

Propuestas educativas orientadas al desarrollo local en el ámbito rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total.

Amalia Miano.

Cita:

Amalia Miano (Mayo, 2016). *Propuestas educativas orientadas al desarrollo local en el ámbito rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total*. VI Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. NADAR-Núcleo Argentino de Antropología Rural- Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Salta.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.amalia.miano/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnnA/dfg>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VI Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural.
Grupo de Trabajo: GT 6 “La Educación en Contextos Rurales: Relaciones sociales, procesos productivos y conocimientos en espacios sociales en transformación”.

“Propuestas educativas orientadas al desarrollo local en el ámbito rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total”

Amalia Miano: mariamaly@hotmail.com

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET) e INCLUIR- Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Rosario, Argentina.

Introducción

Los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT de aquí en adelante) son escuelas secundarias ubicadas en ámbitos rurales que funcionan en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Desde su conformación, se pensaron como espacios diseñados para articular el tipo de formación que brindan con el contexto local inmediato, a la vez que apuntan a la auto gestión y el cooperativismo en los estudiantes. Estas líneas se plasman en diversas *herramientas pedagógicas* y *dispositivos institucionales* distintivos de estos Centros entre los que se destacan, por ejemplo, la modalidad de alternancia, que implica que los alumnos permanezcan siete días en la escuela alternando ese período con la permanencia en la casa durante quince días, realizando tareas pedagógicas y productivas que son supervisadas por los docentes.

Los primeros CEPTs surgen en el año 1988, y en el momento de su creación representaron la única experiencia de co-gestión pedagógica e institucional entre el

Gobierno provincial (a través del Ministerio de Educación) y la comunidad local en la provincia de Buenos Aires. Existen actualmente 35 CEPTs distribuidos en todo el territorio de esta provincia. A ellos asisten, en su mayoría, los hijos de empleados rurales y, en menor proporción, los hijos de pequeños productores rurales.

El objetivo principal de la investigación que enmarca esta ponencia es analizar los modos específicos a través de los cuales la propuesta educativa de los CEPTs permite construir formas de sociabilidad y proyectos diferentes a los que prevalecen hoy en el modelo de desarrollo presente en el ámbito rural. Si se analiza la situación económica y social del agro argentino se observan las siguientes características: avance de la frontera de la soja (Albanesi y Propersi, 2006), aumento en la extensión de las unidades productivas con la consecuente reducción de las unidades pequeñas y medianas (Doughnac y Tort, 2002), la instalación y hegemonía de empresas transnacionales en el sector (Giarraca, 2001; Miano, 2012a; Villafañe, 2007) y la creciente profesionalización del trabajador agropecuario (Hernández, 2007). Estos factores han llevado a la expulsión y desarraigo de los pequeños y medianos productores. En este contexto adquiere relevancia analizar el rol de los CEPT, ya que entre sus principales objetivos se encuentra evitar el desarraigo de los estudiantes, e inclusive de sus familias, en función de la continuidad de los estudios una vez finalizada la primaria.

Actualmente se están dando los primeros pasos en la investigación. Hasta el momento se ha realizado un relevamiento bibliográfico de diversos trabajos que describen la experiencia de los CEPTs (Barsky, Dávila y Busto Tarelli, 2009; Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 1998); la sistematización de bibliografía de la corriente de la *pedagogía crítica* (Mc Laren, 1984; Willis, 2005) y el relevamiento de autores de la etnografía educativa que articulan al proceso educativo con las instituciones socioculturales que rodean la escuela (Ladson Billings, 1995; Mehan-Khalil y Morales, 2010; Ogbu, 1992). También se han realizado entrevistas en profundidad a diversos actores involucrados en la experiencia de los CEPTs (mentores de la propuesta, directores de dos Centros Educativos y una docente que trabajó en un CEPT durante diecisiete años).

Para esta ponencia se trabajarán algunos ejes específicos que se construyen como emergentes en el cruce entre la bibliografía relevada y las entrevistas. Estos ejes

son ¿Cuáles fueron los fundamentos teóricos e ideológicos de la conformación de los CEPTs? ¿De qué manera esos fundamentos se materializan en herramientas pedagógicas y dispositivos institucionales distintivos? ¿Qué tensiones generan esas otras maneras de hacer respecto a las normativas y procedimientos exigidos por el Estado?

