

¿Y LOS JÓVENES Y DOCENTES?

Revisitando programas para escuelas rurales argentinas con los aportes de Justa Ezpeleta

ELISA CRAGNOLINO / MARÍA EMILIA SCHMUCK

Resumen:

Este artículo se propone retomar reflexiones de Justa Ezpeleta sobre la educación rural y sobre los vínculos entre políticas educativas y escuelas, a la luz del análisis de dos programas educativos que, con financiamiento internacional, se desarrollaron en Argentina: Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (1980-1990) y Segundo Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural (2016-2020). Nuestros análisis, basados en la consideración de casos de dos provincias en dos momentos históricos, surgen del encuentro entre las propias indagaciones etnográficas y las contribuciones de Ezpeleta. Sus aportes nos permiten pensar la complejidad de la construcción e implementación de los proyectos, atendiendo a los sujetos históricos que participan, las distintas escalas que involucran y los procesos de control, resistencia y apropiación que suceden en el marco de transformaciones estructurales y políticas.

Abstract:

This article aims to recover Justa Ezpeleta's reflections about rural education and about the connections between educational policies and schools, in light of the analysis of two educational programs that were implemented in Argentina with international funding: the Program for the Expansion and Improvement of Agricultural Technical Education (1980-1990) and the Second Project for the Improvement of Rural Education (2016-2020). The authors' analyses, based on the exploration of cases from two different provinces in two historical moments, arise from the convergence between their own ethnographic research and Justa Ezpeleta's contributions. The results allow us to think about the complexity of the construction and implementation of the programs, taking into account the historical subjects who are involved, the different scales they imply and the processes of control, resistance and appropriation that take place within the framework of structural and political transformations.

Palabras clave: educación rural; reformas educativas; juventud; escuelas secundarias.

Keywords: rural education; educational reforms; youth; secondary schools.

Elisa Cragolino: investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon", Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, Argentina. CE: elisacragolino@gmail.com / <http://orcid.org/0009-0000-3370-5814>

María Emilia Schmuck, investigadora del Instituto de Estudios Sociales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Argentina. CE: maria.schmuck@uner.edu.ar / <http://orcid.org/0000-0003-2982-6394>

Introducción

En este artículo nos proponemos retomar aportes de Justa Ezpeleta para analizar dos programas educativos de educación rural desarrollados en Argentina: el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria (EMETA) y el Segundo Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural (Promer II). Para este análisis nos resulta ineludible recuperar sus contribuciones, que nos permiten reconocer la direccionalidad histórica que está en juego en los procesos educativos. A través de la etnografía, tal como la pensó Ezpeleta, asumimos el desafío de comprender ciertos condicionamientos estructurales y políticos y, al mismo tiempo, ligarlos a las prácticas, experiencias y estructuras de significación de los sujetos, considerando el contexto, los escenarios locales y su historia particular.

Desde estas premisas, que surgen en el encuentro entre nuestras indagaciones empíricas y construcciones analíticas y las aportaciones que realiza Justa Ezpeleta, nos acercamos a los programas mencionados a partir de producciones de su autoría o compartidas con colegas. Entre estas, se encuentra el texto “Escuela y clases subalternas”, escrito por Ezpeleta junto a Elsie Rockwell en 1983. El trabajo nos brinda una aproximación relacional y no meramente posicional a las clases subalternas, al tiempo que nos lleva a complejizar la importancia asignada por estas clases a la escolarización, las relaciones entre Estado y sociedad civil y cómo esto se configura en la vida cotidiana (Heller, 1977). Nos interesa entender la construcción social escolar como un proceso continuo e inacabado, identificando los modos en que en las escuelas se advierten procesos de reproducción de relaciones sociales, de generación y transformación de conocimientos, así como de control, apropiación y resistencia contra el poder establecido.

Ligadas a estas preocupaciones relativas a cómo se construyen las escuelas más allá de las prescripciones normativas y los imperativos estatales, y en relación con los sujetos concretos que participan de estos procesos, se destacan los trabajos de Ezpeleta referidos a las y los docentes¹ y sus condiciones de trabajo. Adquiere relevancia nuevamente la noción helleriana de vida cotidiana, entendida como trama de relaciones en la cual los procesos estructurales e históricos son construidos y a la vez experimentados por los sujetos, que se configura como dimensión fundamental de la existencia particular y la reproducción social (Ezpeleta, 1992). Aquí interesa la noción de invisibilidad/invisibilización, que refiere a la falta de

reconocimiento y valorización del trabajo docente que cotidianamente se despliega en las escuelas y que en los casos que analizamos se incrementa con la implementación de nuevos proyectos. Estas categorías también nos permiten interrogarnos acerca de lo que sucede con los jóvenes, quienes, de acuerdo con los enunciados, son los destinatarios principales de las intervenciones, pero luego parecen no ser reconocidos como sujetos sociales, constituidos en contextos específicos y con historias singulares, lo que permitiría advertir las diferencias y desigualdades que existen en conjuntos sociales aparentemente homogéneos. En relación con esto, Ezpeleta trabaja en torno a la categoría de “sujeto entero”, que remite a la “persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos”, quebrando de ese modo el “cerco pedagógico” (Ezpeleta, 1992:29).

Asimismo, resulta importante referir a los trabajos que la autora realizó junto a Eduardo Weiss sobre programas compensatorios implantados en América Latina, particularmente el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), que permiten considerar múltiples escalas y dimensiones de análisis para comprender los procesos educativos, los resultados alcanzados y las condiciones de apropiación de las iniciativas desplegadas por parte de los sujetos escolares (Ezpeleta y Weiss, 2000).

En relación con estos desarrollos y recuperando las categorías que resultan significativas para el propio trabajo, nos detendremos en la implementación del EMETA en el norte de la provincia de Córdoba en las décadas de 1980 y 1990 y de los Proyectos de Base Local del Promer II en el periodo 2010-2016 en Entre Ríos. Ambos programas forman parte de las políticas públicas de Argentina que se propusieron fortalecer la educación media rural en las últimas cuatro décadas.

