asimismo, para el cumplimiento de las educativas, dada la modalidad de alternancia, requieren del apoyo de las familias.

EL ROL DE LAS FAMILIAS

En las EFAs en general, y en la EFA Salazar en particular, está estipulado y es esperable que los padres tengan una amplia y activa participación en la gestión institucional. Este rol está explicitado en el documento institucional: “La participación de la familia está dada por la pertenencia representativa de padres en el Consejo de Administración, encargado de la distribución, obtención y optimización de recursos (...)” (Proyecto Educativo Institucional, 1985: 2). También se espera su aporte en forma de cuota, aportes alimentarios, o asistencia y apoyo en las distintas actividades que se desarrollan de forma habitual para la gestión.

Pero más allá de lo prescriptivo, los integrantes de la EFA Salazar también lo consideran central en su experiencia cotidiana:

El rol de la familia es clave. El padre es socio natural de una escuela privada, como es la EFA, y bueno... Depende también de la dirección y el Consejo de Administración, que la familia tenga un rol activo (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Las autoridades y docentes de la EFA tienen una cierta expectativa en los padres, madres y/o tutores para el seguimiento del desempeño de los estudiantes, a partir del Boletín Semanal, en donde se informan cuestiones básicas de la escolaridad de los jóvenes. Desde ese instrumento también se apela a entablar y reforzar la comunicación entre las partes comprendidas, estableciendo una retroalimentación a través de una devolución por parte de los padres de la semana de estadía del joven en el hogar respecto al cumplimiento de sus obligaciones para ese periodo, como ya expresáramos. Ésta es una de las diferencias primordiales que presentan las EFAs en comparación con otras escuelas no inscriptas en la pedagogía de la alternancia.

Entrevistados de diferentes roles -que pertenecen o han pertenecido a la escuela- reconocen la importancia de la participación activa de los padres, aunque ésta se produce con diferentes grados de involucramiento.

La verdad que no he visto muchos padres. Antes como que era más fácil. Conozco de papás que desde su humildad capaz que te traían de sus productos para que los chicos comieran mejor. O si se atrasaban los pagos de la cuota semanal, trataban de ayudar. Como todo... Pero son más los que no colaboran. O sea, siempre lo vi de esa manera (Ex docente2, madre de ex estudiantes, 55 años).

Los estudiantes específicamente valoran el involucramiento de los padres para mejorar la gestión y las condiciones en que se encuentra la escuela.

Desde distintas miradas se entiende que las autoridades de la escuela deben incentivar la presencia y concreción de tareas por parte de las familias de los estudiantes

La escuela siempre está incentivando a que los padres vengan a la escuela, consulten o algunas cosas así. Que tengan intereses. Pero es como que no se nota mucho que los padres estén interesados en la escuela... (Estudiante 2, 18 años).

Lo que más faltaría es más ayuda, digamos... de los padres... que pueden ayudar más al profesor y los profesores también puedan pedir ayuda, digamos (Estudiante 3, 20 años).

Por mi parte sí, no sé la vida personal de cada uno, como es... Pero sí, sería lindo. Es una escuela agrícola, se llama Escuela de la Familia Agrícola y sería lindo eso, el tema de la familia (Estudiante 1, 17 años).

Las familias... (Piensa) No se involucran demasiado. No. Muy, muy poco. Pero también por ahí porque no se los congrega, o no se los convoca. Este, no se les da demasiada participación tampoco. Entonces es como que bueno, por ahí somos cómodos en realidad. Es más cómodo que otro busque, te eduque el chico sin demasiadas responsabilidades (Ex docente 1, 59 años).

En la práctica, la participación de los padres tiene diferencias adentro del colectivo: resulta más efectiva y visible en quienes retiran a sus hijos de la escuela al terminar la jornada, o sea, los padres de los estudiantes que no duermen en los internados, y residen a pocas cuadras de la escuela. Estos expresan sus preocupaciones a los docentes y directivos por tener acceso directo y concreto en el día a día.

A mí me van a ver en la escuela y si tengo que venir todos los días, vengo todos los días. Y si tengo que llamarle la atención, se la voy a llamar. Sea la directora, la maestra o sea quien sea (Madre de estudiante 1).

En algunos discursos se sostiene que por la misma especificidad de la Pedagogía de Alternancia que imparte la EFA, a veces la familia se desentiende de ciertas responsabilidades. Por ello, en vez de que el hecho de que las EFA asuman diferentes responsabilidades, se observa para algunos entrevistados como una limitante a la participación de los padres inclusive en la escolarización de sus hijos.

Hacés citación justamente para hablar de participación en la escuela que se puede hacer y demás; y muchas veces no vienen. El año pasado organicé una reunión, no era para hablar de los alumnos, era para hablar de la situación de la escuela, consejo o cooperadora, una familia vino de las 88. (Hace silencio) Una familia (Directora, 47 años).

Existen pocos casos de familias que se involucran activamente participando en el Consejo de Administración, y lo consideran no siempre como una “obligación” sino como una “devolución” por las responsabilidades que cubre la escuela.

Estoy en el Consejo Administrativo de la escuela y hace tres años, desde el día uno que participo activamente. A veces, tenés que ver por ahí cuál es el problema del chico o escucharlo simplemente... Por eso a veces me siento parte. O quiero involucrarme en la escuela porque estas cosas por ahí es necesario decirlas, y a veces lo comentamos en la calle y no venimos a decirlo a la escuela. (...) Creo que es como una devolución a lo que la institución hace por nuestros hijos, y entonces me gusta ser parte y más que nada para integrarme también y tener conocimiento de dónde están mis hijos (Madre de estudiante 2, integrante del Consejo de Administración, 41 años).

Otros padres participan activamente pero no en la gestión sino en la organización y realización de eventos de diversa índole, como las exposiciones en las que participa la escuela o las ferias para venta de productos que produce la institución.

Los padres, de las actividades que participan es... A veces una vez por mes se hacen unas ferias, que se vende de todo. Eh... Y en la exposición. Eso es de lo que más participación tienen (Docente 2, 36 años).

Por ejemplo, acá se organiza casi todas las semanas... es como una expo chiquitita, no sé cómo decirle... Siempre invitan a los padres que si tienen algo para vender... O algo para hacer, siempre traigan (Estudiante 4, 17 años).

Algunos de estos padres continúan participando una vez transcurrida la escolaridad de los jóvenes. Esta participación va perdiendo constancia en el mediano y largo plazo.

Y tenemos padres ex alumnos muy predispuestos. Tenemos padres ex alumnos no tanto (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Sintetizando, según lo esperado, la EFA se presenta como un proyecto que amalgama lo relacional-asociativo con la figura de familia. Según la concepción original que dio origen a esta escuela, la familia es la institución rectora y modeladora de la experiencia educativa, aunque como hemos evidenciado, en la práctica cada una se incluye de manera disímil según sus intereses y posibilidades. Si bien participar activamente podría considerarse un derecho, para ejercerlo se requieren de ciertos recursos básicos. La lejanía y la falta de medios económicos, de movilidad, entre otros, que caracterizan a muchas de las familias de origen de los estudiantes (trabajadores rurales) obturan y/o condicionan dichas posibilidades. Por ello, se termina visibilizando la mayor participación de aquellas familias de estudiantes no internados.

La representación de las mismas en el Consejo de Administración debe ser entendida en el marco de lo anterior.

EL ROL DEL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

En la reconstrucción del rol del Consejo, su organización e integrantes, vemos que se trata de una instancia institucional que reúne a varios de los actores que hemos identificando en la comunidad educativa de la EFA. Su existencia marca la central diferencia entre una escuela de gestión privada y una pública.

El Consejo de Administración toma la forma jurídica de asociación civil sin fines de lucro con personería jurídica, siendo la entidad propietaria de la escuela en sentido estricto.

Los padres son socios naturales de la escuela y pueden tener también socios adherentes. Esa asociación no administra por sí misma, sino que elige un consejo de administración. El presidente del consejo es el representante legal natural, que si no se siente capacitado puede nombrar a otra persona (Directora, 47 años).

Según el estatuto de la EFA, el Consejo tiene que tener socios, los padres de los estudiantes, de los cuales se eligen los representantes del mismo. Además, está abierto a la comunidad local, no sólo escolar, a través de la figura de los socios adherentes. La composición actual en términos concretos, según una integrante del Consejo, es la siguiente:

Somos 15, y está compuesto por la representante legal, y hay otro, que vendría a ser como un interino, que cuando la representante legal no está, quedaría él a cargo. Y después estarían los cargos de una cooperadora común, el tesorero, el revisor de cuentas, los vocales, titulares, suplentes. Bueno, somos un grupo de padres, hay otros que son ex alumnos y... Hasta el momento participaban algunos profesores, pero ya a partir de este año estamos a próximos de renovarla y vamos a contar solamente con padres del establecimiento, ex alumnos, o gente fuera del colegio. Para que no se mezcle la parte de lo que es educación, digamos, que intervengan los profesores, en la parte de lo que es consejo (Madre de estudiante 2, integrante del Consejo, 41 años).

Como se observa, la naturaleza del Consejo presenta semejanzas de forma con las cooperadoras escolares de cualquier establecimiento educativo, pero, con la diferencia que detenta la personería jurídica de la propia escuela, es decir, el instrumento superior de conducción de la misma. Más allá de quiénes efectivamente participen del mismo y cualquiera sea su poder decisorio en la práctica, su constitución como institución apela a la inclusión de las familias en el órgano decisorio de la escuela. La gestión asociada (y participativa) se encuentra en el núcleo central de las experiencias de las EFAs.

Esta figura legal se encarga de la administración económica, de los ingresos y egresos monetarios de la escuela. En la actualidad el 80% del funcionamiento del establecimiento educativo está subvencionado por el Estado, que incluye el pago de los salarios docentes. El otro 20% de los gastos fijos mensuales tiene que ser solventado por esta institución.

El Estado sólo subvenciona los sueldos de acá. Después la comida, los insumos, el gas, todo corre por cuenta de la escuela (Ex docente2, madre de ex estudiantes, 55 años).

El pago de sueldos, como somos de gestión privada, viene la subvención para el pago de sueldos, pero no viene la ART, no viene el pago de la obra social, esto está dentro de las leyes. Hasta un momento venía todo, no había que generar ni un centavo, y un momento dado hubo que empezar a hacerse cargo de la ART, del 10 % de la obra social y por supuesto una liquidadora de sueldos porque, por supuesto, todas las presentaciones Aparte del internado, la parte de papelería... En fin, en maestranza no tenemos los cargos dentro de la planta funcional. Ahora tenemos un aporte de la municipalidad, pero no de ellos. Cocinera no lo tenemos dentro de planta funcional (Directora, 47 años).

En la gestión de los ingresos necesarios para el funcionamiento de la escuela también se observa flexibilidad para adecuarse al contexto social de la institución ya la situación laboral de las familias de los estudiantes. Por ejemplo, la exigencia del pago de la cuota se libera en los casos de familias que no pueden realizarlo.

Entrevistadora: Bueno, vos me decías que los padres el aporte que tienen mensual puede ser de un alimento, ¿no?

Entrevistada: Sí, de un alimento o de una cifra de 400 pesos por semana para los chicos que están internos. Son dos semanas al mes. Los externos un aporte mensual de 100 pesos, los que almuerzan (...) Pero también hay muchos que sabemos que no pueden. O sea, que se quedan a almorzar y podríamos llamarlos becados, pero ni siquiera son becados, porque es no arancelada esta escuela. Entonces es voluntario, aunque este año están pagando un poco más (Directora, 47 años).

Con la insuficiencia de apoyo estatal y bajo niveles de recaudación mediante cuotas, la escuela busca obtener otros ingresos para afrontar sus responsabilidades. Dada su especificidad agropecuaria, los mismos podrían provenir de la producción propia pero, por las limitantes ya mencionadas, los volúmenes obtenidos para comercializar son insuficientes.

La escuela está participando de lo que es Feria Verde, que es venta de producción regional (...) El Consejo de Administración realiza una feria o Pollada. La Pollada hacen, venden pollos con ensalada, y se hacen en promedio 80 pollos en la escuela. Y el que se anotó, retira el bono, y con el bono retira su pollo. También para recaudar dinero. Y después tiene una feria de ropas, donde participan distintos sectores o familias de la comunidad, que tienen ropa usada para vender, y la venden a un precio muy módico; 20 pesos, zapatos a 30 pesos. Y a la escuela le queda un porcentaje, y la escuela trabaja con venta de empanadas o de tortas fritas y también se recauda algo. Después la escuela también realiza la Expo anual (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Por ello, se reitera en todos los relatos una sensación de agobio por la situación económica que enfrenta la institución, representando una de las mayores limitaciones para la gestión de la escuela.

La debilidad es que la administración no cuenta con los recursos necesarios para hacer frente a esta problemática, y tal vez no encuentran el ámbito por dónde canalizar esas gestiones (Intendente de Daireaux, 55 años).

En este marco restrictivo, surgen controversias en torno a la delimitación de roles, tareas e injerencias del Consejo de Administración, respecto del resto de los integrantes de la comunidad de la EFA.

Después el Consejo maneja el dinero, todo lo que se venda de pollos, conejos, escabeches, todo eso, la plata la deberían manejar ellos. La manejamos nosotros porque estamos acá vendiendo, pero en general lo tiene que hacer el Consejo (Docente 2, 36 años).

Los docentes, nosotros nos dedicamos a la parte que nos corresponde hacer. Lo demás, la parte económica ni nos tendríamos que enterar o ver cómo se hace. También he aprendido que es una escuela de gestión privada y el representante legal en este caso, o en otros casos, como que tiene la última palabra. Te guste o no te guste. Pero yo, me parece que tiene que trabajar juntamente con el directivo (Docente 3, madre de ex estudiantes, 49 años).

Se suman a estas impresiones de descontento respecto de la función de esta figura legal, los vaivenes en su trayectoria y accionar.

Yo te puedo decir de los años que estoy acá, cuando yo empecé en aquel tiempo había un Consejo de Administración, que estaba fuerte y que hacían cosas. Durante muchos años, algunos años el consejo eligió docentes, y yo veía cómo elegían docentes en una materia que quedaba desierta, se iba alguno y venía otro. El Consejo elegía los docentes. Después, en un tiempo se pelearon la gente del Consejo, y es como que el Consejo desapareció. (...) Que aparece y no aparece y no aparece, viste. Entonces, en estos últimos tiempos, también nos hicimos un poco cargo los que estamos en los cargos jerárquicos, de poder desarrollar las tareas que tiene la escuela. El gasto que tiene la escuela es muy grande, o sea, que hay que llevarlo económicamente como se pueda... Yo nunca, a mí no me gustaba la parte económica ni nada, menos cuando no te pertenece a vos (Secretario y docente, 60 años).

Entonces, visualizamos claramente que la articulación del Consejo de Administración, con otros actores de la EFA, se presenta como un espacio que genera conflictos.

En este momento, no estamos pasando un buen momento con el Consejo. O sea, nosotros nos abocamos al trabajo nuestro, la parte pedagógica y el Consejo de Administración se tiene que encargar de la parte económica, de la escuela y demás. Pero siempre hay personas que por ahí se involucran más de lo que se tienen que involucrar y por ahí hacen cosas que no tienen que hacer, dentro del Consejo me refiero (Docente 3, madre de ex estudiantes, 49 años).

No es que haya órdenes y contraórdenes, directamente en la parte pedagógica el Consejo de Administración no se mete en lo absoluto. Porque no corresponde, además, que se meta en la parte pedagógica. Pero el Consejo de Administración puede opinar sobre un determinado docente. Porque de hecho es la cara, son la entidad propietaria de la escuela. Y lo que pretende es que la escuela funcione bien (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

El Consejo de Administración al integrar a padres, involucrados con la educación de sus hijos, y a las figuras responsables de la escuela, cuya preocupación es el funcionamiento de la institución con poder decisorial y acción consecuente, se transforma en un ámbito en el que confluyen intereses variados. Sus intereses no siempre son compatibles con los del cuerpo docente y directivo, quienes tienden a preocuparse por la gestión educativa, tanto en lo pedagógico como en las condiciones de trabajo. También se suman controversias por el manejo de los limitados recursos económicos, las injerencias decisoriales, y los vaivenes en su accionar. Así se vuelve compleja su dinámica y dificulta la generación de acuerdos entre las partes que lo integran.

Desde el lado de los docentes, este acontecer potencialmente conflictivo y los problemas de administración en un marco restrictivo en cuanto a los recursos, es motivo de preocupación. A pesar de la naturaleza de la gestión privada reclaman, una presencia más activa del Estado en el control de las decisiones y gestiones del Consejo de Administración.

Es la organización de un Consejo de Administración y ese tiene un representante legal. Ese sería, o sea la parte empresarial, o privada, ¿no? Por ahí que el Estado controle más a ver qué hace, cómo lo hace. Eso me parece que es muy importante. Porque supónete, no sé si pasa o no pasa, pero puede llegar a suceder... O que no hace nada, o que hace mucho y ese dinero no va para lo que tiene que ir... O por error u omisión, ¿no? Entonces, yo el otro día le decía a alguien, "¿quién controla eso? ¿Qué pasa si hay una debacle en el Consejo de Administración?" Para mí ahí está el punto. ¿Qué pasa? ¿No vamos a tener más la escuela? Hemos estado bastante preocupados (Ex docente 1, 59 años).

