



Población & Sociedad

ISSN: 0328-3445

ISSN: 1852-8562

poblacionysociedad@humanas.unlpam.edu.ar

Universidad Nacional de La Pampa

Argentina

García Guerreiro, Luciana; Blaustein Kappelmacher, Ana Lea
Educación para la agroecología en la experiencia de una escuela técnica de San Carlos (Salta)

Población & Sociedad, vol. 28, núm. 1, 2021, Enero-Junio, pp. 107-130

Universidad Nacional de La Pampa

San Miguel de Tucumán, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.19137/pys-2021-280106>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386971257006>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación para la agroecología en la experiencia de una escuela técnica de San Carlos (Salta). *Education for Agroecology in the Experience of a Technical School in San Carlos (Salta, Argentina).* Luciana García Guerreiro y Ana Lea Blaustein Kappelmacher. *Población & Sociedad* [en línea], ISSN 1852-8562, Vol. 28 (1), 2021, pp. 107-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2021-280106>. Puesto en línea en junio de 2021.

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons Atribución - No Comercial CC BY-NC-SA, que permite copiar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente la obra y generar obras derivadas, siempre y cuando se cite y reconozca al autor original. No se permite, sin embargo, utilizar la obra con fines comerciales.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Contacto

poblacionysociedad@humanas.unlpam.edu.ar

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/index>


**Población
& Sociedad**
revista de estudios sociales

Educación para la agroecología en la experiencia de una escuela técnica de San Carlos (Salta)

Education for Agroecology in the Experience of a Technical School in San Carlos (Salta, Argentina)

Luciana García Guerreiro 

Grupo de Estudios Rurales y Grupo de Estudios de los Movimientos Sociales de América Latina, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. luchigg@gmail.com

Ana Lea Blaustein Kappelmacher 

Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. anablaustein@yahoo.com.ar

Resumen

El presente artículo aborda el vínculo entre la educación y los mundos socioprodutivos, a partir del caso de la Escuela de Educación Agrotécnica N° 3157 de la localidad de San Carlos (Salta), que adoptó un perfil agroecológico. El trabajo analiza la relación que establecen los/as egresados/as con la realidad socioprodutiva de la región y el mundo laboral, y el papel que le atribuyen al paso por la institución en su inserción posterior. Recupera una indagación de carácter predominantemente cualitativo, con instancias colaborativas inspiradas en la Investigación Acción Participativa.

Palabras clave: educación; trabajo; territorio, agroecología; saberes locales

Abstract

The present paper addresses the link between education and socio-productive worlds, based on the experience of Technical School N° 3157 in San Carlos (Salta, Argentina) which has adopted an agroecological approach for its educational project. This work analyzes the relationship between graduates, regional socio-productive reality and labor market as well as the importance assigned to the role of the institution in the graduates job placement. The study relies on a predominantly qualitative research combined with collaborative work inspired by Participatory Action-Research.

Keywords: education; work; territory; agroecology; local knowledge

Introducción

El presente artículo es resultado de una investigación que se propuso indagar las vinculaciones entre la Escuela de Educación Técnica (EET) N° 3157

de la localidad de San Carlos (Salta) y los escenarios socio-productivos de la región del Valle Calchaquí, a partir del análisis del papel que asume el trayecto formativo realizado en dicha institución en la inserción laboral de estudiantes y graduados/as.¹ Se trató de una investigación de carácter exploratorio con un diseño metodológico predominantemente cualitativo, que buscó generar instancias colaborativas inspiradas en la Investigación Acción Participativa (IAP) entre investigadoras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y docentes de la institución escolar.

La EET N° 3157 es una institución fundada en 1985 que se inscribe en la modalidad técnica agropecuaria. Su entorno socioproductivo posibilita que los estudiantes articulen su formación escolar con el mundo agropecuario. Constituye la única institución de formación secundaria de la localidad de San Carlos, a excepción de un Bachillerato Salteño Para Adultos (BSPA), y recibe a numerosos/as jóvenes y adolescentes del Valle Calchaquí, provenientes de parajes rurales y zonas aledañas a la localidad de San Carlos, que asisten en busca de mejores oportunidades sociales, económicas y educativas.

En la zona se evidencia una tensión implícita entre modelos productivos que promueven una agricultura basada en la especialización de cultivos como la vid o el pimiento para pimentón, y aquellos modelos basados en formas campesinas y/u originarias de producir (Manzanal *et al.*, 2009). En este contexto, la EET N° 3157 ha definido orientar su propuesta educativa a la agroecología, brindando a sus estudiantes herramientas para desarrollarse en el campo, desde una perspectiva que alienta el arraigo y la autonomía como productores. Sin embargo, esto no necesariamente redundaría en que los/as estudiantes continúen estudios ligados al mundo rural u opten por desenvolverse en el agro.

Las complejas articulaciones entre la educación formal y el campo laboral, esferas que responden a diferentes racionalidades, remiten tanto al rol de la educación en el desarrollo económico del conjunto de la sociedad como a la relación entre los títulos educativos y los ingresos económicos a nivel individual (Gallart, 2005). A lo largo de las últimas tres décadas, el sistema educativo en nuestro país no ha dejado de expandirse y diversificarse (Botinelli, 2017), extendiendo progresivamente la cantidad de años de escolaridad obligatoria hasta abarcar la escuela secundaria completa, desde la entrada en vigencia de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006), y tensionando, así, la tradición históricamente selectiva del nivel (Jacinto, 2011). Las reformas educativas impulsadas durante los sucesivos gobiernos del *ciclo kirchnerista*, que involucraron transformaciones en el plano legislativo, así como la promoción de políticas socioeducativas orientadas a ampliar la cobertura escolar, contemplaron acciones y recursos específicos para las modalidades técnicas y de ámbito rural (López, 2012).

La ampliación educativa mencionada no se tradujo, sin embargo, en los procesos de movilidad social o crecimiento económico que pronosticaban las perspectivas economicistas desde los años cincuenta. Se verifica, más bien, la

devaluación de las credenciales educativas, que operan en mayor medida como defensa ante la exclusión y no tanto como mecanismo de promoción social o económica (Kessler, 2010; Jacinto, 2011), lo que genera interrogantes acerca de los límites y posibilidades de la educación para incidir en las trayectorias laborales.

En virtud de lo señalado, nos propusimos construir conocimiento sobre los recorridos transitados por los/as egresados/as de la EET N° 3157, el modo en que recuperan el paso por la institución, el grado y tipo de incidencia que le atribuyen en su inserción sociolaboral, así como, particularmente, en las posibilidades de incorporarse profesionalmente en el sector agropecuario. Asimismo, caracterizamos el proyecto pedagógico de la escuela con base en los testimonios del director y del grupo de docentes integrantes del equipo de investigación, y en las declaraciones de los/as propios/as egresados/as.

Educación, trabajo, saberes y territorio

Los distintos abordajes de la articulación entre educación y trabajo se fundan en concepciones particulares sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los saberes y sus formas de producción, legitimación, regulación y distribución, pero, además, en diversos modelos sociales y de desarrollo productivo (Puiggrós *et al.*, 2008). Existe, en efecto, una larga tradición en la producción académica latinoamericana que estudia dicho vínculo a partir de la relación de los títulos obtenidos con la inserción ocupacional, destacando, sobre todo, la influencia de aspectos macroestructurales en la construcción de oportunidades educativas y laborales. Sin embargo, fundamentalmente, desde los años 2000, se pueden identificar, siguiendo a Jacinto (2011), nuevos niveles de análisis en torno a las transiciones laborales de los jóvenes, como son las tramas locales y/o sectoriales concretas; el rol de las instituciones en la implementación de los programas y/o políticas; y las lógicas de acción de los sujetos. En este sentido, los estudios que enfocan el análisis en las subjetividades, en el papel de los sujetos, en los sentidos que estos le atribuyen a la acción, y el modo en que los/las jóvenes construyen sus propias trayectorias formativas y laborales han aportado interesantes insumos a la comprensión de las relaciones entre educación y trabajo. En consecuencia, tomando distancia tanto del énfasis determinista sobre condicionantes objetivos como de perspectivas voluntaristas (Frassa y Muñoz Terra, 2004), adherimos a una concepción de trayectoria educativa laboral que contempla dimensiones estructurales e individuales, así como la forma en la que determinadas condiciones institucionales habilitan itinerarios posibles que los/las estudiantes/graduados/as realizan de maneras diversas (Toscano, Briscioli y Morrone, 2015; Briscioli, 2016).

