

**Mirar la escuela secundaria
desde el trabajo docente**



Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente / Patricia
Delgado ... [et al.]. - 1a ed. - Corrientes: Editorial de la
Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2015.
182 p.; 25 x 18 cm. - (Ciencia y técnica / Quiñones, Carlos Manuel)

ISBN 978-950-656-161-1

1. Docentes. I. Delgado, Patricia
CDD 371.1

Coordinación editorial: Claudia Rosa
Corrección: Irina Wandelow
Diseño y diagramación: Ma. Belén Quiñonez



© EUDENE. Secretaría de Extensión, Universidad Nacional
del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2014.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Reser-
vados todos los derechos.

25 de Mayo 868 (CP 3400) Corrientes, Argentina.
Teléfono: (0379) 4425006
eudene@unne.edu.ar / www.eudene.unne.edu.ar

Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente

María Delfina Veiravé

COMPILADORA

Patricia M. Delgado - Mariana C. Ojeda - Claudio Núñez
Teresa L. Artieda - Yamila Liva - Victoria S. Almirón
Ileana Ramírez - Laura Rosso

ÍNDICE

Presentación

Myriam Feldfeber

..... 07

Capítulo 1

Notas para mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente

Delfina Veiravé, Mariana C. Ojeda y Patricia M. Delgado

..... 13

Capítulo 2

Impacto de las políticas de reforma educativa en las dinámicas institucionales y en el trabajo de profesoras y profesores de Escuela Media

Patricia M. Delgado

..... 19

Capítulo 3

Múltiples configuraciones laborales en el trabajo docente. Los profesores en busca de sentidos

Mariana C. Ojeda

..... 35

Capítulo 4

De la “identidad docente interpelada” a la in-comodidad de interpelarlos/as e interpelarnos

Claudio Núñez

..... 69

Capítulo 5 “Tenemos la fuerza que nos da la comunidad, la organización”. Resistencia indígena, Escuela Media y trabajo docente en el Chaco (1994-2010) Teresa Laura Artieda, Yamila Liva y Victoria Soledad Almirón	83
Capítulo 6 Otro contexto, nuevos significados: la construcción de los sentidos del trabajo docente en una escuela de modalidad bilingüe intercultural Ileana Ramírez	113
Capítulo 7 Formando para el trabajo en escenarios complejos. Sentidos construidos sobre el para qué educar en una escuela secundaria rural Laura Rosso	133

Capítulo 7

Formando para el trabajo en escenarios complejos. Sentidos construidos sobre el para qué educar en una escuela secundaria rural

Laura Rosso

INTRODUCCIÓN

En este artículo se analizan los resultados de una investigación sobre el trabajo docente en una escuela de orientación agrotécnica de la provincia del Chaco. El trabajo aquí presentado focaliza la indagación en los para qué o fines de la escuela explicitados en el discurso político-normativo y en el de los profesores¹.

Se recortan dos escenarios a los que se definieron como significativamente determinantes. Al primero lo constituye la configuración de la economía agrícola regional de las dos últimas décadas -y esto porque la identidad de la escuela está definida por la formación para el trabajo rural-, el segundo escenario resulta del conformado por las políticas educativas estatales que en períodos recientes impactaron en el sistema educativo en general y en la educación agrotécnica en particular.

Los interrogantes que guían este análisis y que organizan el capítulo son:

- ¿Cuáles son los fines de la formación que la escuela estudiada define como los más apropiados para la modalidad y el contexto socioproductivo en el que se encuentra inserta?
- ¿Qué sentidos le atribuyen los actores institucionales a tales finalidades?
- ¿Cuáles fueron las condiciones político-educativas en las que se definieron aquellos propósitos?

Se trata de un estudio de caso que se propone indagar en cuestiones analíticas generales como la compleja relación entre escuela y contexto regional, las tensiones

1. El presente capítulo constituye una reformulación de la ponencia de Delgado, Rosso y Núñez, *Lo que la escuela puede y lo que no puede* (2011). Entre las determinantes del contexto y los sentidos construidos por los actores de la institución educativa.

subyacentes en las definiciones vinculadas con la formación para el trabajo, el impacto de las políticas educativas en estas variables, entre otras que les son propias a las escuelas secundarias rurales.

La metodología empleada combina el trabajo sociológico con el etnográfico. Se constituyen en fuentes principales las estadísticas oficiales, los estudios sociales rurales, la normativa educativa -nacional, jurisdiccional y el PEI de la escuela- junto con entrevistas a docentes e informantes clave. Se conformó para este estudio una muestra de sujetos representativos de la diversidad, en formación y funciones, característica de la planta docente de escuelas agrotécnicas².