El valor educativo de la experiencia laboral

La propuesta educativa de los CEPT se inspira en la experiencia de las “Maisons Familiares Rurales” que comenzaron a funcionar en Francia en la década de 1930. Las Maisons estaban orientadas por tres principios básicos: la modalidad de alternancia, la formación de agricultores y la injerencia de las familias en las decisiones relativas a los contenidos que debían aprender sus hijos (Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 1998). El principal mentor de la pedagogía de la alternancia en la argentina viajará a Francia hacia fines de la década de 1960 para estudiar y participar en la experiencia de las *Maisons* y propondrá luego la implementación de este modelo en la provincia de Santa Fe a través de las EFA (Escuelas de la Familia Agrícola). Luego de la dictadura militar esta persona junto a otras realizan, a cargo de la Dirección de Enseñanza Agro técnica de la provincia de Buenos Aires, un diagnóstico de las escuelas agro técnicas de esa provincia. Entre los resultados más salientes destacan que “las escuelas agrarias no tenían chicos del campo, tenían chicos de las ciudades que eran mandados ahí por problemas de conducta (...) ninguna empresa rural decía tomar egresados de ahí, preferían tomar a idóneos” (Entrevista a S.F., gestora de los CEPTs, 3 de marzo de 2016). Frente a esta situación, se empieza a formular una propuesta similar a la de las EFA pero dentro del ámbito de la enseñanza pública y en un contexto productivo, el pampeano¹, muy diferente al del norte de la provincia de Santa Fe.

Uno de los principales fundamentos que operó en la conformación de los CEPTs es la articulación entre la educación y el mundo del trabajo. En trabajos anteriores (Miano, 2012a) hemos analizado la importancia que adquiriría la participación de los

¹ Ver Craviotti, 2010: “La otra agricultura. Trayectorias y estrategias de microemprendedores pampeanos”, para una caracterización del sistema productivo rural pampeano a comienzos del siglo XXI.

hijos en las actividades rurales y la relevancia de esas experiencias de trabajo para la adquisición de saberes que luego serían aplicados a lo largo de la vida laboral. Analizamos, a través de la figura del aprendiz, que la práctica, la interacción y el ensayo y error eran dimensiones centrales involucradas en los procesos de aprendizaje de saberes relevantes para el mundo del trabajo (Miano, 2011; Miano, 2012 b). La generalización del nivel secundario en los ámbitos rurales implicó una separación entre ámbitos educativos por un lado y ámbitos productivos por otro, cada uno con su propia racionalidad. Para contrarrestar esta tendencia en la provincia de Buenos Aires fue que se crearon los Centros Educativos para la Producción Total. Ya desde su nombre se le da a estos Centros la impronta de la articulación entre lo educativo y el trabajo: “implica crear las condiciones necesarias para que en el menor tiempo posible se exprese todo el potencial de la producción. (...) No apuntábamos a una propuesta en la búsqueda de la máxima producción deseable, sino de la máxima producción posible y en donde exista una armonía necesaria entre los sectores que intervienen en la producción” (Entrevista a Gerardo Bacalini, en Forni, Neiman, Roldán y Sabatino, 1998, p. 21). En términos de la docente entrevistada: “el concepto de producción total era muy fuerte para nosotros, que cada uno pudiera mejorar, proyectar, y la producción total incluía lo educativo y lo no... si pudiéramos decir que algo es no educativo, era lo productivo, lo comunitario, lo asociativo” (Entrevista a A.M, docente del CEPT N° 1, 23 de diciembre de 2015).

