

# Preparación para el desarrollo local en el medio rural un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las escuelas de alternancia en Provincia de Buenos Aires.

Heras Monner Sans, Ana Inés y Burin, David.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés y Burin, David (Diciembre, 2002).  
*Preparación para el desarrollo local en el medio rural un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las escuelas de alternancia en Provincia de Buenos Aires. VII Jornadas regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/82>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/zs8>



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

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

**PREPARACIÓN PARA EL DESARROLLO LOCAL EN EL MEDIO RURAL UN ANÁLISIS DE HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS Y DE GESTIÓN EN LAS ESCUELAS DE ALTERNANCIA EN PROVINCIA DE BUENOS AIRES.**

**Autores:** Heras, A.I. y Burin, D.

**Institución:** Conicet y TRAMA, Consultora de Comunicación, Capacitación e Investigación.

**Email:** [burincom@step.net.ar](mailto:burincom@step.net.ar)

**Presentado en el Simposio:** “Organización de la Educación para el Trabajo”

**Coordinadora:** Lic. Rosita Palou

**VII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales**

**9 a 11 de octubre de 2002**

**Universidad Nacional de Jujuy**

Los “Centros Educativos para la Producción Total” (CEPT) son escuelas rurales de nivel medio que funcionan en la Provincia de Buenos Aires. Su objetivo último es la promoción humana en el medio rural (Documento para la Creación de los CEPTs, 1988; Ferraris y Bacalini, 2001). Como propuesta educativa surgen en 1988 y representan la única experiencia de cogestión pedagógica e institucional entre el gobierno provincial y la comunidad local en Provincia de Buenos Aires (Resolución Provincial N° 5979/88).

En los CEPT hoy se educan aproximadamente 1500 alumnos y la propuesta llega, indirectamente, a unas 5000 familias, que establecen distintos tipos de relaciones con las escuelas:

- los padres y madres de los alumnos resuelven a través del CEPT la escolaridad media de sus hijos evitando la separación o el desarraigo, tanto del joven como de la familia;
- los pequeños productores rurales cuentan con el CEPT como una fuente de asistencia técnica –brindada por equipo técnico del CEPT, que cubre el doble rol de capacitar a los alumnos y de dar asistencia a los productores– y como apoyo para promover experiencias asociativas o como sede para la organización de instalaciones de soporte que facilitan o potencian la actividad productiva (laboratorios de análisis de productos, balanzas públicas, campos demostrativos, etc.);
- las empresas rurales ven en los CEPT una fuente de recursos humanos de alta capacitación, con alto grado de conocimiento práctico y de arraigo en la zona y orientados claramente al trabajo en equipo, que les permite mejorar sus estándares productivos;
- los municipios tienen en los CEPT lugares de referencia para instrumentar acciones orientadas a la población rural de la zona de influencia de la institución.

Por lo tanto, el propósito institucional de los CEPT es tanto educar a jóvenes y familias rurales, como promover el desarrollo local sustentable en cada comunidad en que se desarrolla la propuesta, y en la Provincia de Buenos Aires en general, por medio de la Federación de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT).

Los CEPT toman una dimensión educativa simultáneamente hacia adentro y hacia fuera del establecimiento escolar, enfocando como núcleo de su trabajo *las relaciones entre* escuela y comunidad. De este modo, se trasciende una perspectiva escolar solamente hacia adentro, es decir, basada en la acreditación de conocimientos sancionados por una normativa curricular. Su misión y visión educativas se basan en formar personas capaces de conocer, comprender e interpretar su medio, y proponer, implementar y evaluar líneas de acción para que dicho medio pueda continuar creciendo. En este sentido, forma personas y comunidades para la autonomía. A su vez, el ejercicio continuo de esta autonomía promueve la organización comunitaria y la articulación entre diversos actores.

Nuestra ponencia se organiza en cuatro apartados: 1) primero describimos algunas características generales de las escuelas de alternancia. 2) Luego analizamos características fundamentales de dos tipos de herramientas que conforman la experiencia de los CEPT: **pedagógicas y de gestión**. 3) En la tercera parte presentamos las vinculaciones *entre* las herramientas descritas en el Apartado 2, a través del análisis de la Formación de Formadores y del Instituto Superior. 4) Concluimos planteando algunas preguntas y reflexiones acerca del concepto “educación para el trabajo” y “educación para el desarrollo local”.

**Apartado 1. Características generales de las escuelas de alternancia.** La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires comenzó esta propuesta pedagógica hace más de diez años, a partir de aprobarse las Resoluciones N° 5979/88 y 11.111/89 (años 1988 y 1989 respectivamente). Enmarcados en el concepto de “experiencia educativa”, los CEPT fueron perfeccionando con el tiempo sus instrumentos pedagógicos y sus estructuras de organización y fueron agregando componentes a la propuesta inicial. Entre 1988 y 2001 se formaron 20 Centros Educativos que se integraron como Federación –la FACEPT– hace seis años. Hoy existen otros 3 Centros en proceso de formación.

*El eje pedagógico* que diferencia a los CEPT del resto de las escuelas agrotécnicas de la provincia es la *pedagogía de la alternancia*. La alternancia permite a los adolescentes y jóvenes del medio rural cursar el Tercer Ciclo de la EGB y el Polimodal en su propio medio ya que la relación entre el alumno y la escuela se estructura en períodos alternados, permanenciando en la escuela 7 días que se alternan con la permanencia en la casa durante 15 días.

Si bien la tendencia natural de quienes se acercan a esta experiencia es pensar que los 15 días de permanencia en la casa son equivalentes a “unas vacaciones”, este prejuicio surge de un pensamiento dominado por la escolarización, según el cual el único ámbito donde se puede adquirir el conocimiento es la escuela. En este caso, durante ambos períodos los alumnos desarrollan tareas de contenido pedagógico y curricular. Es decir, los estudiantes de los CEPT siempre están desarrollando actividades de aprendizaje, ya sea en la escuela o en sus casas y comunidades.