Respecto de la educación agropecuaria, es importante mencionar que en nuestro país fue integrada al sistema educativo tardíamente, a fines de la década de 1960 (Plencovich, 2013). A esta modalidad educativa se le asignan dos objetivos: por un lado, lograr que los alumnos adquieran las capacidades

requeridas para quienes egresan del nivel de educación media y, por otro, asegurarles una formación técnico profesional que les permita su inserción en el ámbito de la producción agropecuaria (Margiotta, 2006). En este sentido, actúa “en la interfaz entre dos sistemas complejos y heterogéneos: el sistema educativo (subsistema de educación agropecuaria) y el socioproductivo de base agropecuaria” (Plencovich, Constantini y Borcchicchio, 2009: 17).

Cabe destacar, además, la dimensión territorial de las escuelas agrotécnicas, involucradas en un complejo entramado de expectativas y exigencias de distinta escala, vinculadas a la propia cartera educativa y, a la vez, al mundo del trabajo regional y local, pero fuertemente condicionadas por la lógica globalizada de un régimen de acumulación que impone la adaptación funcional del territorio a necesidades del ámbito supranacional (Bocchicchio Plencovich y Costantini, 2006). En este sentido, entendemos el territorio en el que se inscribe la escuela como un espacio geográfico atravesado por relaciones de poder y conflicto entre diversos actores sociales que lo habitan, lo transforman y lo recrean de acuerdo con sus respectivas racionalidades y formas de vida, ligadas a componentes culturales e identitarios (Porto Gonçalves, 2002; Maçano Fernandes, 2005). Si consideramos que las relaciones de producción operan como fundamento para la organización del territorio, podemos atender tanto a los aspectos físicos o materiales que lo caracterizan como, simultáneamente, a los mecanismos de producción simbólica que permiten dotarlo de significado (Arqueros, 2007; Haesbaert, 2004).

Las transformaciones socio-productivas operadas a nivel nacional desde la década del noventa, que, por un lado, han implicado una mayor concentración de la propiedad y la consecuente expulsión del medio rural de familias campesinas y pequeños productores familiares (Giarracca y Teubal, 2005), y, por otro, han provocado cambios en el trabajo agropecuario y la demanda de mano de obra capacitada para nuevas tareas, desafían las propuestas educativas de las escuelas históricamente ligadas a los saberes del mundo laboral agropecuario (López, 2012). De una ruralidad integrada, aunque desigual, se ha pasado a una ruralidad fragmentaria y excluyente, donde prevalecen relaciones territoriales verticales entre lugares distantes y asimétricos por sobre solidaridades locales y más horizontales (Bocchicchio, Plencovich y Costantini, 2006). Entonces, debemos comprender las posibilidades de inserción laboral de los/as egresados/as de las escuelas agropecuarias en el marco de ciertas limitaciones que enfrentan las explotaciones agropecuarias familiares para incorporar productivamente a sus hijos/as, así como de condiciones muchas veces inaccesibles para el desarrollo de emprendimientos agropecuarios autónomos (Margiotta, 2006).

Dada la complejidad de las relaciones entre educación y trabajo, contradictorias y cambiantes a lo largo de la historia y en distintos medios sociales, no es posible sujetar los objetivos educativos exclusivamente a las exigencias productivas y laborales (Riquelme, 2006; Jacinto, 2011). Por el contrario, la adopción de una perspectiva pedagógica requiere el abordaje de

la educación desde una concepción de práctica social y no solo como variable del desarrollo económico (Orozco Fuentes, 2009; Puiggrós, 2003). La atención a la inscripción local y regional permite cuestionar los imperativos del capital global como patrón universal ordenador de las prácticas educativas.

Las pujas por la imposición de las formas de producción aparecen ligadas a concepciones divergentes acerca de los saberes necesarios para promoverlas y del modo de construirlos y distribuirlos (Puiggrós *et al.*, 2008). En este sentido, la categoría *saberes socialmente productivos* (Puiggrós y Gagliano, 2004) resignifica el papel social, cultural y económico social del conocimiento; son saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y las comunidades, “son saberes de pericia que engendran”, producen alternativas y emergen en el espacio de la sociedad civil volcándose a la praxis laboral, convivencial, organizativa y recreativa, conformando nuevos tejidos y lazos sociales (Orozco Fuentes, 2009: 88).

La noción de *aprendizajes socialmente significativos* recupera estos aportes y complejiza la comprensión de los procesos didácticos y cognitivos incorporando las dimensiones cultural, local y regional, lo que explica su designación en plural. Esta categoría recupera saberes producidos a través de la experiencia que son relevantes para los individuos y las identidades culturales, ya que permiten articular las prácticas escolares con otras comunitarias, culturales, productivas y sociales (Orozco Fuentes, 2009).

Es interesante pensar en el desarrollo de una *pedagogía de la ruralidad* (Arias Gaviria, 2014) que reconozca la complejidad de lo local y construya un diálogo de saberes con la comunidad rural en la cual se inscriben sus prácticas. En este punto, adquiere relevancia la posibilidad de que los saberes campesinos, locales, tradicionales, ancestrales, puedan integrarse y dialogar con los saberes compartidos en el ámbito escolar.

Por otra parte, nos proponemos contemplar la complejidad y las contradicciones de las prácticas que tienen lugar en la escuela, para lo que nos valemos de la elaboración teórica de Alicia de Alba (1995) sobre el currículum, que define como

[...] síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (1995: 59).

Así, en la construcción cotidiana de conocimientos, significados y prácticas en contextos escolares, se conjugan el control y la apropiación, la negociación y la resistencia. En consecuencia, más que “una cultura escolar” de carácter uniforme, conviene contemplar las continuidades y rupturas de las prácticas escolares con las culturas, hegemónicas y subalternas, circundantes.

Metodología

Como ya mencionamos, la unidad de análisis del presente trabajo de investigación fue la EET N° 3157 de San Carlos (Salta), con foco en los/as estudiantes y graduados/as, así como en los/as directivos y docentes de la institución. En el momento en el que realizamos la investigación (2019), asistían a dicha Escuela cerca de 200 estudiantes, distribuidos entre el Ciclo Básico (2 años) y el Ciclo Superior (4 años), de los cuales un 20% aproximadamente concurría al albergue institucional por provenir de parajes y zonas aledañas a San Carlos, como Corralito, San Lucas, San Rafael, Payogastilla, Santa Rosa, El Barrial, Río Grande, San Antonio, entre otros.

La localidad de San Carlos, cabecera del departamento de San Carlos en pleno Valle Calchaquí, posee una población de 3.180 habitantes (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010). Se trata de un pueblo que vive principalmente de la producción agropecuaria en pequeña escala, así como de la artesanía, el empleo público y el turismo. Los/as productores/as agropecuarios/as cuentan, en su mayoría, con explotaciones de tipo familiar (con diferente grado de capitalización) y combinan la producción de cultivos comerciales, como pimiento para pimentón, comino, tomate, cebolla, con agricultura y ganadería para el autoconsumo. En la última década, el turismo se sumó como eje fundamental de la política de desarrollo económico provincial, también fuertemente ligado a lo rural y agropecuario.

Siguiendo los objetivos de investigación antes mencionados, indagamos los saberes y prácticas que se enseñan, se recuperan y/o se formalizan en la escuela, y las estrategias o dispositivos que implementa la institución para acompañar las trayectorias escolares y/o laborales de los/as estudiantes. Asimismo, nos propusimos conocer las expectativas de los/as estudiantes y egresados/as en relación con el mundo socioproductivo-laboral, y los sentidos que le asignan al tránsito por la institución en dicha proyección.