Otro de los fundamentos teóricos e ideológicos presentes en la conformación de los CEPTs es partir de la reflexión sobre la propia realidad de los estudiantes, investigando y actuando sobre ese contexto inmediato (la familia) y luego, a partir de allí, ir hacia ámbitos de conocimiento más lejanos (la comunidad, la región, el país). En palabras de los gestores de los CEPTs, se trata de “el hombre situado en su realidad” y orientado hacia una transformación de su medio, preceptos básicos de la corriente de la pedagogía crítica y la educación popular. En el próximo apartado veremos qué herramientas pedagógicas específicas se implementaron para lograr esto. Ahora bien, este precepto de transformación de la realidad rural no fue fácil de implementar. En palabras de la docente entrevistada “como que nosotros teníamos que ser los grandes movilizados del cambio rural, de la auto gestión, de dejar de depender y que teníamos que generar nuevos empleos, y era una cuestión difícil con

la realidad porque no teníamos todos los recursos y a veces había una cultura de (auto-int.) había que recuperar una cultura del emprendedor, el hombre de campo es muy emprendedor, pero a veces es emprendedor con lo que le gusta, entonces a no todos les gusta cambiar de actividad” (Entrevista a A. M., docente del CEPT N°1). Por otro lado, la evaluación que realiza uno de los gestores de la experiencia de los CEPTs es que el propio contexto global respecto a la producción agropecuaria se transformó notoriamente, lo cual hizo que las posibilidades de una transformación que beneficie a los peones y pequeños productores rurales, se convierta en un objetivo aun más lejano, además de discutir, qué significa el término transformación para cada uno de los actores involucrados en los CEPTs, debate que también se dio, sobre todo, a partir de los primeros diez años en que comenzaron a funcionar los Centros.

El último fundamento teórico para destacar en la conformación de los CEPTs tiene que ver con una redistribución del poder dentro del sistema educativo, en el cual, si bien los docentes y directivos tienen un rol protagónico en el manejo de la escuela, las familias de los estudiantes y la propia comunidad también, incluso, tomando decisiones sobre los contenidos curriculares que tienen que aprender los chicos. Para esto se creó la figura de la co- gestión entre el Ministerio de Educación provincial y la comunidad. A su vez, se implementaron los Consejos de administración, conformados por miembros de las familias de los estudiantes e integrantes de la comunidad en la cual estaba inserta la escuela. La idea central no era la conformación de una escuela sino “un centro con una organización comunitaria que tuviese una escuela adentro”. (Entrevista a S.F., 3 de marzo de 2016). Sin embargo, esta conformación institucional que se había ideado, luego, en la práctica, fue difícil de implementar. Por un lado porque la escuela en sí misma se constituyó como el núcleo más relevante de ese Centro y por otro, porque la participación de las familias y la propia comunidad fue muy dispar en cada uno de los CEPTs. Más allá de esto, la evaluación que se hace de la participación de las familias es muy positiva: “en aquel momento la gente se daba su tiempo pero después tomaba muy bien la manija. Muy interesante, hubo y hay dirigentes muy interesantes, gente que sacó de abajo de la cama su máquina de escribir para hacer los discursos como presidente del Consejo de Administración, y entendieron que tenían un rol político” (Entrevista a S.F).

Herramientas pedagógicas y dispositivos institucionales distintivos de los CEPTs

En este apartado desarrollaremos a través de qué herramientas pedagógicas y dispositivos institucionales específicos se intentó implementar estos fundamentos teóricos e ideológicos que funcionaron como orientaciones para la conformación de los CEPTs.

Herramientas pedagógicas

El área de producción en los CEPT. En cuanto a los contenidos curriculares, los CEPTs tienen las mismas materias y contenidos que cualquier otra escuela con orientación en Ciencias Naturales, pero la característica distintiva es que le agregan un área llamada “producción” en la cual se trabaja en los primeros tres años de la escuela secundaria en la implementación de proyectos productivos vinculados con las actividades que realizan los chicos de las familias que asisten a la escuela. Estas actividades varían de acuerdo a cada región. Por ejemplo, en la región noroeste de la provincia en la cual se está comenzando a realizar un relevamiento de los CEPTs, las tres actividades principales son huerta, cría de aves y de cerdos, por lo tanto, la mayor parte de los proyectos se ciñen a estas producciones. Si bien en un principio la idea central fue que no haya proyectos productivos en el predio de la escuela para que el docente tenga que estudiar y trabajar sobre lo que la familia del estudiante produce, con el paso del tiempo esto generó algunas dificultades, ya que muchas familias no contaban con un predio propio donde situar el proyecto productivo. La estrategia fue encontrar “campos padrinos” que permitiesen hacer las prácticas. Otros CEPTs también avanzaron teniendo producciones en el mismo predio de la escuela.