Esta mecánica no obedece a una motivación económica –si bien las escuelas de este tipo pueden albergar a una mayor cantidad de alumnos con menos infraestructura al ir rotando

los contingentes de alumnos en los distintos períodos de permanencia—. El motivo de esta alternancia es que la pedagogía que le da sustento parte del análisis y de la reflexión de la propia realidad de los alumnos, para que puedan educarse sin desarraigarse. Propone, además, vincular permanentemente el saber científico con el saber popular y conectar lo aprendido con proyectos que lo acercan permanentemente al trabajo y la producción.

Desde este punto de vista, la pedagogía de alternancia comparte algunos supuestos básicos con la pedagogía de la liberación (Freire, 1970; 1983; 1987). Podemos sintetizar estos puntos de encuentro entre ambas pedagogías del siguiente modo:

- leer no es solamente decodificar la letra escrita (que es el proceso en el cual se centra la escuela habitualmente) sino también leer el mundo, es decir, comprender el contexto en donde uno está inserto como ser humano;
- esta lectura del mundo escrito y del mundo contextual se articulan desde una perspectiva crítica, es decir, a partir de un marco de indagación que tiene en cuenta las tramas sociales, las relaciones de poder y las perspectivas de los grupos que se relacionan en los contextos en cuestión;
- la lectura del mundo, además, toma como válidas muchas fuentes de información, tales como el saber académico, el producido por poblaciones o culturas específicas, el del sentido común, entre otros;
- la tarea educativa no se puede describir como una *transmisión* sino como un acto creativo de descubrimiento, en distintas dimensiones complementarias: intelectual, estética, emocional, actitudinal, de procedimientos, entre otras;
- la tarea educativa es política, en tanto a través de las relaciones entre docentes y alumnos, entre docentes y familias, entre alumnos entre sí y entre alumnos, docentes y productores donde los primeros realizan sus prácticas se construyen visiones del mundo, o mentalidades, que orientan simultáneamente las acciones en todos los terrenos de la vida social.

*El eje institucional* que diferencia a los CEPT del resto de las escuelas de la provincia y de las otras experiencias de escuelas de alternancia<sup>1</sup> es la participación activa de la comunidad local en la conducción del establecimiento educativo, a través de la organización de una Asociación Civil y la constitución de un Consejo de Administración que debe cogestionar el Centro en conjunto con el director y el equipo docente. Este Consejo debe estar integrado en parte por padres y madres de los alumnos que asisten al CEPT y en parte por representantes de organizaciones rurales de la zona (Federación Agraria, UATRE, Cooperativas agrarias o de provisión de servicios, Sociedades rurales, etc.). La gran mayoría de los consejeros son peones rurales o pequeños productores.

---

<sup>1</sup> Además de los Centros Educativos para la Producción Total, existen otras experiencias de escuelas de alternancia como las Escuelas de la Familia Agrícola o las escuelas que promueve y patrocina la Fundación Marzano en otras provincias. En estos casos la conducción de la escuela está a cargo del equipo docente o de responsables institucionales externos a la comunidad rural.

Como innovaciones importantes podemos destacar que este Consejo de Administración, a través de un representante, tiene participación en la evaluación de los candidatos que se presentan para cubrir los cargos directivos, docentes y no docentes, integrando el comité evaluador en conjunto con los representantes de la Dirección General de Escuelas y un representante del gremio docente debiendo aprobar las designaciones de este Comité. El Consejo también participa en las evaluaciones anuales de los docentes, incidiendo en la asignación de puntajes, que luego repercuten en la foja de servicios y en las remuneraciones del personal docente. Este rol, que ha generado mucha resistencia en los postulantes, es asumido en la mayoría de los casos activamente y con responsabilidad, a partir de un trabajo de formación previa que realiza el grupo de la Federación encargado de acompañar a las comunidades que se inician en esta experiencia durante el proceso de constitución, que puede durar hasta un año. Precisamente, en aquellos CEPT donde el Consejo que representa a la comunidad no ha podido o no ha sabido imponer sus criterios, se han presentado dificultades de gestión al poner en marcha el Centro y no se han podido consolidar equipos de conducción mixtos (comunidad-docentes) integrados y armónicos. Es interesante mencionar que los docentes que trabajan en los CEPT son los únicos dentro del sistema provincial que, además de ser evaluados por sus superiores, son también evaluados por las comunidades para las cuales trabajan.

Al participar en la conducción de la institución educativa, los Consejos también inciden en la definición del plan de estudios y en su adecuación a las necesidades locales y regionales. Para poder cubrir estos roles con eficacia, se ha instrumentado un sistema de capacitación continua de dirigentes centrado en la formación de formadores.

El eje *ideológico y de promoción humana* que diferencia a los CEPT de otras experiencias educativas es su relación con el desarrollo local. Según se lee en el Documento de creación (1988), “la educación popular que sustenta a los CEPT debe surgir desde la comunidad misma, de su vida, de sus valores y experiencias culturales y de sus luchas, para que, asumiendo su propia historia y su propia organización, alcancen su realización como personas y como comunidad. (...) La educación que promueven los CEPT procura acompañar al hombre y mujer del medio rural para que puedan tener voz dentro de la comunidad y hacia otros grupos sociales, y así, al expresarse y comunicarse, se formalicen sus características, definan mejor su identidad social y asuman responsablemente su compromiso con la sociedad.” (Documento citado, página 12).