Yo digo ¿qué posibilidades hay de pasar la EFA a una gestión estatal? Porque ahí se acabarían todos los problemas, si lo que se trata es que esta escuela se mantenga viva, porque el franco favor que esta escuela le está haciendo a esta zona del Partido de Daireaux, es única. ¿Dónde van esos chicos? (Docente 4, 60 años).

En este sentido, identificamos una tensión entre lo que implica que una institución sea gestionada de manera privada con el fin de garantizar un servicio público. Los integrantes de esta institución reconocen que las responsabilidades asumidas implican una serie de recursos que excede sus capacidades. En algunos casos, estas reflexiones los llevan a cuestionarse su identidad como institución de origen privado y los llevan a reclamar por mayor participación del Estado en la gobernanza institucional para garantizar la provisión del bienestar de los estudiantes.

EL ROL DEL CENTRO DE ESTUDIANTES

Otro rol que emerge en los relatos de los entrevistados es el que asume el Centro de Estudiantes. El mismo es integrado por jóvenes que concurren a la escuela y al cual se le asignan atribuciones y responsabilidades.

Si bien el Centro está gestionado por los propios estudiantes, desde el dispositivo escolar se fomenta y hasta se han realizado en ocasiones capacitaciones para fomentar y mejorar su gestión y actividades. Una de las actividades que emprende el Centro es la gestión del kiosco escolar. Según la directora es una forma de enseñar otro tipo de conocimientos teórico- prácticos útiles para los jóvenes y un medio para involucrarlos en el mantenimiento de la escuela, dado que la totalidad de la recaudación es destinada a financiar necesidades de la escuela.

El centro de estudiantes es el segundo año que funciona y por ejemplo se está haciendo cargo del kiosco escolar, que eso era lo que yo hoy hablaba. A la profesora de Gestión le pedí que dedique dos horas a la semana para capacitarlos. Porque por ejemplo costos... Estaban poniendo precios que no eran... Cosas que no saben realmente... Así que dos horas por semana los lunes, es para trabajar en capacitación del centro de estudiantes para kiosco o para lo que tengan que abordar (Directora, 47 años).

Los relojes, las cortinas de Black-out también con recursos del centro complementario. Una división del salón grande... (...) Eso también con recursos del centro de estudiantes. Sí, está funcionando (Directora, 47 años).

Desde lo relacional-asociativo por parte de los jóvenes, el centro de estudiantes se hace eco de la situación económica crítica institucional y contribuye a afrontar gastos a través de los ingresos que generan en su emprendimiento y la venta de productos en los eventos locales. Para los docentes, esta participación es vista no sólo como una ayuda, sino como un aspecto positivo en el proceso de aprendizaje del estudiantado, tanto por lo administrativo, como por lo solidario.

La plata que recauda el Centro de Estudiantes, el kiosco, va todo para la escuela. Por ejemplo, los pisos de la galería, los pisos de los salones (Estudiante 2, 18 años).

El Centro de Estudiantes está produciendo, también para ganar un dinero extra; hicieron berenjenas. Tiene que ver con materias, donde trabajan la parte de gestión, y producción y aprovecharon, vieron la veta para ganar un peso. Entonces, hicieron berenjenas con los docentes a cargo del centro (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Así, vemos que la figura del Centro de Estudiantes se presenta como soporte y complemento en la gestión específica de recaudación de fondos al Consejo de

Administración. Es otro rol, de reciente creación, en la gestión compartida y asociada, a través del cual se espera que los estudiantes actúen y participen para llevar adelante el desarrollo de la EFA y poder responder de manera articulada a las dificultades que se suscitan.

EL ROL DE LOS NO DOCENTES

En la gestión de la EFA también interviene el personal no docente, el cual desarrolla actividades para el funcionamiento de la escuela de tipo no pedagógicas, además de encargarse de mantenimientos de los entornos formativos, junto con otros docentes que también se ocupan de la conservación de estos espacios.

Entre los no docentes se encuentran los preceptores de residencia, uno para cada internado (varones y mujeres). En los preceptores recaen principalmente las responsabilidades de vivienda, alimentación y salud -frente a emergencias-, ya que se encargan del cuidado y seguimiento de los estudiantes durante la noche, permaneciendo en las instalaciones del colegio en esos momentos.

También se encuentra la cocinera. Respecto de su labor en el plano de las responsabilidades alimentarias que asume la escuela, la misma se realiza con la asistencia de los mismos estudiantes, quienes se distribuyen por semanas la tarea de poner los cubiertos, vasos y platos sobre la mesa antes de almorzar y cenar, y lavarlos al finalizar cada comida. Los jóvenes no sólo no se muestran renuentes a hacerlo sino, que, por el contrario, lo disfrutan y, de hecho, pasan gran parte del tiempo de sus recreos en la cocina, hablando con la cocinera. Por lo que más allá de las tareas establecidas, las limitantes que el contexto plantea conduce a un afianzamiento vincular entre actores, una esfera relacional, afectiva y asociativa con fines resolutivos ante las situaciones apremiantes.

Lo que más me gusta hacer es ayudar en el comedor, en la cocina (Estudiante 1, 17 años).

Junto con su marido, se encargan también del mantenimiento del entorno formativo porcino; alimentando a los cerdos, y preservando un estado de conservación para el cumplimiento de lo establecido en ese espacio educativo, aunque su tarea no sea dentro de lo reconocido como labor pedagógica-didáctica, sino no docente.

Finalmente, la escuela cuenta con personal dedicado al mantenimiento y de maestranza, destinado a la limpieza de las instalaciones.

No docentes tenemos de maestranza, no sé cómo se llaman, cocinera y personal para la limpieza, que no son subvencionados por el Estado, sino que por ahí la misma escuela trata de pagarle los sueldos a esta gente, los docentes no (Docente 3, madre de ex estudiantes, 49 años).

Hay un señor que lo puso el Consejo de Administración. Rogelio se llama, que lo han contratado para la huerta, ahora mismo no estoy segura porque a veces se hacen tan conflictivas ciertas cosas que bueno, si nombraron eso... (Directora, 47 años).

Como el pago de los sueldos de este personal, por ser no docentes, no está incluido dentro del monto de la subvención estatal, la generación de ingresos para cubrir estos roles y, de alguna manera, las responsabilidades en términos de vivienda, alimentación y salud ya que ellos son los principales responsables de las mismas,) introduce otras tensiones entre el Consejo de Administración y el resto del plantel de la escuela.

SOBRE LA GESTIÓN ORGANIZADA Y LOS ROLES INSTITUCIONALIZADOS

A partir del modelo propuesto por la Pedagogía de Alternancia y las EFAs, en este capítulo vemos, cómo se distribuyen roles para garantizar el cumplimiento de las responsabilidades entre diferentes actores: directivos y Consejo de Administración (con roles de mayor centralidad), equipo docente, equipo no docente, los estudiantes y sus familias. Estos roles no son exclusivos para determinadas responsabilidades, sino que se interrelacionan entre sí (Ilustración 5).

A la vez, cada rol asume diferentes responsabilidades, ya sean aquellas que son propias de una institución que es gestionada de forma privada como aquellas que asume este tipo particular de institución educativa y que justamente trasvasan lo netamente educativo, para alcanzar lo laboral, alimenticio, sanitario y habitacional.

Esta distribución genera conflictos explícitos y latentes por las implicancias de lo que cada rol conlleva, a pesar que la mayoría fueron definidos desde la institución como forma de organización en la gestión compartida para llevar adelante las responsabilidades asumidas.

Ilustración 5: Matriz de roles y responsabilidades de los actores que componen a la EFA “Colonia el Pincen” Salazar

		Responsabilidades				
		Educación	Trabajo	Alimentación	Salud	Vivienda
Roles	Consejo de Administración	Gestión administrativa para el desarrollo del proyecto pedagógico	Gestión administrativa para el equipamiento práctico de los contenidos educativos	Gestión y administrativa para la provisión de alimentos	Gestión administrativa para la atención de salud ante emergencias	Gestión administrativa para el aseguramiento de los internados
	Directivos	Supervisión y coordinación del cumplimiento de los lineamientos pedagógicos didácticos del establecimiento	Supervisión y coordinación de la articulación entre los lineamientos teóricos y prácticos para el puente educación y trabajo	Supervisión y coordinación de la gestión de alimentos, y los almuerzos y cenas	Supervisión y coordinación de la tarea de cuidado de salud ante emergencias	Supervisión y coordinación de los internados
	Docentes	Enseñanza de los contenidos contemplados en el proyecto institucional	Enseñanza de contenidos para el puente entre educación y trabajo	Supervisión y acompañamiento de los estudiantes al momento de almuerzo y cena	Atención de la salud ante emergentes durante clases y estadias	Control de los estudiantes en su internado durante la estadia en la EFA
	No docentes	Acompañamiento y mantenimiento de entornos formativos	Acompañamiento y mantenimiento de entornos para las prácticas profesionalizantes	Gestión y distribución de los alimentos en el establecimiento	Responsabilización de tareas de cuidado en situaciones de emergencia durante la permanencia	Mantenimiento y aseo de las instalaciones
	Familias	Acompañamiento y control de los estudiantes durante la estadia en sus hogares	Fomento de la puesta en práctica de lo aprendido	Acompañamiento en la provisión de alimentos		Acompañamiento material en el aseguramiento del internado
	Centro de Estudiantes	Soporte y complemento para el proceso de aprendizaje				

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en la práctica social concreta, cada actor, a pesar de que las expectativas de su rol se encuentran institucionalmente pautadas, involucra su propia subjetividad, lo que supone matices y particularidades en el desempeño de los roles esperados.

Las interacciones cotidianas están atravesadas por las capacidades decisionales de cada actor, lo que configura una trama de relaciones de poder que se pone en cuestión en la misma gestión. La gestión privada potencia la posibilidad de emergencia de objetivos propios que pueden resultar obstaculizadores para el funcionamiento de la escuela.

El rol central para la gobernanza de la EFA como un proyecto colectivo y participativo, se encuentra en el Consejo de Administración. En su interior, se apela a la familia como institución modeladora, como se registra en los testimonios de manera reiterada. Sin embargo, el Consejo se encuentra integrado también por otros actores. Entonces se produce una articulación en lo teórico y discursivo de la esfera familiar con la relacional-asociativa. Se plantean como actores articulados, resultantes de la interacción de la sociedad civil entre sí, capaces de reestructurar una realidad, evitando situaciones de ruptura social, en línea con lo planteado por Adelantado, Noguera, Rambla y Saez (1998). De todas maneras, las dificultades que surgen del día a día, hace que algunos integrantes del Consejo consideren que es una obligación que excede sus propias posibilidades, capacidades y recursos.

A su vez, otro rol de marcada relevancia tanto para supervisión como para coordinación de lo educativo, pero también de las otras instancias en que la institución se responsabiliza, es el de los directivos, o más precisamente la directora. Esta se exhibe como nodo coordinador de la red autogestionada en dinámica de gobernanza, tanto internamente, como externamente a la institución.

En cuanto a los roles para el ejercicio de la responsabilidad netamente educativa, también se observan complejidades. Si bien en lo instituido, hay una ligazón entre el rol del estudiante y las familias para el logro pleno de lo propugnado por la Pedagogía de Alternancia; en lo concreto, ambos actores no siempre llegan a desenvolverse en completo según lo ideado por esta modalidad – tanto en el período en el establecimiento educativo, como en el hogar. Los procesos de aprendizaje pueden estar viéndose afectados, así como también se observa una acotada participación en las tareas de en gestión cotidiana y compartida de lo productivo y convivencial.

En el marco de la situación que enfrenta la gestión de la escuela, como observamos en el subapartado del rol del Consejo de Administración, resulta interesante tensionar la perspectiva desde un actor estatal, el intendente de Daireaux, el cual visualiza una limitación en la administración de la institución para hacer frente a sus intenciones por no contar con los recursos necesarios, con la perspectiva de los docentes, parte integrante y activa de esta gestión, pero sin injerencia en lo administrativo, ni poder decisional. Esta tensión la identificamos ya que estos últimos ven al Estado como una alternativa para enfrentar a la situación apremiante, en oposición al problema observado por el funcionario respecto a los problemas administrativos coyunturales, pero también estructurales de la institución.

A partir de los roles planteados y la gestión desplegada ante lo estructural y coyuntural, identificamos por parte de los actores que componen la EFA Salazar una tendencia a desplegar vinculaciones con distinto tipo de actores para alcanzar las responsabilidades adjudicadas y asumidas, buscando modificar las situaciones limitantes. Sobre estas articulaciones trabajamos en el capítulo a continuación.

CAPÍTULO VI: ARTICULACIONES DE LA EFA SALAZAR

En este capítulo analizamos los vínculos y articulaciones, tanto con actores, como con otras instituciones que genera la EFA Salazar para lograr mecanismos de gobernanza que posibiliten la provisión del bienestar. Para ello, indagamos en las redes de actores e instituciones con los que se relaciona la EFA, avaladas por el Estado -en lo permitido, habilitado y canalizado-, complementando actividades y jerarquías, en función de las responsabilidades adjudicadas y asumidas, y los roles institucionalizados. Comenzamos con el vínculo que se establece con el Estado en sus diferentes niveles, prestando particular atención a las demandas que se le formulan, y a las respuestas estatales, ya sea por acción u omisión. Luego, hacemos foco en el vínculo que se mantiene con actores privados económicos, con asociaciones y organizaciones de la sociedad civil, con la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA), con el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM) y con otras EFA; con otras escuelas y con entidades religiosas.; con actores económicos privados, entre otros.

VÍNCULOS CON EL ESTADO NACIONAL Y PROVINCIAL

La EFA Salazar es una escuela que brinda servicios públicos bajo gestión privada, cuya labor educativa está regida por normas (ya desarrolladas) que se aplican en el sistema educativo argentino. Por ello, la actividad de esta institución está regulada y homologada según lo establecido por el gobierno nacional, descentralizándose en el provincial, llegando al territorio a través de lo local.

Para este apartado optamos por enfocarnos en dos ámbitos de gobierno de lejanía territorial a la acción que desarrolla la escuela escogida como caso, el ámbito nacional y provincial; sopesando la descentralización en la educación desde el Estado.

Como resultado de articulaciones con diferentes organismos del Estado, las acciones refieren tanto a la dimensión educativa como a la productiva, estableciendo vínculos con organismos especializados en cada una de ellas. Por ejemplo, por parte del entonces Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación, los entrevistados identifican varias acciones en territorio que desplegó este organismo; como el Plan Estratégico

Agroalimentario diseñado y ejecutado por este organismo entre los años 2010 y 2015, cuyo desembolso de fondos fue destinado a los entornos formativos de la EFA.

La escuela tiene minibús del Ministerio de Agricultura, de aquel entonces, Ganadería y Pesca (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

El subsidio de \$ 150.000 del PEA (Docente2, 36 años).

También desde lo agropecuario se evocan acciones pasadas del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) a través de sus agencias, como por ejemplo la asistencia técnica de sus técnicos, o la entrega de semillas desde la figura del PROHUERTA⁵⁹. Sin embargo, visualizan que su participación ha mermado al momento de las entrevistas.

Por ejemplo, también con INTA, no hay demasiada presencia del INTA aquí. Desde Pehuajó vienen, pero no tanto, pero sí la entrega de las semillas (Directora, 47 años).

En la dinámica articuladora, las autoridades vislumbran necesidades de la institución, las cuales proponen incluir en la gestión. Los actores externos, en un trabajo conjunto con los docentes y los integrantes del Consejo de Administración, traducen las demandas de la escuela, según los instrumentos de las instituciones a las que pertenecen o a aquellas en el gobierno que pueden responder a dicho objetivo. Este ejercicio de la demanda es manejado con habilidad por la EFA, identificando qué solicitar en función a la “ventanilla” y al interlocutor, considerando las posibilidades y los tiempos de ejecución y diferenciando lo requerido de manera urgente, de lo que se ejecuta regularmente. Todo esto lo vemos factible en la medida que se generan esquemas de cooperación con visiones compartidas entre actores e instituciones, en la medida en que la EFA identifique esta dinámica para elevar la demanda (Canto Sáez, 2012).

Yo creo que acá saben pedir muy bien, porque siempre se elevan cartas (Ex docente 2, madre de ex estudiantes, 55 años).

Esta claridad responde a que los actores que componen la EFA tienen claras las necesidades y limitaciones más apremiantes, y consideran al Estado en sus distintos ámbitos de gobierno como un actor que puede y debe velar por atender las cuestiones que

⁵⁹ Programa ejecutado por el INTA y el Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación mediante el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria.

dificultan el desarrollo de la escuela. Esto lo vinculamos con la conexión señalada por Offe (1990) entre la actividad estatal y problemas estructurales de una formación social.

De este modo, se expresa la tensión ya mencionada entre desarrollar una gestión privada y esperar la acción pública del Estado. Algunos entrevistados reconocen las responsabilidades atribuidas y el rol que tienen en el territorio, más consideran -de acuerdo a la historia de la escuela y su labor en la oferta de un servicio público con variadas atribuciones- que el Estado debiera velar por la continuidad de la experiencia. De esta forma, piensan que, si tuvieran un acontecer menos apremiado respecto a las obligaciones y limitaciones económicas, podrían enfocarse en desempeñar una mejor labor pedagógica y educativa.

A mí me interesaría poder resolver por ejemplo el tema de los aportes, ¿por qué? Porque yo pienso que una escuela que estuviera con un cierto desahogo, te permite efectivamente en las cosas que tenés que trabajar (Directora, 47 años).