Si bien estos proyectos productivos pertenecen al área curricular de “producción”, las otras áreas (ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias de la comunicación, entre otras) también aportan contenidos para el desarrollo de los proyectos. En la escuela los estudiantes ven los fundamentos teóricos y después tienen que implementarlos en sus hogares. Con lo que se produce se apunta principalmente al

autoconsumo de las familias y, posteriormente, a la venta de excedentes que, en varios casos, implica poner un puesto en la plaza del pueblo más cercano los fines de semana para vender la producción.

A través de los proyectos productivos, además de los conocimientos teóricos y prácticos específicos de cada tipo de producción, se apunta a trabajar con los chicos y sus familias en cuestiones que tienen que ver con la alimentación y con llevar una dieta saludable y equilibrada incorporando verduras, lácteos y otros alimentos producidos por las familias (Entrevista realizada a la directora del CEPT N°2, 14 de junio de 2015).

Las tesis y el área de “desarrollo regional”. En cuarto año se trabaja a través de un espacio que se denomina “problemática del medio rural” que implica que los estudiantes tienen que elegir una problemática específica del medio en el cual están y trabajan durante todo un año con el fin de encontrar posibles soluciones a ese problema (que puede ser de tipo productivo o también social, por ejemplo “violencia de género” o “adicciones”). A esta herramienta también se la denomina “tesis”.

En quinto año se realiza un trabajo denominado “desarrollo regional” donde los chicos tienen que hacer un diagnóstico de todas las producciones de la región en vistas de elegir un proyecto social o productivo que después tendrán que desarrollar durante el sexto año. Este proyecto puede ser una continuidad de la problemática que eligieron trabajar durante el cuarto año. Lo que se hace en el quinto año es aportarle a ese proyecto la inserción en un contexto específico y luego, en el último año, se realiza su ejecución.

Este proyecto se diferencia de aquellos que se realizan durante los tres primeros años principalmente porque deben realizarlo de forma grupal y aportándole al trabajo los componentes ligados a la auto gestión, el cooperativismo y también la comercialización, en el caso de emprendimientos productivos. Se trata de proyectos asociativos de una escala mayor y que exceden el auto consumo.

En una de las escuelas relevadas, en el marco de un proyecto de “desarrollo regional” se gestó la conformación de un Centro Juvenil para trabajar específicamente sobre problemáticas de los jóvenes rurales. En este marco, durante el año 2014 docentes y alumnos de quinto año asistieron a una localidad cercana a

la escuela de aproximadamente 200 habitantes e interactuaron allí con las principales instituciones intermedias (escuelas primaria y secundaria, biblioteca popular, club social) realizando un diagnóstico acerca de lo que la gente veía como necesidad. Como cierre de este proyecto se hizo una jornada en la cual los chicos tuvieron que devolver a la comunidad los principales resultados. De esta manera se intenta formar a los estudiantes para que sean promotores comunitarios, a la vez que se trabajan temáticas ligadas a la participación, la organización y el desarrollo local. Otra experiencia consistió en crear un centro de alfabetización para adultos, ya que luego de haber realizado el diagnóstico, los estudiantes se sorprendieron al informarse de que muchas personas no sabían leer y escribir o bien “lo habían aprendido pero se habían olvidado” (Entrevista a A.M, docente del CEPT N°2). A partir de esto, junto a los docentes, implementaron un espacio de educación primaria para adultos que comenzó a funcionar en una Sociedad de Fomento. Luego esta experiencia se institucionalizó y comenzó a funcionar de forma independiente al CEPT.

La modalidad de alternancia, las visitas a las familias y los “planes de búsqueda”.