Este eje se ve reflejado en la práctica con la puesta en funcionamiento dentro de cada CEPT de los Comités de Desarrollo Local, integrados en su mayor parte por productores y por docentes con perfil técnico productivo. Estos CDL tienen como tarea principal la formulación de propuestas y proyectos que promuevan experiencias asociativas (faenado y/o comercialización conjunta, producción de productos regionales, organización de eventos y ferias como forma de canalizar la producción, etc.) o que consoliden infraestructura e instalaciones necesarias orientadas al desarrollo local de la comunidad.

A su vez, la FACEPT gestiona y administra fondos de diversos organismos para poder ofrecer financiamiento a las familias y a los egresados de los CEPT. Los CDL son los encargados de evaluar los proyectos que se presentan para solicitar el apoyo financiero de la entidad. De esta manera se apoya el arraigo del egresado y de las familias de productores de la región.

Esta síntesis sirve de enfoque para comprender el tipo de herramientas que se describen y analizan en el segundo apartado.

**Apartado 2. Análisis de las herramientas.** Para desarrollar el análisis presentado en este apartado se describen algunas características de cada herramienta (pedagógicas y de gestión), tomando los elementos fundamentales de cada una. Se interpreta a continuación el papel que juegan estos elementos en modificar el rol tradicional de una escuela como un establecimiento enfocado únicamente en la transmisión unidireccional de conocimientos teóricos, que pocas veces se relacionan con la práctica laboral posterior de los egresados, y que rara vez involucra a la comunidad educativa en el proceso escolar.

### **2.a. Herramientas pedagógicas**

*Planes de Búsqueda.* Son planes de investigación que cada alumno diseña con los técnicos-docentes de cada CEPT durante el período de estadía en la escuela. Cuando cada alumno va a su casa durante los 15 días siguientes, continúa con su trabajo cotidiano en la producción familiar, donde puede aplicar conocimientos y destrezas aprendidas en el CEPT, y al mismo tiempo realiza su trabajo con una orientación hacia la indagación. Cada Plan de Búsqueda se organiza alrededor de las actividades que se desarrollen en cada núcleo familiar. Comprende los siguientes pasos: elegir un tema, en colaboración con los docentes y los compañeros; conversarlo y pulirlo junto a ellos; elaborar un cuestionario que sirve como guía; leerlo en familia; buscar respuestas a las preguntas formuladas; anotar los resultados; compartirlos con los compañeros y docentes a su regreso al CEPT. Durante la estadía en el CEPT, los docentes y los alumnos trabajan juntos para aprender entre ellos. De este modo, los saberes de los alumnos se socializan y se potencian.

*Tesis.* Son proyectos que los alumnos desarrollan para completar su acreditación polimodal. Son instrumentos pedagógicos y de desarrollo local al mismo tiempo, ya que permiten investigar sobre la realidad que le toca vivir a cada familia, cada alumno y cada comunidad en particular. Los alumnos deben proponer un tema de interés, desarrollar una investigación y poner los resultados de su trabajo al servicio de su zona. Desde este punto de vista, son un paso más adelante que los Planes de Búsqueda, y preparan a los alumnos para luego poder solicitar financiamiento y poner en marcha sus proyectos productivos o para su inserción laboral en organizaciones del sector. Las tesis por lo general se refieren a temas productivos, si bien existen algunos alumnos que desarrollan temas referidos a aspectos sociales, laborales, de

organización del trabajo y de gestión organizacional. Es interesante destacar que a través de las tesis, los alumnos asumen un rol de equidad con otros pares de su medio. Es decir, trascienden un rol meramente escolar, de un proyecto “para la escuela” al realizar una investigación para su vida y para la comunidad en donde viven.

*Visitas.* Durante las permanencias de los alumnos en el hogar familiar, estos reciben la visita de un docente del equipo, para hacer un seguimiento del trabajo comprometido en el Plan de Búsqueda o en la tesis y para tomar contacto con las familias y con los problemas productivos que estas enfrentan. Este instrumento pedagógico obliga al docente a conocer a las familias de la comunidad donde trabaja y permite que éste desarrolle su perfil como técnico asesor.

*Pasantías.* Tanto los Planes de Búsqueda como las Tesis permiten a los alumnos ir forjando conceptos y actitudes necesarios para insertarse como partícipes activos del medio rural. Se suma a estas herramientas pedagógicas la posibilidad de que cada chico, durante los quince días que no permanece en la escuela, acceda a alguna pasantía en algún establecimiento rural. El objetivo de las pasantías es que los alumnos conozcan realidades diversas en un medio supuestamente homogéneo (el rural). Como el alumno está en situación de trabajo, pero esta vez no en el contexto familiar, debe desarrollar su capacidad de aprender de la realidad, de tomar decisiones apoyadas en datos, de desarrollar su iniciativa en consulta con las personas que le brindan la posibilidad de realizar la pasantía, y de formar una conciencia relacionada con el aprender a emprender.

*Convivencia.* Durante la semana que los alumnos permanecen en el CEPT, los alumnos no sólo aprenden conceptos o procedimientos. También aprenden actitudes generadas por la convivencia cotidiana entre ellos. Compartir la vida en el CEPT con los otros alumnos, potencia la relación del joven con los demás. Las normas de convivencia apuntan a eliminar los tradicionales sistemas de premios y castigos, valorizando la autodisciplina y la autogestión. Los mismos alumnos, acompañados por los docentes, generan sus propios códigos de convivencia, que son periódicamente discutidos y ajustados en función de las situaciones emergentes cotidianas.