Que puedan aparecer proyectos que puedan mejorar la infraestructura de la escuela. Eso es lo que necesitamos. Que se den cuenta que necesitamos para mejorar el internando, que existan proyectos de construcción porque no hay (Docente 2, 36 años).

En este mecanismo de demanda respecto al ámbito nacional, reconocen limitaciones para las acciones que se despliegan, en particular en el campo de lo educativo, por ser una escuela de gestión privada, reduciendo el número de líneas focalizadas a las cuales poder acceder. Sin embargo, identifica que es el Estado quien otorga la subvención para afrontar los salarios docentes todos los meses.

Sí, pero por ser privados al principio no se incluían. Ah, algunas cosas de PROMEDU⁶⁰ hemos recibido (Directora, 47 años).

Por parte del Estado provincial los entrevistados no reconocen mayor número de acciones. Esto lo relacionamos con la descentralización en la administración de la educación: al ser difuso el accionar en lo educativo entre lo nacional y lo provincial, en los relatos sólo identifican posibilidades a través del Plan Mejoras⁶¹, cuyas directrices apuntan a lo infraestructural básico. La centralidad de este plan en los discursos probablemente se relacione con haber recibido asistencia desde esta línea de gobierno

⁶⁰Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Calidad Educativa es gestionado con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo en articulación con los entonces Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios y Ministerio de Educación de la Nación.

⁶¹ Este es ejecutado por el Estado provincial con lineamientos del nacional y en articulación con el local.

desde hace 8 años. De todas maneras, el acceso a los beneficios está restringido por ser una escuela de gestión privada.

El Plan Mejoras es lo único [relacionado al gobierno provincial]. Que dan cosas chicas, tipo cortinas para los pollos, comederos y bebederos que ya tenemos un montón. Deberíamos pedir un tractor... (Se ríe) Porque claro, si joden tanto, ¿vamos a pedir un tractor? (Docente2, 36 años).

Asimismo, los entrevistados también observaban una retracción en las acciones del Estado, por lo cual intentaron vinculaciones sin acciones concretas esperables, o inclusive con propuestas inadecuadas, o que no atiendan sus necesidades más apremiantes. Así se han presentado a propuestas preestablecidas; como con la entrega de una ensachetadora y pasteurizadora, la cual está guardada sin uso por no contar con tambo y producción primaria acorde para tal fin.

La Directora Nacional de Escuelas Agropecuarias estuvo acá la última semana de diciembre del año pasado, una visita sorpresiva, porque ninguno de nosotros estaba enterado. Estuvo con nosotros, sabe de la problemática nuestra, sabe de los problemas de la EFA, pero han pasado 6 meses y nunca tuvimos, ni siquiera un comentario; sólo la propuesta de un biodigestor que a nosotros no nos sirve para nada (Secretario y docente, 60 años).

En el mecanismo de demanda - ejecución - entrega, los entrevistados reconocen la participación de “socios”, actores que la institución conoce y que dinamizan la acción. Por ello, sostienen que tienen más posibilidades de conseguir “algo” cuando “más cerca” está el actor político en cuestión.

Hoy te digo yo tengo más perspectiva de ayuda política por algún diputado, o intendente, o lo que sea, que por ahí nos puede dar una manito, que, por las autoridades educativas, eso lo tengo claro. Hoy por hoy (Secretario y docente, 60 años).

De esta manera, la demanda al Estado para el aseguro de la continuidad de una institución que ofrece un servicio de relevancia pública es clara y se canaliza a dos jurisdicciones de gobierno de distancia territorial, como la nacional y provincial, pero con capacidad de gestión en función de los recursos. Esto lo vinculamos con lo planteado por Castel (1997), quien vislumbra ciertas seguridades y protecciones brindadas desde el Estado dentro del deterioro progresivo de un tejido social. Y estas acciones por parte del aparato estatal, se unen a lo ejecutado por los actores de la sociedad, aspecto desarrollado por Martínez Franzoni (2005), quien observa al bienestar como un resultante de la interacción de la sociedad civil, el mercado y el Estado en determinado tiempo y espacio.

Concretamente vemos actores asociados con capacidad de reestructuración del medio (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998) en dinámicas de gobernanza, sujetos activos articulados en el diseño y gestión de arreglos para el manejo de las contingencias, pudiendo leerse como instrumentos conducentes a políticas públicas y/o sociales.

Como vieran Turner y Barbalet (1996), identificamos bienestar en un proceso de expansión de la participación individual, y colectiva de la ciudadanía a través de instituciones; o bien, de la interacción de la sociedad civil y el Estado, como expresara Martínez Franzoni (2005).

En contraposición a esta distancia territorial mencionado, veamos las articulaciones con otra instancia de gobierno “más cercana” y con la cual articula sistemáticamente la EFA Salazar: el Estado local.

VÍNCULO CON EL ESTADO LOCAL

La articulación entre la EFA y el gobierno municipal se presenta tanto para requerir un accionar directo de este nivel local, como para que el mismo canalice demandas dirigidas a otros actores, o instancias de gobierno. Como se observó en el capítulo III, ya los inicios institucionales estuvieron acompañados e impulsados por este ámbito de gobierno.

En la actualidad, según lo registrado en varios relatos, la vinculación con el municipio es permanente y fluida. Está encabezada por la figura del intendente, quien conoce sobre la gestión y trayectoria en Salazar, suele visitar a la EFA, y le asigna importancia en el territorio.

Ellos tienen una Combi para trasladarse, que la entregaba el Ministerio de Agricultura, y bueno en ese momento también participamos en la gestión. Junto con ellos, siempre, ¿no? Siempre colaborando. Y así que conocemos bastante la participación que tienen y entendemos que es para los chicos, y fundamentalmente la comunidad (...) Ellos comunican todo lo que hacen. Yo tengo comunicación con la directora, normalmente porque ella siempre está buscando fundamentalmente respaldo económico. Porque como te dije hoy, si bien es una escuela privada, no puede solventar sus gastos... La verdad si no existiera la solidaridad del distrito, del gobierno local, provincial, si lo tiene... Me parece que hasta por la necesidad que tienen es que tienen una gran inserción en la sociedad. Se preocupan (Intendente de Daireaux, 55 años).

De la cita precedente se desprende que las autoridades municipales conocen acerca de la situación económica, las necesidades de diversa índole que presenta esta institución escolar y las cuestiones por mejorar. Esto obedece a la cercanía territorial de esta instancia de gobierno y la escasa población de la localidad, pero también a la participación de los directivos en este ámbito de gobierno, por ejemplo, la directora es Consejera Escolar en el Partido de Daireaux. Así se establecen vínculos más allá de lo prescriptivo.

La articulación con el gobierno local se ha producido para cumplir con las responsabilidades educativas- productivas; se entregaron semillas e implementos de siembra para los entornos formativos; y se complementó la asistencia técnica con profesionales especialistas para el mejoramiento del rinde productivo en lo predial, entre otros. La mejora de estos aspectos productivos y el desarrollo de políticas de abastecimiento local podrían impactar en las finanzas de la escuela y, con ellas, disminuir la crítica situación económica y poder cumplir con las otras responsabilidades asignadas y asumidas.

Estamos viendo si los ayudamos a terminar el proyecto de la ensachadora de leche. Ya ha ido nuestro secretario de la producción, como uno o dos veces a ver cuál es la parte que la falta de instalaciones y qué más. Porque ese sería un buen proyecto, inclusive para obtener recursos para la escuela. Digamos, que les permitiría a algunos productores chicos del lugar... Es más, si quisieran, la municipalidad podría ser hasta un cliente de la EFA en la parte de leche que la municipalidad quiere para las personas de bajos recursos. Familias unidas... El programa Familias Unidas podría ser un cliente. Y bueno, el abastecimiento local de leche en la localidad de Salazar también debería ser 100 por ciento por la EFA, ¿no? (Intendente de Daireaux, 55 años).

También se han desarrollado acciones de infraestructura para el funcionamiento de la escuela. Una que es identificada por todos los entrevistados es el flamante suministro de gas por red, fundamental en temporada de invierno con temperaturas reducidas. Ésta es clave no solo para garantizar la responsabilidad educativa, sino la de vivienda y salud de los estudiantes que viven en el internado.

Entrevistadora: ¿Y el gobierno local está presente?

Entrevistada: Sí, sí, en todo. La gestión por ejemplo ahora, lo del gas. Ayudó mucho que hace muchos años que no teníamos calefacción fluida, digamos. Eran con garrafa, pantallas. Y bueno, a partir del jueves pasado tenemos el gas natural (Docente 3 y madre de ex estudiantes, 49 años).

Desde lo educativo, también se generan líneas de acción para acompañar la gestión de la escuela, sopesando las dificultades económicas de algunas familias de los estudiantes que asisten a la EFA.

Hay becas... Siempre llegan algunas becas que son para los estudiantes que mejor promedio tengan a lo largo de toda la carrera (...) Es dinero que te dan todos los meses, durante varios años... no sé cuántos. Que sería una ayuda si querés estudiar o algo, siempre te ayuda eso. Que son 5000 y después todos los meses 1000 (Estudiante 4, 17 años).

También habilita espacios para el contacto de distintos actores para poder llevar a cabo las exposiciones de productos realizados por la escuela, las campañas de sensibilización en temáticas sanitarias, y los teatros y centros culturales para las actividades de recreación, entre otras acciones de intercambio entre actores locales de relevancia para el desarrollo de la ciudadanía a través de la provisión del bienestar en diferentes aspectos.

Después lo que es policía, más que nada por el tema cuidados y muchas veces solemos tener vinculación con ellos. La delegación municipal. Eso también. Con el hospital, bastante, ya sea porque tenemos alumnos internos y a veces tenemos que salir corriendo, o a veces por actividades que hace, ya sea la escuela o el hospital mismo (Directora, 47 años).

Entonces, con el gobierno local es más claro que existe un sistema resultante de una interacción entre partes de una matriz socio-política, avalando a la pluralización de la formación de las decisiones públicas (Cerrillo I Martínez, 2005). Una articulación con actores en formato de redes, que habilitan a límites permeables, roles conjuntos para el cumplimiento de responsabilidades en contextos apremiantes. La gobernanza se encara mediante una cierta complementariedad de roles y vínculos, a partir de la asignación recursos, en un ejercicio de coordinación que busca garantías, reforzando las tareas y responsabilidades asumidas por la EFA.

VÍNCULO CON ACTORES ECONÓMICOS PRIVADOS

En el desdoblamiento y entrecruzamiento de los objetivos pedagógicos y socioproductivos de la EFA Salazar, como en otras escuelas dedicadas a la educación agropecuaria (Plencovich, Constantini y Bocchicchio, 2009), esta institución despliega distintas vinculaciones con actores económicos privados: productores y empresarios de

la zona. A través de ellas busca mejorar la oferta de los entornos productivos, brindar prácticas profesionalizantes e incorporar fuentes de ingreso extras.

Estas vinculaciones asumen distintas formas. Una de ellas es la figura de padrinazgo: actores del sector privado que se comprometen de forma sistemática a hacer donaciones y acciones solidarias.

Otras son de tipo puntuales para cubrir los déficits de infraestructura o recursos para desarrollar las prácticas a campo de lo aprendido en el ámbito áulico; o para también aportar productos para las actividades extracurriculares que realiza la escuela para recaudar fondos para la institución o la comunidad.

Los productores a veces nos colaboran, nos cuesta mucho, porque tenemos esas 8 hectáreas, pero no tenemos ni maquinarias, no tenemos nada. Nos cuesta mucho, pero a veces nos ayudan. Y lo otro que a veces hemos hecho es algunas charlas técnicas (Directora, 47 años).

Durante un año trabajó fuerte con estancias, con establecimientos rurales. Nosotros acá tenemos a La Candelaria, está a 12 kilómetros y es una estancia, es una industria muy grande. Los chicos han ido a hacer pasantías. En el caso de la chocleada, que es una actividad solidaria, bueno, ahí convivimos con el dueño, del establecimiento, los empleados (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Según lo expresado por los distintos entrevistados, este apoyo de productores agropecuarios se sustenta en la relevancia de la escuela en el entorno local. También puede ser producto de que reconocen que la escuela alberga a los hijos de los trabajadores rurales que ocupan y cuyo trabajo podría verse afectado si no estuviera la EFA para ocuparse de los mismos; y es formadora de futuros trabajadores agrícolas. Así, estos actores privados contribuyen con lo buscado por la Alternancia que, como plantea García Marirrodriaga y Puig Calvó (2007), se supera lo pedagógico, permitiendo que los jóvenes vivencien el mundo del trabajo en su formación.

En cuanto a los proyectos futuros, está previsto que cuando se pueda poner en funcionamiento la ensachetadora cedida por el Estado, se va a articular con empresarios locales para la provisión de leche, ya que la EFA no cuenta con tambo en sus instalaciones; dándose una doble articulación con el Estado y con los privados- el mercado.

Entrevistadora: Y para la producción primaria de esa leche que ensachetarían, ¿de dónde la sacarían?

Entrevistado: Se la compraría a los productores pequeños. La leche a los productores pequeños de alrededor. Entonces se generaría como una cadena. Vienen de vacas lecheras como se dice, y se podrían abastecer de ahí (Intendente de Daireaux, 55 años).

VÍNCULO CON ASOCIACIONES Y ORGANIZACIONES

En la gestión de la EFA también se tejen vínculos con actores organizados, como asociaciones, organizaciones de la sociedad civil (OSC), y organizaciones no gubernamentales (ONGs), tanto de raíz agropecuaria, como comerciales, industriales y de servicios.

Con fines colaborativos, la ya mencionada figura del padrinazgo también se establece con organizaciones de la sociedad civil, replicando una dinámica que reproduce la impronta de organizaciones de trayectoria en el sector rural, algunas de las cuales tienen amplia difusión a nivel local y provincial, como por ejemplo los grupos CREA⁶².

Entrevistada: Tenemos el padrinazgo del CREA

Entrevistadora: ¿Qué implica ese padrinazgo?

Entrevistada: No recibimos mucho económicamente. Lo que sí, si hay alguna capacitación, algún curso, eso sí, te avisan, entonces vos vas con un grupo de chicos y pueden participar todo el día. Por ejemplo... Cosecha y siembra, un día. Entonces vas con los chicos, ves un determinado año, vas ven lo que hacen (Directora, 47 años).

En la tarea educativa que despliega la escuela, se generan lazos asociativos con fines tanto de soporte institucional, como solidario. Esto se presenta en línea con el objetivo de varias asociaciones de la sociedad civil que buscan dar respuesta a problemáticas de índole social.

Después está el Centro de Jubilados, que tratamos de acercarnos también, o los invitamos a la Chocleada (Directora, 47 años).

⁶²La sigla remite del nombre Consorcio Regional de Experimentación Agrícola. Es una asociación civil sin fines de lucro integrada y dirigida por productores agropecuarios que se reúnen en grupos para compartir experiencias y conocimientos desde el año 1957, siendo el grupo Henderson – Daireaux el primero en conformarse.

Con la intención de concientización y también de estrechar lazos solidarios, en las campañas que lleva adelante la EFA, también se encuentran socios cuyos fines exceden el territorio local, e incluso nacional. Así es como articula con una ONG en particular cuya acción está destinada al bienestar de la infancia en Sierra Leona, África, recibiendo donaciones para ese destino.

De la otra campaña que hicimos Piquín Devine, se llama que es una Fundación que ayuda a chicos en Sierra Leona, en África y se maneja una de las campañas que hace para juntar fondos, la idea es para promover en cuanto a salud, educación, alimentación, vestidos a 60 chicos de un pueblito de Sierra Leona. Entonces hacen un sistema de latas, que la lata va por todos lados, juntan recursos y esa es una manera de colaborar (Directora, 47 años).

Los actores que componen la EFA observan con satisfacción al poder llevar adelante esta iniciativa.

Sobre otra de las experiencias destacadas por sus actores, y con la EFA como epicentro desde el año 2008, se generó la asociación de hermanamiento Daireaux - Coutances Nicorps, que desde la figura del *partenariat* se articula entre esta escuela y el Liceo Agrícola de Coutances, a fin de realizar viajes de intercambio entre sus estudiantes. A estos viajes también se incorporan directivos y una docente, responsable de esta articulación.

Nosotros somos una asociación con personería jurídica. El 2015 recibimos 29 personas de Coutances, que vinieron, se quedaron por 4 días, representando varias áreas. Vinieron a hacer una especie de prospección. A ver... Y bueno, vamos incrementando áreas, digamos de intercambio en la medida en qué va a habiendo presupuesto, en la medida que tenemos recursos humanos para mandar, para traer. (...) El año pasado volvieron a ir, fueron de la EFA también un pequeño grupo. Bueno, y así se va armando y ellos nos van proponiendo cosas, ¿no? Pero básicamente, ya está declarado hermanamiento. O sea, ya hay una voluntad de ambas partes. Pero ya se firmó la carta de hermanamiento (Docente 4, 60 años).

Esta actividad representa un diferencial con respecto a otras escuelas aledañas, por significar una oportunidad para jóvenes que no han tenido la chance de conocer más territorio que el propio de Daireaux, pudiendo vivenciar el contacto con una realidad foránea y ajena a la cotidiana; siendo una actividad de reconocimiento a nivel local, y contando con el apoyo financiero de las autoridades municipales también.