Como mencionamos más arriba, la alternancia implica que los chicos asisten una semana a la escuela y luego permanecen dos semanas en sus hogares. Durante esas dos semanas, los docentes realizan “las visitas” en las cuales asisten en dupla pedagógica a las casas de los chicos. En estas instancias se revisan cuestiones de índole productiva, pedagógica o social. A través de esta observación y registro que los docentes hacen en las visitas, se relevan a veces temas puntuales que es necesario luego abordar con los chicos durante su estadía en la escuela.

Cada familia tiene su propio “cuaderno de visitas” en el cual los docentes anotan lo que observan y dejan planteadas cuestiones a rever en una próxima visita. En algunas ocasiones, las mismas familias manifiestan su interés por que los chicos vean en la escuela tal o cual tema específico.

Las visitas son una herramienta fundamental durante el primer año, ya que allí los docentes ven cómo está compuesta la familia, qué tipo de producciones llevan a cabo, condiciones de infraestructura del hogar, cuestiones relativas al entorno familiar, entre otras. Es en el trabajo realizado entre las familias, los chicos y los docentes que surgen los interrogantes o problemas que cada familia quisiera

desarrollar, y a eso lo llaman “plan de búsqueda” que implica el desarrollo de una investigación orientada a resolver un problema puntual de la familia. Los chicos tienen que realizar entrevistas y hacer informes sobre ese tema.

Hacia el interior de la escuela, el “plan de búsqueda” permite una vinculación con las diferentes áreas, ya que probablemente el tema elegido para investigar requiere de conocimientos específicos, por ejemplo del área de Ciencias Sociales o Contabilidad. Así, los chicos se reúnen en grupos de a cinco junto a un docente y allí cuentan qué es lo que pudieron investigar sobre ese tema. Luego se hace una puesta en común a la que a veces asisten padres o madres o bien algún productor de la zona. Muchas veces se abren nuevos interrogantes que dan inicio a un nuevo “plan de búsqueda”.

Mientras que durante el primer año los “planes de búsqueda” se centran en la propia familia, en los dos años siguientes ya se extiende el ámbito de interrogación hacia los vecinos, por ejemplo ¿qué produce mi vecino y cómo lo hace?, y hacia la comunidad, por ejemplo ¿cuáles son los saberes específicos de los productores de la región y cómo puedo usarlos como insumo para mis proyectos? Respecto a la herramienta de los planes de búsqueda, la docente entrevistada dice “es como que rápido entendí que una de las cosas que había que aprovechar era todo lo que la gente de campo sabe y no está escrito en ningún lado, entonces a eso apuntaba el plan de búsqueda”. (Entrevista a A.M, docente del CEPT N°2).

Con la modalidad de alternancia, durante los quince días que los chicos permanecen en sus casas los docentes pueden llegar a hacer hasta tres visitas a los hogares de los estudiantes. Por razones de distancia geográfica, por las dinámicas temporales de determinadas actividades productivas y por el estado en que se encuentran algunos caminos en las zonas rurales, la modalidad de alternancia resulta conveniente para las familias, ya que implica movilizarse hacia la escuela solamente cuatro veces en el mes.

Los roles de los docentes, las duplas pedagógicas y los coordinadores de área. Para ingresar a trabajar como docente de un CEPT es necesario presentar un proyecto institucional a desarrollar pertinente al área curricular del docente. La elección de los docentes se realiza de forma conjunta entre el Consejo de Administración (órgano máximo de decisión en la escuela conformado por padres, madres de los

estudiantes e integrantes de la comunidad), inspectores (que representan al Ministerio de Educación de la provincia), representantes de la FACEPT (Federación de Centros Educativo para la Producción Total) y coordinadores de otros CEPTs (que vendrían a ser los “pares”). El rol de los docentes es evaluado de forma periódica por el Consejo de Administración.

Dentro de las obligaciones de los docentes se encuentran, además de las tareas tradicionales ligadas a lo pedagógico, realizar las visitas a las familias durante las semanas que los chicos no están en la escuela, quedarse a dormir en la escuela durante la semana en que los chicos permanecen allí, respetar las normas de convivencia que son creadas al comienzo de cada año lectivo entre los docentes, los estudiantes y las familias, acompañar a las familias a realizar proyectos institucionales tanto en la escuela como en la comunidad, proponer proyectos para trabajar junto a los estudiantes, participar en algunas reuniones del Consejo de Administración.