*Proyectos productivos.* Aquellos alumnos que están terminando sus estudios secundarios y que desean desarrollar un proyecto productivo propio, pueden contar con el apoyo financiero de FACEPT. El sentido de este componente de la propuesta se centra en reforzar, ahora de forma concreta, la idea de que indagar la realidad y poder pensar en “proyectos” realizables es algo posible y deseable. El aprender a emprender tiene, en esta etapa, una concreción: la elaboración de un proyecto –incluyendo el análisis de la técnica productiva, de los costos, de la comercialización, de los aspectos financieros y del impacto social y ambiental– y su implementación. El acceso al crédito es parte de la formación integral de los jóvenes del medio

rural, ya que los obliga a defender su proyecto frente al Comité de Desarrollo Local, donde no sólo son evaluados por los docentes, sino también por otros productores, que de ahora en más serán sus pares. De esta forma, los alumnos de estos centros realizan todo el itinerario de su formación trabajando con diversos instrumentos pedagógicos que los incentivan permanentemente.

Como surge de la presentación de las características fundamentales de las herramientas pedagógicas, la cultura escolar de las escuelas de alternancia se basa en algunos supuestos que vale la pena analizar:

- Se concibe a los alumnos como participantes de comunidades, ya sea la comunidad escolar (convivencia) o en la comunidad rural más amplia. En ambos contextos comunitarios los alumnos aprenden a analizar su realidad, a proponer ideas y acciones, a llevarlas a la práctica y a evaluarlas, y también a aprender y poner en juego sus capacidades de comunicación para garantizar una convivencia respetuosa (con el medio social y natural).
- Se parte de la premisa de que estos aprendizajes (de contenidos, procedimientos y actitudes) que se realizan a partir de una propuesta escolar tienen como contexto de realización a la comunidad educativa amplia, y por tanto, son aprendizajes técnico-conceptuales enfocados a un proyecto social y de promoción humana.
- Se parte también de la premisa de que el docente y la escuela no representan necesariamente el saber correcto y acabado que debe transmitirse de forma bancaria a los alumnos (Freire, 1999), sino que son sólo facilitadores del aprendizaje contenido en múltiples actores de la comunidad donde se insertan: en los productores que ofrecen sus establecimientos para que los alumnos realicen sus pasantías; en las familias de los alumnos y en otras familias de productores rurales que tienen la experiencia concreta de llevar adelante explotaciones rurales de distinto tipo y que deben enfrentar en el día a día los problemas técnicos, económicos, financieros, comerciales, organizativos, entre otros; en los dirigentes de las organizaciones rurales que participan de la conducción del CEPT y que tienen la experiencia de liderar y gestionar sus instituciones, etc.
- En tanto y en cuanto se parte de los supuestos mencionados, la propuesta pedagógica-institucional toma como eje la formación para la ciudadanía, entendiéndola como una capacitación sostenida en formas democráticas de pensar, hacer y decidir, partiendo, muchas veces, de conflictos que se presentan (en la convivencia escolar y con el medio rural) para analizarlos críticamente y proponer modos de abordarlos.

Se propone a continuación una interpretación de las particularidades del rol docente en esta propuesta pedagógica.

*El rol docente a partir del uso de estas herramientas.* Es importante tener en cuenta que, para que este tipo de herramientas pedagógicas funcione, los docentes deben tener ciertas



características particulares. Como se comprende por lo descrito en el Apartado 1, el perfil de los docentes que trabajan en los CEPT debe ajustarse al marco general de trabajo y a las demandas técnicas específicas que surjan de la tarea. Los docentes, desde este punto de vista, son considerados técnicos-docentes. Para ello, se hizo un acuerdo entre la Dirección General de Cultura y Educación Provincial y la Federación (FACEPT) para que cada CEPT tenga la posibilidad de incorporar a sus cargos docentes a profesionales que realmente puedan y quieran llevar adelante esta propuesta particular. Las normativas específicas que permiten realizar esta experiencia establecen que la elección de los mismos es un proceso co-gestionado entre el sistema educativo provincial y cada CEPT en particular. Representantes de las familias toman parte de estos procesos, de modo que se pueda realmente tomar en cuenta el punto de vista de la comunidad y de los padres en cada CEPT. Como queda claro a partir de exponer las características del Plan de Búsqueda, lo educativo-escolar y lo formativo-comunitario se entrelazan en el currículum de cada escuela de alternancia.

En muchos casos, el trabajo profesional docente es uno que podríamos caracterizar como de profesor-investigador, siguiendo el concepto de Stenhouse (1987). Desde este punto de vista, la propuesta de los CEPT se acerca a una pedagogía que toma en cuenta la investigación en acción (Sirvent, 1990) e investigación sobre la reflexión sistemática acerca de la práctica pedagógica (Pendlebury, 1998). Sería exagerado proponer que el trabajo docente en los CEPT se enmarca estrictamente en los métodos y enfoques teóricos de este tipo de trabajo de investigación; sin embargo, son llamativas las coincidencias de orientación entre estos enfoques y el trabajo docente. Fundamentalmente, el punto de contacto más importante es partir de la premisa de que el trabajo docente se orienta a partir de preguntas que se plantean en el proceso de la relación docente-alumnos, y en una búsqueda de respuestas que permita cambios apoyados en datos, en análisis y en reflexiones permanentes.

Es importante tener en cuenta que el modo de trabajo descrito en este apartado y la aplicación de estas herramientas (Plan de búsqueda, Tesis, Pasantías, Convivencia, Visita y Proyectos Productivos) es, en definitiva, un cambio conceptual, actitudinal y procedimental muy grande para los involucrados, puesto que el sistema educativo común, y específicamente el del mundo rural, no está, en general, orientado de esta manera. La descripción de estas herramientas mencionadas nos permite afirmar que la propuesta pedagógica de los CEPT se centra en ejercitar la toma de decisiones, tanto por parte de los alumnos, con la participación de sus familias, como por parte de los docentes. Esta toma de decisiones está, en última instancia, regida por el interés de mejorar la calidad de vida del mundo rural que se traduce de modo cotidiano en la práctica escolar en instrumentos y técnicas concretas.