Desde el siglo XIX, la oferta de educación secundaria rural se ha vinculado con la formación agrotécnica o agropecuaria, a lo que sumó en el XX la formación de maestros normales rurales y, a partir de la década de 1960, las experiencias de educación de alternancia entre la asistencia a la escuela y la formación en la casa junto a las familias. Luego, durante la década de 1990 en Argentina tuvo lugar una notable expansión de la oferta de educación media en espacios rurales a partir de la Ley Federal de Educación, que incorporó los dos o tres primeros años de la secundaria al ciclo obligatorio y se vinculó con programas sociales y educativos focalizados en sectores específicos que se desarrollaron en el marco de reformas

educativas respaldadas por préstamos del Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la puesta en marcha de un plan de ajuste económico. Finalmente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), que fue sancionada en 2006 y se encuentra vigente, significó el establecimiento de la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario (que en Argentina incluye el nivel de educación media superior), así como la incorporación de la educación rural como una de las modalidades transversales a todo el sistema educativo.

En este contexto, a lo largo de las décadas, las provincias de Córdoba y Entre Ríos fueron desarrollando diferentes políticas vinculadas con la educación rural y/o agrotécnica o agropecuaria. Nuestro análisis se concentra en ciertas instituciones escolares de ambas provincias en las que se implementaron los proyectos estudiados, reconociendo la multiescolaridad a la que remiten: surgen a partir de definiciones políticas y técnicas y financiamientos internacionales, operan a través de compromisos con el Ministerio de Educación Nacional y luego se desarrollan en distintas jurisdicciones del país, con intervención de los ministerios o consejos de Educación provinciales para ser ejecutados en establecimientos seleccionados. En esta línea, detuvimos nuestro análisis en las maneras en que el estudiantado y los docentes fueron convocados e incorporados en los proyectos, así como en las apropiaciones y resistencias surgidas en su interior.

Desde el enfoque histórico etnográfico (Rockwell, 2009), analizamos nuestros registros de campo. En el caso del EMETA, estos surgieron de la participación en la cotidianeidad escolar; observaciones de actividades en las aulas y en el campo, donde se desarrollan las tareas prácticas productivas, así como en el Centro de Educación No Formal (CENF); a partir de entrevistas a funcionarios y técnicos del proyecto, directivos, docentes y estudiantes de la escuela; así como del análisis de documentos del Programa y del Ministerio de Educación. Para el caso del Promer II, participamos de la cotidianeidad escolar y realizamos entrevistas a docentes y trabajadoras de los Proyectos de Base Local (PBL) en Entre Ríos, así como de reuniones de trabajo entre trabajadores nacionales y provinciales vinculados con el programa. En ambos casos esto fue puesto en diálogo con el análisis de normativas y documentos de trabajo de las políticas, incluyendo aquellos producidos por las instituciones y el personal involucrado.

A continuación, nos detenemos en el análisis de cada uno de los programas valorando especialmente la interlocución con los aportes de Justa

Ezpeleta. Cabe destacar que, aunque la autora no ha tomado como foco de su análisis a los jóvenes ni otras cuestiones como las desigualdades de género que emergen como significativas en nuestros trabajos, a partir de sus fértiles categorías y preguntas nos permitimos ampliar sus contribuciones en nuevas direcciones que iluminan nuestros objetos.

Desde los organismos internacionales a la implementación provincial

Una de las preocupaciones recurrentes en Ezpeleta tiene que ver con los procesos de puesta en marcha de reformas escolares e iniciativas “renovadoras” y la necesidad de poner en foco “los aspectos prácticos” de sus operaciones, considerando los contextos históricos específicos, los puntos de partida en que se encuentran las instituciones y el reconocimiento de sus estructuras y de los actores involucrados, quienes no son simples ejecutores de las iniciativas sino que se apropian y resignifican las ideas y estrategias definidas (Ezpeleta y Weiss, 2000). A continuación, y reconociendo la potencialidad analítica que suponen estas ideas, revisaremos lo que sucedió con los dos proyectos, el EMETA y el Promer II.

El Ministerio de Educación de Argentina firmó, durante el gobierno dictatorial de la década de 1970, convenios con el BID que, a partir de la recuperación democrática de 1983, dieron lugar a la puesta en marcha del EMETA. El proyecto se construyó en relación con diferentes programas de “intervención social” desarrollados en América Latina, que apostaban al “desarrollo rural” y la necesidad de la “modernización”, y que en las zonas rurales buscaban la renovación tecnológica para lograr el aumento de productividad y que los pobladores, en especial las jóvenes generaciones, alcanzaran un cierto nivel educativo para reforzar el crecimiento económico (Cragolino, 2001). Así, el proyecto tenía como objetivo manifiesto “la modernización agrícola a partir de inversiones educativas” en escuelas agrotécnicas y suponía la reconversión institucional y renovación pedagógica orientada hacia una “escuela empresa” y el fortalecimiento de las competencias tecnológicas de los alumnos y sus familias, lo que redundaría en una renovación y expansión productiva local y regional (EMETA, 1987).

En la provincia de Córdoba, el proyecto además se articuló con las “propuestas democratizadoras” del sistema que, a partir de la recuperación de la democracia en 1984, se pusieron en marcha en la provincia a través de la llamada Reforma Educacional, basada en las ideas de regionalización,

descentralización y participación. En este proceso el EMETA contó con el asesoramiento de técnicos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), cuya línea de trabajo se inscribe en el “Desarrollo rural integral”, que reconoce la complejidad del cambio social y propone que ninguna intervención se aplique al margen de otros aspectos de la vida económica, social y cultural de los campesinos. Aunque se observa una mediación entre el enfoque productivista del BID y el enfoque pedagógico de la Unesco, los criterios de “eficiencia económica” de las escuelas terminan orientando la marcha de las acciones (Cragolino, 2000), como se evidencia en la concentración del presupuesto en obras de infraestructura y equipamiento (EMETA, 1993). A pesar de estas restricciones, los responsables de la Unidad Ejecutora Provincial definieron que las inversiones se destinarían a más escuelas a través de la estrategia de crear Centros de Educación No Formal, uno de los cuales se construirá en la institución que estudiamos.