La experiencia que ellos tuvieron. Imaginate que son chicos que la mayoría no conocían Buenos Aires. Fue una experiencia increíble. Les cambia totalmente. Mirá, el grupo que fue. El primer grupo, exitosísimo. Con un gran porcentaje de chicos recibidos a nivel universitario. Otros ya consolidados con mini emprendimientos, mini empresas, pero de esos 15 chicos que fueron, no hay uno sólo que tenga una vida frustrada. Qué han podido

hacer aquello que se han propuesto. Lo bueno es que ellos van, se alojan en el liceo. Se llama liceo, porque liceo es escuela pública, ¿no? Y todos los fines de semana ellos interactúan con los nativos, con las personas del lugar. Y eso creo que es lo más importante de la experiencia. Más allá, de que los llevan de excursión y todo eso... O sea, tiene mucha actividad cultural también. Normandía es una zona muy rica culturalmente y vienen con otra cabeza. Entonces el hecho de poner este proyecto de francés en las EFAs, porque primero el origen de las escuelas es francés, y es un buen guiño que le estamos haciendo al hermanamiento y al origen de la escuela. Ellos allá en el liceo han establecido el español (Docente 4, 60 años).

De este fragmento, surge otro aspecto de importancia de esta acción, porque no sólo ofrece una experiencia de intercambio para sus estudiantes, docentes y directivos con contextos diferentes, sino que también busca la vinculación de la institución con sus orígenes identitarios como EFA; es decir el inicio de la Alternancia en la ruralidad francesa. Esto alude también que la Alternancia no es un aspecto que quedó en el momento fundacional y de formalización y que se reproduce de manera mecánica, sino que en la actualidad se busca preservar el proyecto y reconectarlo con sus orígenes.

Con todo, estas articulaciones emergen en los relatos acompañadas con expresiones de satisfacción y expectativas de poder seguir desarrollándolas, tanto por la sensación de gratitud al acompañamiento de la gestión como por su costado solidario.

En cierta medida estas acciones organizadas las encontramos diagramadas en función de la impronta ético moral de la educación impartida, y más que nada la importancia atribuida a la vida en comunidad, aspectos identitarios en esta institución. Esto lo encontramos documentado en el PEI (1985) de la EFA, al momento de definir el perfil de los estudiantes y futuros egresados, explicitando que buscan formar adolescentes situados en la realidad circundante con capacidad de comunicarse y compartir valores en y con su comunidad; observadores y comprometidos con su medio, y con capacidad para el trabajo en equipo de manera colaborativa.

Sobre esto, resulta pertinente vincularlo también con códigos resultantes de tradiciones históricas de la ruralidad argentina, donde las cooperativas y asociaciones se desarrollaron al calor del crecimiento agrario nacional.⁶³

⁶³ “En la República Argentina el cooperativismo tiene una historia más que centenaria, ligada inicialmente a las cooperativas agropecuarias. Tiene legislación específica, a partir de 1926, con actualizaciones posteriores. Las cooperativas agropecuarias son organizaciones de gran importancia para la agricultura argentina, tanto por sus aportes a la economía, al comercio agropecuario, al empleo y al desarrollo regional, como por su valor institucional y político para la unión de los esfuerzos individuales y para la participación

VÍNCULO CON APEFA, ICAM Y OTRAS EFAs

En este tipo de articulación establecemos un componente de carácter histórico para la institución, aunque la vinculación actual es poco frecuente.

En la evocación de los personajes de mayor trayectoria en la institución, este vínculo se produjo en instancias de intercambios de experiencias entre las distintas EFAs del país, para evaluar la gestión bajo el paraguas de la Pedagogía de Alternancia.

A Santa Fe íbamos, allá nos juntábamos todas las EFA que había en el país. De todos lados. Fue una linda aventura, te cuento. Yo me copé porque la única manera de salir de acá... Tuvimos contactos con más de 140 delegados de EFAs de todo el mundo. Hubo congresos (Presidente del Consejo de Administración, 85 años).

Nosotros durante el año pasado hicimos un par de viajes a Reconquista y después de 10 años (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Era hermoso, muy aprovechable con posibilidad de pasaje incluido. La persona que iba a capacitarse o que iba a la reunión... Yo misma lo viví... Pero ahora hace muchos años que no. Puede tener que ver con nosotros, y yo pienso también si no tiene que ver con APEFA (Directora, 47 años).

También, la EFA Salazar fue receptora de estudiantes de otras EFAs y del Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM), albergándolos en el internado de la escuela.

A mí me parece sumamente nutritivo viajar, intercambiar experiencias, que se hagan intercambios educativos, que vengan egresados del norte, egresados inclusive de APEFA, donde está el terciario; que vengan acá y que vean, y que nosotros podamos preguntarnos (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Actualmente, las autoridades de la EFA solo mantienen una vinculación esporádica con la otra EFA de la provincia de Buenos Aires, la de Acevedo.

Por ahí sé que por mail o algo la de Acevedo, que es la otra de la Provincia de Buenos Aires suelen mandar cosas, o compartir. Nuestra directora nos dice que la directora de allá comenta esto o el otro. Inclusive antes solían venir chicos (Docente3, madre de exalumnos, 49 años).

de los productores y de sus familias en la defensa de sus legítimos intereses.(...) La primera cooperativa agropecuaria se creó en el año 1898, y desde ese momento el movimiento cooperativo se expandió rápidamente, coincidiendo con el proceso de colonización rural protagonizada por diversas corrientes inmigratorias, de origen europeo, lo que aportó experiencia cooperativa previa y trató de responder a las necesidades de mejorar las condiciones de aprovisionamiento y comercialización” (Obschatko, 2014: 2).

Distintos actores mencionan que el vínculo más fuerte con APEFA y la tradición EFA, es impulsado por la directora, a partir de su experiencia personal de formación en el ICAM.

Nosotros tenemos a Mirian y tenemos a una ex alumna que estuvo cursando, pero no creo que terminó, pero hace mucho. Mucho es 15 años (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Uno de los testimonios asigna este alejamiento de la tradición de las EFAs a una decisión de las autoridades pasadas para buscar la especificidad agrotécnica. A esto lo llaman “desefaisar” la EFA.

Y también, queriendo sin querer, se ha tratado de desefaisar la EFA, de que sea más agrotécnica que EFA, ¿no? Hubo otros directivos, no así el caso de la actual directora (Docente 1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Este distanciamiento con APEFA y todo el movimiento de las EFAs también puede deberse a diferencias resultantes de realidades contextuales y de las distancias geográficas que en un contexto de escasos recursos económicos son difíciles de cubrir.

Entrevistadora: ¿Cómo es la relación por ejemplo de esta EFA con el ICAM?

Entrevistado: En este momento es nula (...) Y sí, vos calculá la cantidad de EFAs que hay en Santa Fe, Misiones, en el Chaco y Corrientes. Nosotros somos 2, inclusive la otra vez fui a Jujuy y quise acercarme a la EFA de Salta y está allá arriba, cerca de Copiapó [Chile], cerca de las salinas, imposible llegar. Y para ellos también debe ser muy difícil llegar, sobre todo por la situación de cada escuela, de cada EFA y de cada región. O sea, para ellos debe ser un gran trabajo mantener unidos (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Cuando yo empecé a trabajar acá. Aquellos años, en el año 90, había en el Consejo de Administración de esta escuela, porque así se manejan la EFAs, dependíamos mucho de APEFA. Y en APEFA estaba el ICAM, y... Por ese intercambio de gente, que se viajaba desde acá, desde Reconquista a la escuela de Salazar, o, yo nunca había viajado al norte, pero sí compañeros míos y se charlaba. Y algunos chicos que terminaron en la EFA se fueron a estudiar al ICAM (Secretario y docente, 60 años).

Asimismo, al estar descentralizada la educación -el gobierno y la administración de los servicios educativos dependen de las jurisdicciones provinciales, sin injerencia directa del Estado nacional-, lo normativo y las directrices para llevar adelante la gestión de una institución educativa presentan prescripciones diferentes según cada provincia.

Los relatos de los entrevistados coinciden en las intenciones de retomar esa vinculación de manera más estrecha, dado que implica el refuerzo de aspectos básicos de la pedagogía que identifica y alinea a estas instituciones, y a esta EFA en particular.

VÍNCULO CON OTRAS ESCUELAS

La EFA Salazar es la única oferta educativa agraria local, pero a kilómetros de distancia se encuentran otras escuelas agropecuarias. Bajo esta especificidad, se fomentan reuniones de directores e inspectores zonales, pudiendo vincularse con integrantes de escuelas con Pedagogía de Alternancia, como el CEPT de Arboledas⁶⁴. Además, se generan espacios de formación e información donde también se sucede un intercambio vivencial de las respectivas gestiones, compartiendo experiencias y sensaciones, pero no llegando a proyectar futuras líneas de acciones interinstitucionales.

En estos encuentros es que concreta la articulación, aunque es momentánea y sin forjar un vínculo de mayor sistematicidad.

Yo sé que van, docentes, la directora, asiduamente. No sé si una vez por mes... Tienen contacto con otras escuelas agropecuarias de la zona. Y bueno, el otro día fueron a Goyena. Bueno... Con 30 de agosto, no porque tal vez es otra región, pero... No, pero también (Ex docente 1, 59 años).

En términos de la más estricta cercanía, la otra secundaria salazarense presenta una pedagogía *normalista* sin la especificidad agropecuaria. En palabras de los entrevistados se generan disputas por la captación del alumnado y controversias respecto a la gestión que conllevan a que no se establezcan lazos de acompañamientos y colaboración entre las instituciones.

El problema sinceramente de la otra escuela no es tanto los chicos, sino el directivo. Somos una comunidad chica, pero infierno grande... Hemos perdido un montón de matrícula porque la verdad que se han ido muchos al otro colegio (Docente 3, madre de exalumnos, 49 años).

Porque se ha dado una cuestión de rivalidad interescolar, donde yo por ahí veo más enceguecida a la directora del otro colegio, de tener que tener todos los alumnos, toda la perfección todas las maravillas, todo, todo, incluso, ir a las casas de nuestros alumnos para que se cambien y a veces, muchas veces lo logra (Directora, 47 años).

⁶⁴El CEPT (Centro Educativo para la Producción Total) N°27, está ubicado en el Paraje “La Victoria” de la localidad de Arboledas, Partido de Daireaux.

En líneas generales, vemos que no se establece una sistematicidad en la articulación con otras escuelas, más que la necesaria requerida por lineamientos educativos distritales. El Liceo Agrícola francés es la excepción, siendo la única institución educativa con quien se mantiene un vínculo estable y fuerte.

VÍNCULO CON ENTIDADES RELIGIOSAS

En el marco de una escuela laica, pero con códigos religiosos que emergen desde lo discursivo y también de lo práctico -como ya hemos visto-, resulta relevante indagar la cuestión acerca de la vinculación de esta EFA con actores vinculados al ámbito religioso.

Sí, con la iglesia,⁶⁵ más que nada... Bueno, es una escuela laica, pero más que nada católica. Vas a ver muchas imágenes, por ejemplo, algunas las han dejado, suelen venir grupos de misioneros, ya sea en verano, en vacaciones, y siempre nos piden quedarse aquí. Y por supuesto con la iglesia siempre tenemos bastante vínculo. Hay... los chicos que quieran, es absolutamente voluntario, reciben catequesis extracurricular (Directora, 47 años).

La religión católica es la que se encuentra presente en prácticas en esta institución. En el campo, no se observaron restricciones por parte de quienes desarrollan las prácticas, aun considerando que es un espacio de enseñanza laica. De todas maneras, cabe aclarar que estas prácticas no están formalizadas o articuladas con las autoridades del obispado correspondiente a esta jurisdicción.

Las docentes de acá dan catequesis. Entonces el vínculo con la iglesia es un vínculo de una comunidad chica (Docente1, hijo del presidente y la representante legal del Consejo de Administración, 45 años).

Según los entrevistados, la única vinculación con entidades religiosas es con las católicas, en línea con el credo profesado por los actores que llevan adelante la EFA y la mayoría de comunidad local.⁶⁶ Sin embargo, afirman estar abiertos al vínculo con otras organizaciones.

No, hay más. Me parece que están evangelistas, y no hay otras, pero no se han acercado, pero bueno, esto sí que es personal. Mi idea es que el que se acerque y quiera vincularse, no habría problema. Yo soy católica y practicamos, todos practicamos (Directora, 47 años).

⁶⁵ La entrevistada refiere a la Iglesia Católica Apostólica Romana.

⁶⁶ Algunos entrevistados identificaron templos evangélicos que hace poco tiempo se emplazaron en la zona.

RESPECTO DE LAS ARTICULACIONES EN LA GOBERNANZA PARA EL BIENESTAR

En este capítulo hemos observado que la EFA Salazar, para cumplir con las responsabilidades adjudicadas y asumidas, mantiene también una red de múltiples articulaciones con actores e instituciones externas. Estos despliegan roles diferenciales, a través de los cuales asumen una o varias responsabilidades: algunos atienden a todas las responsabilidades establecidas por la EFA y otros solo a algunas de ellas.

Además, las articulaciones muestran diferentes intensidades y frecuencias según las escalas (“la cercanía”) de los organismos e instituciones de las que se trate y las responsabilidades. Mientras que la escala local permite responder a demandas puntuales y solo en algunos casos se expresan en forma sistemática; las articulaciones tejidas con instituciones más “distantes”, permiten cubrir aspectos centrales: por ejemplo, el financiamiento por parte del Estado Nacional o los lineamientos pedagógicos con las organizaciones de las EFAs.

De todas maneras, es en este conjunto y a través de estas dinámicas articuladoras que pugnan por garantizar bienes y servicios a favor de una pretendida calidad de vida que otras instituciones y organismos aportan a la gobernanza para la provisión de bienestar de los estudiantes de la EFA Salazar (Ilustración 6).

Los mecanismos de gobernanza se expresan a través de vínculos formales e informales, que refuerzan dinámicas democráticas a partir de la participación societal en estrategias que garantizan derechos a favor de una pretendida calidad de vida de toda la comunidad, muchas veces en situaciones de carencia y de desigualdad.

En el obligatorio vínculo con el Estado, identificamos una tensión que surge de los relatos de los actores que hacen a la EFA, la cual gira en torno a la gestión privada de esta escuela y la demanda de acción pública del Estado. Retomando lo planteado en el capítulo anterior, éstos consideran que el aparato estatal tiene obligaciones en el aseguramiento de la continuidad institucional de este establecimiento educativo por la importancia de su labor local, aunque, de sus discursos, no se derive la construcción de una estrategia definida para alcanzar tal fin.

Ilustración 6: Matriz de responsabilidades y vinculaciones de la EFA “Colonia el Pincen” Salazar y las responsabilidades

		Responsabilidades				
		Educación	Trabajo	Alimentación	Salud	Vivienda
Articulaciones de la EFA Salazar	Estado Nacional y Provincial	Regulación, homologación y supervisión de la gestión educativa de la EFA. Subsidio y fomento de la actividad	Regulación, homologación y supervisión de la articulación educación y trabajo. Subsidio y fomento de esta articulación en los entornos formativos	Regulación de la provisión de alimentación de la institución	Regulación de la atención de la institución ante situaciones emergentes	Regulación de la provisión de vivienda en formato de internados
	Estado Local	Supervisión, fomento y soporte de la actividad educativa. Canalización de demandas en lo educativo a otros actores e instituciones	Supervisión, fomento y soporte del vínculo educación y trabajo, y facilitación para articulaciones extrainstitucionales	Fomento y soporte para la provisión de alimentación	Fomento y soporte para la asistencia de la salud ante emergentes. Acompañamiento en campañas de sensibilización en temas sanitarios	Supervisión, fomento y soporte en infraestructura para la oferta de vivienda durante la estadia de estudiantes
	Actores Económicos Privados	Asistencia y acompañamiento para el desarrollo del proyecto pedagógico	Asistencia y acompañamiento de la articulación de la educación y trabajo.	Asistencia presente y futura para la provisión de alimentos.		
	Asociaciones y Organizaciones	Soporte y asistencia para el proyecto pedagógico, y acompañamiento en campañas solidarias con fines educativos.	Asistencia y acompañamiento de la articulación de la educación y trabajo.			
	APEFA, ICAM y otras EFAs	Acompañamiento e intercambio de experiencias para el perfeccionamiento de la labor en función del proyecto pedagógico. Formación docente.				Recepción y alojamiento en el internado en las experiencias de intercambios interinstitucionales
	Otras Escuelas	Acompañamiento e intercambio de experiencias para el perfeccionamiento de la labor. Formación docente.				
	Entidades Religiosas	Acompañamiento por formación religiosa católica extracurricularmente				Recepción y alojamiento en el internado de misioneros

Fuente: Elaboración propia

A diferencia de las acciones intermitentes y esporádicas -pero en general escasas-, del gobierno nacional y provincial a través de líneas focalizadas que aparecen en la interfaz educativa - productiva de la EFA; el nivel local de gobierno mantiene una presencia activa, apuntalando la gestión desde acciones concretas, además de intermediar en otras vinculaciones interinstitucionales relevantes para la escuela. Así, se podría pensar que lo local se presenta como el ámbito más propicio para la gobernanza, en línea con lo planteado sobre la “gobernanza de proximidad” por Canto Sáez (2012).

Como se sabe, la complementariedad entre el ámbito político y jerárquico de gobierno y la sociedad autoorganizada está dada por la interacción entre actores a través redes que apelan a la articulación en el ámbito municipal, pudiendo también articular con otros niveles de gobierno -esto es la gobernanza multinivel-.