Para cumplir con los objetivos de la indagación, se optó por un abordaje predominantemente cualitativo, con el fin de interpretar y comprender los significados que los propios sujetos les asignan a sus experiencias. Por un lado, se encuestó a los/as estudiantes de todos los cursos de 1° y 2° año del ciclo básico, para realizar una caracterización de la población que ingresa a la escuela media agrotécnica.² Por otro lado, se utilizó como principal herramienta metodológica la realización de entrevistas en profundidad a egresados/as, estudiantes que estuvieran cursando los últimos años, directivos y docentes de la institución.³ Se llevaron a cabo 20 entrevistas con una guía de pautas no estructurada, que orientó las conversaciones con los/as entrevistados/as. Para la definición de la muestra de egresados/as a entrevistar,⁴ se contempló la inclusión de personas pertenecientes a distintos sexos; de miembros de diferentes cohortes desde el año 2013; diversas situaciones en cuanto a la continuación o no de estudios superiores, a la (no) permanencia en el pueblo y al grado de vinculación con el mundo agropecuario en el momento de la entrevista. De acuerdo con la metodología de investigación y el paradigma interpretativo adoptados, no nos guiamos

por el criterio de representatividad ni nos propusimos generalizar los resultados. El trabajo de campo se desarrolló entre diciembre de 2018 y julio de 2019.

A los efectos de conformar un espacio de reflexión e investigación educativa dentro de la EET N° 3157, se llevaron a cabo encuentros/talleres de formación sobre investigación en ciencias sociales con el equipo docente de la escuela, que participó en todo el proceso de investigación, desde la definición del problema, la construcción de las herramientas metodológicas (guía de entrevista, cuestionario de encuesta), el trabajo de campo, el procesamiento de los datos y su análisis. De este modo, se generaron instancias colaborativas inspiradas en la IAP, corriente latinoamericana enmarcada en el paradigma de la teoría social crítica (Freire, 1968; Fals Borda, 1991), con el objetivo de construir colectivamente conocimiento con los/as protagonistas de las prácticas educativas, productores/as legítimos/as de pensamiento pedagógico situado. Asimismo, se construyeron instancias de validación conjunta de la información construida, compartiendo posibles líneas interpretativas a partir de los diferentes testimonios brindados por los/as entrevistados/as.

Caracterización del proyecto educativo de la escuela y su recorrido

El equipo docente relata que la actual EET N° 3157 nació en el año 1985 a raíz del trabajo de un grupo de padres y madres que veían que los/as jóvenes no podían continuar sus estudios luego de terminar la escuela primaria, por no contar el pueblo con una secundaria y por las dificultades (principalmente económicas) que significaba para ellos/as ir a estudiar a otro lugar. Desde el momento de su creación hasta hoy, la escuela atravesó diferentes etapas, fuertemente condicionadas por las políticas educativas implementadas por el Estado, particularmente para la modalidad de Educación Técnica, en cada una de ellas. El director de la escuela reconstruye este devenir y describe tres momentos: un primer período fundacional, en el que constituía un bachillerato orientado. Por consenso de un grupo de vecinos/as, en 1988 se definió la orientación en granja. En una segunda etapa, la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 (1993) impuso la opción de Producción en Bienes y Servicios, transformación que el directivo juzga negativa por la ausencia de financiamiento. En efecto, en el marco de las reformas que acompañaron la reestructuración neoliberal del Estado en los años noventa, la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario N° 24.049 (1992) y la LFE N° 24.195 (1993), condujeron a un desmantelamiento de la modalidad y a la pérdida de especificidad de su oferta educativa, asimilada, en el nivel secundario, al polimodal orientado. Más tarde, en un tercer momento, la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) le permitió a la institución, en palabras del director,⁵ “repotenciarse” a través de la adquisición de equipamiento e

insumos, lo que posibilitó un mayor vínculo con el mundo socioproductivo, de acuerdo con “el contrato fundacional” de la escuela. En efecto, la última ley mencionada, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005), así como la Ley de Educación Nacional N°26.026, que jerarquizó la Educación Técnico Profesional reconociéndola como una de las ocho modalidades del sistema educativo en 2006, posibilitaron su expansión, sostenida a través de un aumento significativo de la inversión en el sector, de forma paralela a la reactivación económica y productiva a lo largo de la década. No obstante, como señalan algunos autores, persisten las dificultades ligadas a la necesidad de una “...mayor federalización de los recursos para la ampliación de la oferta formativa y el desarrollo de nuevos sectores productivos –regionales y sectoriales” (Bottinelli y Sleiman, 2015: 6) y a la fragmentación del sistema educativo (Judengloben y Gardyn, 2010; Rodrigo, 2017), aún vigente.

En el año 2005, se logró que la escuela secundaria poseyera un edificio propio, dado que desde su creación había funcionado en las instalaciones de la escuela primaria local. A partir de ese momento y durante los años subsiguientes, se comenzó a trabajar en la transformación de la escuela en una agrotécnica, objetivo que se logró en el año 2010, cuando se duplicó el plantel de docentes y se generaron importantes cambios en la estructura curricular y la organización escolar.

En un contexto marcado por tensiones implícitas entre diferentes modelos productivos, la EET N° 3157 definió orientar su propuesta educativa a fortalecer aquellas formas de producción y conocimiento ligadas a las tradiciones campesinas e indígenas propias de la región, brindando a sus estudiantes herramientas para desarrollarse en el agro, principalmente desde una perspectiva que alienta la agroecología, el arraigo y la autonomía como productores. Aún no se pueden ver con claridad los cambios introducidos por esta apuesta por parte de la escuela, dado que es relativamente reciente (lleva 6 años de implementación), pero ciertamente marca un rumbo en el trabajo pedagógico y productivo de la región, aportando herramientas fundamentales para la consolidación de una conciencia y una cultura agroecológica.

Sin embargo, tanto el director como otros/as profesores/as señalan cierta falta de cohesión dentro del colectivo docente en cuanto a su conformidad y compromiso con el proyecto pedagógico impulsado.

Y sí, tenés diferencias porque tenés docentes de distintas procedencias. [...] varios docentes son ‘docentes taxi’, como decimos comúnmente. Hace que se planifique una sola cosa y los chicos de segundo año de la escuela normal, están viendo lo mismo que los chicos de segundo año de la escuela técnica.⁶

Algunas de las divergencias identificadas se corresponden con la división entre los/as docentes que enseñan materias de la formación general y aquellos/as de las unidades curriculares orientadas a lo agropecuario.

Los aspectos señalados se ligan a lo que Terigi (2008) denomina el *trípode de hierro* de la matriz organizacional de la escuela secundaria: por un lado, la parcelación del currículo en unidades estancas y, en consecuencia, la

formación de los/as profesores/as por especialidades desvinculadas entre sí. Por otro lado, y quizás más determinante, la organización del trabajo docente por horas de clase, lo que conlleva la fragmentación de su ejercicio en distintos establecimientos, dificultando la construcción de colectivos profesionales y de proyectos institucionales sólidos.

En este sentido, explican que no se han podido establecer espacios sistemáticos de encuentro y reflexión de todo el cuerpo docente: “Sí, ese es un problema. Es un problema con los profesores porque no tenés un espacio instituido para discutir cosas específicas del colegio”.⁷

Caracterización de los/as egresados/as entrevistados/as

La mayoría de los/as egresados/as entrevistados/as nació o se crió en San Carlos, o bien proviene de otras localidades o parajes cercanos (Cafayate, Amblayo, La Viña). En un par de casos, nacieron o crecieron en la ciudad de Salta y la de Córdoba.

De acuerdo con sus respuestas, a excepción de cuatro entrevistadas que identifican raíces kollas y diaguitas, no se reconocen pertenecientes a comunidades indígenas o descendientes de pueblos originarios. Algunos testimonios expresan incluso desconocimiento sobre el tema, lo cual abre interrogantes sobre la relación entre los procesos identitarios y la colonialidad (Quijano, 2000) en la zona.⁸ Cabe destacar al respecto que, si bien en las últimas décadas hemos sido testigos de un renacer indígena y de una mayor visibilidad de la lucha de pueblos originarios a lo largo y ancho de Argentina, autorreconocerse y autoidentificarse como indígena hoy significa aún enfrentar profundas dificultades, dada la estigmatización colonial y la descalificación asociada a la cultura y a la forma de vida de los pueblos originarios.