Una característica específica es el trabajo en “duplas pedagógicas”. Por ejemplo, cuando se realizan las visitas los docentes van en dupla de forma tal que alguno de ellos pueda quedarse si es necesario trabajando cuestiones pedagógicas con el estudiante y otro pueda acompañar al padre o madre presente a ver el estado del proyecto productivo. También es importante el papel de las duplas para trabajar en los “planes de búsqueda” y el área de “desarrollo regional” integrando las distintas áreas de forma transversal.

Dispositivos institucionales

El Consejo de Administración. Es el órgano máximo de organización y administración de cada uno de los CEPTs. Está formado por madres y padres de los chicos que asisten a las escuelas y eventualmente también pueden participar en él egresados de los CEPTs y pequeños productores rurales de la zona. La frecuencia con la cual se reúne el Consejo depende de cada CEPT, pero generalmente las reuniones se realizan cada quince días y en el predio de la escuela. Los docentes se turnan para que al menos uno de ellos pueda estar presente en estas reuniones.

El Consejo tiene injerencia tanto en la resolución de problemas cotidianos, vinculados principalmente con la infraestructura y funcionamiento de una escuela que alberga estudiantes que tienen que comer, bañarse, dormir, estudiar y recrearse en ese lugar (bancos rotos, mantenimiento general de los parques que rodean a la escuela, contacto con proveedores, entre otros) como también en decisiones sobre la elección de los docentes y la evaluación de los contenidos pedagógicos que se brindan a los estudiantes.

Finalmente, el Consejo también se ocupa de evaluar necesidades del contexto inmediato de la escuela y gestionar frente a las autoridades locales o diversos organismos estatales pedidos y propuestas para solucionar esas necesidades. De esta manera, por ejemplo, en una de las escuelas relevadas se estaba implementando un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación para la captación de agua de lluvia para riego y otro proyecto financiado por el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) de hierbas aromáticas.

La Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total. Es una organización de segundo grado que nuclea a todos los CEPTs que existen en la provincia. Cada CEPT se encuentra representado en esta Federación a través de un miembro del Consejo de Administración que participa en ella. En este ámbito, los CEPTs establecen acuerdos y elaboran lineamientos comunes. Finalmente, también es el órgano que co- gestiona junto al Ministerio de Educación provincial aspectos organizativos, normativos y otros temas vinculados con el desarrollo local a nivel provincial (Barsky et al. 2009).

Los CEPTs y los vínculos con el Estado

Como mencionamos más arriba, los CEPTs son co-gestionados entre el Gobierno de la provincia de Buenos Aires (a través del Ministerio de Educación) y la comunidad local. Tal como se desarrolló más arriba, las herramientas pedagógicas presentes en estos Centros difieren de las que se encuentran en el sistema educativo formal. Desde la modalidad de alternancia, hasta la forma de concebir la disciplina, pasando por la injerencia de la comunidad local en la elección de los

docentes y los contenidos que deben enseñarse a los chicos. Estas diferencias han generado a lo largo de la historia de los CEPTs algunas tensiones, entre las que deben mencionarse varios intentos de cierre de la experiencia, principalmente durante la década de los `90. En este apartado destacaremos sólo algunos de los puntos que han generado conflictos con el Estado a lo largo del desarrollo de la experiencia de los CEPTs.

La creación de un CEPT sigue un camino inverso al de una escuela normal. Mientras que para esta última el punto de inicio es tener un edificio y un cuerpo docente, en el caso de los CEPTs, la motivación para la apertura tiene que surgir desde la propia comunidad (familias, pobladores rurales, organización o docentes). Una vez que se manifiesta esta demanda, se hace una reunión en la cual se explica el funcionamiento de los CEPTs y se crea un Consejo de Administración (conformado por miembros de la comunidad) provisorio. Es este Consejo el que crea el CEPT y recién ahí se busca luego un edificio y se comienza con la selección de los docentes.