Esto también lo encontramos vinculable con las oportunidades que emergen para que la ciudadanía participe, estando apuntalado desde el gobierno (Newman, 2005) en un replanteamiento del Estado (Cerrillo I Martínez, 2005).

Además, nos parece interesante reflexionar en una comparación (que trazan los mismo entrevistados en su evaluación) entre el accionar del gobierno local y el de los niveles nacional y provincial. De ella surge la percepción de ausencia de los dos últimos ámbitos estatales. Una conclusión a la que podemos arribar es que el nivel local de gobierno es visualizado como un actor dinámico y presente en la cotidianeidad de la comunidad educativa, lo que contrasta fuertemente con la percepción de la ausencia de políticas públicas nacionales y provinciales.

Ahora bien, respecto de las articulaciones con todo el movimiento circundante a las EFAs, es observable un alejamiento, atribuible, en parte, a las distancias territoriales y a los aconteceres, más allá de la pedagogía convocante. En suma, puede pensarse que la EFA Salazar se fue distanciando de las demás escuelas pertenecientes a la misma vertiente pedagógica, debido a su ubicación en la Provincia de Buenos Aires, dado que gran parte de ellas se ubican en el noreste argentino.

De forma análoga, la articulación con otras escuelas es poco frecuente siendo de manera obligatoria por espacios establecidos de reunión, representando el Liceo agrícola de Coutances, Francia, la única vinculación sistemática y frecuente.

Por otra parte, respecto de lo expuesto sobre el ámbito privado, evidenciamos una vinculación con los actores económicos privados de tipo pragmática para ambas partes (EFA- empresarios). Esta pareciera habilitar a una colaboración no sistemática en vistas de tomar a esta institución como un espacio de formación de futuros trabajadores de sus emprendimientos.

En relación a las instancias asociativas de la sociedad civil, vemos un vínculo de tipo colaborativo y solidario permitido por una plataforma ético-moral subyacente, que permea las prácticas de la escuela, contribuyendo a una gratificación mutua por las actividades desarrolladas entre los actores implicados.

También esto lo relacionamos con el componente asociativo propio de la identidad institucional y el contexto en que se enmarca la misma.

Como viéramos, la religión permea las prácticas de la EFA, en línea con lo que acontece con lo ético-moral. Por lo que el catolicismo se practica de manera no formal por sus integrantes, o sea, no forma parte de la currícula ni del programa institucional, habiendo acciones que derivan de ello, pero no articulaciones institucionalizadas con autoridades eclesiales.

Más aún, en consideración de lo que entendemos por gobernanza, en este apartado vemos que el Estado, desde el ámbito local, conoce estas interacciones y articulaciones que despliega y mantiene la EFA Salazar, las cuales se presentan como funcionales a los objetivos institucionales de la misma y el abanico de responsabilidades asumidas; de hecho, un número de ellas son impulsadas y facilitadas por este actor estatal.

Desde el Estado nacional y provincial el aval está dado por la matriz regulatoria que, como ya mencionamos, homologa la actividad de la institución educativa en cuestión, habilitando la gestión y estableciendo desde lo pedagógico y administrativo su ejercicio.

En suma, se vislumbra una densa red de actores en gobernanza, que consideramos de proximidad (Canto Sáenz, 2012), ya que apelan a la articulación en el ámbito del gobierno local, pudiendo incorporar también a la gobernanza multinivel -momentánea-, por la interacción con todos los ámbitos de gobierno en la atención a problemas y políticas definidas.

CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES

En este último apartado presentamos los principales hallazgos a los que hemos arribado en esta tesis. Para ello, consideramos de suma importancia desandar el trayecto recorrido, en línea con los objetivos de indagación originalmente planteados.

Luego de la fundamentación de la elección del caso de estudio, como una expresión particular de la construcción de redes de gobernanza para la provisión del bienestar, procedimos a construir el problema de investigación en línea con el objetivo general.

Sobre esto planteamos que, bajo el supuesto que sostiene que la provisión del bienestar se genera en virtud de una división social entre las distintas esferas que componen el entramado institucional; se tornaba pertinente la indagación de la experiencia de actores que se asocian en torno a la figura de la escuela de la familia agrícola (una experiencia autogestionada para garantizar una oferta educativa adecuada a una necesidad, en un momento y espacio determinado). Las relaciones entre la acción de estos actores y el contexto en el que se inscribe resultaron pertinentes en la medida en que, entre otros aspectos, la oferta educativa se centra en un modelo pedagógico que pretende, entre otras cosas, la adecuación al entorno social y productivo.

Así, reflexionamos sobre la provisión de bienestar estudiando un proceso concreto, por el cual instituciones de la sociedad civil -en un movimiento que podría interpretarse como de expansión de ciudadanía- absorben responsabilidades y despliegan roles ante situaciones percibidas como inequitativas en cuando al acceso al bienestar, en particular por la ausencia de otras iniciativas educativas adecuadas (estatales, en primer lugar) en el ámbito local.

Siguiendo el proceso de construcción del problema de investigación, revisamos los antecedentes de la cuestión y presentamos un conjunto de estudios e investigaciones sobre experiencias educativas en el ámbito rural que abordaron la problemática desde lo pedagógico, pero también desde el campo disciplinar de la sociología y la antropología. Muchos de ellos constituyeron aportes significativos que fueron tenidos en cuenta en nuestras reflexiones (la aplicación de la pedagogía de la alternancia en ejemplos nacionales y/o de otros países; la tensión entre educación y trabajo en el mundo rural, entre otros) no obstante, se evidenció una vacancia de conocimiento en relación a los vínculos teóricos entre las nociones de gobernanza y provisión de bienestar y la

realización de estudios empíricos sobre oferta educativa agropecuaria como el caso de la EFA tomada como caso en esta tesis.

A los fines de proponer una perspectiva de abordaje propia, consistente con el enfoque señalado, presentamos la estrategia metodológica elegida (estudio de caso de naturaleza cualitativa e interpretativa con fines exploratorios, descriptivos y analíticos) y la revisión crítica de las perspectivas teóricas orientadas al análisis de la gobernanza en la provisión de bienestar. Como resultado de ello, arribamos a las definiciones de los dos conceptos fundamentales que organizan la tesis: el bienestar y su provisión y, la noción de gobernanza.

En cuanto al primero, el **bienestar** fue entendido como la calidad de vida obtenida a través de la gestión de recursos frente a las desigualdades sociales, resolviendo el conflicto distributivo y expandiendo la ciudadanía social. Esto es, mediante la ampliación de derechos y el aseguramiento de las garantías sociales (con fines compensatorios) en términos de bienes, servicios e ingresos en alimentación, educación, salud y/o trabajo (Sampayo, 2015).

En relación a la **gobernanza**, se presenta como un sistema de gestión en formato de redes organizadas de actores estatales y no estatales que en su interacción definen formas de articulación entre el estado y la sociedad, con el fin de lograr objetivos definidos – incluido el desarrollo-, ante medios dispersos. Estas redes de gobernanza pueden interpretarse como mecanismos de promoción de la participación ciudadana y como medios incrementales de ejercicio de la ciudadanía en regímenes democráticos, pero también como formatos surgidos a la luz de limitaciones y fallas producidas por el declive de las capacidades del Estado en la provisión de bienes y/o servicios.

Así, se puede habilitar a la transferencia de responsabilidades, o la autoadjudicación de éstas por parte de la comunidad, reforzando la democracia desde la mirada de la participación de la ciudadanía, siempre y cuando sea el actor estatal el que avale y habilite tal mecanismo. Por ello su condición de posibilidad está dada por la gobernabilidad de la misma matriz socio-política donde se inserta.

Entonces, la vinculación entre estas nociones (de radical importancia para el presente estudio) se inscribe en la sub-esfera relacional-asociativa de la sociedad (Adelantado,

Noguera, Rambla y Sáez, 1998), y adquiere un formato de red organizada, articulada y habilitada con y por el Estado para la provisión de bienes y servicios orientados al bienestar.

A lo largo de la tesis hemos mostrado cómo la acción social desplegada en un contexto local -a través de una institución particular como la EFA Salazar-, ofrece soluciones que favorecen el ejercicio de derechos y coadyuva en la provisión del bienestar, advirtiendo de la importancia de la noción acerca de la relación acción - contexto.

De esta forma, la institución se fijó una misión que consideró no cubierta por otras instancias: ofrecer un ámbito educativo para la formación integral del joven y sus familias; estimular el arraigo de éstos y la comunidad y al medio que viven; y, preparar a esos jóvenes y a diversos actores del entorno comunitario para el mundo del trabajo agropecuario o para la prosecución de estudios afines, en el caso de sus estudiantes.

Como mostráramos, la elección de la Pedagogía de Alternancia como dispositivo organizador de la propuesta educativa fue congruente con los tales objetivos. La misma deriva en una co-responsabilidad establecida en el proceso formativo, entre la institución escolar, los estudiantes y sus familias. La Alternancia supone, entonces, mecanismos de información y retroalimentación permanentes y bilaterales que deben activarse en el proceso de “enseñanza-aprendizaje” (Proyecto Educativo Institucional de la EFA Salazar, 1985: 5), mecanismos que, como hemos visto, pueden verse obstaculizados en la práctica.

Pero, de igual modo, hemos evidenciado que los dispositivos de la gobernanza, que se han puesto en juego en esta articulación de una experiencia autogestionada con regulación estatal, pueden interpretarse como factores que morigeran, en parte, el potencial conflicto distributivo ocasionado por los desequilibrios territoriales y sociales.

Esto último se asocia estrechamente a las respuestas que hemos intentado encontrar para el **primer objetivo de indagación** de esta tesis⁶⁷. Al reconstruir la historia y trayectoria institucional de la EFA (apelando tanto a los relatos de sus protagonistas como a referencias documentales) se evidenció la forma en que, desde los inicios en 1974 se fue configurando un escenario preliminar de gobernanza, el que se fue consolidando –con

⁶⁷ Nos referimos a la pregunta por los procesos a través de los cuales se conformó y se gestiona actualmente la EFA Salazar y a la forma en que la gobernanza se expresa en dicha gestión.

avatares e intermitencias- durante toda la vida institucional y que se encuentra presente en la actualidad, aunque con riesgos, amenazas y posibles reconfiguraciones.

Resulta pertinente considerar que, si ubicamos su comienzo teniendo en cuenta la periodización establecida por Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009), el mismo coincide con la etapa del “otoño de las escuelas agropecuarias”, caracterizada por el desplazamiento de la atención política hacia lo urbano, en detrimento del sector agropecuario.

En este contexto, el Estado, representado por autoridades de su instancia local, interactuó fluidamente con actores de la sociedad civil para el aseguro de la educación en una comunidad, a partir del fomento de una solución de gestión privada - la EFA Salazar- que, luego de una serie de acontecimientos (por ejemplo, las sucesivas mudanzas que caracterizan su primera fase) se instala en esa localidad por decisión, precisamente, de ese ámbito de gobierno.

En el devenir institucional, la adaptación para el cumplimiento de los lineamientos y objetivos establecidos se muestra como una característica intrínseca, la escuela se adecúa a un entorno que la justifica en su accionar y que la moldea al compás de los recursos requeridos y de las vicisitudes que se suceden. En tal sentido, González y Constantini (2011) señalan que, ante ausencias o necesidades en la provisión de bienestar, las EFAs proponen una educación “para y en el medio rural”, y que ésta ha sido la clave para el crecimiento constante de estas instituciones, que, a través de la gestión privada, expiden títulos oficiales reconocidos por el Estado. La gobernanza se expresa entonces en esta gestión articulada.

Sobre ello, fue mencionada la cuestión planteada por Acuña y Chudnovsky (2013), acerca de la relación causal entre los desarrollos de las instituciones y los procesos sociales; la que para nosotros es también factible de ser analizada considerando la dimensión discursiva (Verón, 1987). De esta manera, no evidenciamos una relación unívoca entre los procesos sociales locales y el devenir de la acción institucional de la escuela. Los procesos sociales locales fueron (y son) el marco o telón de fondo en el que se desarrolló la vida institucional pero también el accionar institucional configuró y reconfiguró este escenario local. Resulta evidente que las instituciones son el resultado de las interacciones producidas por actores interrelacionados entre sí, los cuales están

inmersos en marcos condicionantes y, a la vez, habilitantes de su acción, y que, al construir y desarrollar “instituciones” logran que las mismas se adecúan y muten en función de ese contexto circundante, el cual también es factible de cambio por el propio accionar de los actores.

Durante el proceso de investigación hemos hallado que, en una dinámica de gobernanza, a partir de una matriz de gobernabilidad concreta que la valida y un contexto limitante, actores de la sociedad civil -en formas activa de acuerdo a sus capacidades y recursos determinados, articulando con el Estado de manera habilitante-, gestaron y gestan una institución que pretende responder a una realidad contextual determinada, que presenta necesidades no resueltas, no sólo en el plano de la oferta educativa, sino también en el nivel económico-productivo.

Como ya mencionamos, desde el momento fundacional, la EFA se asume como un proyecto colectivo y participativo. Éste apela teórica y discursivamente a la familia como figura e institución modeladora, en cuyo ámbito también es plausible de brindar educación y aprendizaje. A su vez, a la misma se la articula con la esfera relacional-asociativa, planteándose en términos prescriptivos como actores en cogobierno, resultantes de la interacción de la sociedad civil entre sí, capaces de reestructurar un contexto. (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998).

Este último aspecto nos conduce al **segundo objetivo de indagación** planteado⁶⁸ en esta tesis que fue abordado a partir del análisis discursivo de los relatos de los actores intervinientes. De ellos se derivó la identificación y análisis de las responsabilidades que la institución asume como parte de su misión o razón de ser, pero también las que se adjudica, para la provisión de bienes y servicios orientados al cumplimiento de derechos y garantías sociales. Así se distinguieron las responsabilidades en aspectos educativos, propios de una institución de formación, pero también las demás áreas de intervención tales como alimentación, trabajo, salud y vivienda, vinculadas, en parte, a la propuesta de la Pedagogía de la Alternancia que la anima.

Así podemos afirmar que las obligaciones y compromisos absorbidos de hecho y derecho de manera decisional por los actores que gestionan la EFA Salazar se pudieron

⁶⁸ Nos referimos a la pregunta por las responsabilidades que asume la institución y a las actividades que desarrolla, que fueran analizadas en detalle en el capítulo IV.

evidenciar desde el análisis discursivo, pero también desde lo que se ha observado de manera participativa durante el trabajo de campo. Se trata, en suma, de una concatenación de responsabilidades interrelacionadas entre sí, todas las cuales parecen estar impactadas por las mismas necesidades que impone el contexto local en que se inserta la escuela.

Pues bien, y en el marco de los objetivos de la Pedagogía de Alternancia, se pudo visualizar una efectiva gestión de recursos escasos que se realiza en situaciones de carencia -o más precisamente, de desigualdad-, gestión que evidencia un alto grado de flexibilidad institucional ante casos o situaciones que demandan una reformulación de dinámicas y capacidades concomitantes. A ello obedece la implementación de arreglos institucionales para la oferta concreta de una educación especializada y de una preparación para la vida adulta de los jóvenes rurales, de acuerdo a las condiciones del medio socioproductivo específico y en arreglo a un determinado escenario territorial y social, todo lo cual, constituye la particularidad que caracteriza a la mencionada pedagogía.

En lo que respecta a la formación para el trabajo, la EFA Salazar proporciona contenidos curriculares y extracurriculares, tanto agropecuarios, como no agropecuarios, que son parte de una propuesta educativa “en y para el trabajo”, apuntando con ello a la formación integral de individuos con posibilidad de ejercer su ciudadanía (Puig Calvó, 2006). Varias de las responsabilidades asumidas en este aspecto se traducen en “prácticas profesionalizantes” organizadas en función de los mercados de trabajo locales. No obstante, teniendo en cuenta tanto la continuidad de los estudios de los ex alumnos como sus inserciones laborales los resultados obtenidos distan de la proyección planificada.

En cuanto a las responsabilidades sobre alimentación, -tanto por la especificidad educativa que imparte, como por la pedagogía que la enmarca- hemos visto que son un aspecto fundamental para la propia comunidad escolar (desde el punto de vista material pero también simbólico) que se amplía al resto de la comunidad, por ejemplo, a través de iniciativas de venta de los alimentos producidos en la escuela en ferias locales. No obstante, dadas las restricciones, este aspecto no se encuentra adecuadamente resuelto.

En lo que respecta a la salud -contemplada tanto en la planificación de los contenidos educativos, como en la acción ante contingencias cotidianas- se observaron interacciones con otras instituciones como el hospital y agentes sanitarios locales, y; finalmente, en las

responsabilidades asociadas a la provisión de vivienda, hemos mostrado que, por las especificidades de la alternancia, muchos jóvenes permanecen como internos, transcurriendo toda la semana de escuela en sus instalaciones, situación a la que debe responderse con una infraestructura acorde.

En suma, como hemos demostrado, se evidencia una labor activa en el seguro de la educación, así como también del trabajo, la alimentación, el cuidado de la salud y la provisión de vivienda. No obstante, las propias debilidades institucionales (recursos disponibles, restricciones, etc.) dificultan, en la práctica, la concreción de las intenciones manifestadas y afectan el cumplimiento de tan amplias responsabilidades.