Entre las ocupaciones de sus padres, predomina el trabajo municipal y doméstico, en algunos casos, el comercio, tareas de albañilería, electricidad y docencia. Algunos/as reconocen antecedentes laborales en la producción agropecuaria, de forma independiente o en el marco de fincas privadas.

En general, el máximo nivel de estudios alcanzado por sus progenitores es el primario, completo o incompleto, con un par de excepciones con antecedentes de secundario y terciario completos. Se incrementa, sin embargo, en el caso de los/as entrevistados/as y de algunos/as de sus hermanos/as, con secundaria finalizada o en curso e, incluso, títulos de nivel superior no universitario.

Prevalecen los/as entrevistados/as que no trabajan actualmente por estar dedicándose de lleno al estudio o a la crianza de sus hijos/as, o que solo lo hacen de manera eventual, a través de *changas* vinculadas al campo o al rubro comercial. Una egresada declara que trabaja en una finca, realizando labores específicamente agropecuarias y otras de tipo administrativo.

Prácticamente todos/as los/as egresados/as están estudiando alguna carrera de nivel superior. Las opciones elegidas son variadas: Tecnicatura

Superior en administración de empresas gastronómicas y hoteleras; Tecnicatura en bromatología; Tecnicatura en higiene y seguridad; Profesorado de Química; Ciencias de la Educación; Gestión y planificación de turismo; Escuela de Suboficiales de la Armada (ESSA).

La elección de la escuela y las expectativas iniciales

En relación con las razones por las que eligieron asistir a la EET N° 3157, la mayoría de los/as egresados/as señala motivaciones ligadas a la cercanía física, a la falta de recursos para desplazarse diariamente a una escuela secundaria de Cafayate, así como la experiencia previa de hermanos/as que asistieron a la misma institución. Es decir que, en general, no vinculan esa decisión inicial con una inclinación consciente por la orientación técnica agropecuaria.

Al respecto, muchos/as de los/as entrevistados/as sostienen que durante los primeros años, correspondientes al tramo de la formación general, no tenían expectativas definidas, ya que, en algunos casos, no comprendían la especificidad de la formación ofrecida por la institución, y que recién en los últimos años del ciclo superior aprendieron a valorar y a aprovechar su paso por la escuela

El director identifica este aspecto, que, desde su perspectiva, puede incidir en las trayectorias escolares posteriores, como una responsabilidad institucional que debe ser asumida por la escuela.

Los/as profesores/as entienden, por un lado, que parte de ese desconocimiento inicial del proyecto pedagógico excede, en cierta medida, su capacidad de comunicación de la propuesta, ya que lo ligan a la etapa vital de los/as ingresantes, a factores madurativos o a la necesidad de una familiarización progresiva con las prácticas educativas. Sin embargo, también atribuyen posibles dificultades para transmitir y explicar la especificidad de la escuela a la ya mencionada falta de convicción o de compromiso de algunos/as docentes.

Sentidos y aprendizajes del paso por la escuela. Las prácticas pedagógicas y los saberes

A partir de las entrevistas realizadas a los/as egresados/as, relevamos sus percepciones respecto de lo que significa o ha significado su paso por la escuela. La mayoría de los/as entrevistados/as manifiesta que ha sido positivo. Entre los principales aprendizajes que recuperan de sus estudios en la institución, señalan que les brindó herramientas para fortalecer lo aprendido o practicado en el ámbito de la producción familiar, especialmente en aquellos casos en los que la familia se dedicaba a actividades agropecuarias:

Creo que lo que más nos intentaron transmitir es esto de cómo... de la soberanía alimentaria, que nosotros podíamos desde nuestras casas, tener nuestras

huertas o hacer nuestros pequeños emprendimientos, o sea, no solo quedarnos con el que, bueno, vamos al colegio, cumplimos y nos volvemos sino también, no sé si aportar a la casa, pero sí mirar a los saberes que nos daban como que también los podíamos implementar, digamos, en nuestras casas.⁹

En este sentido, con el correr del tiempo, a partir de mejoras de infraestructura y de la consolidación progresiva del nuevo plan de estudios, la escuela ha logrado generar experiencias educativas que habilitan el desarrollo de procesos productivos completos:

[El espacio de granja] estaba pero no teníamos aula, no teníamos baño, no teníamos agua potable...Y no hacíamos mucho. Por ejemplo, ahora que tienen industria, nosotros no hacíamos eso. [...] Nosotros hacíamos solamente plantar, pero a su vez tampoco se concreta nada, porque, por ejemplo, no es que hacíamos un pastizal y después... O sea, nosotros lo sembrábamos, pero nunca vimos la planta. [...] Claro, nunca vimos todo. [...] Ahora, sí.¹⁰

Esta atención a la integralidad del proceso de producción, uno de los rasgos que Ayuso (2006) les atribuye a los saberes socialmente productivos, conduce a dotar de sentido contextual los conocimientos y habilidades conjugados en las prácticas educativas, favoreciendo su apropiación.

A ver...yo ya venía del campo, o sea que sabía bastante y bueno, la escuela me reforzó un poco más de lo que yo ya sabía, digamos. [...] los conocimientos de la escuela ahí, más lo que ya sabía, así que...Lo que aprendí ahí en la técnica sería a aplicarlo en el campo, en la casa, en mi finca, digamos.¹¹

Con respecto a los saberes involucrados y legitimados en el trayecto escolar, se desprende de las declaraciones de docentes y estudiantes el propósito de recuperar los saberes locales que la comunidad y los/as propios/as estudiantes poseen, y la valoración de su experiencia, haciendo posible un diálogo con los contenidos curriculares y su enriquecimiento mutuo, orientado al impulso de experiencias fuera de la escuela.

[...] por ahí nosotros damos, por ejemplo, la época de siembra y por ahí ellos nos dicen, 'no, nosotros allá sembramos en tal fecha, por qué, porque las heladas caen así...', entonces sí se hace ese intercambio, digamos, con ellos de saber, o bien ellos nos dicen 'profe, traigo este maíz que se da allá, probemos cómo se da acá'.¹²

Estas mediaciones entre los saberes campesinos y populares, técnicos y escolares/académicos se orientan a la construcción colectiva del conocimiento, en la búsqueda de cierta *ecología de saberes* (Santos, 2000), al menos, como horizonte. De este modo, en las prácticas pedagógicas de la escuela adquieren relevancia los lazos grupales, que actualizan hábitos comunitarios con fuerte arraigo local. Algunos testimonios se refieren, en efecto, a la vigencia de vínculos pedagógicos solidarios entre los/as estudiantes.

Asimismo, desde la escuela se manifiesta un esfuerzo por revalorizar tradiciones y saberes ancestrales, así como por recuperar historias locales, a

pesar de cierta dificultad, desde el punto de vista de los/as docentes, para que la comunidad participe y se involucre activamente.

[...] otra cosa que nosotros también potenciamos es, por ejemplo, los rituales que tenemos nosotros, la pachamama. Los chicos, más los chicos de los parajes, tienen muy arraigado lo que es la pachamama. Entonces, nosotros los hacemos participes a ellos para que contagien a sus compañeros de lo que es el significado de la pachamama. (...) Entonces, nosotros hacemos todo lo que es ritual, se cantan coplas, se ofrenda a la madre tierra.¹³

Este interés por establecer relaciones permeables entre la institución y la comunidad constituye un factor fundamental en el proceso de su territorialización.

En relación con los saberes del mundo laboral, un “dispositivo didáctico”¹⁴ que vale la pena mencionar, ya que propone una aproximación concreta al diseño e implementación de emprendimientos productivos, son las prácticas profesionalizantes (PP), que se articulan en torno a proyectos grupales a elección que realizan los/as estudiantes en la cursada de los dos últimos años del trayecto escolar, con una carga de 4 horas cátedra en tercer año y de 8 horas, en cuarto.