Los dos primeros CEPTs que se crearon hacia fines de la década de 1980, tenían aprobado únicamente el plan de estudios correspondiente al primer año. Fueron los propios docentes junto a la comunidad, los que iban proponiendo los contenidos para los años siguientes y los elevaban a la Dirección General de Escuelas para su aprobación. En tanto, como se mencionó más arriba, los contenidos van “desde lo más cercano a lo más lejano”, principalmente para el primer año, los docentes carecían de bibliografía adecuada para trabajar algunos temas, por ejemplo, la historia o estructura productiva de la localidad que rodeaba al Centro. Fueron los propios docentes los que produjeron los “documentos de apoyo” con la bibliografía que leían los estudiantes.

A través de los relatos de los docentes se puede interpretar que la creación de los CEPTs implica una construcción casi artesanal de los distintos aspectos de la institución educativa, desde los contenidos y bibliografía hasta los requerimientos infraestructurales de un espacio en el cual conviven estudiantes y alumnos: “yo pertencí al grupo de creación de una escuela, eso era todo una cantidad de cosas que tuviste que hacer de cero, desde conseguir los colchones, las cucharas, las camas, pintarlas, buscarle la manera a la calefacción, cortar leña con el hacha, o

sea, todo lo que se te ocurra, ir a ver a las familias que estaban interesadas en mandar a sus hijos al Centro, todo” (Entrevista a A.M., docente del CEPT N°2).

Entre los aspectos que generaron un mayor cuestionamiento por parte del Estado se encuentran la propia modalidad de alternancia (ya que implicaba que durante quince días el estudiante no se encuentre en la escuela). Esta pedagogía, que se constituye como una herramienta central de los CEPTs, se fundamenta en el hecho de considerar que los espacios de aprendizaje van más allá de las fronteras físicas del edificio escolar: “esa fue la tensión con la Dirección General de Escuelas, porque para ellos lo importante era que diéramos clases, todo lo demás era extra, y no le importaba, y a nosotros sí, para nosotros éramos un Centro Educativo” (Entrevista a A.M.).

Con el paso de los años, los CEPTs comenzaron a desarrollar estrategias para poder implementar las herramientas pedagógicas y vínculos con la comunidad que los caracterizan y seguir contando con el reconocimiento y financiamiento del Estado. Entre estas estrategias podemos mencionar el hecho de tener dos boletines (uno para responder a los requerimientos del sistema formal y otro interno “más conceptual” y con criterios de evaluación² diferentes a los propuestos por este sistema); trabajar a través de áreas en lugar de segmentar por materias; ir a negociar con el Estado una vez que las cosas ya se encontraban en funcionamiento: “porque una vez que ya tenías algo organizado, era muy difícil la negativa” (Entrevista a S.F., gestora de los CEPTs).

A modo de conclusión

En este trabajo intentamos articular los principales fundamentos teóricos e ideológicos que impulsaron la creación de los Centros Educativos para la producción Total con las herramientas pedagógicas y dispositivos institucionales concretos que se implementan en estos Centros. A partir de esa articulación, pudimos observar que una de las características más salientes de los CEPTs es que su diseño pedagógico

² Según una de las personas que entrevistamos, incluso el hecho de que los alumnos repitan de año fue un tema debatido a partir de preguntarse ¿qué sentido tiene que alguien tenga que volver a hacer lo mismo? Incluso se propuso a la Dirección General de Escuelas eliminar la repetición, pero no pudieron lograrlo.

e institucional y su modalidad de funcionamiento fueron creados para que tanto las familias como distintos actores del contexto local inmediato tengan participación en diversos ámbitos de la escuela. Esta participación se vuelve efectiva a través de distintas herramientas y dispositivos que se convierten en espacios de integración de los principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje: los estudiantes, los docentes, las familias, los vecinos de los estudiantes, las localidades cercanas. Este enfoque implica considerar que los saberes se generan en una variedad de espacios diferentes y que tienen múltiples ámbitos de aplicación. Así, el “espacio escolar” en los CEPTs no se circunscribe ni a un edificio concreto ni a la acreditación de conocimientos sancionados por una normativa curricular, sino que se extiende hacia ámbitos de interacción con diversos actores del contexto inmediato.