Una reflexión interesante es que, tal vez con modificaciones, esta orientación y sus herramientas podrían transferirse a otros contextos escolares. Por ejemplo, cabría pensar que en todas las escuelas sería posible capacitar en forma continua a los docentes tomando como eje rector una visión de desarrollo y promoción humana que se apoye en un saber técnico específico volcado a una realidad concreta. Este concepto, aunque pueda parecer lejano de la

práctica de muchas instituciones, ya sean de educación básica o polimodal, tendría posibilidad de ser ejecutado si se tomaran algunas herramientas que ya existen en las escuelas públicas (por ejemplo, los Proyectos Educativos Institucionales o los Proyectos Curriculares Institucionales) en profundidad y con este enfoque. Está claro, de todos modos, que por los tipos de estructuras burocrático-administrativas que intervienen en la designación de docentes de escuelas públicas de todo el país, hay un aspecto distintivo de los CEPT que las escuelas comunes no podrían nunca cumplir: la participación de familias y comunidad en la elección de los docentes.

En algunos CEPT, a pesar de los dispositivos institucionales nombrados y que se profundizarán en el apartado siguiente, hay docentes poco comprometidos con la comunidad y que tienen la tendencia a “escolarizar” las prácticas de la pedagogía de alternancia con un sesgo tradicional, transformando el sentido de las herramientas pedagógicas nombradas. Así, es posible que durante las visitas a las familias el docente se ponga a “corregir la tarea” del alumno, en lugar de centrar su atención en intercambiar información con la familia e indagar sobre la situación de las producciones que esa familia lleva adelante. O que al plantearse los temas de los planes de búsqueda o las tesis se recurra a temáticas que no tienen ninguna relación con el medio local y que pueden ser resueltas solamente buscando en bibliografía aportada por el mismo docente. O que en la convivencia se instauren reglamentaciones centradas en premios y castigos, que estos últimos consistan en mayores cuotas de trabajo comunitario, y que de esta forma se termine desvirtuando la cultura del trabajo que se propone desde el programa.

Otro ejemplo de esta misma tensión es la demanda recurrente de los docentes de las áreas técnicas de contar con “campos demostrativos” dentro de la institución escolar. Esta demanda, basada en la necesidad de mostrar el funcionamiento de una explotación rural modelo bajo condiciones controladas, tiene como falencia estructural que en la práctica profesional nunca se encontrarán dichas condiciones, como por ejemplo, que sea la Dirección General de Escuelas quien se haga cargo de los gastos de servicios (agua, luz, gas) y del arriendo del terreno y que se cuente con abundante personal técnico (los docentes) y con mano de obra disponible sin límite (los alumnos) de forma gratuita. A su vez, esta demanda encubre una resistencia detectada en los docentes por parte de las familias a tener que trabajar en contacto con productores que permanentemente ponen en crisis sus paradigmas formativos al plantear problemas sociales, técnicos y económicos que no fueron contemplados en su propia formación.

Una de las tareas fundamentales del Consejo como parte de la conducción del CEPT es evitar la escolarización de la práctica educativa y cuidar que los instrumentos propuestos sean utilizados de forma coherente con los objetivos.

Para terminar este apartado sobre herramientas pedagógicas, cabe destacar algunos valores subyacentes que orientan este diseño escolar. Como se desprende de lo presentado hasta ahora, la exploración de las realidades socio-culturales de las familias que asisten a estas

escuelas es un eje rector de la tarea pedagógica. De esta manera, la relación entre escuela y familias se apoya en un criterio que es, en verdad, un valor: se parte de la interacción entre las culturas locales familiares y comunitarias con la estructura escolar para realizar la tarea educativa.

La premisa básica que sustenta este vínculo es que en la escuela se respeta el medio rural y se promueve una preservación de sus valores positivos: el arraigo a la localidad, el respeto por la tierra y la naturaleza en general, el conocimiento del mundo que rodea a las familias en su complejidad humano-ecológica, entre otros. El estudio y comprensión de los valores socioculturales del contexto particular de cada CEPT permite que el equipo docente, en conjunto con los alumnos y las familias, y también con otras organizaciones e instituciones del medio, vaya realizando acciones concretas a favor del desarrollo sostenido y de la formación, a corto y largo plazo, de los recursos humanos involucrados en esta propuesta. En una serie de entrevistas que hicieron los autores de este capítulo con varios participantes de esta propuesta sobre este tema específico, los testificantes destacaron esta característica de la propuesta pedagógica.

## **2.b. Herramientas de gestión.**

Puesto que los CEPT son instituciones co-gestionadas entre el estado y los participantes, se hace necesario diseñar, implementar y evaluar una serie de herramientas específicas para llevar adelante la gestión institucional con éxito. Como se explicó en el Apartado 1, y se desarrolló desde el punto de vista pedagógico en el Apartado 2.a., en el centro de esta propuesta está la participación (familiar, comunitaria, de los alumnos, de los docentes, etc.). El modelo a través del que esta participación se ejecuta es co-gestionado, pero implica la autogestión y la autonomía de cada CEPT en cuestión, de cada comunidad en particular.

La visión hacia la cual se orientan tanto las herramientas pedagógicas como de gestión es la de promover el desarrollo local sustentable. La forma institucional de gestión es la de Asociación Civil; por tanto, cada CEPT es una escuela oficial de gestión pública, administrada por una Asociación Civil (ACEPT). Por la figura legal de Asociación, en cada conducción hay cargos organizacionales definidos (Presidente, Vicepresidente, Secretario/a, Tesorero/a, Comisión revisora de cuentas); además, hay muchos otros participantes que actúan como vocales y asambleístas o que integran comisiones de trabajo sobre temas específicos. Se analizan en este apartado: el Consejo de Administración de la Asociación Civil; el Comité de Desarrollo Local; y la Federación de Asociaciones CEPT.