Como son los últimos años, tercero y cuarto, ellos pueden comenzar en el tercero con una PP cierta temática más o menos viable en la zona y tener continuidad de esa misma PP en el cuarto año, o sea, que se vea potenciado, que se profundice el proyecto.¹⁵

Según cuentan los/as profesores/as, en los primeros años se enfocaban en la producción animal (pollos, cerdos, cabras), pero, posteriormente, incorporaron también proyectos ligados a la producción de vegetales: vivero, compostaje, cultivo bajo cobertura en invernadero, forestación, con lo que diversificaron el conjunto de iniciativas. Con respecto a las estrategias didácticas implementadas para apuntalar este proceso, el desarrollo de los proyectos se lleva a cabo a través de la integración de distintas materias, fomentando un abordaje interdisciplinario.

No obstante, determinadas declaraciones de los/as egresados/as entrevistados/as evidencian tensiones o contradicciones en relación con la orientación pedagógico didáctica que hemos descrito, o, al menos, en el modo de viabilizarla. Algunos/as egresados/as mencionan, por ejemplo, que en determinados casos se reproducen y enseñan contenidos no adecuados a la realidad local, vinculados con la formación de los mismos profesores:

En el caso de algunos profesores, porque como no eran de aquí, no tenían conocimiento, digamos, lo que era de aquí. Por ahí nos enseñaban muchas cosas que eran de afuera, que por ahí no tenía nada que ver aquí [...] El invernadero, por ejemplo. Han intentado hacer, con plástico y una estructura así... provisoria nada más. El primer viento voló todo [...] Sí, por ahí otros cultivos también, que ellos querían hacer, porque ellos están... o sea, vienen de otro lado y son otros microclimas y todo eso.¹⁶

En otros casos, señalan falta de concordancia entre teoría y práctica:

Que hay veces que nos dan teorías de... todos bovinos y, por ejemplo, yo creo que haciendo prácticas aprendemos mejor. O sea, con la teoría no, porque yo creo que uno escribe, escribe y no le lleva el apunte a la teoría, pero la práctica, uno cuando tiene la práctica se aprende todo. Entonces, a nosotros nos dan más teoría de bovino y en la granja no hay ningún animal que sea bovino.¹⁷

Sobre la carga horaria y el régimen académico

Un aspecto del régimen académico (Camilloni, 1991)¹⁸ que es destacado de manera reiterada por estudiantes y docentes se refiere a la demanda horaria y al nivel de compromiso que exige la cursada en la institución, a diferencia de lo que ocurre en otras. Así lo reconoce el director:

Porque recordemos que cuando la mayoría de los chicos están descansando, ellos están trabajando en el predio... cuando otros están en un aula, ellos están con cinco grados bajo cero trabajando en el predio a las ocho y media de la mañana, y hay que estar a esa hora. Cuando los demás están en un boliche, ellos están con fuego alrededor de la chancha que está pariendo... ese tipo de cosas que pueden parecer poco significativas, tienen un sacrificio por parte de los alumnos que hay que... le tiene que gustar.¹⁹

Se trata de un rasgo que, por un lado, puede desalentar la permanencia en la escuela. Por otro lado, cuando se logra completar el trayecto escolar, la dedicación horaria es señalada como una prueba de la implicación de los/as estudiantes con la propuesta educativa, que redundará en el desarrollo de la disciplina y la responsabilidad propias de la cultura del trabajo en el campo.

Yo creo que sacamos egresados que, dentro de todo, aprenden a tener responsabilidades, porque no es lo mismo ir a una escuela normal, que vos vas, tomás clases, hacés tus tareas y te desobligás. Acá, los chicos muchas veces tienen que ir sábados, domingos, feriados, en verano, a ver los animales, a dar de comer, que, si no lo hacen, se mueren. Para los chicos, que se muera un animal es lo peor que puede haber.²⁰

Los principales aprendizajes sería la forma de que nos enseñaron a hacer los proyectos, en la forma de que, en el transcurso de toda la escuela, del colegio, es como que te suma más responsabilidad y te enseñan a que vos en tu vida tenés que ser más responsable en las cosas que te haces cargo.²¹

Acompañamiento de las trayectorias escolares

Los/as egresados/as rescatan en las entrevistas el acompañamiento y el apoyo brindados por los/as docentes, el director y, en algunos casos, por otros/as estudiantes a lo largo del tránsito por la institución: "Creo que lo que más aprendí es que...o sea, en lo personal, el acompañamiento de los profesores, sí (se emociona) O sea, siempre ellos con una sonrisa, dispuestas a si no entendías volvértelo a explicar".²² Incluso, mediante el préstamo de medios de movilidad para que los/as estudiantes que viven en zonas más alejadas puedan asistir a clase.

También los/as docentes reflexionan sobre diversos mecanismos y actitudes que permean su práctica docente en la escuela para generar un vínculo con los/as estudiantes y estimular su implicación con la propuesta educativa. Destacan que, particularmente, los/as profesores/as del campo establecen lazos de mucha confianza con el alumnado, ya que comparten jornadas con un horario más extendido que los/as colegas que solo trabajan en la escuela. Apuntan a construir, de este modo, “contención pedagógica”, centrada “en producir sentimientos de pertenencia y autoestima, como condición para el aprendizaje y a través de diversas estrategias institucionales” (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010: 24), sin desplazar el propósito de enseñanza mediante lógicas asistenciales.

Por lo general, aprovechando la alta carga horaria que tenemos nosotros en la parte de técnicas específicas, sentarnos a hablar con los chicos del significado que tiene esto de aprender lo agropecuario, y más en San Carlos. Y motivándolos también, porque es su esencia también.²³

El acompañamiento que provee la escuela resulta especialmente relevante en la medida en que varios/as entrevistados/as reconocen la falta de disponibilidad o de herramientas de sus padres, ligada a un nivel bajo de escolarización, para ayudarlos/as a resolver las actividades escolares.

Una problemática emergente que surge de la información empírica construida se vincula con las dificultades que se les presentan a muchas estudiantes embarazadas y, posteriormente, madres para completar sus estudios. Si bien no se trata de un fenómeno privativo de esta escuela, la carga horaria y la dedicación que, como ya observamos, demanda la estructura curricular agrotécnica impone un desafío aún mayor para lograr la terminalidad.

El tema de las madres solteras en las escuelas técnicas es un problema [...]. Hubo casos muy particulares donde llevaron a los chicos al campo sin ningún problema. Participaban de las clases, hacían los trabajos, con el cochecito y... hubo casos de eso. Hubo casos en que, bueno, se lo llevaba un hermano para que amamante, le traían, pero... es muy dificultoso para las madres solteras.²⁴

En este sentido, se evidencia la necesidad de avanzar en la formalización de dispositivos o estrategias para contemplar estas situaciones y evitar la reproducción de desigualdades que, al igual que en otros contextos, colocan a las mujeres en posiciones de desventaja social.

Sobre la relación con el mundo socioproductivo

Al reflexionar sobre los posibles aportes que implica la orientación de la escuela, así como las prácticas y contenidos que promueve, de acuerdo con la realidad de la zona, algunos/as egresados/as reparan en la importancia de la alternativa agroecológica por ser más apropiada a los usos y costumbres locales, en comparación con los modelos productivos basados en el uso de insumos:

Sí ayuda [la formación agroecológica], porque la mayoría de los chicos que estudian aquí son de padres que trabajan en la finca. Por ahí quizás ellos van a buscar otra forma de trabajar para que resulte mejor, digamos. [...] Por ejemplo, riego por goteo, todas esas cosas, ya que hay poca agua también [...]. Y como en el colegio también no usan muchos químicos, por ahí buscan también eso. Porque si van a lo que es compra de fertilizantes y todo eso, también es un gasto que suma a la producción [...] Y los chicos que estudian en el colegio, ya saben cómo generar... o cómo hacer otro, digamos, un abono orgánico.²⁵

La EET N° 3157 participa en diferentes instancias que hacen a la vida comunitaria y socioproductiva de San Carlos y de la región. En particular, podemos mencionar la presencia de la escuela en la Mesa Agropecuaria donde periódicamente se reúnen las organizaciones agropecuarias y las familias productoras, además de las principales instituciones ligadas al sector, como el consorcio de regantes, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), la Municipalidad de San Carlos, representantes de las comunidades indígenas del departamento, entre otras.