Más de treinta años después, con base en un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), del Banco Mundial, comenzó a funcionar en Argentina el Promer II, entre 2015 y 2021 y otorgó centralidad a la inversión en infraestructura y a la educación secundaria, con los objetivos de aumentar la inscripción y las tasas de terminación de los estudios del nivel en zonas rurales.

Los direccionamientos del proyecto pueden comprenderse en relación con las recomendaciones internacionales de extensión de la educación básica como estrategia de contención social y la consideración de alternativas educativas para poblaciones vulnerables, entre las que se encuentran los habitantes de zonas rurales (Unesco, 1990). Asimismo, en los documentos emanados en la década de 2000 por parte del Banco Mundial, los jóvenes aparecen como un factor de riesgo para la estabilidad y gobernabilidad y, al mismo tiempo, como agentes positivos de cambios en un contexto de desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Al analizar los lineamientos del Promer II se destaca su horizonte compensatorio –en el que los espacios rurales y sus escuelas son caracterizados por sus carencias– y se evidencia la centralidad de las teorías del capital humano, que afirmaban la educación en tanto factor de producción que amplía la competitividad y las posibilidades de ingresos de los actores económicos en el mercado. Así, entre los fundamentos de las inversiones del Promer II se advierte que “las tasas de cobertura y eficiencia” en la

escuela secundaria son más bajas en las zonas rurales, y señala que los dos principales obstáculos están representados por una prestación insuficiente de servicios de educación secundaria y el fracaso en los estudios, traducido en altas tasas de repitencia en la escuela primaria y de abandono en la secundaria (BIRF, 2015).

No obstante, este proyecto se desarrolló en relación con la puesta en marcha de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que estableció la educación como un derecho humano, en línea con otras vertientes globales sobre el modo de pensar la política social desde los preceptos como la universalidad e integralidad (CEPAL, 2000). La LEN supuso un modo de equiparar las escuelas rurales, que previamente habían estado únicamente comprendidas en torno a políticas focalizadas no universales, con el resto de las instituciones. Aquí nos centraremos en los Proyectos de Base Local (PBL), que constituyeron una línea destinada específicamente a secundarias rurales que proponía la transferencia de fondos a las instituciones para el desarrollo de proyectos pedagógicos vinculados al desarrollo local. En la provincia de Entre Ríos se llegó a incluir a prácticamente la mitad de las escuelas secundarias rurales estatales de la provincia, según datos oficiales (Consejo General de Educación de Entre Ríos, 2019). Las propuestas abordaron diversas actividades, como huerta, elaboración de dulces, panificación y periódico escolar.

El EMETA en La Dormida: entre la regionalización, la descentralización y la escuela empresa

Una de las escuelas incorporadas al EMETA fue el Instituto Provincial de Educación Agropecuaria número 15 (IPEA N° 15), localizado en San José de La Dormida, Departamento Tulumba de Córdoba. Nos referiremos a esta experiencia en particular porque muestra la no linealidad de las ejecuciones, las reformulaciones progresivas de las iniciativas acordadas y la presencia de diferentes sujetos e instituciones que participan y que, en el marco de ciertas correlaciones de fuerza, redefinen los proyectos diseñados en las escalas internacional y nacional (Cragnolino, 2000, 2001). Como veremos, los directivos y docentes tienen un lugar central en la operación y el sostenimiento de las actividades del proyecto aunque, como señalaron, no fueron escuchados en las decisiones fundamentales. También es posible advertir la ausencia de los jóvenes, quienes pese a ser discursivamente el “centro de las preocupaciones” de la política, fueron ignorados en sus

intereses y pocas veces convocados a participaciones efectivas. Aquí identificamos un notorio proceso de invisibilización, que Ezpeleta destaca en sus investigaciones deteniéndose en los docentes, pero que también nos permite pensar en lo que sucede con los jóvenes.

Nos interesa traer el estudio realizado sobre el PARE, con Eduardo Weiss, que señala la “inevitable reinterpretación del Programa a escala local que resulta difícil de aceptar desde el viejo paradigma de la planeación que supone una réplica fiel, ordenada y coherente a lo largo de las escalas de aplicación [...] y sobre los condicionantes del trabajo y comportamientos de los actores locales” (Ezpeleta y Weiss, 2000:18-19). Los autores dan cuenta, además, de la importancia de los enfoques etnográficos que recuperan las historias y realidades específicas y ayudan a comprender las dinámicas escolares propias de cada institución.

Según consta en los documentos oficiales, la elección del IPEA N° 15 para ser parte del EMETA debía cumplir ciertas condiciones: alto porcentaje de población rural, índices importantes de marginación y la posibilidad de constituir un CENF que, por medio de acciones educativas integradas, permitiera “respuestas superadoras a las problemáticas existentes” (EMETA, 1987). Más allá de estas consideraciones, los directivos y profesores señalan que esta elección se debió a que, sin la consulta a la “comunidad escolar”, el proyecto se montaba sobre una experiencia financiada con un programa anterior del BID que había “fracasado en la escuela”: una cooperativa de cerdos, impulsada por los mismos técnicos que ahora trabajaban en el EMETA (entrevista a directora, 1993).

En el mismo sentido, documentamos manifestaciones relativas a las distancias entre el personal escolar y los funcionarios de la Unidad Ejecutora Provincial (órgano ejecutivo del proyecto, que concentra funciones financieras, administrativas, de supervisión pedagógica, evaluación, etc.) y equipos técnicos, a quienes los entrevistados denominan “de escritorio”, “los que vienen y se van”, “los que trajeron muchos recursos, pero no preguntaron si no queríamos otra cosa”. Con esto, se refieren a la necesidad de acceder a más tierra para las actividades productivas y pedagógicas o a cargos radicados en la escuela para la permanencia de docentes y salarios para maestros de Enseñanzas prácticas durante las vacaciones “porque no se puede dejar abandonado el campo” (entrevista a directora y regente, 1993).