De ahí que, podemos sugerir que las “fronteras” de la EFA vayan más allá de su propia institución (Riquelme, 2010), toda vez que tenemos en cuenta la variedad de actividades que despliega como a los destinatarios de las mismas, que no sólo se restringen a la comunidad escolar, sino que también incluyen al más extenso ámbito local. Parece evidente que los recursos necesarios para asumir tales responsabilidades en la provisión de bienestar, resultan escasos y que ello plantea tensiones en el modelo de gobernanza que supone.

Lo anterior nos condujo al **tercer objetivo de indagación** referido a la distribución de roles en la propuesta de gestión y al modo que asume su organización interna⁶⁹. Esto se debe a que para atender a estas finalidades institucionales y obligaciones asumidas, los actores identificados durante la investigación que sustenta esta tesis (Directivos, Consejo de Administración, equipo docente, equipo no docente, Centro de Estudiantes, y las familias de los estudiantes, entre otros), desarrollan, desde sus posiciones y capacidades, diferentes roles institucionalmente diagramados (por momentos de manera conflictiva, como hemos visto) y materializa la propuesta de gestión asociada y compartida, la organización interna y composición de la EFA.

Se observa que, desde cada rol, se asumen diferentes responsabilidades, que son propias de una institución de gestión privada pero que también se derivan de las particularidades de esta institución de formación que, como venimos de mostrar superan lo estrictamente educativo, alcanzando lo laboral, alimenticio, sanitario y habitacional.

⁶⁹ Remitimos a lo expuesto en el Capítulo V.

No obstante, hemos hallado que las intenciones y tareas establecidas se ven atravesadas por las propias capacidades decisionales de cada actor, las que moldean las interacciones y forman una trama de relaciones de poder que se pone en cuestión en la misma gestión. Así, vimos que se presentan obstáculos por las debilidades institucionales, pero también a causa de los recursos económicos escasos, cuya distribución está bajo las atribuciones del Consejo de Administración, por lo que esta instancia desempeña un rol central con significativo poder decisional en la gestión colectiva y participativa. Hemos reflexionado en torno a los conflictos -manifiestos y potenciales- que se plantean con el cuerpo directivo de la escuela (nodo coordinador de la red autogestionada en dinámica de gobernanza) y con parte del cuerpo docente. Lo que se evidencia entonces es una puja dentro de una estructura de poder que se pone en cuestión cotidianamente, puja que se edita constantemente, en gran medida, a causa de las limitaciones estructurales en las que se despliega la gestión. Nos hemos referido a la clara percepción de varios de los actores involucrados de estas circunstancias, frente a las que proponen, de manera aún difusa, la necesidad de modificaciones en las condiciones actuales en las que se desarrolla la provisión de los bienes y servicios estipulados.

Por último, y para el abordaje del **cuarto objetivo de indagación**, hemos mostrado que la amplia matriz de responsabilidades asumidas requiere de una gestión que vaya más allá de lo intra-institucional, por lo que también es ejecutada en función de una compleja red de dinámicas articuladoras que se han ido conformado para la provisión de bienestar⁷⁰. Algunas de ellas se mantienen sostenidamente (podríamos decir que se institucionalizan como interacciones en la red de gobernanza) pero otras son momentáneas, efímeras o intermitentes. A partir de ello es que hemos podido identificar que las oscilaciones de estos vínculos -en términos de sistematicidad y frecuencia- se derivan, en gran medida, de la utilidad y satisfacción de necesidades concretas que los mismos reportan. En definitiva, permiten garantizar bienes y servicios para la provisión del bienestar.

Por consiguiente, desarrollando estrategias ante los desafíos que se presentan, identificamos que la EFA Salazar mantiene articulaciones con distintos actores e instituciones en gobernanza para la provisión de bienestar; producidas para y por su

⁷⁰ Los vínculos de la EFA Salazar con los niveles estatales nacionales, provinciales y locales, así como con actores económicos del sector privado y otras instituciones, asociaciones y organizaciones de la sociedad civil o del medio local han sido abordados en el Capítulo VI.

gestión. Se trata de interacciones formales e informales en el territorio, algunas de ellas reforzadoras de dinámicas democráticas, que apuestan a garantizar derechos.

Como ya hemos señalado de manera recurrente, la experiencia parte de un vínculo “obligatorio” con el Estado por un requerimiento habilitante de la gestión de la escuela. Es por ello que entendimos a la EFA Salazar como un caso de estudio para el análisis de mecanismos de gobernanza.

El marco regulatorio estatal (que surge de la oferta de un servicio público) y el status jurídico de sus instancias de conducción y los contenidos educativos impartidos (que se amoldan a una currícula de acuerdo a la especificidad de la escuela) establecen que la EFA Salazar sea una escuela que brinda servicios públicos de gestión privada.

En concordancia con ello, la escuela detenta mayores márgenes de acción que sus pares estatales. Su accionar responde a un poder decisional propio de su constitución como asociación, lo que se manifestó tanto en lo estructural como en lo coyuntural. El carácter “privado” de la EFA se observa en lo concreto de su gestión, en la relativa discrecionalidad de las resoluciones que se toman y ejecutan, pero también en la imposibilidad de poder hacer frente a las dificultades y limitaciones que se suscitan, muchas de las cuales obedecen a las mismas decisiones que parten y culminan de la voluntad y el poder de acción de unos pocos actores.

A su vez, debido a la posibilidad de poder plantear un rumbo propio, a diferencia de los establecimientos educativos de gestión pública, hemos hallado determinadas acciones de esta institución que se acercan a lo que puede denominarse con “gestión social”. En efecto, la EFA despliega acciones de corte social y solidario con la intención de asegurar la educación de sus estudiantes, se amolda a las situaciones sociales de sus jóvenes y las de sus familias (situaciones que pueden poner en riesgo la escolaridad por distintas cuestiones, muchas de ellas económicas) y por ello extiende su marco de posibilidades. Esta decisión complica en ocasiones su gestión y, eventualmente podría comprometer su supervivencia, ya que, como vimos, las obligaciones y dificultades económicas se reproducen, y la posibilidad de disminuir la cuota -ya de por sí reducida-, o becar a sus estudiantes, restringiría aún más los escasos ingresos de esta institución.

Es así como volvemos a encontrarnos con ese elemento de tensión mencionando, respecto de la gestión privada de esta escuela y la demanda de acción pública del Estado; volviendo a observar una imposibilidad para resolver tal cuestión, siendo por el momento tan sólo una reflexión compartida por varios actores que conforman la escuela ante las vicisitudes experimentadas.

Estas percepciones son resultantes de construcciones sociales en torno al accionar estatal. Interpretamos que las demandas de una mayor presencia estatal y de un acompañamiento más activo de la labor desplegada por la EFA pueden ser entendidas como derivaciones concretas de la exigencia de derechos por parte de la ciudadanía, en este caso, una asociación de la sociedad civil que también asume responsabilidades en el aseguramiento de derechos. Y respecto de esta exigibilidad al Estado del cumplimiento de obligaciones en contextos apremiantes, hallamos una vinculación con lo señalado por Michi (2008) y Guelman (2015) en torno a la necesidad de una intervención estatal activa, en términos educativos, a partir del análisis de experiencias autogestivas en el ámbito rural y agrario.

De las consideraciones planteadas queremos destacar que, teniendo en cuenta las articulaciones de la EFA con los distintos niveles de gobierno, el nivel local se presenta, en términos comparativos, como el más activo y flexible y podría entenderse como un ejemplo de “pluralización” de la decisión pública (Cerrillo I Martínez, 2005). En tal sentido, el aparato público municipal –con sus propias restricciones- no sólo apunta la gestión de la escuela con acciones concretas, sino que además opera como “mediador simbólico”, impulsando y facilitando otras vinculaciones interinstitucionales relevantes para la escuela. Con ello, propicia y fortalece el esquema de gobernanza que hemos denominado “de proximidad”. En efecto, en el devenir institucional de la EFA Salazar se evidencia la forma en que desde un inicio se expresa la gobernanza, centralmente de proximidad y más infrecuentemente multinivel (Canto Sáenz, 2012).

A partir de tales hallazgos, producto del proceso de investigación que origina esta tesis, hemos podido relativizar un supuesto originalmente planteado, aquel que sostenía que, en los orígenes de la experiencia, sólo se encontraba la entera vacancia por parte del Estado en la garantía de una oferta educativa adecuada a una necesidad, en un momento y espacio determinado. Si bien la inexistencia de una oferta educativa de tales características (y acorde a la Pedagogía de Alternancia) puede encontrarse en el origen de la experiencia,

su desarrollo y consolidación muestran cómo operó un entramado de gobernanza “público-privado” por el que se delegó la gestión directa para la provisión del bienestar en este plano concreto.

Por ello, es momento de retomar la pregunta planteada por Martínez Franzoni, de este modo formulada: “(...) ¿puede la familia, el mercado o, alternativamente, el Estado absorber realísimamente esas responsabilidades y si es así, es esa la opción más deseable?” (2005:1)

La particularidad del caso bajo estudio y los resultados alcanzados nos llevan a proponer una reformulación de este interrogante que no suponga oposiciones entre sus términos. Responderemos, provisoriamente, que ciertos actores de la sociedad civil que no participan de las lógicas del mercado, en determinados contextos y situaciones- generalmente locales- pueden absorber y asumir responsabilidades. De todas maneras, el cumplimiento de esta meta está frecuentemente impactado -y limitado- por las condiciones restrictivas en las que se realiza esa labor, cuando no se cuenta con los recursos del Estado. La asunción de responsabilidades encuentra su principal limitante en la capacidad de generar recursos para sostener dichos compromisos. Así, podemos afirmar que, el contexto social, económico y productivo que los conduce a tomar parte activa en la provisión del bienestar, es el mismo factor que los restringe en su desarrollo y despliegue, no pudiendo cumplir plenamente con las intenciones emprendidas.

Por lo tanto, y para atender a la intención originaria de tesis, podemos concluir, en base al estudio emprendido en la EFA Salazar, que la provisión de bienestar se despliega en nuestro caso, pero con oscilaciones, dificultades y en marcos sociales locales restrictivos que ponen en riesgo su continuidad. A esto se le suman conflictos, entre actores internos que complejizan el escenario futuro. La necesidad de desarrollar nuevos vínculos y articulaciones con actores externos se torna evidente, también para aquellos actores internos en los que más influye la impronta original del “movimiento de la familia agrícola”. Esta necesidad de ampliar o profundizar articulaciones pone nuevamente de relieve, la centralidad de la noción de gobernanza, esquema o dispositivo de gestión; que estuvo en el origen de la historia de la experiencia y en trayectoria institucional, sigue siendo relevante y necesaria en su gestión cotidiana y, particularmente, en su devenir futuro.

Así, la provisión de bienestar se inscribe en su origen y se reinscribe en su devenir institucional, al calor de un contexto que moldea en lo fundacional, pero que también permea, ajusta y limita su gestión. Se trata de un escenario social en el que una serie de actores se asocian y diagraman articulaciones que les otorgan capacidades y, a veces proveen recursos, aunque las limitaciones -endógenas y exógenas- no están ausentes de este escenario.

Arcidiácono y Gamallo (2010), plantean que, aún en situaciones de distribución de responsabilidades sobre la provisión de bienes y recursos, hay una constante y es que siempre hay obligaciones de instancias estatales. Estas obligaciones pueden plantearse como acciones desarticuladas y momentáneas ante situaciones de ausencias y limitaciones estructurales, o bien puede decidirse darle entidad a la cuestión, haciéndola ingresar en la agenda pública, y, luego, diseñando e implementando integralmente una política pública, en tanto solución acorde a lo definido como “problema público”.

De esta forma, se produce una “toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada”, como teoriza Thwaites Rey (1999), siguiendo la clásica definición de política pública de Oszlak. Se aplica una medida de gobierno que impacta de manera directa en el bienestar de los ciudadanos (Marshall, 1965), contribuyendo a su configuración; y transfiriendo recursos de unos sectores a otros -por medio de procesos de mercantilización o desmercantilización, estatalización o desestatalización, familiarización o desfamiliarización, y comunitarización o descomunitarización-, y redefiniendo, así, la desigualdad social en términos de política social. (Adelantado, Noguera, Rambla y Sáez, 1998).

Estos hallazgos hasta ahora obtenidos no clausuran el tratamiento de la problemática aquí emprendida, sino que, por el contrario, habilitan la generación de nuevos interrogantes. En principio, consideramos pertinente ampliar el estudio de caso e incluir en el análisis a la otra EFA que se ubica en territorio bonaerense, en la localidad de Acevedo. De esta manera, se realizaría un análisis comparativo de ambas gestiones, en tanto casos particulares de la gobernanza en la provisión de bienestar. En esta misma línea de ampliación del alcance comparativo, se podrían tomar como casos otras EFAs de la región noreste argentina (territorio de surgimiento del movimiento de las escuelas de la familia agrícola en el país), las que se insertan en escenarios socio-productivos altamente diferentes de los de la Provincia de Buenos Aires.

En suma, en esta tesis hemos pretendido evidenciar que la preocupación por las condiciones para la configuración y consolidación de esquema de gobernanza en la provisión de bienestar es una cuestión relevante, no sólo desde la reflexión conceptual sobre la hechura de las políticas públicas sino también desde el plano más instrumental de diseño y aplicación de los planes y programas concretos que las operativizan.

Las experiencias de las EFAs, que pudieran ser analizadas a partir de nuestro estudio de caso, podrían mostrar las complejidades, pero también las potenciales y los desafíos del aseguramiento del derecho a la educación en espacios sociales agrarios. Los profundos cambios sociales y las transformaciones tecnológicas y productivas operadas en estos espacios (desde los años fundacionales de estas experiencias a la actualidad) animan a reflexionar sobre las condiciones para su continuidad, en tanto proveedoras autónomas de una propuesta educativa accesible, en particular, para los sectores agrarios y rurales menos favorecidos por las transformaciones mencionadas. De los resultados hallados surge finalmente, que el Estado (ya sea en su nivel local, como provincial y nacional) juega un rol imprescindible para la continuidad y fortalecimiento de las experiencias analizadas. Y, en definitiva, de ello tratan las políticas públicas y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V. y Courtis, C. (2006). *El umbral de la ciudadanía. El significado de los derechos sociales en el Estado Social constitucional*. Buenos Aires: Estudios del Puerto.
- Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009) El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. En Abramovich, V. y Pautassi, L (comp.) *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Acuña, C. y Chudnovsky, M. (2013). Cómo entender las instituciones y sus relaciones con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y el institucionalismo. En Carlos Acuña (Comp.) *¿Cuánto importan las instituciones? Gobierno, estado y actores de la política argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Adelantado, J., Noguera, J., Rambla, X. y Sáez, L. (1998). Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica. En *Revista Mexicana de Sociología*, Número 3. México: Universidad Autónoma de México.
- Aguilar, L. (2007). El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Conferencia Plenaria presentada en el XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Sto. Domingo, Rep. Dominicana.
- Aguilar Cuevas, M. (1998). *Las tres generaciones de los derechos humanos. Derechos Humanos* [en línea]. Recuperado el 8 de enero de 2019 de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-emx/article/view/5117/4490>
- Aldana Lozano, F. (2012). *Análisis de la pedagogía de alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca* [en línea]. Recuperado el 9 de octubre de 2018 de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/14998>
- Alfaro, M. I. (2000). *Modalidades de intervención estatal y actores sociales: el caso de Santiago del Estero*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Aparicio, S., Re, D. y Vazquez Laba, V. (2009) Familias campesinas y asalariados rurales en la provincia de Misiones. Tensiones ente el trabajo y la educación. *Seminario Regional NEA sobre Trabajo Infantil y Educación*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación: Resistencia, Chaco.

- APEFA (1974). *Otra escuela en América Latina. Plan de Formación de las Escuelas de la Familia Agrícola*. Buenos Aires: Bonum.
- Araújo Oitaven, S., Linhares de Assis, R., Teixeira de Oliveira, L. (S/d). *Pedagogía de la Alternancia y Agroecología: caminos para el desarrollo rural sustentable* [en línea]. Recuperado el 9 de octubre de 2018 de <http://www.aimfr.org/Archivos/Documentos/Ponencia%20Brasil.pdf>
- Arcidiácono, P. y Gamallo, G. (2010). La desmercantilización del bienestar. Reflexiones críticas sobre la justiciabilidad de los derechos sociales. *Revista Aportes Andinos*, s/d, 36 – 57.
- Arendt, H. (2002). *Condition de l'homme moderne*. Francia: Agora.
- Balbis, J. (2001). *ONGs, Gobernancia y Desarrollo en América Latina y El Caribe* [en línea]. Recuperado el 9 de octubre de 2018 de http://www.unesco.org/most/dsp53_sp.htm
- Barsky, O.; Dávila, M. y Busto Tarelli, T. (2008). *Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total* [en línea]. Recuperado el 9 de octubre de 2018 de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/214_barsky.pdf
- Bertaux, D. (2011) El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. *Acta Sociológica*. 56. México D.F: Universidad Nacional de México.
- Bowman, M.A. (2017). *Educación y trabajo: tramas y derroteros de jóvenes en los dispositivos de un programa de empleo* [en línea]. Recuperado el 4 de marzo de 2018 de http://www.aset.org.ar/2017/ponencias/12_Bowman.pdf
- Bragachini, M., y Ustarroz, F. (2014). Agroindustria sustentable en origen: Nuevo rol del municipio. *Revista Agropost*, s/d, 131.
- Busso, M. (2007). *Trabajadores informales en Argentina: ¿De la construcción de identidades colectivas a la constitución de organizaciones? Un estudio de la relación entre identificaciones sociales y organizaciones de trabajadores feriantes de la ciudad de La Plata, en los umbrales del siglo XXI*. [en línea] Tesis doctoral no publicada, en cotutela Universidad de Buenos Aires-Université de Provence. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/>.
- Camou, A. (2001). Desarrollo humano y gobernabilidad. El rol de los municipios. Ponencia ante el VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Buenos Aires.

- Canto Sáenz, R. (2012). Gobernanza y democracia. De la vuelta al río turbio de la política. *Revista Gestión y Política Pública*, 21, 333-374.
- Casacuberta, D., Rubio N. y Serra L. (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Barcelona: Graó.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo I Martínez, A. (2005). La gobernanza hoy: Introducción. En *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Catalunya: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Civera Cerecedo, A. (2011). Introducción hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos. En: Civera Cerecedo, A.; Alfonseca Giner de los Ríos, J.; Escalante Fernández, C. (Coord.). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Siglos XIX y XX. México: Porrúa.
- Constantini, A., Plencovich, M.C., Zucaro, G. y Recuero, P. (2011). Escuelas agropecuarias en los Partidos bonaerense de Pergamino, Colón y San Pedro. En M. C. Plencovich y A. O. Constantini, (coords.). *Educación, Ruralidad y Territorio*. Buenos Aires: Ciccus.
- Coulon, A. (1987). *La etnometodología*. Ed. Cátedra: Madrid.
- Cragnolino, E. (2008). Familias, organizaciones campesinas y escuelas en los procesos de acceso a la educación. *IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Cragnolino, E. (2010). *El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias* [en línea]. Recuperado el 12 de febrero de 2019 de <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2491/2448>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc.
- Doberti, J. (2001). El subsidio a la educación privada en la Argentina y Chile: un estudio comparativo. En Estévez, A. (comp.). *Reforma managerialista del Estado. La nueva gerencia pública, calidad total y tecnocracia*. Buenos Aires: Cooperativas.

- Draibe, S. y Riesco, M. (2006). Estado de Bienestar, desarrollo económico y ciudadanía: algunas lecciones de la literatura contemporánea. *Serie de Estudios y Perspectivas*. México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Esping Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2006). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, 3. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Galfrascoli, A. (2015). Un lugar a la educación rural en las políticas públicas. *Revista Aula Universitaria*, 17. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- García Marirrodiga, R. y Puig Calvó, P. (2007). *Formación en Alternancia y Desarrollo Local. El movimiento Educativo de los CEFFA en el mundo*. Santa Fe: AIDEFA.
- Gato Castaño, P. (1988). *El sistema de alternancia en las Escuelas Argentinas de la Familia Agrícola [en línea]*. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/1751>
- Giddens, A (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*, Bs. As: Amorrortu.
- González, I. y Constantini, A. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En M. C. Plencovich y A. O. Constantini, (coords.). *Educación, Ruralidad y Territorio*. Buenos Aires: Ciccus.
- Griffiths, L. (1968). *Problemas de la Educación Rural*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guelman, A. (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-VC (2009-2012)*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Gutiérrez, T. (2011). Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana. 1875 – 1916. En Civera Cerecedo, A.; Alfonseca Giner de los Ríos, J.;

Escalante Fernández, C. (Coord.). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Siglos XIX y XX. México: Porrúa.

- Habermas, J. (1992) Further Reflections on the Public Sphere. En C. CALHOUN (ed.): *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge: MIT Press.
- Isuani, E. A. (1991). Bismarck o Keynes: ¿Quién es el culpable? En E. A. Isuani et al, El Estado benefactor. *Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila –CIEPP
- Kessler, G. (2007). Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales. En Bruniard, R. (coordinador). *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIFE/UNESCO.
- Keynes, J.M. (2005). *La teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kooiman, J. (2005). Gobernar en gobernanza. En Cerrillo I Martínez, A. (coordinador). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Catalunya: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Kooiman, J., Bavinck, M., Chuenpagdee, R., Mahon, R., Pullin, R. (2008). Interactive Governance and Governability: An Introduction. *The Journal of Transdisciplinary Environmental Studies*, 7, 1. Dinamarca: Roskilde University.
- Levy, E. (2007). Políticas Públicas de formación para el trabajo como estrategia de inclusión social. Historias de la Argentina Neoliberal. Ponencia presentada en V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. *Hacia una nueva civilización del trabajo*". Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST). 18 al 20 de abril de 2007. Montevideo, Uruguay
- Levy, E. (2012). Educación, trabajo e inclusión social. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 3, s/d.
- Levy, E. (2015). *Educación y trabajo en los Programas Sociales. Tensiones y debates no saldados* [en línea]. Recuperado el 3 de marzo de 2018: http://www.aset.org.ar/2015/ponencias/12_Levy.pdf
- Llach, J., Montoya, S. y Roldán, F. (1999). *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Marshall, T. H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development: Essays*, Garden City. Nueva York: Doubleday.

- Marshall, T. H. (1965). *Social Policy*. Londres: Hutchinson University Library Series.
- Martínez Franzoni, J. (2005). Regímenes de Bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales. En *Revista Centroamérica de Ciencias Sociales*, 4, 2. Costa Rica: FLACSO
- Mayntz, R. (2005). Nuevos desafíos de la teoría de la gobernanza. En Cerrillo I Martínez, A. (coordinador). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Catalunya: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Michi, N. (2008) *Movimientos Campesinos y Educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Tesis de Doctorado en Filosofía y Letras. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Morduchowicz, A. y Arango, A. (2007). *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina [en línea]*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Gobernabilidad-Sector-Educaci%25C3%25B3n.pdf>
- Newman, J. (2005). Participative governance and the remaking of the public sphere. En *Remaking governance: Peoples, politics and the public sphere*. Bristol: The policy Press.
- North, D. (2000). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Novick de Senén González, S. (2008). Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micro política. En Perazza, R. (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Nuñez, J. (2004). *Saberes y Educación. Una mirada desde las culturas rurales*. Caracas: Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- O'Donnell, G. (1984). Apuntes para una teoría del Estado. En Oszlak, O. *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Connor, J. (1996). From Women in the Welfare State to Gendering Welfare State Regimes. *Current Sociology. Journal of the International Sociological Association*, 44, 2. Londres: Sage Publications.
- Obschatko, E. (2014). *Las cooperativas agrarias en la República Argentina: Logros y Desafíos [en línea]*. Recuperado el 4 de octubre 2018 de:

https://www.aciamericas.coop/IMG/pdf/8.eje_3_crecimiento_internacionalizacion_e_identidad_-_obschatko-iica.pdf

- Offe, C. (1990). *Contradicciones en el Estado de bienestar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oiberman y Arrieta (2006). Las cifras educativas de los '90. En Aguerrondo, I. (coord.), *Educación en la Argentina. Qué paso en los '90*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Oliva, D. (2015). *Pedagogía de Alternancia una alternativa educativa, para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo*. Tesis de maestría, Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1982). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo*, N°1. Caracas: Ediciones Fundacademus.
- Padawer, A. y Thisted, S. (2010). *Proyectos de Futuro, escuela y desigualdad social: formas de sociabilidad y socialización de la transición entre la infancia y la juventud en dos localidades periurbanas de la Argentina*. Buenos Aires: Fe y Alegría- Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
- Pantanali, J.C. (2010). *Los sueños de un visionario*. S/d.
- Parsons, T. (1988). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia* [en línea]. Recuperado 28 de marzo de 2018 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Peters, G. y Pierre, J. (2005). ¿Por qué ahora el interés por la gobernanza? En Cerrillo I Martínez, A. (coordinador). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Catalunya: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Plencovich, M., Constanti, A. y Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: Ciccus.
- Prats, J. (2003). El progreso no es lo que era. Fundamentos institucionales para un país en riesgo. En Prats, J. (ed.). *El desarrollo posible, las instituciones necesarias*. Barcelona: IIG/PNUD/Generalitat de Catalunya.
- Prats, J. (2005). *De la burocracia al management: De management a la gobernanza (Las transformaciones de las administraciones públicas de nuestro tiempo)*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Puig Calvó, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio: La importancia de la formación y de la investigación en las*

- instituciones* [en línea]. Recuperado el 3 de abril de 2017 de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9345/Tesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rabotnikof, N. (2005). *En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea*. México: UNAM.
 - Re, D. y Nessi, V. (2017). Educación y trabajo en la tarea de yerba mate. Un análisis a través de datos secundarios. En J. Gortari, D. Re y M. L. Roa (comp). *Tareferos. Vida y trabajo en los yerbales*. Misiones: Editorial Universitaria.
 - Rhodes, R. A. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Journal of Political Studies*, 44, 4. Cambridge: Blackwell Publishers.
 - Riquelme, G. (2010). Educación y Formación para el trabajo: la perspectiva de los adultos. Clase virtual elaborada para el Curso de Posgrado Virtual *Jóvenes, Educación y Trabajo: Nuevas Tendencias y Desafíos*.) Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
 - Rosanvallon, P. (2005). *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial
 - Salais, R. (1985). La formation du chômage comme categorie. *Revue économique*, volume 36, n° 2, 1985 Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Francia.
 - Sampayo, M. (2015). *El bienestar y su provisión desde la asociación de familias. El caso de las Escuelas de la Familia Agrícola*. Trabajo Final Integrador, Especialización en Planificación y Gestión en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
 - Sautú, R. (1999). *El método biográfico*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
 - Schweinheim, G. (1998). Innovación en Administración, Gestión y Políticas Públicas. *Revista de Investigaciones del INAP*, 0. Buenos aires: Nueva Época.
 - Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
 - Subirats, Joan y Dente Bruno. (2014) *Decisiones públicas. El análisis y estudio de los procesos de decisión en las políticas públicas*. Ariel. Barcelona.
 - Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.
 - Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales [en línea]. Recuperado el 16 de febrero de 2019 de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
 - Thwaites Rey, M. (1999). *El Estado: Notas sobre su(s) significado(s)*. Buenos Aires: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Torrado, S. (1981). *Estrategias familiares de vida en América Latina: La familia como unidad de investigación censal. Parte I* [en línea]. Recuperado el 8 de septiembre de 2018 de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12641/NP26-03_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Vier, M. R. (2010). *La cultura del colono en el contexto de la educación en alternancia. 2017* [en línea]. Recuperado el 6 de abril de 2018 de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.676/te.676.pdf>
- Yin, R. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Journal of the International Educational and Professional Publisher*, 5. California: Sage Publications.

FUENTES PRIMARIAS DE DATOS

- Entrevistas a directivos, docentes, estudiantes, padres, madres y/o tutores de estudiantes, e integrantes del Consejo de Administración de la Escuela de la Familia Agrícola EFA 4155 Colonia “El Pincen”, al intendente y actores externos de la institución en la localidad de Salazar, Partido de Daireaux, provincia de Buenos Aires. Junio de 2017.
- Observaciones participantes en la Escuela de la Familia Agrícola EFA 4155 Colonia “El Pincen”, realizadas en junio de 2017.

FUENTES SECUNDARIAS DE DATOS

- Argentina (1994). Constitución de la Nación Argentina.
- Argentina (1947). Ley N° 13.047 “De Establecimientos de Enseñanza Privada”.
- Argentina (1884). Ley N° 1420 “De Educación Común, Laica, Gratuita y Obligatoria”.
- Argentina (1905). Ley N° 4.874 “De Escuelas Elementales, Infantiles, Mixtas y Rurales en las Provincias”.
- Argentina (1938). Ley N° 12.558 “De Asistencia Médico-social a la Niñez en Edad Escolar”.
- Argentina (1947). Ley N° 13.047 “Del Estatuto del Personal Docente de Establecimientos Privados de Enseñanza”.
- Argentina (1948). Ley N° 23.114 “Del Congreso Pedagógico”.

- Argentina (1991). Ley N° 24.049 “De Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario”.
- Argentina (1992). Ley N° 24.146 “De Emergencia Económica - Inmuebles”.
- Argentina (1993). Ley N° 24.195 “Federal de Educación”.
- Argentina (2005). Ley N° 26.075 “De Financiamiento Educativo”.
- Argentina (2005). Ley N° 26.058 “De Educación Técnico Profesional”.
- Argentina (2006). Ley N° 26.206 “De Educación Nacional”.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). Resolución N° 2.200 (XXI). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC).
- Buenos Aires (2007). Ley N° 13.688 “De Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- INDEC. (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (REALC) (1990). Capacitación para personal agropecuario de nivel medio. *Informe Final, Seminario Taller Subregional*. Santiago de Chile.
- Proyecto Educativo Institucional de la Escuela de la Familia Agrícola 4155 Colonia “El Pincen” EFA Salazar (1985).
- Revista Saltevé S.R.L., abril de 1997.

ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA DIRECTIVOS

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS PERSONALES: Género, Edad, Estado civil, Lugar de residencia, Nivel de instrucción, Profesión, Ocupación

TRAYECTORIA PERSONAL EN LA EFA

- ¿Hace cuánto que ejerce como directora?
- ¿Cómo fue su trayectoria en la institución?
- ¿Cómo fue que llegó a esa función?
- ¿Tenía otra actividad previa en la institución?
- ¿Cómo fue el primer acercamiento a la institución? ¿Cómo comenzó su historia con la EFA?

¿Se formó en la EFA algún integrante de su familia? (En caso afirmativo)
¿Forman parte actualmente de la gestión de la EFA? ¿Qué hacen?

HISTORIA Y TRAYECTORIA INSTITUCIONAL DE LA EFA

- ¿Cuándo se formó la EFA?
- ¿Cómo fue el proceso?
- ¿Por quienes estaba integrada?
- ¿Recuerda algún hecho importante o hitos destacables en la historia de la escuela?

EFA SALAZAR

- ¿Qué actividades desarrolla la EFA?
- ¿Qué responsabilidades tiene la EFA con respecto a sus estudiantes? ¿Otras?
- ¿Cómo está compuesta la institución?
- ¿Puede identificar roles dentro de la escuela? ¿Cuáles son?
- ¿Cómo es la actividad diaria?, ¿La semanal? y ¿la mensual? ¿Cómo se distribuyen las actividades entre los integrantes? ¿En cuáles de estas actividades participan los padres? ¿Y otras personas que no pertenecen a la escuela? ¿Quiénes?
- ¿Desarrollan actividades extracurriculares? (por ejemplo: venta de productos) ¿Cuáles? ¿Dónde? A su vez, ¿desarrollan actividades con otros actores locales?
- ¿Cuáles son las trayectorias que siguen predominantemente los egresados? ¿Estudian? ¿Qué carreras eligen? ¿En líneas generales terminan sus estudios? ¿Vuelven a la localidad? ¿Trabajan? ¿de qué trabajan? ¿Continúan la vinculación con la EFA?
- ¿Cómo es la relación de la escuela con el ICAM?
- ¿Existen casos en que los profesores egresados del ICAM ejerzan posteriormente en la EFA que hicieron la secundaria?

LA EFA, LAS FAMILIAS Y LA GESTIÓN ASOCIADA

- ¿Cómo se organiza el Consejo de Administración de la escuela? ¿cómo está conformado? ¿Hay padres? ¿cómo se involucran?
- ¿Cómo recauda fondos? ¿Cuál es el aporte estipulado del padre del estudiante? ¿Es obligatorio el pago de la cooperadora? ¿Qué pasa si una familia no puede pagarlo? ¿Existen becas?
- ¿Qué actividades se organizan desde la cooperadora? (detallar)

ESTADO Y GOBERNANZA

- ¿Recuerda acciones de algún organismo del Estado con la EFA? ¿y con APEFA?
- ¿Qué espera del Estado? ¿Qué demandas y necesidades tienen que creen que debería resolver el Estado?
- ¿Cree que la EFA garantiza una educación especializada y adecuada a las necesidades de un contexto socio-productivo determinado?, ¿piensa que ofrece educación para el trabajo?, a partir de lo estudiado y aprendido a lo largo del trayecto educativo desde la institución ¿considera que desde la escuela se trabaja en pos del aseguramiento del alimento para la comunidad?
- ¿Qué proyectos tienen para la Escuela a mediano y largo plazo? Y ¿para sus estudiantes?

LAS ARTICULACIONES DE LA EFA Y SUS IMPLICANCIAS

- ¿Podría contarme un poco acerca de los vínculos que tiene la EFA con
 - Con otras EFA (tanto de nuestro país como de otros)?
 - Y con APEFA?
 - Con otras escuelas (especialmente la de Rivera)? ¿Qué diferencias y similitudes observa con la Escuela Agrotécnica Rivera (infraestructura, oferta educativa, gestión de la institución)?
 - Con el gobierno local, provincial y nacional (en sus distintas agencias, MINAGRO, INTA, MINEDU, etc.)
 - Con asociaciones y organizaciones de la sociedad civil?
 - Con productores locales y empresarios?
 - ¿Qué actividades se hacen con la Iglesia local? ¿Tienen actividades que realicen con otras entidades religiosas?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA DOCENTES

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS PERSONALES: Género, Edad, Estado civil, Lugar de residencia, Nivel de instrucción, Profesión, Ocupación

TRAYECTORIA PERSONAL EN LA EFA

- ¿Cuándo se integró a la EFA? ¿Cómo fue el proceso?
- ¿De qué materia/s es docente en la escuela?
- ¿Cuántos son el cuerpo de docentes?
- ¿Dictó clases en otra escuela o EFA? (En caso afirmativo) ¿Qué diferencias y similitudes encuentra entre escuelas? ¿Y con otras instituciones educativas, tanto privadas como públicas? ¿Podría comparar entre sí la enseñanza de valores/derechos, formación ciudadana, entre otras cuestiones?
- ¿Estudió en esa EFA?
- ¿Se formó en el ICAM?
- ¿Su familia forma parte de la EFA? ¿Qué hacen? Y ¿Con qué frecuencia?

HISTORIA Y TRAYECTORIA INSTITUCIONAL DE LA EFA

- ¿Cuándo se formó la EFA?
- ¿Cómo fue el proceso?
- ¿Por quienes estaba integrada?
- ¿Recuerda algún hecho importante o hitos destacables en la historia de la escuela?

EFA SALAZAR

- ¿Qué actividades desarrolla la EFA?
- ¿Qué responsabilidades tiene la EFA con respecto a sus estudiantes? ¿Otras?
- ¿Cómo está compuesta la institución?
- ¿Puede identificar roles dentro de la escuela? ¿Cuáles son?
- ¿Cómo es la actividad diaria?, ¿La semanal? y ¿la mensual? ¿Cómo se distribuyen las actividades entre los integrantes? ¿En cuáles de estas actividades participan los padres? ¿Y otras personas que no pertenecen a la escuela? ¿Quiénes?
- ¿Desarrollan actividades extracurriculares? (por ejemplo: venta de productos) ¿Cuáles? ¿Dónde? A su vez, ¿desarrollan actividades con otros actores locales?
- ¿Cómo se organiza el cuerpo docente? Más allá de lo curricular, ¿se dividen otras actividades?
- ¿Cómo se vinculan con la asociación de la escuela?
- ¿Cómo es el camino del egresado? ¿Continúa la vinculación con la EFA?
- ¿Cuáles son las trayectorias que siguen predominantemente los egresados? ¿Estudian? ¿Qué carreras eligen? ¿En líneas generales terminan sus estudios? ¿Vuelven a la localidad? ¿Trabajan? ¿de qué trabajan? ¿Continúan la vinculación con la EFA?
- ¿Cómo es la relación de la escuela con el ICAM?
- ¿Existen casos en que los profesores egresados del ICAM ejerzan posteriormente en la EFA que hicieron la secundaria?

LA EFA, LAS FAMILIAS Y LA GESTIÓN ASOCIADA

- ¿Cómo se organiza con el Consejo de Administración de la escuela? ¿cómo está conformada? ¿Hay padres? ¿cómo se involucran?
- ¿Cómo recauda fondos? ¿Cuál es el aporte estipulado del padre del estudiante? ¿Hay acción compulsiva/obligatoria en la cooperadora?

ESTADO Y GOBERNANZA

- ¿Recuerda acciones del Estado con la EFA? ¿y con APEFA?
- ¿Qué esperan del Estado? ¿observan acceso? ¿Qué demandas y necesidades tienen?
- ¿Qué están dispuestos a modificar?
- ¿Cree que la EFA garantiza una educación especializada y adecuada a las necesidades de un contexto socio-productivo determinado?, ¿piensa que ofrece educación para el trabajo?, a partir de lo estudiado y aprendido a lo largo del trayecto educativo desde la institución ¿considera que desde la escuela se trabaja en pos del aseguramiento del alimento para la comunidad?
- ¿Qué proyectos tienen para la Escuela a mediano y largo plazo? Y ¿para sus estudiantes?

LAS ARTICULACIONES DE LA EFA Y SUS IMPLICANCIAS

- ¿Podría contarme un poco acerca de los vínculos que tiene la EFA con
 - Con otras EFA (tanto de nuestro país como de otros)?
 - Con APEFA?
 - Con otras escuelas (especialmente la de Rivera)? ¿Qué diferencias y similitudes observa con la Escuela Agrotécnica de Rivera (infraestructura, oferta educativa, gestión de la institución)?
 - Con el gobierno local, provincial y nacional (en sus distintas agencias, MINAGRO, INTA, MINEDU, etc.)?
 - Con asociaciones y organizaciones de la sociedad civil?
 - Con productores locales y empresarios?
 - Con la Iglesia y entidades religiosas ¿Qué actividades se hacen con la Iglesia local? ¿Vinculación con agrupaciones religiosas?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS PERSONALES: Género, Edad, Lugar de residencia, Año que cursa

TRAYECTORIA PERSONAL EN LA EFA

- ¿Cuántos son en tu curso?
- ¿Por qué decidiste estudiar en la EFA?
- ¿Cómo está conformada tu familia?
- ¿Son productores agropecuarios?
- ¿Tu familia forma parte de la EFA? ¿Fueron a la EFA otros integrantes de su familia? (En caso afirmativo) ¿Tienen actividades dentro de la EFA? Y ¿Con qué frecuencia?

EFA SALAZAR

- ¿Qué actividades tiene la EFA?
- ¿Cómo está compuesta?
- ¿Cómo se distribuyen las actividades entre los integrantes? ¿Podés identificar distintas actividades entre de los integrantes de la escuela? ¿Cuáles son?
- ¿Cómo es la actividad diaria?, ¿La semanal? y ¿la mensual?
- ¿Tienen actividades después de la escuela? (por ejemplo: venta de productos) ¿Cuáles? ¿Dónde?
- ¿En qué materias ven sobre derechos y ciudadanía? ¿Tienen actividades prácticas sobre estas temáticas?
- ¿Hay otro tipo de actividades más esporádicas que lleven a cabo en la escuela? (por ejemplo: eventos, viajes por el país, al exterior, invitados a la institución)

LA EFA, LAS FAMILIAS Y LA GESTIÓN ASOCIADA

- ¿Cómo se organiza con el Consejo de Administración de la escuela? ¿cómo está conformada? ¿Hay padres? ¿cómo se involucran?
- ¿Cuál es el aporte estipulado del padre del estudiante? ¿Hay acción compulsiva/obligatoria?
- ¿Hay actividades de integración familiar? ¿eventos?
- ¿Hay alguna actividad en la gestión que sea sólo de estudiantes? ¿Cuál? (por ejemplo: centro de estudiantes)

LAS ARTICULACIONES DE LA EFA Y SUS IMPLICANCIAS

- ¿Podrías contarme un poco acerca de cómo se lleva la EFA con los siguientes?
 - Con otras EFA (tanto de nuestro país como de otros)
 - Con APEFA
 - Con otras escuelas (especialmente la de Rivera) ¿Ves diferencias y similitudes con la Escuela Agrotécnica de Rivera? ¿Cuáles?
 - ¿Existen actividades que organice la escuela junto con otras asociaciones u organismos? ¿Con cuáles? ¿alguna otra?

AL ESTUDIANTE EN PARTICULAR

- ¿Querés seguir estudiando después de terminar la escuela? (En caso afirmativo)
¿Qué querés estudiar?
- ¿Querés quedarte en tu localidad?
- ¿A qué aspirás a trabajar? ¿Te interesa la temática agropecuaria?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA PADRES DE ESTUDIANTES Y MIEMBROS DEL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS PERSONALES: Género, Edad, Estado civil, Lugar de residencia, Nivel de instrucción, Profesión, Ocupación

TRAYECTORIA PERSONAL EN LA EFA

- ¿Cuándo se integró a la EFA? ¿Cómo fue el proceso? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades tiene en la escuela?
- ¿Hay otros integrantes que desarrollen esas actividades? ¿Quiénes?
- ¿Su familia forma parte de la EFA? ¿Qué hacen? Y ¿Con qué frecuencia?

HISTORIA Y TRAYECTORIA INSTITUCIONAL DE LA EFA

- ¿Cuándo se formó la EFA?
- ¿Cómo fue el proceso?
- ¿Por quienes estaba integrada?
- ¿Recuerda algún hecho importante o hitos destacables en la historia de la escuela?

EFA SALAZAR

- ¿Qué actividades desarrolla la EFA?
- ¿Qué responsabilidades tiene la EFA con respecto a sus estudiantes? ¿Otras?
- ¿Cómo está compuesta la institución?
- ¿Puede identificar roles dentro de la escuela? ¿Cuáles son?
- ¿Cómo es la actividad diaria?, ¿La semanal? y ¿la mensual? ¿Cómo se distribuyen las actividades entre los integrantes?
- ¿Desarrollan actividades extracurriculares? (por ejemplo: venta de productos) ¿Cuáles? ¿Dónde? A su vez, ¿desarrollan actividades con otros actores locales?
- ¿Cómo se organiza la asociación de padres y miembros de la EFA? ¿se dividen actividades?
- ¿Cómo se vinculan con los directivos y cuerpo docente?

LA EFA, LAS FAMILIAS Y LA GESTIÓN ASOCIADA

- ¿Forma parte de la gestión de la escuela?
 - Si forma parte: ¿por qué decidió participar? ¿alguien lo convocó?
 - Si no forma parte: ¿participó en algún momento?
 - Si no participó: ¿por qué no participa de la gestión? ¿cómo son las personas que participan de la gestión? ¿Cree que hacen una buena tarea? ¿Por qué sí/ no? ¿Qué otras cuestiones le gustaría que realice la gestión de la escuela? ¿Si participara, cambiaría en algo la forma de organización de gestión de la escuela? ¿qué haría?
 - Si participó: ¿en qué actividades participaba? ¿por qué dejó de participar? ¿Cree que hacen una buena tarea? ¿Por qué sí/ no?

- ¿Cómo se organiza el Consejo de Administración de la escuela? ¿cómo está conformado? ¿cómo se involucran los distintos integrantes?
- ¿Cuál es el aporte estipulado del padre del estudiante? ¿Hay acción compulsiva/obligatoria en el Consejo de Administración?

ESTADO Y GOBERNANZA

- ¿Recuerda acciones del Estado con la EFA? ¿y con APEFA?
- ¿Qué espera del Estado? ¿observa acceso? ¿Qué demandas y necesidades tienen? ¿Cuáles son coyunturales y cuáles estructurales?
- ¿Cree que la EFA garantiza una educación especializada y adecuada a las necesidades de un contexto socio-productivo determinado?, ¿piensa que ofrece educación para el trabajo?, a partir de lo estudiado y aprendido a lo largo del trayecto educativo desde la institución ¿considera que desde la escuela se trabaja en pos del aseguramiento del alimento para la comunidad?
- ¿Qué proyectos tienen para la Escuela a mediano y largo plazo? Y ¿para sus estudiantes?

LAS ARTICULACIONES DE LA EFA Y SUS IMPLICANCIAS

- ¿Podría contarme un poco acerca de los vínculos que tiene o tuvo la EFA con algunos actores que le voy a detallar a continuación?
- Con otras EFA (tanto de nuestro país como de otros)
- Con APEFA
- Con otras escuelas (especialmente la de Rivera) ¿Qué diferencias y similitudes observa con la Escuela Agrotécnica de Rivera (infraestructura, oferta educativa, gestión de la institución)?
- Con asociaciones y organizaciones de la sociedad civil
- Con productores locales y empresarios
- Con la Iglesia y entidades religiosas ¿Qué actividades se hacen con la Iglesia local? ¿Vinculación con agrupaciones religiosas?
- Con el gobierno local, provincial y nacional (en sus distintas agencias, MINAGRO, INTA, MINEDU, etc.)

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA ACTORES EXTERNOS A LA INSTITUCIÓN

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS PERSONALES: Género, Edad, Estado civil, Lugar de residencia, Nivel de instrucción, Profesión, Ocupación

TRAYECTORIA PERSONAL EN LA EFA

- ¿Hace cuánto que vive en esta localidad?
- ¿Qué actividades y vínculos tuvo con la EFA?
- ¿Qué acciones tiene la EFA?
- ¿Qué responsabilidad observa que tiene la EFA?
- ¿Fue a la EFA o forma parte de ella algún conocido suyo?
- ¿Qué opina de la EFA? ¿Cuáles son las fortalezas y potencialidades de la institución? ¿Y las limitaciones y debilidades? ¿observa necesidades?

LISTADO DE ENTREVISTADOS

A continuación, listamos los entrevistados según rol en la institución, edades y otras características de pertinencia, según corresponda.

- Directora, 47 años
- Docente 1, hijo del presidente y la representante del Consejo de Administración, 45 años
- Docente 2, 36 años
- Docente 3, madre de ex estudiantes, 49 años
- Docente 4, 60 años
- Estudiante 1, 17 años
- Estudiante 2, 18 años
- Estudiante 3, 20 años
- Estudiante 4, 17 años
- Ex docente 1, 59 años
- Ex docente 2, madre de estudiantes, 55 años
- Ex docente suplente, madre de docente, 56 años
- Ex estudiante: 36 años
- Intendente de Daireaux, 55 años
- Madre de estudiante 1
- Madre de estudiante 2, integrante del Consejo de Administración, 41 años
- Presidente del Consejo de Administración, 85 años
- Secretario y docente, 60 años

TABLA DE MATERIAS POR AÑO

1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5 Año	6° Año
Investigación del medio	Lengua y Literatura	Prácticas del lenguaje	Literatura	Literatura	Matemática
Construcción ciudadana	Inglés	Matemáticas	Matemática	Inglés	Literatura
Matemática	Educación física	Biología	Educación física	Educación física	Inglés
Educación Física	Geografía	Físico-Química	Inglés	Matemática	Educación física
Ciencias Sociales	Historia	Geografía	Nutrición	Historia	Filosofía e historia
Ciencias Naturales	Construcción de ciudadanía	Historia	Salud y adolescencia	Biología	Química del carbono
Granja	Biología	Construcción de ciudadanía	Introducción a la física	Política y Ciudadanía	Biología y genética
Huerta	Física - Química	Inglés	Maquinaria Agrícola	Fundamentos de la química	Gestión de proyectos
Prácticas del lenguaje	Matemática	Educación artística	Biología	Ciencias de la tierra	Producción y utilización de forraje
Inglés	Artística	Educación física	Geografía	Física	Agroalimentos
Artística	Investigación del medio	Ganadería	Historia	Oleaginosas	Intensificación agropecuaria
	Vivero	Organización y gestión	Organización y gestión de la empresa agropecuaria	Geografía	Prácticas profesionalizantes
	Granja	Mecánica agrícola	Ganadería	Gestión	Trabajo y ciudadanía
	Taller rural	Forrajes	Cereales	Ganadería y leche	Ambiente, desarrollo y sociedad
				Arte	Física
				Maquinaria y equipos	Contabilidad

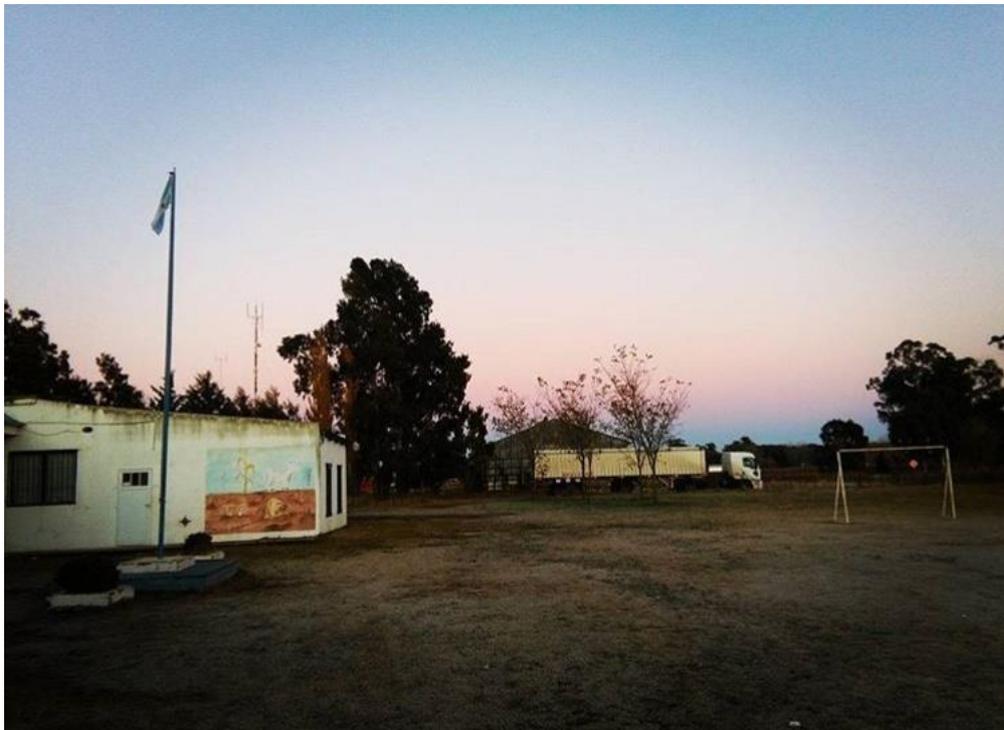
FOTOGRAFÍAS

Ilustraciones 7 y 8: Fotografías del frente EFA “Colonia El Pincen” Salazar



Fuente: EFA Salazar (2018)

Ilustración 9: Fotografía del contra frente de la EFA “Colonia El Pincen” Salazar



Fuente: Samdavo, María Lucía (2018)

Ilustración 10: Fotografía del internado de EFA “Colonia El Pincen” Salazar



Fuente: EFA Salazar (2018)

Ilustración 11: Fotografía del comedor EFA “Colonia El Pincen” Salazar



Fuente: EFA Salazar (2018)

Ilustración 12: Fotografía del entorno formativo ganadero de la EFA
"Colonia El Pincen" Salazar



Fuente: Sambayo, María Lucía (2018)