A través de, por un lado, diversas herramientas como los planes de búsqueda y las visitas y, por otro, la participación en los Consejos de Administración, las familias también pueden incidir en los contenidos pedagógicos a dictarse en la escuela, ya que pueden proponerles temas puntuales a los docentes o bien estos últimos, en función del diagnóstico que realizan en las visitas, pueden evaluar también esa incorporación de contenidos. De esta manera, los saberes se vuelven dinámicos en esta permanente interacción entre docentes, familias y estudiantes, intentando acercar los ámbitos productivos con los de enseñanza y aprendizaje.

Considerando que el sistema educativo formal argentino ha sido históricamente reticente a incorporar ámbitos de enseñanza, aprendizajes y conocimientos diferentes a los instituidos por la normativa oficial, la existencia de los CEPTs dan muestra de las posibilidades de realizar en el ámbito educativo formal creaciones institucionales con orientaciones, herramientas y dispositivos acordes a las necesidades de la población rural y su contexto. Si el modelo agro exportador consolidado en el país a principios de Siglo XX pareció prescindir de mano de obra calificada para su desarrollo, el modelo de agricultura industrial y transnacional hegemónico a principios del siglo XXI en Argentina, exige un tipo de formación que no sólo permita a los estudiantes insertarse y auto gestionar sus propios proyectos productivos, sino también que los provea de criterios para evaluar críticamente ese modelo de desarrollo rural presente en sus contextos locales. Asumiendo éste como un compromiso más de la tarea educativa, los CEPTs se convierten también en

desafíos para otras instituciones y experiencias que buscan vincular herramientas pedagógicas, políticas educativas y desarrollo local.

Referencias bibliográficas

Albanesi, R. y Propersi, P. 2006. Familias rurales y estructura agraria en el sur de Santa Fe, Argentina. *VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*. Quito, Ecuador.

Barsky, O. Dávila, M. y Busto Tarelli, T. 2009. *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total*. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

Dougnac, G.M. y Tort, I. 2002. Notas sobre la evolución de la agricultura familiar en la region pampeana en la segunda mitad del Siglo XX. *XIII Congreso de la Asociación Internacional de Historia Económica*. Buenos Aires, Argentina.

Forni, F. Neiman, G., Roldán, L. y Sabatino, J.P. 1998. *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

Giarraca, N. 2001. *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* CLACSO. Buenos Aires.

Hernández, V. 2007. El fenómeno economic de la soja y el empresario innovador. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales* Vol. 47, Nº 187: 331-365.

Ladson Billings, G. 1995. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal* Vol. 32, Nº3: 465-491.

Mc Laren, P. 1984. *La vida en las escuelas*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Mehan, H., Khalil, N. y Morales, J. C. 2010. Entre dos espacios: los retos de atravesar los espacios culturales y geográficos entre el hogar y la escuela. En G. P. Bonilla y C. Pérez Fragoso (eds.) *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*, pp. 37-66. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla and Plaza y Valdés. México, DF.

Miano, A. (2011). De los bricoleurs a los controladores de sistemas. Saberes y tecnología en oficios y empresas transnacionales. *10 Congreso ASET*, Buenos Aires, Argentina.

Miano, A. 2012a. *A este pueblo le vino la modernización de golpe. Reconfiguración de sentidos en torno a la tecnología en el contexto de economía transnacional*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Miano, A. 2012b. Los saberes y los oficios en el contexto de economía transnacional. *Revista Temas Sociológicos*. Nº 16: 223-254.

Ogbu, J.U. 1992. Understanding Cultural Diversity and learning. *Educational Researcher* 21 (8): 5-14.

Villafañe, A. 2007. Formas familiares, producción y reproducción en la pampa argentina. *Etnía* N°48: 187-209.

Willis, P. 2005. *Aprendiendo a trabajar*. Akal. Madrid.