El escenario socioproductivo local

La escuela estudiada se sitúa en el Departamento Libertador General San Martín (en adelante LGSM), al norte de la provincia del Chaco. Se trata de una escuela de modalidad agrotécnica, creada en 1982; su núcleo organizador es la formación para el trabajo agrícola, núcleo que justifica y da forma a una organización institucional caracterizada por docentes de diversa formación (profesores, profesionales y técnicos). La misma ofrece escolaridad de doble jornada e internado, posee una arquitectura escolar diseñada y construida en función del principio pedagógico de “aprender haciendo” (Veiravé, Rosso y Jara, 2010). Actualmente sus alumnos son adolescentes y jóvenes, hijos de pequeños productores y de trabajadores rurales de la zona.

El Departamento LGSM ha sufrido importantes transformaciones entre 1988 y 2002. En este período, su estructura fundacional se ha polarizado, produciéndose una importante concentración de tierras en manos de un pequeño segmento de propietarios; en contrapartida, disminuyeron las explotaciones agropecuarias menores. Las Explotaciones Agropecuarias (en adelante EAP), de entre 1 y 100 hectáreas, representan el 55,22% del total del Departamento y concentran sólo el 6,07% del total de hectáreas; en contraposición, las EAP de más de 1.000,1 hectáreas representan el 0,79% del total de las mismas y concentran el 58,64% del total de hectáreas del Departamento, de acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) de 2012.

La disminución de este estrato de EAP pequeñas se explica por la crisis definitiva del algodón producida en las últimas décadas³ y, si bien ese estrato de productores registra suplantación por otros cultivos, no logra alcanzar los niveles de rentabilidad propios

2. Se ha entrevistado a docentes con una antigüedad mayor a 10 años en la institución; y a fin de considerar la diversidad en la formación, fueron seleccionados los siguientes sujetos: dos profesores con formación pedagógica (una profesora de Lengua y un profesor de Informática), dos docentes sin formación pedagógica (una veterinaria y un técnico agrónomo que ejerce el cargo de Maestro de Educación Práctica); así mismo resultaron entrevistados los miembros del equipo de gestión de la institución.

3. El sistema productivo algodonero cumplió entre 1920 y finales de la década de 1960 un papel integrador en la estructura agraria de clases de la provincia del Chaco. Sin embargo, las crisis cíclicas que experimentó desde 1960 hasta 1990 produjeron la ruptura de esa estructura débilmente integrada.

de aquel. Entre 1988 y 2002, la producción de tabaco y hortalizas, así como de distintos tipos de forraje, ha crecido en este Departamento.

Ampliando la perspectiva, importa destacar que la región noreste de la que es parte la provincia del Chaco conformó, entre 1990 y el 2000, un esquema agrícola dual, se redujo la participación de productores familiares y aumentó la producción de grandes grupos empresariales adoptantes de nuevas tecnologías. A partir de allí se dio paso al ingreso de la soja, produciéndose la llamada neo-pampeanización del Chaco debido a la sustitución de aquel cultivo tradicional por nuevos sistemas altamente dependientes de insumos externos, maquinarias y escaso requerimiento de trabajadores rurales (Valenzuela de Mari, 2005).

En el Departamento estudiado, el cultivo de oleaginosas -soja y girasol- ha crecido de manera sustancial. A su vez, el mismo ocupa el primer lugar provincial en producción ganadera⁴; de esta actividad participan los tres estratos de EAP y de productores agropecuarios. Las EAP de mayor extensión responden al tipo de estancia industrial y son las que consiguen la mayor rentabilidad.

Desde la década del noventa, los productores excluidos del nuevo esquema fueron asistidos por el Estado a través de planes y proyectos sociales, pero sin que se produjeran transformaciones estructurales que les permitieran recomponer su situación. Los efectos de la polarización y las políticas asistenciales fueron devastadores, ya que el Chaco es una de las provincias con mayor proporción de trabajadores agrarios pobres del país, aquí desde esa década aumentaron las migraciones y empeoraron las condiciones de vida de la población rural que aún permanece en el campo. Las estadísticas censales registran que entre 1991 y 2001 la provincia del Chaco perdió 60.000 habitantes rurales (Valenzuela de Mari, 1998).