Asimismo, es importante la participación de la escuela en el sostenimiento de las labores necesarias para mantener las acequias y canales principales del sistema de riego que es utilizado por el consorcio de regantes del río Calchaquí. Cabe destacar el carácter comunitario de la gestión del agua en la región, donde a cada regante se le asigna periódicamente un turno de agua según la superficie de tierra que posee, para lo cual debe cumplir con las obligaciones de pago del cánón mensual y de trabajo comunitario de mantenimiento de acequias. La escuela, en su carácter de regante, es parte de dicho consorcio y los/as estudiantes aprenden con las *paleadas* la responsabilidad comunitaria que implica dicha participación.

Respecto de la contribución de la escuela y del papel de la formación técnica para el desempeño laboral de los/as egresados/as o para su inserción en el mundo socioproductivo regional, algunos/as entrevistados/as señalan su importancia para la zona y el valor de dicha formación en su desarrollo personal y laboral posterior:

Desde lo pedagógico, yo creo, o sea, creo que la educación técnica, más en esta zona, es necesaria, pero está esa falla, digamos, que es de parte de los docentes y bueno y también de la comunidad, que muchas veces no entiende el valor o lo productivo que podés sacar de la educación técnica. [...] O sea, el título del técnico te da un puntaje y ya entonces como que no estás tan en bolas cuando entrás, [ríe] perdón.²⁶

Por otra parte, manifiestan que por medio de las herramientas que la escuela les brindó buscaron mejorar la calidad de vida de sus familias, incorporando lo aprendido en el trabajo en sus fincas familiares, ya sea para mejorar sus corrales, el manejo con los animales, los cultivos, etcétera. Docentes y directivos hacen referencia, además, a estudiantes que, a partir de lo aprendido en la escuela, han conseguido trabajos en el ámbito agropecuario.

En relación con la posibilidad de llevar a cabo pasantías durante el trayecto educativo de los/as estudiantes en la escuela, tanto docentes como directivos mencionan que no resulta sencillo. Por un lado, por las dificultades legales que conlleva el hecho de que estudiantes trabajen en unidades productivas familiares, sin contar con los seguros correspondientes para el desarrollo de las diferentes tareas. Por otro, señalan la importancia de que las pasantías sean pertinentes y permitan a los/as estudiantes participar activamente de experiencias productivas. Al respecto, relatan el caso de pasantías que proponen la incorporación de estudiantes en establecimientos de producción de quesos, por ejemplo, pero para llevar a cabo actividades no vinculadas con los procesos productivos propiamente dichos.

Se lleva a los chicos como para trabajos secundarios y no estamos de acuerdo con eso, no estamos de acuerdo. Retomando esto de que nos sentamos a hablar con otros colegios y que otros colegios, por ejemplo, qué sé yo, en un lugar que fueron a trabajar con cabras solamente era para limpiar la cuadra y no entraban nunca a hacer queso, entonces ¿de qué te vale a vos eso?²⁷

En este sentido, la escuela busca articular posibles acercamientos y experiencias con cooperativas de la zona, como es la Cooperativa Trasoles de productores vitivinícolas familiares o la Cooperativa de pequeños productores de San Carlos, donde los/as estudiantes tienen posibilidad de aprender sobre formas de producción y organización locales, su historia y su propuesta.

Con respecto a los sujetos que egresan, la mayor parte de los/as entrevistados/as ha continuado cursando alguna carrera de estudios superiores luego de finalizar la escuela y aquellos que no lo han hecho manifiestan el deseo de hacerlo. En muchos casos, esta decisión ha significado tener que irse del pueblo a una ciudad como Salta, Córdoba o Santa María, por no encontrar en la zona una carrera que les gustara. Las carreras elegidas son, en general, terciarias, tecnicaturas o profesorados, y, en algunos casos, universitarias. Sin embargo, la elección de las mismas se relaciona principalmente con la cercanía geográfica; con las salidas laborales posibles; y con la afinidad temática con su experiencia previa.

Ante la pregunta sobre la oferta existente para continuar con estudios superiores a nivel local,²⁸ gran parte de los/as entrevistados/as comparte que le hubiera gustado continuar sus estudios en el pueblo, en una carrera en la que pudiera seguir desarrollando los contenidos trabajados durante el recorrido escolar, profundizando conocimientos en torno a la agroecología y a la gestión administrativa de iniciativas económicas independientes, es decir, que permitiera un mayor arraigo en la zona: “[...] que haya una carrera que continúe el título con el que se sale del colegio secundario. Para que los chicos puedan tener la alternativa de quedarse en el lugar, o sea, donde creció”.²⁹

En cuanto a la inserción laboral, algunos egresados/as mencionan la dificultad para conseguir un empleo estable en la localidad: “si querés buscar un empleo, tenés que salir, porque acá en San Carlos de hacerte efectivo está

imposible, está re pesado, nadie te toma. Lo único que sí... la changa, como le llaman comúnmente".³⁰

Por otro lado, según el relato de directivos y docentes, en la zona no hay una demanda laboral significativa para el perfil de técnico agrónomo,

no tiene demanda porque no tenés empresas que lo demanden y las empresas que hay en el medio, eso lo discutíamos con la gente de Cafayate, no tiene en cuenta al técnico formado agropecuario local porque para ellos... uno, que quieren profesionales de otro lugar y la otra es que el trabajo especializado te lo puede hacer tranquilamente alguien que vos le enseñes mecánicamente a podar y listo.³¹

De allí, la importancia de la propuesta de fortalecer las economías campesinas familiares, que pueden verse enriquecidas por los aprendizajes y conocimientos adquiridos por los/as estudiantes durante el trayecto escolar, así como la capacidad autogestiva de los/as técnicos/as que egresan de la escuela.

Cabe agregar el interrogante que se plantea el colectivo docente en cuanto a las posibles limitaciones de la escuela o del propio sector educativo para dinamizar la realidad socioproductiva de la zona. Al respecto, evalúan que la escuela cuenta actualmente con un equipamiento y con recursos sustanciales, pero que se enmarca en un contexto socioproductivo deprimido: "tiene la obligación el colegio de comenzar a remontar todo eso, lo cual es mucho. Para una institución, es mucho remontar el sistema productivo de San Carlos".³²

Sobre la situación de la región, las declaraciones de los/as entrevistados/as evidencian la instalación de un conjunto de condiciones adversas para la continuidad y expansión del trabajo de las familias campesinas y de los/las pequeños/as productores/as en el medio rural, a causa de deficiencias estructurales y también de las transformaciones socioproductivas de las últimas décadas. Por un lado, señalan la problemática de la escasez de agua para el sostenimiento de la producción.

[...] el campo sancarleño está muy desvalorizado, por un montón de causas, falta de agua, problema con la venta, mal encarado lo productivo de San Carlos, cuando se pensaba que el pimiento para pimentón era el cultivo estratégico que iba a desarrollar el pueblo y no fue así... un cultivo muy dependiente de factores externos para la venta, ¿no? Y lo que hizo fue que se vaya decayendo todo lo productivo, muy demandante de la fertilidad la tierra, por muchos años, por más de 30 años se hizo monocultivo prácticamente [...] con un uso desmedido de agroquímicos.³³

Bueno, la realidad socioproductiva de San Carlos me parece que ha sido olvidada y que creo que se debe volver a revivir ¿no? Porque ahora no hay muchas personas que se sigan dedicando a la agricultura, a la ganadería, y creo que estaría bueno que se vuelva a potenciar eso, porque el Valle de San Carlos, el Valle tiene muchas posibilidades de producir, más allá de que tengamos varias limitaciones y sobre todo es el agua.³⁴

Por otro lado, y sumado a las dificultades vinculadas con el modelo productivo monocultural que predominó en el pueblo de San Carlos, los

diferentes testimonios mencionan los altos costos de producción que desestimulan la actividad agropecuaria, así como los bajos precios a los que deben vender sus producciones, lo cual se traduce en el lugar marginal que los/las jóvenes egresados/as de la escuela parecen asignarle a la producción agropecuaria en el horizonte de sus expectativas de inserción laboral:

[...] Bueno, de trabajo en las fincas... de hecho que siempre hay un trabajito, pero a lo que hoy todos buscan es más la comodidad, no esforzarse tanto, lo que antes, digamos. Y siempre buscan en quién paga más, digo, ganar más. Por ahí por eso es que no... nadie trabaja en la finca, nadie quiere trabajar [...] o sea, la producción por ahí no vale tanto y ellos no pagan mucho. Y de que hay trabajo sí, o sea, sí lo van a conseguir, pero nadie va a trabajar tan bien por eso, digamos, porque no lo pagan bien.³⁵

Conclusiones

Como mencionamos, la conversión de la escuela en agrotécnica y, en particular, la definición de su proyecto educativo con orientación agroecológica asumen importancia en la dinámica territorial local. En este sentido, tanto la apertura original de la escuela como la definición de su orientación agroecológica fueron impulsadas a partir de un involucramiento activo de la comunidad local y educativa. Al respecto, cabe destacar que la escuela promueve la construcción colectiva del conocimiento entre docentes (técnicos y profesionales), estudiantes y productores de la zona, a través de una articulación de la teoría y la práctica.

La apertura de la institución para favorecer relaciones de intercambio con la comunidad se lleva a cabo, por un lado, a partir de la recuperación y legitimación de los saberes locales, y de su puesta en diálogo con los contenidos escolares en las prácticas pedagógicas. Por otro lado, la escuela participa activamente en diferentes espacios que hacen a la vida comunitaria y socioproductiva de San Carlos y de la región (Mesa Agropecuaria, Consorcio de regantes del río Calchaquí, entre otras). Ambas formas de intervención tienden a consolidar su territorialización, flexibilizando los límites entre el *adentro* y el *afuera*.

Observamos que durante el trayecto escolar se fomentan cambios en y desde las prácticas, mediante la experimentación y el intercambio de experiencias. Algunos de los rasgos más relevantes de los procesos educativos de la EET que hemos podido rastrear tienen que ver con la integralidad de las prácticas productivas; con el diálogo de saberes populares y campesinos, técnicos y escolares/académicos; con la generación de vínculos solidarios entre los/as estudiantes. Esto puede verse, por ejemplo, en el caso de los dispositivos y estrategias didácticas implementados en el marco de las PP, donde se propone el desarrollo de proyectos vinculados con la producción agropecuaria local, que se llevan a cabo a través de la integración de distintas materias, fomentando un abordaje interdisciplinario y aprendizajes socialmente significativos (Orozco Fuentes, 2009).

Como hemos visto, para los/as estudiantes de la escuela, sujetos/as partícipes de la ruralidad, es importante el contacto con el entorno, donde establecen vínculos con los saberes de sus padres, su familia, su cultura, su forma de ver y entender el mundo; de allí, la importancia de que la escuela ofrezca esta posibilidad en el espacio pedagógico productivo. A partir de los testimonios de los/las entrevistados/as, se vuelve fundamental que la escuela continúe generando instancias para recuperar los saberes locales, propios del modo de vida campesino e indígena, e incorporarlos a los procesos educativos en el ámbito escolar. Este esfuerzo se orienta no solo a revalorizar saberes muchas veces desacreditados, sino también a fortalecer y reafirmar identidades subestimadas por los patrones de saber/poder colonial (Quijano, 2000).

El régimen académico que tiene la escuela demanda no sólo una importante dedicación horaria durante la cursada, sino también un fuerte compromiso por parte de los/as estudiantes con las tareas que se desarrollan en la unidad didáctico-productiva (*la granja*). Esto, si bien puede, en ocasiones, desalentar la elección o la permanencia en la escuela, es destacado como una exigencia que afianza en ellos/as el sentido de responsabilidad, así como un mayor involucramiento con la propuesta educativa. De forma complementaria, observamos la importancia que asume el acompañamiento y el apoyo que brinda la institución a los/as estudiantes, tanto por parte del director como de los/as docentes.

Con respecto al vínculo entre la escuela y el mundo socioproductivo, observamos que en la zona no existe una demanda laboral significativa para el perfil de técnico agrónomo, razón por la cual la formación apunta a fortalecer la capacidad autogestiva de sus egresados/as para el desarrollo de iniciativas propias en el marco de la economía campesina predominante en la región.

La mayoría de los/as egresados/as entrevistados/as declara que actualmente no trabaja por estar abocados/as a continuar su formación. Al respecto, cabe destacar sus consideraciones sobre la necesidad de contar a nivel local con propuestas de educación superior que continúen los contenidos abordados durante el tránsito por la escuela y que profundicen los conocimientos en torno a la agroecología y a la gestión administrativa de iniciativas económicas independientes, de modo de favorecer un mayor arraigo en la zona.

Es importante destacar, en este sentido, que las entrevistas obtenidas evidencian elevados niveles de apropiación del proyecto educativo de la EET por parte de sus egresados/as, quienes demuestran capacidad reflexiva para valorar y cuestionar aspectos de las prácticas pedagógicas dentro de la institución, para analizar la realidad local, así como para evaluar la pertinencia de la oferta educativa existente y potencial en función de las características y necesidades de la zona. La continuación de los estudios después de la escuela y la explicitación casi unánime de sus expectativas acerca de la construcción de una propuesta educativa de nivel superior que

desarrolle y jerarquice lo aprendido en el tránsito escolar habla de una “demanda efectiva” (Llosa *et al.*, 2001)³⁶ por parte de los/as egresados/as.

Por otro lado, la situación socioproductiva de San Carlos evidencia dificultades vinculadas al modelo de producción y a las transformaciones socioeconómicas de las últimas décadas. Entre ellas, la problemática de la escasez de agua constituye el principal obstáculo para el sostenimiento de la producción agropecuaria. Este contexto económico deprimido se traduce en el lugar marginal que los/las jóvenes egresados/as de la escuela parecen asignarle a la producción agropecuaria en el horizonte de sus expectativas de inserción laboral, a pesar de expresar interés y un vínculo estrecho con el mundo rural. En este sentido, identificamos, junto al grupo de directivos y docentes, limitaciones en la capacidad de la escuela para incidir sobre dicha realidad, ya que responde a factores de tipo estructural que exceden sus márgenes de maniobra y requieren la toma de decisiones y acciones conjuntas por parte de diferentes actores e instituciones locales.

Finalmente, quisiéramos destacar como un aspecto relevante el modo en el que se llevó a cabo el trabajo de investigación, que permitió la construcción de conocimiento de forma colaborativa con los/as protagonistas de las prácticas educativas. Reconocemos este proceso como una potencialidad del trabajo realizado, en la medida en que posibilitó no solo generar reflexiones significativas y pertinentes sobre el objeto de estudio sino también desarrollar la propia capacidad de reflexión sistemática sobre fenómenos educativos y sociales.

Referencias

1. Arias Gaviria, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
2. Arqueros, M. (2007). Territorio y tramas locales en San Carlos, Salta. En M. Manzanal, M. Arzeno y B. Nussbaumer (comp.), *Territorios en construcción Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto* (pp. 135-165). Buenos Aires, Argentina: Ciccus.
3. Ayuso, M. L. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10 (2), 91-101.
4. Bocchicchio, M.; Plencovich, M.; Costantini, A. (noviembre de 2006). Escuelas Agrotécnicas y Desarrollo Local: límites y desafíos de una relación compleja. En *VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*. Quito FLACSO, Ecuador.
5. Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, 37, 95-112.

6. Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2015). La educación técnica en la Argentina. *El Observador, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*, 1 (3), 1-9.
7. Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles educativos*, 38, 134-153.
8. Brusilovsky, S.; Cabrera, M. E. y Klobberdanz, C. (2010). Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (1), 24-39.
9. Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1, 97-108.
10. De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
11. De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, San Pablo, Brasil: Cortez Editora.
12. Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación - acción participativa*. Bogotá, Colombia: CINEP.
13. Frassa, J. y Muñiz Terra, L. (agosto de 2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. *IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, Argentina.
14. Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
15. Gallart, M. A. (2005). Empleo, informalidad y formación. Segmentación de oportunidades laborales y formación. *Revista de Trabajo*, 1 (1), 133-139.
16. García Guerreiro, L. (2012). Aportes para una economía para la vida, aprendizajes desde los mundos campesinos. En Boris Marañón (Comp.), *Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina. Una perspectiva descolonial* (pp. 181-207). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
17. Giarracca, N. y Teubal, M. (eds.) (2005). *El campo argentino en la encrucijada. Estrategias y resistencias sociales, ecos en la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.
18. Haesbaert, R. (Setembro de 2004). Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade. *I Seminário nacional sobre Múltiplas Territorialidades*. Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS, Curso de Geografia da ULBRA e AGB- Porto Alegre.
19. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2017). *La educación técnico profesional en cifras. Informe estadístico nacional*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

20. Jacinto, C. (2011). Aproximaciones a un estado del conocimiento sobre formación para el trabajo en cinco países latinoamericanos. *Tendencias en Foco*, 20, 1-11.
21. Judengloben, M. y Gardyn, N. (2010). La Educación Técnica: notas para el debate. *Revista Industrializar Argentina*, 8 (12), 50-53.
22. Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 34, 53-64.
23. Llosa, S.; Sirvent, M. T.; Toubes, A. y Santos, H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 22-34.
24. López, M. C. (2012). Centros de educación agrícola: educación y trabajo más allá de lo rural. *Antropología y Ciencias Sociales*, 11, 75-98.
25. Mançano Fernandes, B. (2005). Movimientos socio-territoriales y movimientos socio-espaciales. *Observatorio Social de América Latina*, 16, 273-283.
26. Manzanal, M.; Arqueros, M. X.; Arzeno, M. y Nardi, M. A. (2009). Desarrollo territorial en el norte argentino: una perspectiva crítica. *EURE*, 35 (106), 131-153.
27. Margiotta, E. (2006). La Enseñanza Agropecuaria de Nivel Medio. En J. J. Llach, J. C. Del Bello, M. Carratú y E. Margiotta (comp.), *La Educación Rural, Agropecuaria y Agroindustrial de Nivel Primario, Medio y Superior. Diagnóstico y Propuestas* (pp. 190-407). Buenos Aires, Argentina: Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina.
28. Orozco Fuentes, B. (2009). Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctica pedagógica. En M. Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 79-94). México DF: UNAM.
29. Plencovich, M. C; Constantini, A. y Borcchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CICCUS.
30. Plencovich, M. C. (2013). *La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino*. (Tesis de doctorado). Universidad de Tres de febrero y Universidad de Lanús, Buenos Aires, Argentina.
31. Porto Gonçalves, W. (2002). Da geografias às geo-grafías: um mundo em busca de novas territorialidades. En A. E. Ceceña y E. Sader (coord.), *La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial* (pp. 217-256). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
32. Puiggróss, A. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

33. Puiggróss, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens ediciones.
34. Puiggróss, A., Sessano, P., Ayuso, M. L., Telias, A., Rodríguez, L., Gagliano, R., Jiménez, A. y Mercado, B. (2008). Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo. En *Anuario de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUAR_IO_2008/textos/18_Puiggróss_Ferrocarril.pdf
35. Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
36. Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2 (5), 68-75.
37. Rodrigo, L. (Septiembre de 2017). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, Argentina.
38. Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1), 119-133.
39. Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17 (29), 63-71.
40. Toscano, A. G.; Briscioli, B. y Morrone, A. (Julio de 2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.

Notas

¹ La investigación contó con el apoyo del Fondo Nacional de Investigación de Educación Técnica Profesional (FoNIETP/INET) a través de la convocatoria AEI Proyectos Institucionales en Red 2018.

² Por razones de espacio no se incluyen los resultados de la implementación de dichas encuestas en el presente artículo.

³ Se entrevistó a los/as docentes y directivo que participaron de la investigación al momento de comenzar la misma, de modo que pudieran compartir su lectura y percepción sobre la problemática abordada.

⁴ Se realizaron 16 entrevistas a egresados/as de diferentes cohortes (3 de 2013; 3 de 2014; 3 de 2015; 1 de 2016; 3 de 2017; 3 de 2018) de un total de 142 estudiantes egresados/as desde 2013 a 2018. En total fueron entrevistadas 9 mujeres y 7 varones.

⁵ Entrevista a RG, director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

⁶ Entrevista a RG, director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

⁷ Entrevista a RG, director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

⁸ La noción de *colonialidad del poder* es desarrollada por Aníbal Quijano (2003) para hacer referencia a cierta organización colonial del mundo que implica, a su vez, la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria, en base a un ordenamiento racial de las diferencias. Esta colonialidad del poder/saber opera en los diferentes espacios de la vida social, y se manifiesta fuertemente (como también sutilmente) en el modo en que las subjetividades / intersubjetividades producen y recrean inferiorizaciones y ausencias (García Guerreiro, 2012).

⁹ Entrevista a SG, egresada 2016, 21 años, 29 de marzo de 2019.

¹⁰ Entrevista a EA, egresada 2012, 24 años, 24 de marzo de 2019.

¹¹ Entrevista a CC, egresado 2015, 23 años, 2 de abril de 2019.

¹² Entrevista a LG, docente de la escuela, 2 de junio de 2019.

¹³ Entrevista a LG, docente de la escuela, 2 de junio de 2019.

¹⁴ Apelamos a la categoría descrita por Estela Quintar (Salcedo, 2009: 131-132) como “...un artificio que tiene como función articular, conectar, poner en movimiento sistemas orgánicos, materiales o simbólicos. En este sentido el dispositivo es mucho más complejo que un instrumento –sin dejar de serlo–, pues su complejidad radica en su función de “bisagra” entre mundos simbólicos y/o sistemas materiales u orgánicos. Esta condición de bisagra para poner en conexión y movimiento es lo que le da pertinencia a este concepto en didáctica no-parametral, justamente como artificio activador de procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales”.

¹⁵ Entrevista a MC, docente de la escuela, 2 de junio de 2019.

¹⁶ Entrevista a GC, egresado 2013, 23 años, 1 de abril de 2019.

¹⁷ Entrevista a EF, estudiante, 18 años, 1 de abril de 2019.

¹⁸ Esta noción se refiere a las regulaciones y exigencias que rigen sobre los/as estudiantes y su actividad escolar.

¹⁹ Entrevista a RG, director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

²⁰ Entrevista a LG, docente de la escuela, 2 de junio de 2019.

²¹ Entrevista a EL, egresada 2018, 20 años, 19 de abril de 2019.

²² Entrevista a LL, egresada 2014, 22 años, 27 de junio de 2019.

²³ Entrevista a RG, director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

²⁴ Entrevista a RG, director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

²⁵ Entrevista a GC, egresado 2013, 23 años, 4 de junio de 2019.

²⁶ Entrevista a SG, egresada 2016, 21 años, 27 de junio de 2019.

²⁷ Entrevista a RG, director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

²⁸ En la localidad de San Carlos actualmente se ofrece la carrera de Tecnicatura Superior en Bromatología (hasta hace dos años se ofrecía también la Tecnicatura Superior en Agroalimentos y el Profesorado en artes visuales) y en Cafayate, a 22 km, se ofrecen las carreras de Tecnicatura Superior en Turismo; Tecnicatura Superior en Viticultura y Enología; Tecnicatura Superior en Luthería; Profesorado de Educación Primaria; Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual y el Profesorado Superior de Música con Orientación en Educación Musical.

²⁹ Entrevista a LL, egresada 2014, 22 años, 27 de junio de 2019.

³⁰ Entrevista a ER, egresado 2014, 24 años, 27 de mayo de 2019.

³¹ Entrevista a RG, Director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

³² Entrevista a RG, Director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

³³ Entrevista a RG, Director de la escuela, 10 de diciembre de 2018.

³⁴ Entrevista a FCh, egresada 2013, 23 años, 27 de mayo de 2019.

³⁵ Entrevista a GC, egresado 2013, 23 años, 1 de abril de 2019.

³⁶ Nos valemos de manera flexible de la categoría que las autoras construyeron para referirse a las aspiraciones educativas de sujetos/as jóvenes y adultos/as no escolarizados/as que se traducen en experiencias concretas de educación en un momento determinado, para analizar, en nuestro caso, las perspectivas acerca del nivel superior.