*El Consejo de Administración.* Los miembros de la Asociación Civil eligen un Consejo de Administración que cotidianamente toma un rol ejecutivo en referencia a asuntos comunitarios, pedagógicos, administrativos, legales y económicos. Esto quiere decir que como equipo de trabajo deben atender a temáticas variadas: políticas, sociales, económicas, culturales, por ejemplo. Deben administrar los fondos derivados del gobierno provincial, controlar la gestión en

forma conjunta con el director, procurar más recursos en caso de necesidad, atender conflictos que se presenten entre el cuerpo técnico-docente y los alumnos o las familias que envían a sus hijos, evaluar a los docentes de forma anual, etc.

Como esta diversidad de temáticas se torna un desafío grande, en muchos casos se decide formar comisiones de trabajo específicas para tratar temas particulares. Un aspecto importante es que cada CEPT tiene autonomía de decisión en estas esferas mencionadas, siempre que se mantenga coherencia con los principios pedagógicos y filosóficos que guían esta experiencia (por ejemplo: educación para el trabajo, autodisciplina y autogestión, promoción del desarrollo local, respeto por la diversidad, priorizar al CEPT como herramienta educativa de y para las familias rurales de zonas apartadas, etc.). Los Consejos de Administración están integrados en un 70% por padres y madres de los alumnos del CEPT y en un 30% por representantes de organizaciones rurales de la zona.

La dispersión de las familias en el territorio, sumada a los graves problemas económicos que presenta el contexto recesivo y los procesos de concentración de la tenencia de la tierra y de la mecanización de la producción rural, y a la emergencia hídrica que soporta gran parte del territorio provincial, ha generado serias dificultades para la participación activa y continua de las comunidades rurales en los CEPT. En muchos casos los Consejos finalmente son integrados por quienes viven más cerca del establecimiento o por quienes tienen mayores posibilidades de participar por contar con tiempo libre o por dedicarse a actividades que facilitan esta participación. Sin embargo, a pesar de estas contrariedades, en muchos CEPT se han dado diferentes estrategias para incrementar esta participación, por ejemplo a través de la regionalización de las comisiones de trabajo o del desarrollo de proyectos asociativos que brindan la excusa o la motivación para reunirse en torno de la institución.

*El Comité de Desarrollo Local:* Diversos autores consideran que el desarrollo local sustentable es una de las premisas básicas de la experiencia autónoma y a la vez, integrada al mundo, de una comunidad (ver Di Pietro, 2001 para una síntesis de las distintas concepciones sobre desarrollo local sustentable). La FACEPT llegó a esta conclusión a partir del análisis de los años de experiencia institucional acumulada en los CEPT. Cada CEPT, entonces, formó su Comité de Desarrollo Local con el objetivo de darse políticas y acciones concretas para el desarrollo que complementen la actividad educativa del Centro.

Cada CDL se integra con distintos actores sociales, tales como egresados, docentes, productores; a veces, en algunos CEPT, se han integrado también alumnos a estas experiencias. Algunas acciones que han sido tomadas desde estos Comités son: evaluar proyectos productivos de los egresados y sugerir modificaciones para su mejora; establecer alianzas con organizaciones no gubernamentales y del gobierno para la promoción económica y humana de la localidad; establecer contactos con CDL de otros CEPT para desarrollar políticas regionales de desarrollo; diseñar planes de desarrollo centrados en la promoción humana.

A partir de estas iniciativas se ha motivado desde algunos CEPT al gobierno local a impulsar un proceso de planeamiento estratégico participativo a nivel local y regional. Este es el caso del municipio de Carlos Tejedor, donde desde hace un año se vienen desarrollando reuniones con todos los actores que intervienen en la actividad productiva de la zona.

Este enfoque y las líneas de acción desarrolladas coinciden con las premisas básicas de la pedagogía de alternancia, enunciada en el primer apartado. Se comprende ahora que esa pedagogía, con las características comunes que se enunciaron con respecto a la pedagogía de la liberación, tiene expresiones concretas no solamente en lo que podría pensarse como ámbito escolar, a través de las herramientas de aprendizaje que usan los alumnos, sino también a través de las herramientas que alumnos, egresados, familias y comunidad diseñan para, en el marco de una lectura crítica del contexto rural, realizar acciones para su transformación.

*La Federación de Asociaciones CEPT (FACEPT).* Los veinte Consejos de los CEPT que hay funcionando hoy en la Provincia se articulan en una Federación, instrumento por el cual se acuerdan lineamientos comunes. La FACEPT tiene Asambleas anuales donde asisten 2 representantes de cada uno de los 20 Consejos de Administración con mandato formal para integrar el Consejo de Administración de FACEPT: uno en carácter de titular y otro en carácter de suplente. El Consejo de FACEPT está integrado, por lo tanto por 20 consejeros titulares y 20 suplentes. FACEPT ha decidido organizar de forma regional a los 20 CEPT dividiendo el territorio provincial en 4 regiones. En la Asamblea se define un Comité Ejecutivo, integrado por dos Delegados Titulares y dos Delegados Suplentes por cada región. Este Comité Ejecutivo se reúne semanalmente o quincenalmente en la sede que la Federación posee en la Capital Federal. El Comité Ejecutivo de FACEPT cuenta con un equipo técnico asesor.

FACEPT se articula con el Estado (Dirección General de Cultura y Educación) en aspectos educativos y de normativa pedagógica y con otros organismos (por ejemplo con el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación) para temas que hacen a emprendimientos productivos o asistencia técnica. Como ejemplo, desde FACEPT se están promoviendo reformas legislativas como la Ley de la Alternancia o la simplificación de la normativa que regula la producción de productos alimentarios para facilitar la formalización de micro y pequeñas empresas que desean desarrollar productos regionales de modo artesanal.