La anterior caracterización lleva a preguntar: ¿cómo se posicionan la institución educativa estudiada y sus docentes frente a un escenario signado por la segmentación socioeconómica y la crisis de los sectores rurales más pobres?

Las finalidades de la formación en el discurso político de la escuela estudiada

Buscando responder a la pregunta anterior se analizó el contenido del discurso político expresado en normativas nacionales, provinciales e institucionales⁵, focalizando en las finalidades de la escuela agrotécnica y su vinculación con el contexto socioproductivo.

Respecto de las finalidades formativas de las instituciones de Educación Técnico Profesional (ETP) de Nivel Medio, los diversos documentos coinciden en señalar:

4. Se incorpora al mercado como área marginal de cría para abastecer a las áreas de inviernada pampeana y para la venta a frigoríficos para producción de conservas (Valenzuela de Mari, 1998).

5. Se han consultado Resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco; una propuesta de Diseño Curricular Provincial para las Escuelas Agrotécnicas del Chaco, elaborada por la institución tomada como caso, y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento.

- La formación integral de los estudiantes y el resguardo de su carácter propedéutico, garantizando una sólida formación que les permita continuar estudios superiores y desarrollar capacidades permanentes de aprendizaje.
- La formación vinculada con un campo ocupacional amplio y significativo.
- La formación vinculada con el ejercicio responsable de la ciudadanía y del quehacer profesional.

Así planteadas, este tipo de instituciones no olvida las finalidades propias de una Escuela Media (formación general y propedéutica), pero a ellas le suma la formación para un campo ocupacional específico, que queda delimitado a partir de la definición del perfil profesional del graduado.

En tanto escuela técnico agropecuaria, en los documentos se sostiene que sus egresados⁶ deberán desempeñarse satisfactoriamente en un rango diverso de actividades, pero que la formación debe tener un sello regional, dada la variedad de situaciones agroproductivas que se presentan en el país. En este sentido, se propone una formación que procure responder a las demandas y necesidades del contexto socioproductivo, con una mirada integral y prospectiva que excede a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo u oficios específicos. Una formación integral que articule teoría y práctica por un lado y por el otro posibilite la transferencia de lo aprendido a diferentes contextos y situaciones en correspondencia con los diversos sectores de la actividad socioproductiva.

Como funciones comunes se establece que el técnico en producción agropecuaria estará capacitado para:

- Organizar y gestionar una explotación familiar o empresarial pequeña o mediana en función de sus objetivos y recursos disponibles.
- Realizar las operaciones o labores de las distintas fases de los procesos de producción vegetal y de producción animal con criterios de rentabilidad y sostenibilidad.
- Efectuar las operaciones de industrialización en pequeña escala de productos alimenticios de origen animal o vegetal.
- Realizar el mantenimiento primario, la preparación y la operación de las instalaciones, máquinas, equipos y herramientas de la explotación agropecuaria.

El conjunto de saberes y capacidades que componen el perfil profesional posibilitarían al técnico ejercer, como productor independiente o en relación de dependencia, en una explotación agropecuaria y en otras organizaciones con las cuales el sector agropecuario mantiene una necesaria articulación: organizaciones agroindustriales y agrocomerciales, agencias gubernamentales y no gubernamentales, empresas de servicios agropecuarios, cooperativas, asociaciones de productores y consultoras.

6. El título se denomina Técnico en Producción Agropecuaria.

La atención a las demandas y necesidades del contexto socioproductivo se expresa en la definición del perfil profesional y de la oferta educativa. La Resolución N° 47/08 del Consejo Federal de Educación, al referirse a las modalidades de organización y gestión de los establecimientos de Educación Técnico Profesional (ETP), plantea la posibilidad de contar con un cuerpo colegiado donde estén representados los integrantes de las comunidades educativa y productiva. Introduce el criterio de colegialidad y de participación de actores que hasta entonces no habían tenido un espacio legitimado en la gestión, aunque en términos de posibilidad, no como una condición a cumplir indefectiblemente. Los lineamientos políticos antes expuestos son asumidos en el Proyecto Educativo de la institución.

En las definiciones realizadas por la institución, a través del PEI (2011:38), se encuentra una caracterización del contexto productivo de la escuela, incluyendo sus principales cultivos y la actividad ganadera. En esa caracterización se destaca el problema de los agricultores de la zona, señalando que:

Éstos [...] dependen excesivamente de factores externos a su predio, tales como las decisiones del gobierno, muchas veces inadecuadas e inoportunas, el crédito y otros servicios del Estado, generalmente insuficientes e ineficientes.

Se plantea que estos productores no tienen acceso a tecnología de avanzada para mejorar la producción agropecuaria y competir en mejores condiciones con los grandes establecimientos. Sostienen que todo ello se traduce en un crecimiento agropecuario sin equidad y contribuye de ese modo al abandono del campo.

Frente a tales problemas, consideran viable la adopción de un modelo alternativo de desarrollo agropecuario, que posibilite a los productores protagonizar un desarrollo más endógeno y autogestionario, para que ellos se vuelvan menos dependientes de los factores mencionados. El técnico agropecuario estaría ocupando un lugar de intermediación entre las necesidades de los agricultores.

Aparece en primer plano la figura del pequeño y mediano productor. Se dice “[...] debemos fortalecer al productor agropecuario y generar para las poblaciones rurales posibilidades concretas de mejorar sostenidamente la calidad de vida [...] (2011:45)”. Se plantea la formación de técnicos críticos con competencias necesarias para insertarse en un medio laboral, que sepan producir y enseñar a los agricultores cómo se produce, participando en actividades institucionales de extensión y/o proyección social. A través de ellas, los estudiantes y los profesores recogerían los problemas, necesidades e inquietudes reales de los agricultores y de las comunidades rurales, los llevarían al interior de la escuela para que en ella se busquen soluciones y se incorpore todo esto en los contenidos de enseñanza.

Además, el PEI plantea como esencial la participación comprometida y activa de directivos, docentes, alumnos y los diversos sectores vinculados con la producción, haciendo sus aportes y también manifestando sus posibles desacuerdos sobre la forma en que se está conduciendo y orientando el proceso educativo.

¿Cuánto de estas intenciones expresadas en las normativas y en el PEI se concretan en la realidad cotidiana de la escuela? Los datos obtenidos en las entrevistas a docentes,

directivos y personal administrativo permiten pensar que buena parte de este discurso no se estaría plasmando en acciones concretas.

Las actividades de extensión están poco desarrolladas debido a una serie de obstáculos, algunos de ellos reconocidos también en el PEI: limitaciones financieras para realizar viajes de estudios, no tienen vehículos, el Estado no se hace cargo de los seguros, les falta respaldo legal si ocurrieran accidentes. Lo que sí aparece en las entrevistas es el trabajo con organizaciones como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) o de Desarrollo Rural a través de convenios. Tampoco existen mecanismos de participación de agentes de la comunidad en la toma de decisiones institucionales. Por el contrario, en las entrevistas se ha encontrado una oposición a la injerencia de sectores ajenos a la escuela en la gestión.

Buscando ampliar la comprensión de factores que pudieron resultar determinantes de las definiciones anteriores y de sus contradicciones, se revisó la configuración político-educativa del período en que se gestó este discurso institucional. Análisis que se presentará en páginas posteriores del presente capítulo.

Los docentes y los sentidos definidos. La formación para el trabajo

En el análisis de las entrevistas, la cuestión del para qué educar, del sentido y las finalidades de la escuela aparecen cuando los docentes expresan cuáles son sus expectativas respecto del futuro de los egresados, haciendo referencia a sus posibilidades de inserción laboral. Prevalece como finalidad la formación para el trabajo y como criterio para valorar la utilidad de los estudios. Todos los docentes reconocen como gratificación el saber que sus ex alumnos están trabajando, aunque sea en actividades ajenas al sector agropecuario, en tanto les permiten mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

Si se comparan las expectativas de inserción laboral de los egresados que figuran en los documentos oficiales (normativas, PEI) y las que aparecen en el discurso de los docentes, se nota que en la diversidad de posibilidades y ámbitos de trabajo definidos en el PEI no son considerados en la perspectiva de los profesores. Para ellos, la opción más favorable y viable en el futuro de los alumnos sería acceder a un trabajo en relación de dependencia de alguna empresa agropecuaria mediana o grande. Los ejemplos de ex alumnos que han continuado estudios universitarios o que están en cargos de responsabilidad, en organismos públicos o empresas privadas, se mencionan como casos exitosos, pero no representan a la mayoría, son excepcionales.

Todos los entrevistados reconocen que la condición socioeconómica de sus alumnos es una severa limitante para continuar estudios superiores; los que lo hacen son muy pocos y no necesariamente en carreras vinculadas con el agro. Plantean que para muchas familias salir del campo, emigrar a los pueblos y ciudades es una condición necesaria e inevitable para mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, el reconocimiento del no acceso de esta población a servicios básicos -electricidad y agua potable-, el proceso de concentración de las tierras en manos de grandes productores o la falta de políticas públicas que produzcan cambios estructurales, como factores que condicionan las posibilidades de los egresados de quedarse en el campo y desarrollar las múltiples actividades previstas en su perfil profesional, sólo

aparecen en las entrevistas a los profesores que por su trayectoria profesional y laboral están más en contacto con la realidad del campo y de los productores⁷.

Las diferencias entre el discurso político y el de los docentes, se cree, se deben en parte a la lectura que realizan estos sujetos sobre las posibilidades de inserción laboral que ofrece el medio a sus alumnos en el marco de las transformaciones económicas y políticas que lo atraviesan y de las que se ha dado cuenta al caracterizarlo. Algunos docentes realizan lecturas más precisas o acertadas por poseer una trayectoria ocupacional vinculada con la actividad agropecuaria, otros sostienen posturas más adaptativas en las que reproducen acríticamente ideas del sentido común.

Aprendizajes culturales y formación del ciudadano

Si bien no aparece en el discurso de los docentes como finalidad la formación para el ejercicio de la ciudadanía o para la participación social, se asume como premisa que la organización escolar educa inevitablemente en este aspecto a través del tipo de experiencia escolar que promueve en los alumnos. A ese aprendizaje generado en la cotidianeidad escolar Perlo (2006) lo llama cultural no-formal, está centrado en contenidos de tipo no disciplinares, relacionados más con el saber-ser y el saber-estar (competencias formativas y organizativas) que con el saber-saber. Se materializa a través de la experiencia que proviene de la acción y se organiza a través de un tiempo permanente.

Este concepto se articula con el enfoque propuesto por Litichever y Núñez (2009), para quienes el estudio de la cultura política de una escuela implica considerar, al menos, dos dimensiones: una vinculada con el aspecto institucional, la otra con los valores predominantes en la cotidianeidad (creencias, ideales, normas y tradiciones sostenidas) que dan significado a la vida política, por lo tanto se tendrá que preguntar acerca de la relación con la norma, con la autoridad, lo que se considera justo o injusto, la articulación entre el saber curricular y la política⁸, la forma en que se estructuran las relaciones con los otros, entre otras.

Sobre los efectos de la cotidianeidad escolar en aprendizajes vinculados con el saber-ser y el saber-estar, los docentes entrevistados aprecian la efectividad de la experiencia del internado como preparatoria para la vida futura:

Yo siempre digo que es bueno porque ellos aprenden [...], lo que es la parte de la vida [...], (en el internado) te ponen hora, a tal hora tenés que arreglar tu cama y lo hacen automáticamente y cuando hay algo, tienen que ir y limpiar nomás, no queda otra [...], se le enseña lo que es la parte de higiene, digamos, a limpiar, a cuidar sus cosas (A)⁹.

7. Se refiere a la profesora veterinaria de profesión, quien paralelamente trabaja como técnica en programas estatales para pequeños productores; y al técnico agrónomo que ocupa el cargo de Maestro de Educación Práctica en la escuela estudiada.

8. La articulación saber curricular y política no es abordada en este trabajo, demanda tomar como objeto de estudio al currículum escolar. Tal resulta una decisión que excede a los propósitos definidos para el presente trabajo.

9. En este trabajo se buscó indagar desde las voces de los actores, docentes de la escuela investigada.

Se trata de una enseñanza desplegada en rutinas que favorecerían el aprendizaje de hábitos y actitudes altamente valoradas por los futuros empleadores de los egresados de la escuela: “[...] los chicos de esta escuela son muy educados, por ahí no interesa lo que saben [...]. Te dicen (los futuros empleadores) [...] sabemos que son respetuosos, que son responsables” (A).

En la visión de este profesor entrevistado lo más importante es formar “buenas personas”:

[...] yo, más allá del estudio, lo que siempre creo que es importante es que ellos sean buenas personas, que uno en la vida muchas veces siendo respetuoso, humilde, llega lejos; con rebeldía, soberbia, eso no; yo creo que nosotros le aportamos a la comunidad un diamante [...], los chicos de esta escuela son muy bien vistos, en cualquier lado donde te vas [...] (A).

Se podría preguntar ¿cómo se pone en práctica la formación para la ciudadanía, definida como finalidad en los documentos oficiales y en el PEI?, ¿existen instancias institucionales de participación de alumnos, padres y sectores de la comunidad?

Antes resulta necesario aclarar el sentido de los términos participación y comunidad. Cuando se habla de participación, se está aludiendo en realidad a un tipo particular de participación, de tipo político, que implica intervenir en los procesos decisionales que determinan el sentido, las finalidades y objetivos de la institución (Tenti Fanfani, 2004).

Por otra parte, en el vocabulario cotidiano de las escuelas, la palabra comunidad es usada para hacer referencia a los grupos de fuera de la escuela y relacionados con la misma -padres, organizaciones de la sociedad civil, entre otras- bajo el supuesto de cierta armonía en sus intereses. Sin embargo, los sectores y grupos que forman parte del entorno de la escuela agrotécnica estudiada son diversos, sostienen intereses particulares y aún contradictorios entre sí. Se trata de los padres, las instituciones estatales ligadas a la actividad agropecuaria (INTA y Ministerio de la Producción provincial, entre otros), la Municipalidad, las organizaciones de productores y las empresas agroganaderas.

Al momento en que se realizó la investigación, en la escuela estudiada no se había conformado el Centro de Estudiantes, por lo tanto los alumnos no accedían a la posibilidad de aprender a participar en instancias de toma de decisiones institucionales a través de ese tipo de organización.

Sobre la asociación cooperadora, los directivos entrevistados comentan lo difícil que resulta la presencia de padres en la escuela debido a la distancia entre ésta y sus hogares, así como lo oneroso de los medios de transporte existentes. Las demás instancias en las que convocan a los padres son reuniones informativas sobre cuestiones pedagógicas y/o de organización, tales como entrega de libretas, tipo de trabajos que proponen los profesores y esperan que los padres ayuden controlando su realización, cuestiones vinculadas con la disciplina en el internado, entre otras.

Se optó por resguardar las identidades de los entrevistados a fin de centrarse en el estudio del caso evitando personalizar los testimonios. Se hace referencia de los docentes, a quienes se les realizaron entrevistas semi-estructuradas, por las siguientes iniciales: A, B, C y D.

En general, los actores entrevistados sostienen una imagen desvalorizada de los padres, los caracterizan como carentes desde lo intelectual y poco comprometidos con la educación de sus hijos¹⁰. Los padres son convocados para reuniones de tipo informativas y no consultivas, a las que pocos asisten y escasamente opinan. En estos encuentros señalan una actitud receptiva de los padres, actitud justificada en la supuesta pasividad característica del hombre de origen rural: “[...] no son muy opinadores (sic.), [...] son más de aceptar; la realidad del hombre rural es otra, no son muy complicados, nosotros le exponemos lo que tenemos como proyección como escuela para la enseñanza de sus hijos [...]” (B).

Aparece también la referencia al papel de la escuela como institución que asiste a alumnos y familias, y entonces se señala que los padres acuden a la misma en la búsqueda de recursos y no como sujetos participantes. Una entrevistada nos dice: “[...] nosotros necesitamos el apoyo de los papás. ¿Sabés cuando les conocemos a los papás (sic.)? [...] en el tiempo en que se entrega la beca, vienen sin que vos los llames” (D).

El escenario político educativo como determinante

Las concepciones de los docentes sobre la participación y los actores de la comunidad, así como las prácticas de extensión antes analizadas, van en dirección contraria a la diversidad de mecanismos y opciones formativas definidas desde el discurso normativo e institucional.

Se cree que una variable a considerar para explicar en parte las diferencias señaladas es la configuración político-educativa en la que fue definido el PEI de esta escuela. Se trata del período iniciado con la reforma educativa de la década de los noventa. Durante la misma se asumía la crisis de los sistemas educativos en relación con su tarea de formar para el mundo del trabajo y el desempeño ciudadano, entre otros cuestionamientos sobre los cuales existía amplio consenso.

En términos normativos, la reforma se inició oficialmente con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, ley que determinó una organización diferente de los niveles del sistema educativo argentino; la Educación General Básica se extendía a lo largo de 9 años, avanzando sobre los dos primeros años del anterior Nivel Secundario. El nivel posterior a la EGB, la Educación Polimodal, quedaba reducido a 3 años y, de esta manera, se desmembraba el antiguo Nivel Secundario (Riquelme, 2004).

En el caso de la escuela estudiada, el mayor impacto derivado de la implementación de esta reforma fue la omisión de la educación técnica media como una modalidad del sistema educativo. Hacia 1997 se buscó enmendar parcialmente esa decisión incluyendo los llamados Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) como formación de carácter complementario y opcional para los estudiantes de la Educación Polimodal. La reforma se impuso, de Agrotécnica debía convertirse a Polimodal, al igual que otras de su modalidad (Veiravé, Rosso y Jara, 2010).

¹⁰. Imagen expresada en palabras de un profesor. “A algunos padres los conocés cuando vienen a retirar la libreta” (C).

Por otra parte es dable señalar que estas políticas de reforma educativa en el país se inscribieron dentro de la racionalidad de las denominadas Reformas del Estado de segunda generación, en las que la obligación del Gobierno no consistía en ofrecer servicios, sino en asegurar que estos se brindaran con mayor calidad y eficiencia, al tiempo que establecía formas de intervención centralizadas en el control de esos procesos (Feldfeber, 2008).

En un clima de imposiciones y de resistencia de los docentes¹¹, las políticas educativas impulsaban la autonomía de las instituciones para permitir se diera la participación de la comunidad (Feldfeber, 2008). Cada escuela debía definir la orientación de Educación Polimodal respondiendo a las necesidades de la comunidad a la que pertenecía. Sosteniendo una concepción idealizada de comunidad como conjunto de sectores en armonía de intereses, como se ha apuntado antes, y al precio de lanzarse a un campo en el que se jugaba la continuidad del trabajo de sus docentes.

Uno de los entrevistados señala que durante la reforma de los noventa “cerraron la escuela” a la relación con organizaciones e instituciones locales, “cerramos la escuela porque es más fácil cerrarla que abrirla, así no te contaminan el campo, sino se nos complica la vida, ¡nos vuelven locos!” (B).

Aun así, en el PEI se definió el compromiso con la participación de los actores institucionales y los diversos sectores vinculados a la producción rural.

Una mirada político-coyuntural permite advertir que la elaboración de los Proyectos Institucionales Educativos (PEI) se instala en los noventa como un requerimiento del sistema educativo¹² y ha tenido continuidad en el escenario de la post-reforma. Actualmente, para acceder a los recursos financieros del Fondo Nacional para la ETP, las instituciones deben elaborar planes de mejoras articulados con el PEI y con los resultados de la autoevaluación institucional.

Esta condición del PEI, como exigencia externa en el marco de un sistema gestionado a través de estos mecanismos de regulación, influye en el modo en que es significado y utilizado por las instituciones y sus actores, como lo señala Delgado en otro capítulo de este libro.

En el caso estudiado, la apertura a la participación de la comunidad y sus organizaciones definida en el documento institucional respondieron más a estrategias adaptativas frente a los riesgos que implicaban no hacerlo, antes que a reales concepciones sostenidas por estos actores.

11. Los actores institucionales de la escuela estudiada buscaron que la organización institucional inicial siguiera intacta o por lo menos no se modificara de manera sustancial, con el fin de resguardar los puestos de trabajo, entre otros aspectos. Ese posicionamiento les permitió alcanzar algunas modificaciones favorables, como la aprobación en 2003 de la existencia de Escuelas de Educación Tecnológica en el Chaco, lo que permitió que la orientación agrotécnica recobrar su vigencia y los docentes recuperaran la estabilidad laboral al definir a los TTP de cursado obligatorio.

12. Buena parte del PEI de esta institución fue elaborado en la década del noventa, pues constituía una exigencia para transformarse en un Colegio de Educación Polimodal con Trayectos Técnicos Profesionales y EGB 3.

A modo de conclusión

El presente estudio ha permitido acercarse a las implicancias que conllevan los debates sobre la formación para el trabajo en una escuela de modalidad agrotécnica, ubicada en una región atravesada por procesos de polarización socioeconómica y excluyente de los sectores rurales más pobres; a la vez que da muestra de las dinámicas específicas que determinan las definiciones de las instituciones educativas, una de ellas, las políticas educativas de coyuntura.

El discurso normativo e institucional modificado a partir de la reforma educativa de los noventa resulta adecuado y atento a la problemática socioproductiva descripta. La escuela ofrece una formación general y propedéutica, define al agropecuario como campo ocupacional del futuro egresado, proyecta su ulterior inserción en diversos sectores y funciones (explotaciones familiares o empresariales, desempeñarse en relación de dependencia o ser un productor independiente, así como trabajar con diversas organizaciones del sector). Adhiere a normativas que habilitan la posibilidad de participación de las comunidades educativas y productivas en la gestión institucional. El PEI reconoce no sólo las actividades productivas difundidas en la zona, sino también procesos de desarrollo rural sin equidad, ante lo cual se propone formar técnicos con competencias para fomentar la autogestión de las EAP y para abordar las diversas problemáticas que le demanden el trabajo con pequeños y medianos productores, proponiendo como canales las actividades de extensión con proyección social, así como la construcción conjunta de soluciones.

Sin embargo, en los sentidos asignados a las finalidades de la escuela por parte de los actores institucionales, estas consideraciones no aparecen, se observan relaciones de tipo asimétricas con los padres -a quienes se concibe como sujetos des-comprometidos, pasivos y asistidos-; en las prácticas se acentúa la oposición ante la participación de la comunidad en la gestión de la escuela, a la vez que no existen instancias de participación de los alumnos en la misma; finalmente se sostiene una alta valoración del aprendizaje de normas, hábitos y actitudes disciplinadoras para el trabajo.

Dado que se considera a la configuración político-educativa del período como determinante en las definiciones de los discursos analizados, se revisaron aspectos de la reforma educativa de los noventa que hayan podido impactar en esta escuela, esto porque tales políticas no sólo han dejado huellas en la modalidad agrotécnica, sino porque además se trató de una reforma impuesta desde arriba que no logró remover concepciones y prácticas de los docentes y las instituciones.

Entre los propósitos de la reforma aparecía la autonomía, Feldfeber (2008:59-60) señala que se trató de la “autonomía entendida de manera individual”. Cada escuela promovería la participación de su comunidad para definir cuestiones centrales como la orientación de sus estudios. Vale señalar que estos lineamientos fueron procesados negativamente por los docentes y en algunos casos contribuyeron a reforzar la defensa del *status quo*, dado que aparecieron asociados a la posibilidad de pérdida de los derechos históricamente adquiridos por el sector. Para la escuela estudiada, aceptar los mandatos de la reforma educativa pudo significar desaparecer como tal; la respuesta fue una retracción ante el afuera para enfrentar los embates y en el camino perderse

la posibilidad de revisar críticamente los sentidos que se sostienen sobre los para qué educar en un escenario de exclusión que afectaba y afecta a los sectores rurales más pobres, de los que provienen sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Delgado, Patricia; Rosso, Laura y Núñez, Claudio** (2011). "Lo que la escuela puede y lo que no puede". En *VIII Jornadas de Investigación y Debate. Memorias y oportunidades en el agro argentino: burocracia, tecnología y medio ambiente (1930-2010)*. Quilmes, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Feldfeber, Myriam** (2008). "Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto". En Feldfeber, Myriam y Andrade de Oliveira, Dalila (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 53-73.
- Litichever, Lucía y Núñez, Pedro** (2009). "La cultura política en la Escuela Media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil". En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp.) *La Escuela Media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, pp. 193-210.
- Perlo, Claudia** (2006). "La organización como producto de la acción individual y colectiva: el aprendizaje organizacional". En Sagastizabal, María (coord.) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Editorial Noveduc, pp. 131-166.
- Proyecto Educativo Institucional** (2011). *Escuela Agrotécnica con Educación Técnica Profesional*. Libertador General San Martín, Chaco: Mimeo.
- Riquelme, Graciela** (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Valenzuela de Mari, Cristina** (1998). "Ganadería y Estancias en Chaco y Formosa (1888-1998)". *Cuadernos de Geohistoria Regional* (35). Resistencia, Chaco: IIGHI-CO-NICET.
- Valenzuela de Mari, Cristina** (2005). *Transformaciones agrarias y desarrollo regional en el nordeste argentino. Una visión geográfica del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Veiravé, Delfina; Rosso, Laura y Jara, Johanna** (2010). "Avatares de una Escuela Agrotécnica de la Provincia del Chaco: entre el origen (1982) y la reforma de los noventa". En *XXX Encuentro de Geohistoria Regional*. Resistencia, Chaco, Argentina: IIGHI-CONICET, pp. 571-577.
- Tenti Fanfani, Emilio** (2004). *Notas sobre escuela y comunidad*. Documentos del IIPe-UNESCO. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Tecnología y la Cultura e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional Buenos Aires. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

DOCUMENTOS OFICIALES

Argentina. Ministerio de Educación (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional* N° 26.058. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26058.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 13. Títulos y certificados de la *Educación Técnico Profesional*. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/15-07.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 15. *Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario*. Sector producción agropecuaria. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/15-07.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008). Resolución N° 47. *Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional*. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/47-08.pdf>

Argentina. Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2012). *Censo Nacional Agropecuario*. Recuperado de www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/novedades/cnao8_10_09.pdf