Las inversiones del EMETA realizadas entre 1989 y 1993 se destinaron a la construcción de instalaciones para la industrialización del cerdo: sala

de faenamiento y procesamiento, laboratorio, taller para reparar las maquinarias de la escuela y dictar clases teórico-prácticas y un salón de usos múltiples como sede del CENF. Además, recibieron una camioneta y un equipo complejo compuesto por rastras, sembradoras y arados que, sin embargo, no podían utilizarse ya que no se adecuaban a los requerimientos productivos y no contaban con un tractor para impulsarlas.

A pesar de estas condiciones, la inclusión en el Proyecto EMETA fue para la escuela “un antes y un después”, y así lo reconocen directivos y profesores. Significó la provisión de equipamiento y recursos, que, aunque cuestionados, sirvieron para la reafirmación de la orientación agrotécnica, la capacitación de docentes y la propuesta de realizar nuevas actividades que involucrarían a alumnos y familias.

En relación con lo mencionado a propósito del horizonte del EMETA de convertir a la escuela en una empresa y hacer efectiva la “regionalización, democratización y participación” de la Reforma Educacional en Córdoba (EMETA, 1992), los docentes manifiestan que se trata de formulaciones que no solo no iban acompañadas de decisiones para efectivizarlas sino que a menudo las contradecían: “Nos proponen adecuar los contenidos a las características de la región a través de los proyectos didácticos productivos, pero nos dan un paquete cerrado (la porcicultura) que ya por experiencia sabíamos que no funcionaría” (Entrevista a directora, 1993).

Ligado a la regionalización se presentó la propuesta de “descentralización administrativa”, que suponía la “redistribución del poder con el objetivo de volverlo más ágil y eficaz y aproximar la decisión al lugar de la acción” (EMETA, 1987). Lo que advierte el personal de la escuela es que en lugar de mayor autonomía, existió una doble sujeción a la Dirección de Enseñanza Media de la Provincia y la Unidad Ejecutora Provincial que administraba los fondos internacionales, con lógicas de funcionamiento propias y demandas particulares.

Son innumerables las tareas que tanto el equipo de dirección como los docentes “de aula” y “de campo” debieron realizar cotidianamente: hubo involucramientos adicionales en la realización de nuevas actividades de diagnóstico, planificación, evaluación, espacios de reuniones interdisciplinarias, desarrollo de proyectos didácticos productivos que implicaban no solo renovaciones didácticas, sino que condicionaron la disposición de insumos para sostener las tareas pedagógicas. Suponían, además de la integración interdisciplinar, la combinación de actividades teóricas y prácticas y con

ello la existencia de espacios de trabajo conjunto entre distintos docentes, los de áreas científicas, humanística y técnica, los profesores de aula y los maestros de campo. Tenían además que capacitarse en las nuevas problemáticas que suponía la escuela empresa y avanzar en los conocimientos tecnológicos y científicos que eran requeridos en esta nueva etapa. Debían preservar el equipamiento recibido y asegurar su mantenimiento; también participar de las actividades en el CENF y realizar un acompañamiento permanente a los alumnos, a quienes, a través de recursos, se les abrían las posibilidades de asistir a ferias y visitar establecimientos agropecuarios. Todo esto se realizaría sin “retribuciones adicionales” a directivos y docentes.

Entre los enunciados del EMETA sobre “el papel asignado a los jóvenes”, se presupone que las inversiones realizadas en la escuela y una nueva capacitación tecnológica en actividades agropecuarias los dotarían de conocimientos en prácticas modernas, sostenibles y eficientes. Esto implicaba el uso de nuevas tecnologías, prácticas de conservación y gestión de los recursos, lo que permitiría la permanencia en la zona rural, cerraría la brecha tecnológica entre el campo y la ciudad, además de preparar una fuerza laboral capacitada para contribuir a la economía rural. En nuestros estudios etnográficos quedó evidenciado que esto no se correspondía con las posibilidades reales dadas las condiciones estructurales y políticas del territorio.

Otra cuestión relevante es que en el IPEA de La Dormida los jóvenes aparecen tanto en los documentos oficiales como en los discursos de los protagonistas en su condición de alumnos, con referencias generales a sus situaciones de vulnerabilidad por provenir en su mayoría de familias de pequeños productores rurales, con recursos económicos, sociales y educativos insuficientes. La radicación de la escuela en una zona que los docentes caracterizan como “marginada”, en una comunidad que identifican como “apocada” o “callada”, y con alumnos provenientes de familias campesinas “empobrecidas” contribuyeron a la construcción de una cierta identidad institucional, la de una escuela “modesta” que se sostiene y crece gracias al esfuerzo de docentes y vecinos y que pese a todos los errores, las tensiones y dificultades que supuso la implementación del EMETA pudo seguir cumpliendo su misión gracias al proyecto.

Se advierte en estas descripciones una suerte de caracterización de “los chicos”, en general nominados de esa forma y como pertenecientes al sexo

masculino, a pesar de que, a través del seguimiento de las matrículas, reconocemos que la presencia femenina fue creciendo y se sostuvo en el tiempo. Este crecimiento ocurrió pese a que el internado para los alumnos que no residían en el pueblo estaba reservado a los varones, debiendo sus compañeras alojarse en pensiones o casas de familias. También nos resulta significativo que la orientación “Experta en Hogar Rural” no haya recibido ningún beneficio particular a través del EMETA en términos de infraestructura o equipamiento, aun cuando la mitad de la población escolar estaba inscrita en esta orientación. En un documento elaborado por la dirección de la escuela, donde se incluye la historia institucional, datos sobre matrícula, su evolución, permanencias, deserciones de alumnos y un informe de las tareas realizadas en el marco de las actividades del EMETA, se señala lo siguiente: “Las actividades propias del Plan Experta en Hogar Rural acompañan los cambios generados en el sector agrotécnico, dedicándose las alumnas a la industrialización de la producción del campo”. Es preciso aclarar que estas se realizaron más allá de la existencia del EMETA, porque eran parte central del currículo de la orientación. Lo mismo ocurrió con respecto a la participación en eventos. En el documento se menciona que los “trabajos realizados por las alumnas en los talleres de artesanía, costura, cocina y repostería fueron expuestos en exposiciones locales y regionales” (IPEA N° 15, Informe histórico contextual para la implementación y evaluación de proyecto EMETA, archivo institucional, 1992).

Se trataba de formar a las chicas para el futuro ligado a la domesticidad y el matrimonio o para algún trabajo que fuera una extensión de las actividades de cuidado o considerado “femenino”, como el magisterio o la enseñanza escolar de “labores”, lo que suponía invisibilizar las tareas de producción de granja, crianza de animales y manejo predial que las mujeres rurales cotidianamente realizaban. Estos sentidos no solo eran asumidos por los adultos de las familia y encauzados institucionalmente a través de la orientación, sino que, en el momento en que realizamos nuestro trabajo de campo, era compartido por las alumnas que no elegían la orientación reservada a los muchachos (solo una alumna cursaba Perito en Granja) y se proyectaban en un futuro laboral femenino, aunque, al igual que los varones, también les interesaba la carrera de policía por recibir una beca durante la formación y luego tener “un trabajo asegurado” en el ámbito público (registro de campo, 1993).

En relación con la manera en que los jóvenes visibilizan la llegada y el crecimiento del EMETA en su escuela, en muchos casos parece haber pasado inadvertido todo lo que este implicó en términos de transformaciones, “avances” o tensiones. En las entrevistas y conversaciones informales que mantuvimos, la mayoría refiere a las construcciones edilicias, la sala de faena y el taller, así como la camioneta con la que fueron trasladados en varias oportunidades. El CENF es nombrado por algunos alumnos como “el SUM” (sala de usos múltiples). Entre nuestros entrevistados, solo uno de los varones admite haber participado junto con su padre en “charlas” sobre avicultura y cerdos. Otros alumnos manifiestan que “no conocían mucho lo de las charlas”, pero que “la daban los profes [del IPEA], o sea, conocidos” (entrevista con estudiante, 1993).

El Promer II en “El Islote”:² entre la mejora de las trayectorias, el desarrollo local y el protagonismo de jóvenes

En relación con lo señalado acerca del origen compensatorio y el encuadre basado en las teorías del capital humano, vimos que, en lo que refiere a su formulación en el ámbito del organismo multilateral, el Promer construye a los jóvenes estudiantes de zonas rurales como destinatarios privilegiados de las políticas, cuyas dificultades y fracasos en las trayectorias educativas deben superarse. Partiendo de estos direccionamientos iniciales, nos interesa avanzar en la comprensión de los modos en que se vincularon y transformaron de acuerdo con los direccionamientos nacionales, provinciales y locales, considerando especialmente la “construcción social escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1986). En este sentido, nos centraremos en la operación de la línea de Proyectos de Base Local en una escuela ubicada en el departamento Diamante de Entre Ríos, en la que entre los años 2017 y 2021 se desarrolló “DeCueros”, un proyecto basado en la reutilización del cuero de pescado.

Las funcionarias de PBL en Entre Ríos mencionan a este proyecto como uno de los “casos exitosos”, con base en lo que se destaca como su “sostenimiento a lo largo de los años” (entrevista a funcionaria PBL; véase también Schmuck y Petitti, 2024). Asimismo, al visitar la institución a pocos meses de la finalización de la línea en la provincia, nos encontramos con fotografías y documentos vinculados con “DeCueros” que ocupaban un lugar relevante en el espacio escolar, así como disposición y orgullo al hablar del asunto (registro de campo, 2021).

En relación con los componentes del Promer II, vinculados con la mejora de las trayectorias educativas y la mayor participación de la “comunidad” en las escuelas, la propuesta establecida por la nación para el desarrollo de los PBL incorpora un nuevo elemento: buscar la inclusión de los jóvenes a partir de la “transferencia de fondos a escuelas para la implementación de proyectos pedagógicos vinculados al desarrollo local”, en los que “los jóvenes cuenten con herramientas para participar en la comunidad como promotores locales del desarrollo” (Ministerio de Educación y Deportes, 2017:3).

En este marco se erige el Proyecto de Base Local “DeCueros” en la escuela secundaria de “El Islote”, un paraje rural de una zona costera y de bañados a la vera del delta del río Paraná. La institución está sobre una calle de tierra, a más de 10 km de la ruta que se constituye como el camino asfaltado más próximo y a casi 40 km de la localidad de la que proviene el personal docente.

Los pobladores de “El Islote” se dedican fundamentalmente a la pesca y/o trabajan como puesteros con ganado vacuno en las islas cercanas. “Es una comunidad chica, de bajos recursos económicos y extrema vulnerabilidad”, dice el rector de la escuela secundaria (registro de campo, 2022). Por su parte, madres y padres de los estudiantes cuentan que la historia de algunas familias se remonta a la vida en las islas cercanas: en las últimas décadas las generaciones que los anteceden se han trasladado a vivir en continente, lo que se asocia a crecientes del río, así como a la demanda de más educación y servicios de salud (registro de campo, 2022). En este sentido, entre las transformaciones más significativas en el espacio rural-isleño de los últimos años destaca la creación de la secundaria en el paraje, en el marco de las políticas estatales de extensión de los años de obligatoriedad escolar.

En virtud de las singularidades territoriales y la actividad predominante es que se fundamenta, inicialmente, la elección del proyecto por parte del personal escolar. En este sentido, las docentes señalan que, partiendo de que “obviamente” el proyecto tenía que estar vinculado con la pesca, se encontraron en Facebook con opciones ligadas al aprovechamiento del cuero de pescado (registro de campo, 2022). A partir de entonces, “DeCueros” se propuso instancias de formación y producción vinculadas con el curtido del cuero de pescado y la elaboración de productos artesanales y luego gastronómicos con base en el pescado de río.

Sin embargo, a lo largo del desarrollo de la experiencia los equipos docentes y directivos construyen el problema sobre el que se trabaja y luego fundamentan el proyecto como una estrategia de “desarrollo local” a partir de la inclusión de diferentes elementos, que se solapan o van cambiando, y significan retomar los objetivos explicitados por el programa, pero también otras preocupaciones que emergen. En este sentido, en primer lugar, en torno a la formulación de “DeCueros” identificamos la apuesta por “fortalecer las trayectorias escolares” en relación con los lineamientos de trabajo compartidos entre las trabajadoras de PBL en Entre Ríos y el Consejo General de Educación. Asimismo —y también en línea con elementos que se sugieren en documentos de trabajo e instructivos— hay referencias a la importancia de utilizar un “recurso desaprovechado” como el cuero de pescado y que provoca “contaminación ambiental” (entrevista a asesora pedagógica, 2022). En torno a estos primeros objetivos, los estudiantes son fundamentalmente destinatarios del proyecto, en quienes se piensa y se busca “atraer”, pero no quienes proponen o planifican. En este sentido, según señala una de las trabajadoras de PBL, a pesar de que la mayoría de las familias de la zona se dedica a la pesca, “a los chicos les daba vergüenza” y entonces el proyecto buscaba revalorizar la actividad pesquera (entrevista, 2020).

En el mismo sentido, los PBL buscan trabajar a partir de metodologías participativas, lo que se enuncia en las reuniones de trabajo entre la Coordinación Nacional de Educación Rural, representantes de la gestión educativa provincial y las trabajadoras de PBL en Entre Ríos como base constitutiva de los proyectos. Entre las trabajadoras del programa y en materiales de trabajo producidos en la provincia también registramos referencias a la educación popular y el interés por incorporar “saberes de los jóvenes” desde una perspectiva dialógica (registro de campo, reunión entre funcionarias, 2020). Sin embargo, vimos que a lo largo del proyecto prevalecen instancias de transmisión de saberes que no responden a estas declaraciones iniciales: la artesana, el chef y la nutricionista contratados son fundamentalmente quienes “introducen a los estudiantes” o les “acercan” saberes (Escuela “El Islote”, video sobre PBL, archivo institucional, 2020).

Consideramos que esta tendencia a reproducir modalidades de enseñanza instaladas en la institución da cuenta de la fuerza de lo que, retomando a Justa Ezpeleta, conforma “el conjunto de tradiciones, de usos más o me-

nos locales o extendidos, de historia acumulada, de sedimentadas formas de ‘hacer las cosas’ en la institución” (Ezpeleta 1989:23). En este mismo sentido podemos comprender las dificultades para avanzar en otro de los postulados de los PBL: la articulación “transversal” entre las asignaturas y los docentes. Al respecto, si bien en los documentos institucionales se valora que el proyecto ha “atravesado la vida institucional y en la dinámica que ha desestructurado la rutina” (Escuela “El Islote”, informe sobre PBL, archivo institucional, 2019), en las conversaciones informales prevalecen dificultades para entrelazar los espacios y saberes de las asignaturas históricamente organizadas en compartimentos estancos. En este punto, también interesa atender a los aportes de Ezpeleta considerando otro elemento que la autora aconseja nunca desatender: los condicionamientos estructurales. Así, los docentes señalan las limitaciones presupuestarias del proyecto y la falta de cargos rentados destinados a su desarrollo que dificultan avanzar en estas propuestas innovadoras.

A pesar de las divergencias identificadas inicialmente entre la apuesta por el protagonismo de los jóvenes, las dinámicas participativas y lo que ocurre durante el desarrollo de “DeCueros”, nos interesa retomar otros emergentes que nos permiten pensar en la apropiación, en tanto proceso que, en palabras de Rockwell y Ezpeleta (1986:14), “subyace al conjunto de prácticas y saberes que observamos” a partir de que los sujetos “se apropian diferencialmente de las cosas, los conocimientos, los usos, las instituciones”. Aquí, entonces, cabe recuperar momentos del proyecto en los que, a pesar de contar con personas que oficiaban como capacitadoras, algunos pasos de los procedimientos para hacer artesanías de cuero no funcionaban y fue necesario pensar alternativas. En términos de los docentes, se “investigaron opciones y con constancia y perseverancia se logró la técnica” (Escuela “El Islote”, video sobre PBL, archivo institucional, 2020), lo que implicó idear pasos que sirvieran para el material con el que se contaba con las condiciones y los recursos disponibles. En este sentido, a partir de los registros fotográficos disponibles, en ocasiones realizados por los propios jóvenes, es posible reconstruir situaciones en las que están concentrados e implicados en la producción. Al mismo tiempo, los jóvenes recuperan episodios en los que están involucrados en las estrategias para resolverlas y entonces, a pesar de su construcción como meros destinatarios, da lugar a otros modos de participación: “la chica [por la capacitadora] sabía de cuero de carpincho y de ciervo pero no tanto de pescado, entonces tuvimos que buscarle la

vuelta [...] fue probar, probar, probar y así”; “a veces no limpiábamos bien los restos [...] en una parte se nos partía todo el cuero pero después fue saliendo”. De hecho, entre las cuestiones que un estudiante destaca del chef contratado posteriormente, se refiere a que también sabía de curtido y “se llevaba bien con *nuestra técnica*” (registro de campo, 2021). Estos procesos nos permiten dar cuenta o anticipar esa “otra historia y otra existencia, no documentada, a través de la cual la escuela toma forma material, toma vida” (Rockwell y Ezpeleta, 1986:3).

Por otra parte, nos interesa detenernos en otro de los elementos centrales vinculados con la implementación del proyecto, que se refiere al “desafío” de “atraer a los jóvenes para que hagan de la pesca su oficio” (Escuela “El Islote”, video sobre PBL, archivo institucional, 2020). En torno a este interés encontramos huellas de una preocupación central entre docentes y personal directivo: el futuro de los egresados de la secundaria, que tendrán dificultades para “seguir estudiando” y/o la “inserción” de los estudiantes en el mundo laboral al finalizar la escuela. Así, aunque en primer lugar se asume que la opción ideal es la continuidad de los estudios, dada las imposibilidades materiales y simbólicas, la escuela “al menos” debe ofrecer herramientas para el mundo del trabajo. En la escuela de “El Islote”, consideramos que se conjugan diferentes objetivos y preocupaciones del personal escolar que dan cuenta de dos opciones posibles al terminar la secundaria: irse o quedarse en el paraje. Al comienzo en el proyecto prima la intención de “informar y formar a los estudiantes como futuros pescadores locales”, apelando a que los jóvenes “puedan en un futuro apuntar a un turismo local desarrollando una nueva actividad comercial en el lugar donde viven para mejorar sus ingresos y calidad de vida”. Esto, generalmente en relación con la segunda etapa de trabajo junto al chef, se vincula con la apuesta por “la elaboración de productos artesanales y gastronómicos con base en pescado de río, lo cual se considera una posibilidad laboral real a mediano plazo cuando finalicen sus estudios” (Escuela “El Islote”, proyecto educativo institucional, archivo interno, 2018).

Por otro lado, en la trama del desarrollo del proyecto identificamos una segunda línea de trabajo que parte del supuesto de la inevitable partida o bien la búsqueda por priorizar que los jóvenes se vayan del paraje. En este marco, se valora la posibilidad de “salir y conocer Paraná” (la capital provincial), y los espacios formativos que estimulan a la “socialización

de alumnos entre sí y con otras instituciones” y los ayudan a “animarse a hablar, no ser tan tímidos con gente de afuera” (Escuela “El Islote”, proyecto educativo institucional, archivo interno, 2018). Estas experiencias que acercan a los jóvenes a la vida en la ciudad y las habilidades necesarias para desempeñarse allí nuevamente se vinculan con la apuesta por un futuro de superación lejos del paraje.

Finalmente, en relación con la participación de los jóvenes, entre las dificultades identificadas por los docentes surge la reiterada referencia a que particularmente algunas estudiantes mujeres a veces no querían “ensuciarse las manos al trabajar con pescado, limpiarlo, sacar el cuero, quedarse con olor, ensuciarse o romperse las uñas” (registro de campo, 2021). Entra aquí una dinámica de género que, como señalamos, ha sido menos abordada en los estudios de Justa Ezpeleta. En este sentido, en el archivo fotográfico escolar nos encontramos con imágenes que muestran la participación de varones en tareas que implican la manipulación del pescado: los vemos sacando la piel con cuchillo en mano, sumergiendo sus manos en palanganas en las que remojan las piezas previo al proceso de curtido, mientras las mujeres aparecen mayormente en imágenes que incluyen la elaboración de los platos y el involucramiento en la cocina (Escuela “El Islote”, proyecto educativo institucional, archivo interno, 2018). Resulta interesante que, mientras en algunos casos esta resistencia aparece relacionada con la falta de interés, el ser “delicadas” por tener el deseo de cuidarse y “no arruinarse las uñas”, en otros se señala que están cansadas de manipular pescado en su casa. Asimismo, se indica que los varones suelen trabajar con sus familias en actividades vinculadas a la pesca, a diferencia de las mujeres. En relación con esto, el discurso hegemónico institucional respecto de las estudiantes se encuentra teñido por una preocupación: lo que se denomina embarazo “prematureo” o “adolescente” de las jóvenes.

En torno a estos emergentes encontramos huellas de las diferencias y desigualdades de géneros en las familias, en las que “algunas mujeres ayudan cuando traen el pescado, la pesca la hace el hombre pero las mujeres ayudan en la cocina”, al tiempo que podemos anticipar que esta desvinculación con la pesca o su limitación a entenderla como una ayuda se vincula con el proceso de acceso desigual de niñas y niños a las oportunidades de aprendizaje de saberes y habilidades asociados al trabajo en el “campo” que se constituye desde la infancia (Stolen, 2004). Entre los dis-

cursos docentes también se alojan preocupaciones por las desigualdades de género en las familias y el futuro de las mujeres, cuyo trabajo invisibilizado se denuncia y traduce en una fuerte implicancia con distintos “casos”, lo que nos permite advertir el proceso “contradictorio de conformación de la práctica docente” que no puede simplificarse, en tanto nos encontramos con huellas que nos podrían remitir a la “función reproductora” de estos docentes, así como dar cuenta de la “articulación y la reelaboración [...] de estas prácticas y de los saberes correspondientes [...] con interrelaciones y rupturas muy distintas” que, sin embargo, no se traducen necesariamente en “prácticas alternativas coherentes” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:12-13).

Conclusiones

En este artículo nos propusimos revisitar dos de las políticas educativas destinadas a instituciones de nivel medio rural que consideramos más relevantes en los últimos cuarenta años de la historia argentina en diálogo con los trabajos de Justa Ezpeleta, cuyos aportes empíricos y teórico-metodológicos han sido determinantes para el estudio de la educación rural y las políticas educativas en su interacción con las escuelas.

Partimos de identificar sus puntos en común vinculados con su origen basado en acuerdos con organismos multilaterales que los financiaron y las maneras en que se ejecutaron en torno a articulaciones entre los niveles nacionales y provinciales. Nuestra apuesta por realizar una reconstrucción a “escala cotidiana” nos permitió identificar los modos singulares en los que, más allá de los enunciados de los objetivos y la organización de sus metas desde la “letra” de las políticas, el EMETA y la línea PBL del Promer II se desarrollaron en las escuelas trabajadas.

Prestamos especial atención a la forma en que estudiantes y docentes fueron incluidos desde las formulaciones iniciales y luego efectivamente participaron, entendiéndolos no solo como destinatarios sino como “sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones la escuela se objetiva, existe” (Ezpeleta y Rockwell 1983:12). Construimos nuestras anticipaciones en diálogo con los diferentes trabajos que han señalado la histórica invisibilización de las juventudes rurales en América Latina, que se tradujo en el tardío desarrollo de investigaciones sociales pero también en su impronta y vinculación con políticas enmarcadas en el desarrollo rural, en las que los

jóvenes se erigen como protagonistas de un tiempo futuro y son postergados o estereotipados desde el punto de vista de su existencia sociocultural (González Cangas, 2003).

En este sentido, entre los emergentes que significan puntos de encuentro entre ambos casos, advertimos que emerge la pregunta por el futuro de los jóvenes estudiantes (y futuros egresados) y diferentes construcciones en pugna. Así, mientras desde los enunciados del EMETA los jóvenes se convertirían en los técnicos de la modernización agropecuaria y el desarrollo, muchos de los estudiantes del IPEA N° 15 proyectaban un futuro ligado al magisterio o las fuerzas policiales en relación con sus condiciones materiales, pero también con los intereses singulares. En el Promer II, al tiempo que la vinculación de los PBL con la construcción de un oficio generaba disputas entre los distintos niveles de implementación, su desarrollo evidenció las diferentes miradas sobre el futuro de estudiantes, mujeres y varones, así como las opciones —a veces planteadas en términos dicotómicos— ligadas a la construcción del arraigo o la migración. A diferencia de lo señalado acerca del EMETA, advertimos un consenso respecto de la necesidad que tendrán los jóvenes de, en caso de quedarse en el campo, desarrollar múltiples actividades económicas que no necesariamente se vinculan con la producción agropecuaria o, en el caso analizado, pesquera.³

Otro de los emergentes significativos en ambos casos nos llevó a reflexionar sobre el trabajo de los docentes en las instituciones abordadas y, con los invaluable aportes de Ezpeleta, a pensar en sus condiciones invisibles. En este sentido, vimos cómo el despliegue —y las limitaciones— de las políticas en las instituciones se vincula con las condiciones de trabajo docente, cuestión que excede a lo pedagógico y es necesario retomar sin “opacar las dimensiones históricas y materiales a través de las cuales se realiza” (Ezpeleta, 1992:28). Así, en ambos momentos los proyectos desarrollados implicaron múltiples actividades no reconocidas ni pagadas de los docentes y directivos, condiciones no consideradas desde la formulación de las políticas ni contempladas a la hora de valorar los logros y fracasos.

Por lo dicho, los trabajos de Justa Ezpeleta nos siguen sorprendiendo por su actualidad y pertinencia, y nos inspiran a seguir investigando y reflexionando sobre las escuelas y su lugar en la conquista de derechos para las poblaciones excluidas. En el contexto actual de Argentina, marcado por

políticas que explícitamente afirman querer destruir el Estado, resuenan especialmente las palabras de Ezpeleta y Rockwell cuando afirman que es ineludible en los análisis:

[...] una valoración de la escuela, de aquella escuela pública, laica, masiva e incluso centralizada, en donde se encuentra la presencia inevitable de un Estado que la sostiene en lo indispensable y la determina diferencialmente, así como la presencia, igualmente inevitable, de las clases dominadas, que le aportan la claridad de sus demandas y la historicidad de sus apropiaciones específicas (Ezpeleta y Rockwell, 1983:18).

Notas

¹ Aunque utilizamos el masculino genérico por convenciones académicas y economía del lenguaje, no desconocemos las desigualdades de género.

² Hemos incluido nombres ficticios tanto del paraje como del proyecto con el objeto

de preservar la identidad de quienes participaron.

³ Por razones de espacio no nos hemos introducido en las transformaciones estructurales en los espacios rurales argentinos, asunto que aquí adquiere un sentido fundamental.

Referencias

- BIRF (2015). *Segundo Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural. Convenio de Préstamo BIRF 8452-AR*, Buenos Aires: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/transparencia/programas-proyectos/promer-ii/normas>
- CEPAL (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos (2019). “Proyectos productivos-escolares de base rural”, *Aprender, El Portal del Sistema Educativo de Entre Ríos*, Paraná: Consejo General de Educación de Entre Ríos. Disponible en: <https://aprender.entrerios.edu.ar/proyectos-productivos-escolares-de-base-rural/>
- Cragolino, Elisa (2000). “La ‘modernización’ en la escuela agrotécnica”, *Cuadernos de Educación*, año 1, núm. 1, pp. 179-190.
- Cragolino, Elisa (2001). *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del Norte de Córdoba*, tesis de doctorado en Antropología, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- EMETA (1987). *Síntesis Proyecto EMETA*, Córdoba: Gobierno de Córdoba-Secretaría de Educación, Ciencia y Tecnología.
- EMETA (1992). “Qué es el EMETA?”, *Educampo* núm. 1, Córdoba: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- EMETA (1993). “Informativas: Finalización de obras en diversas localidades”, *Educampo*, núm. 8, Córdoba: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

- Ezpeleta, Justa (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Ezpeleta, Justa (1992). “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”, *Nueva Antropología*, vol. 12, núm. 42, pp. 27-42.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, núm. 37, julio-septiembre, pp. 70-80.
- Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo (2000). *Cambiar la escuela rural*, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas.
- González Cangas, Yanko (2003). “Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios”, *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 63, pp. 153-175.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Proyectos Productivos de Base Local-Promer II*, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1986). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, Documentos DIE núm. 2, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Schmuck, María Emilia y Petitti, Eva Mara (2024). “Funcionarias en el ‘territorio’ y políticas de educación rural en Entre Ríos: una mirada desde la implementación de dos programas con financiamiento externo”, *Etcétera*, núm. 14, pp. 1-21.
- Stolen, Kristie Anne (2004). *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*, Buenos Aires: Antropofagia.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtiem: Unesco. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

Artículo recibido: 29 de enero de 2025

Segunda versión: 7 de febrero de 2025

Aceptado: 3 de marzo de 2025