FACEPT también ha desarrollado diversas acciones de procuración de fondos para la creación del Fondo Solidario para Créditos Rotatorios: un instrumento estratégico para el desarrollo local que permite brindar financiamiento a los proyectos productivos elaborados por los egresados o sus familias. En este sentido FACEPT ha recibido fondos de la Fundación Inter Americana. También ha recibido apoyo de otras organizaciones internacionales para el desarrollo de diversos componentes, como la formación de dirigentes y de docentes.

En otro campo en el cual FACEPT ha desarrollado acciones concretas es en el de la formación de personas involucradas en la propuesta. Para esto ha promovido la creación del Instituto Técnico Superior para la Producción Total. En el apartado siguiente se describen y

analizan las vinculaciones entre herramientas de gestión y pedagógicas a través de presentar el Instituto Técnico Superior y la experiencia de Formación de formadores ya realizada.

### **Apartado 3. Vinculaciones entre pedagogía y gestión: herramientas de formación**

**sostenida.** En este apartado se analizan dos herramientas de formación en la que confluyen aspectos relacionados con la gestión y la pedagogía. La primera es el programa de formación de formadores y la segunda es el Instituto Superior.

*Formación de formadores.* Este programa fue pensado como una herramienta netamente pedagógica pero es interesante analizarla como una herramienta orientada hacia la gestión, ya que el programa fue implementado para capacitar a los consejeros que dirigen las Asociaciones CEPT.

El Comité Ejecutivo de la Federación, a partir de directivas surgidas durante la Asamblea General de fines de 2000, integró una Comisión de Educación y decidió contratar a un equipo de técnicos externo –integrado por los autores de esta ponencia– para la implementación de este componente. Con el objetivo de promover la autonomía y de generar capacidad instalada dentro de la organización, y atendiendo a la limitada cantidad de recursos disponibles, la propuesta de capacitación se dirigió a un grupo de consejeros –a razón de dos por cada CEPT– que pudieran replicar la capacitación con sus pares. Los contenidos se organizaron en tres módulos:

- Capacitación específica sobre *los diferentes roles de los integrantes de la Comisión Directiva* (Presidente, Secretario, Tesorero, Síndico, Vocales) y manejo de Asambleas.
- Capacitación sobre *planeamiento estratégico y operativo en el marco de un proyecto institucional que apunte al Desarrollo Local.*
- Capacitación en *educación de adultos y en coordinación de equipos de trabajo* (toma de decisiones, resolución de conflictos, dinámica de grupos, comunicación interna, gestión de calidad).

La división en módulos se decidió en conjunto con FACEPT, ya que desde ese organismo de conducción se había evaluado que estos eran ejes importantes para contemplar, cada uno en forma específica. De todos modos, la propuesta de formación contempló además ejes transversales que dieron significación a las relaciones *entre* los módulos, como por ejemplo: relaciones socioculturales y de género; relaciones de poder y participación democrática; técnicas de análisis crítico de la realidad y metodologías para diseñar estrategias de cambio.

El equipo de capacitadores escribió e ilustró 24 cartillas de autoaprendizaje. Antes de comenzar con el Programa se realizó un diagnóstico y un ajuste de los contenidos para los módulos. Para esto se realizó una recorrida por tres CEPT en los cuales se mantuvieron reuniones con los consejeros locales y de otros CEPT vecinos, se asistió a reuniones del Consejo de Administración, se tuvieron entrevistas y se recogieron anécdotas e historias fundacionales. A su vez, el resto de los CEPT remitieron grabaciones relatando también anécdotas e historias sobre conflictos habituales, logros y frustraciones. En los módulos se

incluyeron estas historias, según se iban relacionando con las temáticas que se trataban.

Además, se coordinaron seis talleres presenciales de una jornada y media cada uno, con una periodicidad bimensual. Esta organización permitió en cada uno de los talleres tratar temas, responder consultas y preguntas específicas, implementar dinámicas y proponer actividades para realizar en los CEPT por los participantes durante el tiempo que transcurría entre dicho taller y el siguiente, en el que se recuperaban las experiencias generadas durante la aplicación de las consignas en cada comunidad. La sede de los talleres fue rotando, de modo que cada seminario permitía a los participantes conocer otras realidades y tomar contacto con los dirigentes y familias de otras localidades.

Participaron cerca de 40 personas durante el proceso de capacitación, si bien por la crisis económica y la emergencia hídrica, sólo la mitad tuvo continuidad durante todo el proceso y hubo una alta rotación de representantes que muchas veces no se adecuaron al perfil previsto. Tomando como referencia las 20 personas que se capacitaron en forma sostenida, el 85% (17 personas) aprobó los criterios de evaluación fijados. Es de destacar que la gran mayoría de los participantes son peones o pequeños productores, con poca o ninguna experiencia en participar en procesos de capacitación. Al terminar el programa, FACEPT decidió replicar este modelo de formación para los docentes de los CEPT.

Los contenidos se trabajaron por medio de juegos y técnicas participativas. Estas actividades permitieron ir construyendo el aprendizaje a partir de la reflexión y el conocimiento, tomando como base esas experiencias y vivencias que cada uno trae consigo. Por lo tanto no era necesario tener conocimientos previos sobre el tema. Estas actividades fueron aplicadas a su vez en los grupos de origen de cada participante para trabajar la temática del taller; además, los asistentes al programa informaron que varios equipos docentes de los CEPT tomaron algunas cartillas y actividades y las aplicaron dentro de los programas curriculares con los alumnos.

En tanto la propuesta de formación permitió educar a padres, madres y otros miembros de las comunidades de los CEPT, se generó una masa crítica de personas preparadas para gestionar las instituciones en forma participativa plena. Si bien la formación de formadores será formalmente evaluada por otro equipo externo en noviembre próximo, se han documentado ya algunos resultados preliminares. Según los asesores técnicos de FACEPT el resultado fundamental de esta capacitación es que se comenzaron a producir cambios notorios en la cultura institucional a partir de la designación del nuevo Consejo de Administración. Entre otros se pueden nombrar los siguientes indicadores de cambio:

- la última Asamblea, a diferencia de las anteriores, no fue coordinada por un equipo externo de facilitadores, sino que fueron algunos de los formadores capacitados quienes se hicieron cargo de conducir los debates grupales. Aunque esto parezca algo menor es un cambio cualitativo fundamental ya que se profundizó la participación de los representantes de los CEPT.
- La formación de formadores ha ampliado la cantidad de personas que pueden asumir un

rol dirigencial dentro del Movimiento CEPT.

- Las reuniones del Comité Ejecutivo tomaron un cariz mucho más deliberativo que antes, y, aunque se evalúa que esta dinámica lleva más tiempo, se arriba a decisiones con un mayor nivel de profundización en los análisis.
- Este proceso de formación también ha generado tensiones entre los formadores capacitados y la conducción del movimiento, debido a que solamente un integrante del Comité Ejecutivo de FACEPT ha participado plenamente del programa de formación. Luego de finalizado el mismo, el resto del Comité Ejecutivo comenzó a demandar una capacitación específica al valorar los resultados de este componente.

El programa de formación de formadores se ha desarrollado como etapa de transición hasta que esté en pleno funcionamiento el Instituto Superior. Esta herramienta se analiza a continuación.

*El Instituto Técnico Superior para la Producción Total.* A partir de la gestión de la FACEPT, la Dirección General de Cultura y Educación aprobó su creación en agosto de 1998.

Según Ferraris y Bacalini (2001), “para la FACEPT, este deberá ser un ámbito para:

- la formación de técnicos en políticas de desarrollo local según necesidades regionales,
- la capacitación permanente de docentes y técnicos del Programa CEPT,
- la capacitación permanente de los Consejos de Administración,
- la capacitación de los productores y trabajadores rurales,
- la capacitación permanente de los egresados de los CEPT,
- la capacitación mediante trayectos específicos de docentes y técnicos de otros servicios educativos, así como de funcionarios municipales (Secretarios de la Producción, etc.).”

Como queda claro a partir del enunciado de los propósitos del instituto, este asumirá el rol de, desde una propuesta pedagógica, consolidar los procesos de gestión a través de la formación de recursos humanos, para profundizar y multiplicar el movimiento CEPT.

**Apartado 4. Reflexiones y preguntas acerca de la educación para el trabajo y la educación para el desarrollo local.** Concluimos presentando algunas preguntas y reflexiones acerca del concepto “educación para el trabajo” y “educación para el desarrollo local”, para reflexionar sobre los aportes de este tipo de propuesta en relación a la inserción de los jóvenes y familias en su medio.

La crisis económica y el desarrollo tecnológico han modificado drásticamente las condiciones del mercado laboral. El trabajo en relación de dependencia dejó de ser el modo habitual de generar ingresos y desarrollar un oficio o una profesión. Esto obliga a pensar alternativas pedagógicas que contemplen el desarrollo de capacidades emprendedoras y de gestión en los jóvenes que les permitan desarrollar sus propios emprendimientos. En este marco es necesario volver a pensar el concepto de educación para el trabajo, debiendo revisarse el



supuesto de que la escuela debe limitarse a capacitar técnicamente para cubrir un puesto de trabajo. La nueva concepción de la educación para el trabajo es más abarcativa e integral, y sólo puede lograrse cuando existe una articulación entre la escuela y la comunidad que permita una variedad de aprendizajes. Esta concepción implica que el docente no puede abarcarlos todos y por tanto, supone repensar algunos aspectos técnicos y pedagógicos de la función docente. Esta concepción debe incluir la visión de la promoción humana, el desarrollo local y la participación democrática plena.

Después de lo expuesto en este capítulo cabe preguntarse: ¿es posible que las escuelas públicas, tanto de nivel básico como de nivel medio, sean agentes de desarrollo local? ¿es posible que desarrollen capacidades emprendedoras y brinden herramientas de gestión participativa y democrática? Si la respuesta fuera positiva ¿cuáles son las condiciones institucionales y herramientas del diseño pedagógico necesarias? ¿cuáles de las herramientas pedagógicas y de gestión analizadas en este artículo son transferibles?

### **Bibliografía citada**

- Di Pietro, L. J. (2001), *Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local*. En D. Burin y A. I. Heras, Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización. Pp 13-50. Buenos Aires: Ediciones CICCUS – La Crujía.
- Documento para la Creación de los Centros Educativos para la Producción Total: Proyecto CEPT. (1988).
- Ferraris, S. Y Bacalini, G. (2001). *Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa CEPT*. En D. Burin y A. I. Heras, Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización. Pp 237-255. Buenos Aires: Ediciones CICCUS – La Crujía.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum Publishing Company: New York.
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. In Journal of Education, Vol. 165, No. 1, pp. 5-11.
- Freire, Paulo (1999). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI
- Freire, P. and Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Pendlebury, S. (1998). *Razón y relato en la buena práctica docente*. En H. McEwan y K. Egan (compiladores), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, pp. 86-107. Buenos Aires: Amorrortu.
- Resolución Provincial N° 5979/88. La Plata, 30 de agosto de 1988. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas.
- Sirvent, M.T. (1990) Investigación participativa aplicada a la renovación curricular. Capítulo 1. Buenos Aires, Argentina: Inst de Cs de la Educación, FFyL, UBA.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata.