

Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural



Ana Padawer
Julieta Greco
Lucila Rodríguez Celín

Resumen

Este artículo analiza la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada en Argentina en el año 2006, considerando las características que ha asumido en los contextos rurales del sudoeste de la Provincia de Misiones. Analizaremos cómo la posibilidad de acceder al nivel medio, la elección de la escuela secundaria en sus distintas orientaciones y la finalización los estudios, se articula con la formación en el trabajo rural desde las proyecciones de futuro urbano y/o rural de adultos y jóvenes. Presentamos resultados de un trabajo etnográfico iniciado en 2009 con los alumnos de grados superiores de una escuela primaria rural localizada a 4 km de la ciudad de San Ignacio. Acompañando el progreso de los egresados en estos cinco años, ampliamos el trabajo de campo a una escuela secundaria agrícola, así como a otros establecimientos de educación media de la zona. Asimismo visitamos los predios familiares y entrevistamos a referentes locales, ya que esta indagación se centra en las experiencias formativas en el trabajo rural de las jóvenes generaciones, y su relación con la propuesta educativa formal en relación al conocimiento del mundo agrario.

Palabras clave

Educación rural
Escuela media
Territorio
Conocimiento agrícola
Juventud rural

Abstract

This article is focused on secondary education, regulated as mandatory since National Education Law promulgated in 2006. It considers how this law is applied in rural context of SW of Misiones province. We analyze how the access, the election of orientation and the end of secondary level is related with formation in agrarian work, both as part of projects of rural or urban future of adults and youth. We are presenting results of an ethnographic study conducted since 2009, with students of high grades of a rural elementary school located 4 km from San Ignacio city. Seeing students' progress along these five years, we studied also our fieldwork to a secondary agrarian school, and other institutions where these graduates usually attend. We also visited families' farms and made interviews with local referents, because this research is focused in formative experience in agrarian tasks, and their relations with formal agrarian education.

Key words

Rural education
Secondary school
Territory
Agricultural knowledge
Rural youth

1. Presentación

La obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada en Argentina en el año 2006, ha adquirido distintas formas en las jurisdicciones provinciales y, especialmente, en los espacios sociales urbanos y rurales. En este artículo nos proponemos abordar la relación entre la ocupación del espacio social rural y las experiencias formativas en el SO misionero, problematizando el acceso a la tierra y la educación formal en su relación con las posibilidades de formar inter-generacionalmente sucesores en el trabajo agrario. Analizaremos cómo la posibilidad de acceder al nivel medio, la elección de la escuela secundaria en sus distintas orientaciones y la finalización los estudios, se articula con la formación en el trabajo agrícola desde las proyecciones de futuro urbano y/o rural de adultos y jóvenes.

En primer lugar describiremos el contexto del estudio, caracterizado por un proceso de concentración de propiedad de la tierra destinada a la explotación forestal, así como las potencialidades y condicionamientos de los aprendizajes realizados por los jóvenes a través de su incorporación en las tareas agrícolas. En segundo lugar, abordaremos las posibilidades de acceso a la escuela media en la zona, considerando cómo las familias rurales deciden la escolarización de sus hijos en este nivel, y de qué forma los jóvenes la transitan. En cada caso y a fin de referir empíricamente nuestras reflexiones, presentaremos algunos fragmentos de nuestro trabajo de campo iniciando cada uno de los apartados. En estos extractos, los nombres que utilizamos son ficticios, a fin de preservar la identidad de las personas con las que trabajamos.

A modo de conclusión, argumentaremos que la obligatoriedad de la escuela media en contextos rurales no puede ser analizada exclusivamente en términos de oferta educativa, sino que esta debe incluirse en el marco de la transmisión intergeneracional de saberes en pos de la construcción de sucesores, donde el trabajo agrario se presenta como un legado contradictorio tanto para los adultos como para las jóvenes generaciones, quienes problematizan cotidianamente de este modo, sus oportunidades de futuro ligadas a lo rural.

Este artículo se basa en una investigación iniciada en 2009 en la provincia de Misiones, en el municipio de San Ignacio. El trabajo de campo etnográfico comenzó con los alumnos de grados superiores de una escuela primaria rural localizada a 4 km de la ciudad cabecera, a la que asisten conjuntamente niños auto-identificados como colonos y mbya-guaraníes. Asimismo visitamos los predios familiares y entrevistamos a referentes locales: funcionarios, autoridades indígenas, técnicos del INTA¹. El propósito general del estudio fue abordar las experiencias formativas en el trabajo rural de las jóvenes generaciones, y su relación con la propuesta educativa formal en relación al conocimiento del mundo agrario².

Acompañando el progreso de los alumnos en estos cinco años, continuamos el trabajo de campo en una escuela secundaria agrícola (EFA), así como en otros establecimientos de educación media a los que asistían los egresados de la escuela rural bajo estudio. Las EFA -Escuelas de la Familia Agrícola- son una propuesta de enseñanza media de alternancia, creada originalmente en Francia entre fines de los años '30 y principios de los '40, con el nombre de *Maisons Familiales Rurales* (MFR). Su surgimiento se vinculaba con la necesidad de que las escuelas de enseñanza media en los contextos rurales tuvieran un mayor anclaje en la realidad productiva, en el marco de una propuesta de educación católica.

En Argentina, las primeras experiencias de educación por alternancia tuvieron lugar en la década del 70, en la zona centro del país incluyendo Buenos Aires, Santa Fé, Santiago del Estero y Córdoba. Su surgimiento se vinculaba con un esquema rural anclado en la producción familiar, con una creciente participación de los hijos tanto de empleados rurales, como de comerciantes y peones. A partir de la vuelta de la democracia en 1983,

1. El INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), es un organismo estatal nacional creado en 1956, que se dedica a investigación, desarrollo y extensión rural. Su relevancia para nuestro trabajo radica en que el organismo lleva adelante instancias de formación permanente en relación a la producción agraria en las que participan algunas de las familias de la zona de estudio.

2. Además de observaciones y entrevistas en los contextos mencionados, el trabajo de campo se complementó con análisis de estadísticas y, recientemente, con información catastral georeferenciada.

la propuesta educativa se extendió a las provincias de Corrientes, Chaco, Formosa, Salta y Misiones, en este caso atendiendo a población con pocos recursos económicos que destinaba la producción al propio consumo. Aunque las EFA fueron desde el comienzo instituciones de gestión privada, se apoyan en subvenciones y subsidios provenientes del Estado (Cragnolino, 2010).

La EFA de San Ignacio fue creada en el año 1986, siendo la primera escuela de esta modalidad en la provincia de Misiones. Uno de los rasgos distintivos de la EFA en comparación con otras escuelas agrarias (aunque no es exclusivo de esta oferta) es su modalidad de alternancia. En la EFA de San Ignacio los alumnos cursan y viven en la escuela durante dos semanas (exceptuando el fin de semana, en el que vuelven a sus hogares) y otros quince días en sus casas. En la provincia de Misiones hay 21 EFAs, las cuales se agrupan en la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola. Todas ellas funcionan con una cuota módica con la que se cubren los gastos de manutención de los estudiantes durante sus estadías quincenales. Asimismo en las EFAs se suele becar a los estudiantes parcial o totalmente, en este último caso a cambio de que las familias aporten alimentos producidos en sus chacras y que los alumnos trabajen en la escuela en “contraestadía”, amasando pan o realizando trabajos de jardinería y cuidado de los animales.

Del trabajo de campo surgió que algunas familias rurales optaban por enviar a sus hijos a la EFA, aunque su matrícula está actualmente conformada también por un número considerable de estudiantes que provienen del contexto urbano. El ingreso de jóvenes urbanos comenzó a producirse hace algunos años y era motivo de reflexión por parte de las autoridades, que observaban una distancia cada vez mayor entre una propuesta pedagógica históricamente pensada para alumnos que proyectan un futuro en el campo, y la población heterogénea que hoy en día asiste a la EFA. Más adelante analizaremos las razones por las cuales cada vez más familias de la ciudad de San Ignacio elegían la educación agraria de alternancia como opción para la educación secundaria de sus hijos.

Por otra parte, nuestro trabajo de campo mostró que un número importante de familias de colonos decidían inscribir a sus hijos en escuelas secundarias periurbanas. Más adelante analizaremos los motivos de tal decisión pero en relación al objetivo del artículo anticipamos que, en general, estos jóvenes rurales no lograban completar sus estudios, engrosando el número de aquellos que ni siquiera eran matriculados en la escuela media, aun mediando una normativa nacional y políticas educativas activas en tal sentido.

Aun sin haberlo anticipado y en el transcurrir de la investigación, la sistematización de las trayectorias escolares y las experiencias formativas en el trabajo rural nos impuso la pregunta sobre el carácter que asumía la nueva normativa que planteaba la obligatoriedad de la escuela media, así como su relación con los proyectos de futuro de los jóvenes en el contexto de estudio. A esa pregunta intentamos responder a continuación, mediante este artículo.

2. Aprender de la chacra en el SO misionero

Gabriela: que te gusta hacer?

Marta: me gusta jugar a la pelota, a la bolita... Jugamos cuando terminamos de hacer todas las cosas, después de traer los terneros...

Entrevistadora: todos los días mueven a los terneros, o algunos días si y otros no?

Gabriela: todos los días les damos de tomar agua, pero a veces los movemos de lugar.

Marta: les damos de tomar en un tacho, y sino los llevamos a un arroyo, con una piola...

Entrevistadora: y es fácil, o a veces se empacan?

Gabriela: el que más se empaca es Guachin, el más chiquitito. Tenemos que ir atrás y correrle, y sino con una varita... (hace el gesto de azotar)

Entrevistadora: y así caminan?

Gabriela: mas vale! (se ríen)

Marta: a Gabriela una vez le pateó la ternerita.

Gabriela: acá cerca del ojo, me hizo llorar. La ternerita se llamaba Aurora, ella se enredó la pata, y yo quise ir a desenredarle, pero yo tenía unas cuantas bolsas, le agarré la pata que tenía enredada y me pateó. (Entrevista con dos hermanas, Gabriela de 12 años y Marta de 8 años, efectuada el 3 de julio de 2009 en la escuela rural en la que asistían)

El diálogo que incluimos aquí nos permite introducir las actividades agrícolas cotidianas en las que intervienen los niños, ya próximos a finalizar la escuela primaria en contextos rurales de San Ignacio. Como veremos, si bien en algunas ocasiones pueden ubicarse como expresiones de trabajo infantil, estas actividades implican generalmente responsabilidades y aprendizajes que no son frecuentemente reconocidos en las escuelas.

Misiones se ubica en el extremo noreste de la Argentina, limitando ampliamente con Brasil y Paraguay. Su condición de provincia de frontera plantea una serie de especificidades al desarrollo histórico y contemporáneo del sistema educativo ya que las dificultades de cobertura fueron, por otra parte, contrapesadas por un interés desde el Estado por consolidar las fronteras nacionales. Esto permite explicar que la escuela primaria rural bajo estudio, localizada a 4 km de la ciudad de San Ignacio, haya celebrado recientemente sus cien años de existencia, pese a lo cual continúa presentando hoy dificultades de acceso y un edificio precario.

El Departamento de San Ignacio y su municipio cabecera están ubicados en el sudoeste de la provincia, en el valle del Río Paraná. Dentro de este municipio, nuestra área de trabajo se localiza en la colonia de Aparicio Cué, una zona rural que se extiende por aproximadamente 20 km desde la intersección de la RN 12 y la RP 210, a lo largo del trazado de la 2da vía. La RN 12 atraviesa a la provincia acompañando el curso del río Paraná, corredor terrestre que es intensamente transitado por el turismo que se dirige al Parque Nacional Iguazú, así como por transportistas de madera y yerba mate. La segunda vía, en contraste, es un camino sin pavimentar, con un servicio público de transporte que la recorre solo una vez al día. Asimismo, en San Ignacio se encuentran ubicadas las ruinas jesuíticas más importantes de la Argentina, destino turístico internacional.

Las actividades productivas tradicionales de la zona están relacionadas con el bioma de la selva paranaense aunque, como en otras zonas rurales de este país, se han visto transformadas de manera significativa desde mediados de la década del setenta. En el SO misionero, en las últimas décadas se ha incrementado la concentración de la propiedad de la tierra destinada a la explotación forestal (principalmente de especies exóticas como el pino), desplazando a ocupantes que previamente explotaban las tierras improductivas, a colonos afectados por las crisis del tung, el té y la yerba mate en los 60 y 70, y a los indígenas que utilizaban los recursos del bosque nativo³.

De esta forma el SO provincial comparte los rasgos de la sociedad agraria misionera, que puede caracterizarse actualmente por su composición heterogénea de ocupantes o campesinos (agricultores familiares con 1 a 10 hectáreas, de origen criollo o inmigrante brasilero y paraguayo); colonos (con 25 a 50 hectáreas, en su mayoría de origen inmigrante del norte y este europeos); estancieros (productores generalmente ganaderos, con terrenos entre 100 y 1.000 has) y latifundistas extractivistas (Bartolomé, L., 2000; Jaume et al., 1989; Otero, 2008).

3. En el municipio de San Ignacio se verifica una importante concentración de la tierra: casi el 30% de la superficie productiva correspondía en 2002 a colonos y ocupantes, más del 45% a estancias y poco más del 25% correspondía a latifundios (Gobierno de Misiones 2008: 340 y 341).

Aun cuando en la zona de estudio pueda percibirse un claro proceso de “descampe-sinización” -éxodo rural que resulta contracara de la concentración de la propiedad de la tierra-, en distintos estudios y en nuestro trabajo de campo hemos registrado procesos de permanencia y reivindicación del acceso a la tierra por parte de familias desplazadas de las chacras que ellos -y en ocasiones sus padres y abuelos- habitaron e hicieron producir. Es así como algunas familias que debieron atravesar períodos de transición en la ciudad, proyectan sin embargo un futuro rural para ellos y sus hijos, lo que se traduce en retornos a la ocupación de chacras para recomenzar las actividades, en cuanto esto es posible (Baranger, 2008; Schiavoni, 2008; Padawer, 2011).

Como surge de la descripción anterior, este “campo sin campesinos” no es improductivo: unos pocos hacendados -o colonos prósperos- viven en la ciudad de San Ignacio, mientras los grandes propietarios se encuentran en la capital provincial, en otras provincias o países -un latifundio muy extenso de la zona pertenece a una empresa forestal transnacional, y una empresa yerbatera a una firma santafesina-. Estos productores no necesitan más que unos pocos empleados para llevar adelante sus predios, quienes conviven con los -cada vez menos- colonos, ocupantes y aldeas indígenas.

Esta reconstrucción de las actividades productivas en el SO misionero nos permite desplegar las características del aprendizaje agrícola en relación a las transformaciones en el espacio social agrario, considerando de qué forma los grupos domésticos incorporan a las jóvenes generaciones al trabajo agrario de modo de formar sucesores o bien, insertos crecientemente en el trabajo urbano, planteando discontinuidades y un futuro que se aleja de la chacra. Veremos que en este proceso, la decisión de la escuela secundaria ocupa un lugar central.

La continuidad intergeneracional de las actividades productivas está en directa relación con el acceso diferencial a la tierra de colonos y ocupantes. Los colonos que disponen de tierras propias pueden sostener y diversificar su producción (esto último, en relación al tamaño de las explotaciones). Los ocupantes -aunque se autoidentifiquen como colonos- disponen de espacios reducidos y frecuentemente se ven a merced de los desalojos, debiendo recomenzar las actividades agrícolas cada vez que logran volver al campo. En ambos casos se observan procesos de semiproletarización (cuando el ingreso principal del grupo doméstico no depende de la chacra sino de salarios adquiridos en el trabajo urbano).

La conformación de sucesores en las actividades productivas remite al aprendizaje que se produce cuando las jóvenes generaciones adquieren conocimiento acerca del ambiente en sus experiencias cotidianas de trabajo agrícola, a través de la observación y la práctica. Si bien estos procesos educativos fueron tema de la antropología desde sus comienzos, las explicaciones culturalistas continúan vigentes en la mayoría de los estudios sobre lo que se suele denominar “conocimiento indígena” o “conocimiento campesino”, donde la transmisión de saberes entre generaciones presupone un corpus que se transmite de generación en generación, ampliándose o “perdiéndose” de acuerdo a las oportunidades que proporciona el contexto.

Esta idea impide ver la complejidad de dimensiones vinculadas a la apropiación de conocimientos necesarios para el desarrollo de una actividad a través de la participación de los sujetos, así como su relación con las transformaciones en la estructura social. En este sentido, el concepto de participación periférica legítima (Lave and Wenger 2007) nos parece fructífero para identificar situaciones de aprendizaje fuera de las escuelas, donde los jóvenes se incorporan a comunidades de práctica organizadas a partir de una actividad agrícola determinada (Padawer 2010, 2011). El carácter periférico implica una apropiación progresiva de conocimientos que no está exenta de conflictos: en las relaciones sociales entre novatos y expertos, el dominio completo de una tarea implica desplazar -o al menos amenazar- la posición de poder del formador.

El hecho de que estas comunidades de práctica se realicen en el marco de unidades domésticas, le otorga asimismo una particularidad a la situación de adiestramiento, ya que si bien los jóvenes se ven obligados a incorporarse a las tareas agrícolas a partir de su ubicación subordinada en el grupo familiar, es posible observar recorridos heterogéneos entre los sucesores que ocupan una misma posición, así como posiciones complacientes pero también confrontativas ante las proyecciones explícitas o implícitas de los antecesores.

Del trabajo de campo en el SO misionero, surge que son especialmente los ocupantes quienes enfrentan las mayores dificultades en la transmisión intergeneracional de saberes acerca de la producción agrícola, ya que los desalojos y las condiciones precarias de las labores dificultan el acceso a “formas de hacer” que los sucesores podrían eventualmente confrontar en otros contextos formativos -como son las escuelas o los organismos técnicos-.

Situaciones similares se observan en familias de colonos que no pueden continuar en la chacra al crearse las nuevas unidades domésticas, ya que la subdivisión excesiva de la propiedad familiar la vuelve inviable económicamente. En estos casos, si bien algunas familias jóvenes optan por proyectar un futuro urbano, otras se capitalizan en la ciudad para luego adquirir u ocupar una chacra. Estos “nuevos colonos”, pueden registrar una o dos generaciones urbanas, siendo en estos casos interesante el proceso mediante el cual, al retornar al campo, adultos y jóvenes deben aprender simultáneamente las tareas agrícolas (Padawer, 2011).

En los relatos familiares y observaciones de predios de colonos y ocupantes, surge en todos los casos que los niños se incorporan tempranamente a las actividades agrícolas, acompañando a los mayores desde que son bebés cargados por sus hermanos. Progresivamente los niños van colaborando: traen y llevan herramientas, realizan algunas tareas simples tales como desmalezamientos, plantado en pequeñas superficies, alimentación de animales, como expresan Gabriela y Marta en la transcripción que encabeza este apartado.

Estas actividades se realizan por la tarde, luego de asistir a la escuela, y son intercaladas por situaciones de juego, siendo en algunos casos la transición entre una y otra casi imperceptibles: por ejemplo, los niños juegan a buscar semillas de cebolla de verdeo y después las llevan a la casa para acopiarlas. Es interesante advertir cómo en ambos casos (tanto cuando los niños realizan una tarea agrícola enmarcada como tal, como cuando juegan libremente) las instrucciones de los adultos o hermanos experimentados marcan el desarrollo de la actividad.

Si bien otros estudios han mostrado cómo las plantaciones pueden ser, en rigor, espacios de esparcimiento además de productivos (Leite, 2007), estos escenarios de la cotidianidad rural distan de ser idílicos: la chacra se vuelve espacio de juego para los niños también porque las viviendas son precarias y porque no tienen otras opciones de actividades recreativas que, en contextos urbanos y condiciones de clase, son habituales.

Estas consideraciones implican otorgar al trabajo agrícola el carácter simultáneo y problemático de situación de juego, labor y aprendizaje. Reconocer bajo qué condiciones y con qué características se presenta en cada caso permite considerar cómo, en distintos contextos, la separación entre edades para la realización de tareas cotidianas puede implicar una protección de derechos de los más vulnerables pero, en ocasiones ya muy generalizadas en contextos urbanos, también puede volverse asimismo en una situación de empobrecimiento respecto de las oportunidades educativas de las jóvenes generaciones, condenando a un ocio consumidor pasivo la vida cotidiana de niños y jóvenes.

Dependiendo de la edad, la posición en la escala de hermanos y el género, los niños y jóvenes de San Ignacio adquieren progresivamente responsabilidades en la chacra: es así como el hermano de las dos niñas cuya conversación presentamos al comienzo del apartado -Gabriela y Marta-, con diez años y siendo el único varón en la casa, deberá ocuparse cotidianamente de recolectar mandioca y caña de azúcar para dar de comer a los animales con ayuda de sus dos hermanas, tarea que complementará con otras variadas en función de la diversificación productiva del predio. Las labores más pesadas, en su caso, quedarán a cargo de un peón ya que su padre, con 100 hectáreas pero ocupado en la semana como transportista de madera, está en condiciones económicas de contratarlo.

En una familia de ocupantes semi-proletarizados, será asimismo el varón mayor en la casa, en ese momento con 16 años, quien se ocupará principalmente de las tareas de mantenimiento de la chacra. Con siete hermanos que eventualmente le ayudarán, sus tareas serán variadas pero más o menos permanentes: cría de cerdos y aves de corral, "plantas anuales" y huerta, sin demasiados cambios de un año a otro. Al igual que en el caso anterior, el trabajo pesado queda en manos de los adultos, el padre -asalariado los fines de semana-, la madre y los hermanos mayores.

Del panorama antedicho es evidente que las tareas que "se aprenden haciendo", son asimismo diferenciales: si los jóvenes de las familias colonas prósperas pueden acceder a la realización de actividades cada vez más diversas, livianas, y en algunos casos al manejo de maquinaria (por ejemplo, una moladora de mandioca para la creciente actividad ganadera, en la familia mencionada en primer lugar), los hijos de ocupantes suelen realizar tareas más rutinarias y pesadas (carpida y mantenimiento de cultivos que se repiten cada año, en el caso de la segunda familia). Asimismo merece destacarse que, en las familias de ocupantes, es más habitual el trabajo de los varones jóvenes como contraprestación para la adquisición recursos productivos (renovación de animales o uso de maquinaria), situación que se incrementa cuando estas familias son desplazadas a la fuerza.

Estas divisiones de género merecen asimismo un análisis detenido ya que, si bien se encuentra naturalizada la división del trabajo donde las mujeres se ocupan del espacio doméstico (hogareño) y los varones de la labor agrícola, las primeras aprenden tempranamente numerosas tareas que, dado que no son de su responsabilidad cuando crecen, no suelen profundizar. Sin embargo, el trabajo de campo mostró que su participación periférica en las actividades les brinda la posibilidad de hacerse cargo de tareas que largamente observaron o en las que colaboraron, en caso de necesidad o interés.

3. La secundaria rural: obligatoriedad y alcances en el SO misionero

Tal como anticipamos en la presentación de este artículo, en nuestro trabajo de campo observamos que el acceso y la permanencia en la escuela media en el contexto de estudio era significativamente baja, lo que nos llevó a preguntarnos sobre el carácter que fue adquiriendo la obligatoriedad de la escuela secundaria -recientemente sancionada- en este contexto. En este sentido, en este apartado referiremos a la normativa nacional y provincial en esta materia, las políticas educativas y la oferta educativa actual en nuestra área de estudio, lo que nos permitirá en el apartado siguiente, analizar las decisiones de las familias rurales al respecto.

El año 2006 es clave en nuestras consideraciones, ya que la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) dispuso la obligatoriedad de la educación secundaria por primera vez en nuestro país⁴. A partir de la misma se impulsó la reunificación de la estructura del

4. Establecida en los siguientes fragmentos de la Ley: ARTÍCULO 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. ARTÍCULO 29.- La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. (Ley de Educación Nacional 26206/2006)

5. Esta demarcación de la obligatoriedad fue posible dado que con la LFE, el nivel de enseñanza secundaria que constaba de cinco o seis años -en el caso de las escuelas técnicas especialmente-, fue dividido en dos: por una parte los dos primeros años se unieron a los siete preexistentes en el nivel primario (por lo que la denominada Educación General Básica quedó organizada en tres ciclos de tres años cada uno: EGB 1, 2 y 3); y por otra parte quedó establecido un nivel medio propiamente dicho, de tres o cuatro años, denominado Polimodal, en el que se establecieron cinco especialidades (DINIECE, 2009a).

nivel medio de enseñanza, que había sido modificada por la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993. Una de las principales modificaciones contempladas por la LFE había consistido en extender la educación obligatoria a 10 años (1 año de Nivel Inicial y 9 años de Educación General Básica- EGB), lo que fue adoptado en la mayoría de las provincias, entre ellas Misiones⁵.

Con la LEN, las jurisdicciones debieron optar por una organización de la oferta de primaria y de secundaria con una extensión de 6 años (para cada nivel) ó de 7 años de primaria y 5 años de secundaria (en adelante denominados como estructuras 6-6 y 7-5). Asimismo, la estructura del nivel secundario, ya sea de 5 o de 6 años, contemplaba una estructura curricular de dos ciclos: Básico –o CBS, común a todas las especialidades para los primeros dos o tres años- y Orientado – o CO, diferenciado según áreas de conocimiento para los tres o cuatro últimos años-.

El primer antecedente con respecto a la obligatoriedad de la educación en Argentina fue la Ley de Educación Común sancionada en el año 1884, que comprometía tanto a la población adulta (esto es a la familia de los niños en edad escolar) como al Estado, a fin de garantizar la educación primaria común, para todos los niños de entre 6 y 14 años de edad. Esto ocurrió en el contexto de construcción y consolidación de Estado Nacional, donde la escuela se presentaba como un medio privilegiado de homogeneización en función de la construcción del futuro ciudadano (Puiggrós, 1992; Ziegler, 2004)

En contraste, la educación secundaria respondía a otro tipo de objetivos, de carácter diferenciador y elitista. Desde fines del siglo XIX y hasta el año 1916, desde el Estado se impulsó la creación de Colegios Nacionales y Escuelas Normales. Mientras que los primeros constituían una instancia preparatoria para continuar estudios superiores, incorporarse a la burocracia estatal o formar parte de la futura dirigencia política, las segundas eran las instituciones encargadas de formar docentes para la escuela primaria. A partir de la presidencia de H. Yrigoyen (1916-1922) adquiere relevancia el objetivo de formar obreros para la producción industrial: es en ese momento cuando es promovida la enseñanza media en las Escuelas de Artes y Oficios. Esta política de Estado se profundizó una vez superada la crisis del 30, cuando asimismo se multiplicaron las Escuelas Comerciales e Industriales, que se habían iniciado a fines del siglo XIX y crecieron considerablemente durante los gobiernos peronistas. Constituyen hitos al respecto la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) en 1949, que luego se fusionaría con la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica, dando origen al Consejo Nacional de Educación Técnica -CONET- en 1959 (Tedesco, 1986; Weimberg, 1984; Dussel y Pinneau, 1995).

En este desarrollo histórico cuyos rasgos principales sintetizamos en los párrafos precedentes, las escuelas secundarias agrícolas ocuparon un lugar particular, sólo parcialmente asimilable a la oferta de la modalidad técnica no agraria. Surgidas como escuelas de oficios y dependientes originalmente de la Secretaría de Agricultura, las secundarias agrícolas son, por su raigambre “práctica”, herederas de un debate histórico sobre la relación entre la educación de formación general -preparatoria para los estudios superiores-, y los trayectos técnicos y profesionalizantes (Gutiérrez, 2007).

Si bien ya a mediados de siglo XX las propuestas sobre la educación agrotécnica habían alcanzado numerosas variantes en la enseñanza media, merece destacarse la segunda mitad de la década de 1970 ya que fue allí cuando se produjo un fuerte proceso de expansión de los establecimientos de educación agraria de nivel medio, tanto públicos como privados, a nivel nacional y desde emprendimientos provinciales. Por otra parte durante la década de los '80, con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo y del Estado Nacional, se implementaron dos programas destinados a la escuela media rural –el Programa de Expansión y Mejoramiento

de la Educación Técnica Agropecuaria o EMETA y el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural o EMER-. Estos programas tuvieron como objetivo desarrollar la productividad en zonas rurales mediante “la modernización agrícola”, que incluía una atención preferencial a la modalidad agropecuaria en el sistema educativo. El programa contemplaba estudios de base, desarrollo curricular, perfeccionamiento docente, becas a estudiantes, cursos de capacitación laboral, así como la construcción o refacción de escuelas y el otorgamiento de equipamiento (Navarro y Gutierrez, 2013).

La disolución del CONET y la transferencia de escuelas medias a las jurisdicciones provinciales en 1991, así como la implementación de la LFE en 1993, modificaron sustancialmente la organización y el currículo de las escuelas secundarias agro-técnicas, ya que sus contenidos pasaron a desarrollarse en los 3 años correspondientes al Nivel Polimodal (sin una modalidad agraria específica). En 1996 se incorporaron los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), mediante acuerdos en el Consejo Federal de Educación, con la intención de que la oferta educativa técnica pudiera sostener cierta forma de certificación. Fue así como a través de la creación del INET (Instituto Nacional de Educación Técnica), que se había creado en 1995, se perfilaron las bases curriculares de los TTP en diversas áreas, entre las que se ubicó nuevamente la producción agropecuaria (Navarro y Gutiérrez, 2013).

Esta matriz fundante de la escuela media que hemos reseñado –donde por razones de espacio, debemos necesariamente señalar sólo algunos rasgos constitutivos- permite poner en perspectiva cómo, en el año 2006 y con la sanción de la obligatoriedad del nivel medio a través de la LEN, se pone en primer plano el problema del acceso y la permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria, adquiriendo mayor relevancia en los espacios de definición de políticas públicas como en los ámbitos académicos. De este modo, se multiplicaron los debates sobre el significado, la necesidad y las implicancias de la obligatoriedad (DINIECE 2009:5-6).

A los fines de nuestra reflexión, se destaca el interrogante acerca de la relación entre los propósitos particularistas y universalistas implicados en las formas que asume la extensión de la obligatoriedad del nivel medio, ya que para establecer opciones organizativas y curriculares a la educación común –y así atender a requerimientos particulares en pos del objetivo de lograr la igualdad del derecho a la educación-, la LEN habilitó la creación de ocho modalidades, entre los que podemos destacar la Modalidad de Educación Rural⁶. A partir de esa normativa, las modalidades se articulan en los distintos niveles educativos, por lo que en la escuela secundaria también son de aplicación.

En la provincia de Misiones, si bien aún rige la Ley Provincial N° 4026 del año 2003, en el año 2007 y a través de la Resolución N° 869/07 se estableció la implementación gradual y progresiva de la LEN. Esto significó la reestructuración de los 9 años de EGB en 7 años para la escuela primaria y 5 años para la escuela secundaria, así como también la implementación de las modalidades establecidas por la normativa nacional. En el nivel primario –y en relación al foco de este artículo- merecen destacarse las rápidas creaciones de las áreas de educación rural y educación intercultural bilingüe, asignándose tal categoría a los establecimientos que cumplieran los requisitos necesarios de una u otra modalidad.

En el nivel secundario, recientemente se establecieron las Orientaciones de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Informática, Turismo, Comunicación, Lenguas, Agraria (Agro y Ambiente, Agro en Alternancia), Arte (Música, Danza, Artes Visuales) y Educación Física, reformándose así las orientaciones preexistentes bajo el Polimodal.

6. Según el artículo 17 de la LEN, “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.”

Para el Ciclo Básico de Secundaria se procedió a la reformulación del 3er Ciclo de la EGB (ya que de acuerdo a la LEN, pasó a incluir al 7mo grado de la primaria y los 2 años de CBS). En el caso de las escuelas rurales, la EGB3 se había desarrollado significativamente a partir de 1998, en el marco de políticas educativas compensatorias llevadas adelante por el Ministerio de Educación Nacional, en particular del denominado Proyecto 7 -P7- perteneciente al Plan Social Educativo (DINIECE, 2009a y b).

La particularidad del P7 fue su carácter focalizado, que oncluyó la producción de un importante volumen de materiales de trabajo en el aula para los estudiantes y docentes. Estos se organizaban a través de dos figuras muy diferentes: los tutores y los profesores itinerantes, ambos designados en el caso de Misiones por el Consejo Provincial de Educación, pero coordinados técnicamente por unidades de gestión local -UGL- dependientes del Ministerio de Educación Provincial (Golzman y Jacinto, 2006; DINIECE, 2009b).

Tras la aprobación de la LEN, este equipo técnico del Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones asumió las tareas del Proyecto Horizontes (PH), iniciativa del Ministerio Nacional que se propuso como una alternativa pedagógica y de financiamiento para promover la creación de oferta de CBS en zonas rurales. Uno de los principales objetivos del PH fue brindar, a los jóvenes residentes en el campo, las oportunidades para continuar con la escolaridad obligatoria en lugares cercanos a su residencia.

En el PH se formularon propuestas específicas para el trabajo en pluriaños, y se diseñaron instrumentos de capacitación que se instrumentaron, en Misiones, mediante agrupamientos de escuelas ya preexistentes en las UGL. El PH incluyó libros de texto para cada uno los tres años del CBS en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Matemática, los que fueron distribuidos en la escuelas rurales con esta oferta⁷. A su vez, estos materiales impresos se complementaron con una serie de programas de televisión -producto de una tarea articulada entre el área de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional y el canal de televisión Encuentro- en los cuales se incluyeron los contenidos que se consideraron más relevantes para ser transferidos a soporte audiovisual.

De lo anteriormente expuesto surge que el PH, destinado al CBS rural, se orientó a abordar los problemas curriculares y organizativos del pluriaño y el aislamiento propios de las escuelas primarias (y por extensión de los CBS alojados en ellas), sin una articulación necesaria y explícita con la orientación agraria del Ciclo Superior, que funciona generalmente en todo el país en sedes urbanas o en instituciones de grandes dimensiones (sin pluriaño). La contracara del mismo proceso puede observarse en la aprobación reciente de un Diseño Curricular para el Ciclo Orientado de la Orientación Agraria, sancionado por Resol. 048/2013 en la provincia de Misiones, donde no se alude al PH destinado al CBS⁸.

Esta reflexión sobre los grandes lineamientos para la educación secundaria rural a nivel nacional y provincial permite vislumbrar que la oferta en Misiones se debate entre propósitos, no necesariamente contruidos como antagónicos, pero sí poco articulados en relación a la conformación de una trayectoria ligada a la modalidad específica. Una de las expresiones de esta situación es la opción de ofrecer primarias y CBS rurales en consonancia con la propuesta de la modalidad homónima (es decir que en secundaria, funcionan bajo el PH), y a la vez proponer la creación de escuelas secundarias de orientación agraria de cinco años en grandes establecimientos, ambas ofertas sin conexión necesaria entre sí. Las EFA constituirían un caso particular dentro de la segunda opción, ya que son escuelas de gestión privada donde se brinda la secundaria completa.

7. Cada Cuaderno desarrolla los contenidos previstos en dieciséis unidades didácticas. Cada unidad aborda una temática central de la selección de contenidos establecida a partir de los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) y se desarrolla presentando la información necesaria para la consideración de los contenidos y las actividades correspondientes.

8. El estudio de este documento curricular amerita posteriores trabajos, por lo que nuestra afirmación refiere estrictamente a las referencias explícitas del texto y no a vinculaciones conceptuales comunes que pudieran subyacer en uno u otro texto.

En los puntos subsiguientes nos proponemos analizar cómo deciden y transitan la escolarización del nivel medio los jóvenes rurales en nuestra área de estudio, teniendo en cuenta la oferta educativa existente. Veremos como los egresados de las escuelas rurales (en nuestro caso sin CBS) deciden su continuación de estudios secundarios bajo la modalidad rural u optan por otras orientaciones. Además de la ya mencionada EFA, las posibilidades en el centro de la ciudad de San Ignacio son una escuela de nivel medio con dos orientaciones (en Humanidades y Ciencias Sociales, y en Ciencias Naturales, se trata de la anteriormente denominada Escuela Normal), y una Escuela Secundaria de Modalidad Técnica (EPET). La oferta para los jóvenes se completa con un Bachillerato Orientado localizado en la zona periurbana (que también cuenta con dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales, y Turismo).

4. El futuro en el campo y la escuela rural

Romina: Antes vivía en Yacutinga, al lado de (Gobernador) Roca. Ahora con mi papá nos vinimos para acá (San Ignacio).

Entrevistadora: ¿Y por qué vinieron?

Romina: Porque somos tres chicas ya que tenemos que venir a la escuela, y es muy caro el pasaje para ir y venir, entonces vinimos para acá

Entrevistadora: Allá en Yacutinga ¿qué hacían?

Romina: Trabajábamos la chacra

Entrevistadora: ¿Y qué hicieron con la chacra, la vendieron?

Romina: No, está. Veinte hectáreas tenemos ya. No la dejamos, mi abuelo la está cuidando.

(...)

Entrevistadora: ¿A vos qué te gustaría hacer (cuando termines la escuela secundaria)?

Romina: Y yo quiero entrar a la Marina.

Entrevistadora: Y te gusta trabajar en la chacra?

Romina: Me gusta, sí. Pero como dicen, cada vez ya se está haciendo más pobre, se gana más pobre en la chacra, no se puede tener una buena vida así. El campo da mucha pobreza. yo no quiero terminar así y por eso es que quiero entrar en una fuerza. Todos, mis papas quieren que todos entremos en una fuerza.

Entrevistadora: ¿Y por qué pensás que eligieron esta escuela?

Romina: Porque... una, que tenemos dos semanas acá, es corrido, no es una escuela que hay que volver, y a mi papá no le gusta que estemos en la calle nosotras, entonces venimos acá. Pero además es agrícola y nos gusta.

Entrevistadora: Mas allá de que no vayan a vivir del campo...

Romina: Y sí, aunque sea ya tenemos para eso, decir que estuvimos en una escuela agrícola. Encima en Gendarmería te preguntan si sos de la chacra, o en qué escuela estudiaste.

Entrevistadora: ¿Por qué pensás que te preguntan eso?

Romina: Y... para saber, porque los del pueblo son más haraganes, y los de la chacra trabajan más, son más eficientes.

(Entrevista con Romina de 13 años, efectuada el 23 de Noviembre de 2012 en la Escuela de la Familia Agrícola de San Ignacio, durante una clase de Tecnología Artesanal)

Este diálogo nos permite introducir la reflexión acerca de los proyectos de futuro ligados a lo rural o lo urbano y la elección de la escuela secundaria en relación a esa

prospectiva. Cuando en las familias sanignaceñas se proyecta un cierto futuro rural, la escuela secundaria agrícola se perfila como horizonte para al menos alguno de los hijos, sean estas familias de ocupantes o de colonos. Sin embargo, hay asimismo algunas diferencias sustantivas en relación al acceso a la tierra y las opciones de educación formal agraria, que describiremos a continuación.

Una familia de colonos prósperos puede optar por inscribir a uno o más hijos en la EFA, ya que es considerada una escuela donde se adquieren conocimientos valorados y específicos ligados a lo rural, que en los secundarios urbanos no se brindan. Otra opción especialmente considerada es la “Escuela Normal”, la mejor conceptualizada en la ciudad y la que anticipa, además, el acceso a la única oferta de estudios superiores en la localidad, un Instituto Superior de Formación Docente.

La condición económica permite a los jóvenes de familias rurales relativamente prósperas llegar con un vehículo particular a la ciudad, por lo que la modalidad y calidad atribuida a la oferta educativa forma parte de los criterios de elección de la escuela media. El resto de los jóvenes –colonos con más dificultades y ocupantes–, no tienen más opción que estudiar en la escuela secundaria periurbana más próxima a la que puedan acceder a pie, donde su permanencia se ve jaqueada por las distancias que diariamente deben recorrer.

La modalidad de alternancia de la EFA, por otra parte, permite y estimula que los jóvenes continúen participando en el trabajo en el campo, ya que en la “contra-estadía” se realiza un Plan de Búsqueda con el propósito de integrar los conocimientos adquiridos en la escuela con las actividades agrícolas. Asimismo, como refiere Romina en la entrevista, la modalidad de alternancia les resulta a las familias práctica y económica por reducir notablemente el gasto en transporte. Si bien esta propuesta merece ser analizada en detalle, a los fines de este artículo solamente lo referimos porque permite contrastar la relevancia del currículo de la escuela media en cada caso, resultando la EFA un espacio que –desde la propuesta pedagógica misma– permite articular las experiencias formativas ligadas al entorno rural de los jóvenes, mientras que el bachillerato periurbano, en principio, parece no hacerlo.

Asimismo merece destacarse la organización de la EFA en grupos de trabajo que se ocupan de las actividades rutinarias: limpieza, cocina y mantenimiento, ya que otras ofertas de secundaria agraria con internado no lo contemplan: consideramos que estos espacios también proporcionan interesantes cruces con las experiencias formativas en ámbitos domésticos, otorgando relevancia al aprendizaje amplio que en esta escuela media se propone en términos de responsabilidades de los estudiantes.

La EFA puede ser un comienzo para una educación superior vinculada al agro para estos jóvenes rurales, aunque del trabajo de campo surge que sólo en una minoría de los colonos egresados de la EFA seguía este trayecto. Esto se vincula al menos a tres cuestiones estructurales que exceden a la propuesta educativa de la modalidad: la primera radica en que el acceso a la educación de nivel superior es difícil para cualquier familia de colonos, porque implica sostener a los hijos en una vivienda urbana. Pero aún cuando estuvieran dadas estas condiciones, se presenta para los colonos la segunda dificultad: no todos los hijos pueden acceder a una propiedad en herencia, por lo que los estudios agrarios resultan en una opción de menor significatividad en términos de proyecciones de futuro. En tercer lugar, los estudios agrarios suelen descartarse por el entendimiento de que el trabajo rural es “sacrificado”, percepción atribuida de modo inherente a la actividad cuando en rigor se vincula a las condiciones de clase.

Por estos motivos, los egresados de la EFA que provienen de una “familia rural” y se proponen continuar estudios superiores, razonablemente optan con frecuencia por carreras no vinculadas al campo. Es importante destacar que el tránsito por la EFA, completo o incompleto, proporciona a las familias rurales de una interlocución

institucionalizada en relación a los “modos de hacer” aprendidos en el contexto rural. Esta ampliación de las comunidades de práctica, aunque dista de ser una articulación idílica, permite que a través de las jóvenes generaciones se incorporen y/o reformulen actividades productivas en las chacras.

En familias de colonos con menos acceso a la tierra y más problemas económicos, la vía de la EFA es planteada para alguno de los hijos –generalmente varones- que se muestre “interesado por las cosas de la chacra”, lo que resulta consistente asimismo con la necesidad estructural del grupo doméstico de transferir la herencia a un solo sucesor, ya mencionada. Es interesante señalar la coincidencia entre estos casos y los de los ocupantes, ya que en ambos –sean o no dueños legales de la tierra que trabajan- la estrategia familiar de consolidar la actividad agrícola a través de la educación formal agraria atravesará dificultades de sostenimiento similares.

En las familias de colonos poco capitalizados y ocupantes, la producción de subsistencia y el “saber hacer” intensifican la incorporación de los jóvenes al trabajo rural, lo que conlleva frecuentemente el abandono de la escuela agraria. El resultado final no difiere del resto de los hermanos que eventualmente asisten a una escuela secundaria urbana, pero en este último caso la incorporación al trabajo rural es reconocida como una contravención al proyecto ciudadano porque los jóvenes “vuelven a la chacra” que estaban intentando abandonar, mientras que en el primer caso los jóvenes retornan –aunque más tempranamente que lo esperado- al contexto en el que proyectaban seguir trabajando.

Al igual que sus compañeros de familias más prosperas, los hijos de colonos y ocupantes que cursan en la escuela agraria acceden a un conocimiento específico ligado a lo rural, que invariablemente tiene un impacto en la chacra. Hemos observado la inauguración de viveros familiares, la incorporación de nuevos cultivos o la mejora de biotipos de animales de cría, promovidos por estudiantes de la EFA aun cuando no lograron finalizar la escuela media. Si bien estos procesos de mejora en la producción no requieren necesariamente de la educación formal, esta constituye una vía de acceso e interlocución con el conocimiento técnico menos evidente, pero tan influyente para las familias rurales, como la intervención de organismos del Estado vinculados al agro como el INTA o la Subsecretaría de Agricultura Familiar.

En algunas familias de colonos y ocupantes parece haber un significativo margen de reconocimiento de las preferencias educativas y proyecciones laborales de los jóvenes en futuros urbanos, formuladas en términos de “oportunidades de elegir” que solo brindaría el contexto ciudadano. “Salir del campo” implica otorgar un sentido subjetivo a la descampesinización como un proceso que puede conducir a un progreso social, opción plausible ya que se considera que “siempre van a poder volver a la chacra”, aunque esto no sea efectivamente tan sencillo -como la condición de ocupantes de muchos de ellos permite anticipar-.

La inserción urbana de los jóvenes que no finalizan la escuela media, o aun con este nivel completo, se realiza en la ciudad de San Ignacio mayoritariamente en el comercio y los servicios, en general en tareas de baja calificación. Por eso, el progreso social esperado -y ligado a lo urbano- no suele acontecer tal como se proyecta, dependiendo estos jóvenes progresivamente cada vez más de los planes sociales que son los que les permiten sobrevivir en la ciudad.

De las opciones de carreras profesionales post-secundario, además de la docencia anteriormente mencionada es opción, para un número considerable de jóvenes, el ingreso a las fuerzas armadas. Al igual que sucede con el magisterio, esta elección se vincula directamente con la oferta laboral en la localidad, ya que la Gendarmería Nacional tiene un importante destacamento en San Ignacio. En este caso, la mayoría de los jóvenes explica el proyecto en términos económicos, ya que el ingreso a “las

fuerzas” garantiza un salario fijo. Este es el caso de Romina, la joven cuya entrevista se encuentra transcrita al inicio de este apartado.

Durante la conversación, Romina destaca el hecho de que sus padres apuestan a la educación agraria pero piensan en un futuro militar para sus tres hijas. Es interesante advertir que este proyecto de ingreso a las fuerzas de seguridad no encuentra distinción entre jóvenes rurales y urbanos, puesto que cada vez son más numerosos los hijos de colonos y ocupantes que piensan en esta opción para su futuro: al respecto, no debe descartarse la experiencia escolar como espacio de sociabilidad e información entre jóvenes que, de otra forma, no compartirían espacios de encuentro. La circulación de alternativas y aspiraciones entre compañeros de estudio podría de esta forma homogeneizar las trayectorias de los jóvenes “del pueblo” y “las colonias”.

Estas reflexiones nos conducen a problematizar las razones por las cuales las familias, tanto urbanas como rurales, eligen la educación agrícola en la modalidad de alternancia. En primer lugar, la EFA es valorada por la formación específica en los temas agrarios y, en el caso de los colonos, se destacan las facilidades adicionales que otorga el hecho de que los jóvenes permanezcan en la escuela, reduciendo significativamente los gastos de traslado y manutención, como ya hemos señalado.

Pero por otro lado, esta modalidad es destacada como forma de control, oponiendo la EFA a otras escuelas medias de la ciudad donde los padres no pueden monitorear de la misma forma los movimientos de sus hijos. De este modo la elección de esta alternativa a la escuela secundaria urbana es, para algunos padres, resultado de un proyecto educativo que pretende lograr sujetos formados en términos morales: esto es destacado en el diálogo con Romina desde su proyecto de ingresar a una fuerza armada, cuando diferencia a los jóvenes aspirantes señalando que “los del pueblo son más haraganes, y los de la chacra trabajan más, son más eficientes”. De esta manera, la elección de la escuela media agrícola también se funda en la creencia de que el joven que se cría en un contexto rural (siempre en oposición a aquel que lo hace un centro urbano) no sólo adquiere conocimientos acerca de cómo trabajar el campo sino que forma también su carácter y sentido de responsabilidad.

En esta construcción social de opciones educativas formales urbanas de nivel medio reconocemos al menos tres rasgos de importancia atribuidos a la EFA: el “internado” que identifica a la modalidad de alternancia, la organización interna donde los estudiantes tienen a su cargo responsabilidades domésticas diarias, y su carácter confesional. En el SO misionero, la articulación del plano moral y el productivo no es novedosa: la categoría de auto-identificación como “colonos” alude históricamente a una auto-realización a través del trabajo, y esta escuela es la institución que más se aproxima a la expresión de ese modelo en un contexto rural en transformación.

Coincidentemente, el trabajo de campo muestra que la opción por escuelas secundarias periurbanas resulta en un proceso de retracción progresiva en el conocimiento de las actividades agrarias, que en el caso de colonos poco capitalizados y ocupantes refuerza una producción agrícola también decreciente. Si bien el contexto urbano ofrece una heterogeneidad mayor de actividades laborales, como hemos señalado estas no son tales en pequeñas ciudades como San Ignacio, donde a la falta de industrias radicadas, se suma una oferta limitada de servicios –en este caso, básicamente turísticos–.

Se trata de una retracción progresiva, porque el conocimiento que se adquiere en la práctica refiere a un redescubrimiento guiado a través de la participación de los menos expertos en las actividades de reproducción social. Es en la medida que los jóvenes se van distanciando de estas comunidades de práctica, que van “olvidando” aquello que aprendieron principalmente con los sentidos: descubrir los brotes de mandioca en la capuera distinguiendo

forma y color de estas pequeñas plantas entre muchas otras, saber a través del tacto cuando la humedad de la tierra es adecuada en el invernáculo, sentir en el cuerpo cuando la temperatura es correcta, interpretar el graznido de un ave que pide comida (Padawer, 2013).

Pero además como hemos señalado, sólo cuando los jóvenes ingresan en la escuela técnica agrícola se involucran en una comunidad de práctica más amplia, donde pueden contrastar formas de hacer, vincular sensaciones con terminología del sentido común y de la ciencia-tecnología, que en el hacer cotidiano no se presentan. Es por eso que la secundaria agrícola resulta en un espacio de experiencias formativas privilegiado para los jóvenes rurales, como posibilidad de hacer dialogar el conocimiento práctico con aquellos saberes de la ciencia y tecnología sistematizados en el currículo escolar.

5. A modo de cierre: los sucesores en la producción agrícola y las perspectivas de futuro de los jóvenes rurales –el campo como apuesta o como condena–

Las experiencias formativas en el trabajo rural son fundamentales en la construcción de sucesores y en ese contexto, la escuela secundaria agrícola constituye un aporte decisivo para complejizar las prácticas desde el “hacer”, dado que en esta modalidad de escuelas siempre fue característico el aprendizaje “a través de la práctica”.

En ese sentido, la modalidad rural en el nivel medio parece actualizar una tensión entre los propósitos universalistas y particularistas que coexisten desde la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006. Si bien el establecimiento de modalidades adicionales a la educación común implicó cierto debate en su momento, se impuso y plasmó normativamente la idea de que para lograr la universalización del derecho a la educación secundaria era necesario establecer su obligatoriedad, desarrollándose al mismo tiempo lineamientos específicos para contextos particulares – entre ellos, el rural - .

A siete años de su aprobación, es posible observar que la obligatoriedad de la educación secundaria parece enfrentar obstáculos importantes en la modalidad rural, vinculados estos con las transformaciones sociales que anteriormente presentamos. Por un lado, garantizar una oferta de secundaria completa en el contexto rural parece un objetivo más distante en tanto el desplazamiento progresivo de pobladores rurales hacia la ciudad, “encarece” el servicio educativo.

Sin embargo, la modalidad rural es percibida contradictoriamente por los protagonistas –docentes, padres, jóvenes-: proyectando un futuro rural para al menos alguno de sus hijos, la modalidad es valorada y considerada como aporte de conocimientos técnicos para la producción agrícola. Pero a la vez, experimentando cotidianamente las escasas perspectivas de futuro de los jóvenes en el campo (por no disponer de tierras para todos, por las condiciones precarias en las que los colonos y ocupantes producen), la secundaria común (uno u otro de los dos bachilleratos urbanos) se vislumbra como la formación más adecuada para el futuro de la mayoría de los descendientes.

La opción por la EFA como escuela secundaria tiene, por otra parte, un propósito de formación moral. Las experiencias cotidianas de los jóvenes durante su estadía en la escuela en términos de responsabilidades domésticas, la convivencia con sus compañeros y docentes, la formación confesional, ratifican la elección de la EFA porque forma “personas responsables y comprometidas”, idea que adquiere nuevas significaciones cuando, eventualmente, se perfila un futuro ligado a las fuerzas de seguridad: en este caso la formación moral se valora en términos del proyecto de incorporación a una institución de rasgos jerárquicos.

Esta última afirmación no debiera, sin embargo, conducir a la conclusión reduccionista de que la formación moral valorada socialmente y atribuida a la EFA estaría aludiendo a la necesidad de un mayor disciplinamiento de las jóvenes generaciones desde el punto de vista de los adultos: la categoría de colono en su historicidad permite distinguir el carácter formativo que se le otorga al trabajo, como posibilidad de constituir sujetos autónomos. Este es un aspecto que es presentado como distintivo de la propuesta educativa de la EFA respecto del resto de las escuelas urbanas por aquellos que la eligieron: los jóvenes se responsabilizan de sus quehaceres cotidianos, y ese es un aprendizaje propio de la vida colona que ingresa, inadvertidamente, en la escuela secundaria.

Del mismo modo como la escuela secundaria rural adquiere sentidos contradictorios en relación a los proyectos de futuro de los jóvenes, el aprendizaje de las tareas de la chacra en pos de la construcción de sucesores se presenta como un legado contradictorio tanto para los adultos como para las jóvenes generaciones, que registran cotidianamente las transformaciones en el contexto agrario y problematizan sus oportunidades de vida rural.

En esta línea, la joven estudiante de la EFA de 14 años que mencionábamos al comienzo del punto 4 se refería al trabajo rural señalando que “el campo da mucha pobreza”. Esta afirmación de un don que es paradójicamente negativo, puede entenderse como expresión a nivel subjetivo, del proceso de concentración de la propiedad de la tierra y la precarización de las condiciones de vida de quienes logran “permanecer” en el campo. De esta forma, la chacra se constituye en una apuesta y a la vez una condena: aprender sobre lo rural -desde el predio familiar y desde la EFA- es para los jóvenes la oportunidad de poder continuar con una actividad que garantiza la supervivencia, aun cuando la propia conciencia les dice que hay cada vez menos oportunidades de futuro en la vida rural.

En este punto, conviene recordar que no se trata solamente de procesos productivos con consecuencias en la educación, sino de efectos de la desigualdad social en la estructura misma del sistema educativo: mientras se incluyen tareas agrícolas en las huertas de las escuelas primarias rurales a las que asisten hijos de ocupantes y colonos de escasa capitalización, el conocimiento tecnológico sensiblemente más sofisticado se desarrolla en escuelas secundarias a las que acceden -ya con más dificultades- los hijos de colonos y ocupantes- Por último, el conocimiento vinculado a la alta tecnología asociada a los agonegocios se estudia en los niveles superiores y universitarios, a los que solo logran acceder aquellos jóvenes de las clases medias y altas, mayoritariamente habitantes urbanos.

Estos procesos hacen que la secundaria agrícola se convierta en un fin de recorrido para la mayoría de los jóvenes rurales sanignaceños, espacio de conocimientos “prácticos” más próximos al aprendizaje en la chacra que a una educación superior. El conocimiento sensible adquirido vía redescubrimientos desde el hacer, que podría complejizarse no sólo en estudios superiores sino a través del mantenimiento de comunidades de práctica sostenidas desde organismos técnicos, queda así limitado con el paso de los años a los confines del predio familiar.

Quizás sea el traspaso de esta frontera histórica y socialmente construida entre conocimientos prácticos y conocimientos científicos, lo que finalmente permita discutir el clásico esquema extensionista de desarrollo tecnológico y aplicación, donde la permanencia en el campo sea un proyecto de futuro que incluya no solo condiciones de vida dignas sino un espacio de debate de conocimientos. En este proceso, la escuela media agraria de alternancia parece estar destinada a ocupar un espacio central, no solo en términos de posibilitar el dialogo entre “formas de hacer”, o el despliegue de formalizaciones, sino también como espacio de formación de sujetos que aprenden a ser responsables, haciendo de sus quehaceres un contexto educativo mas.

Bibliografía

- » Baranger, D. (2008). La construcción del campesinado en Misiones: de las Ligas Agrarias a los “sin tierra”, en *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Schiavoni, 33-70. Buenos Aires, Ciccus.
- » Bartolomé, L. (2007). *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas, Universidad Nacional de Misiones.
- » Cragolino, E. (2006). Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales, en: XI Simposio de Investigación Etnográfica en Educación. Actas publicadas en CD ROM. Buenos Aires, UBA.
- » Cragolino, E. y otros (2010). Relevamiento de propuestas pedagógicas para la creación de una escuela secundaria en el norte de Córdoba. Demanda del Movimiento Campesino de Córdoba. Programa de Investigación: “Educación en Espacios Sociales Rurales y Educación Básica de Jóvenes y Adultos”. CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba.
- » DINIECE (2009a). *Sentidos en torno a la ‘obligatoriedad’ de la educación secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- » DINIECE (2009b). *La implementación de una propuesta de organización de la oferta del Ciclo de Secundaria Básica en ámbitos rurales: gestión provincial y aspectos institucionales*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- » Dussel, I., Pineau, P. (1995). De cómo la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo, en Puiggros, A. (dir.), *Historia de la Educación Argentina*; Tomo VI, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires, Galerna.
- » Golzman, G., Jacinto C. (2006). El Programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en la educación básica argentina, en Caillods, F., y Jacinto, C., *Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*, IIEP-UNESCO
- » Gutiérrez, T. V. (2007). Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. *Revista Perfiles Educativos*, XXIX (117), 85-110.
- » INDEC (2004). *Resultados definitivos del Censo Nacional Agropecuario 2002*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Consulta 21 de marzo de 2010: www.indec.gov.ar
- » Lave, J., Wenger, E. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Leite De Sousa, E. (2004). *Que trabalhaiis como se brincásseis: trabalho e ludicidade na infância Capuxu*. Tesis (Maestría). Programa de Posgraduación en Sociología. Brasil, Universidad Federal de Paraíba.
- » Navarro, M., Gutierrez, T. (2013). Experiencias de Educación Técnica Rural en escuelas públicas del norte argentino: el caso de Salta. En *Educação em Foco*. Año 16. N. 22, 99-118. Brasil, Universidade do Estado de Minas Gerais.
- » Padawer, A. (2011). Con el invernadero aprendimos todos... Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. *Revista Educação e Contemporaneidade*. Vol 20. N. 36. 79-92. Universidade do Estado da Bahia.
- » Padawer, A. (2013). El conocimiento práctico en poblaciones rurales del

- sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Revista Astrolabio*, Vol. 10. 156-187. Universidad Nacional de Córdoba.
- » Puiggrós, A. (1992). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
 - » Schiavoni, G. (2008). Nuevas organizaciones agrarias. Plantadores y campesinos en el nordeste de Misiones, en *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Schiavoni, 99-132. Buenos Aires, Ciccus.
 - » Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina, 1880- 1945*. Buenos Aires, Hachette.
 - » Weimberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapeluz, Buenos Aires.
 - » Ziegler, S. (2004). Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. En *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N°12, agosto.

Ana Padawer / apadawer@filo.uba.ar

Doctora en Antropología de la Universidad de Buenos Aires (2007), Investigadora Adjunta de CONICET y codirectora, en la actualidad, de tres proyectos de investigación con financiamiento de la UBA, el CONICET y la Agencia de Promoción Científica y Técnica. Se desempeña como investigadora del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras desde 1991, y también ha realizado investigaciones para el Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires, así como estudios para organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación y los derechos humanos. Es Profesora Adjunta de la Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo en la Carrera de Ciencias Antropológicas de la UBA (Regular desde 2013, Interina desde 2009). Ha dictado cursos de Posgrado en Educación y en Antropología en esa institución y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, así como cursos de formación en sindicatos docentes. Es autora de varios libros en el campo de la antropología de la educación, y su producción reciente está disponible también en revistas de antropología del país y la región.

Julieta Greco / julietagre@gmail.com

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Integrante del Proyecto UBACyT: "Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina", dirigido por las Dras. Gabriela Novaro y Ana Padawer (Programación 2013-2016). Integrante del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Lucila Rodríguez Celín / marialucilarc@hotmail.com

Profesora en Ciencias Antropológicas. Integrante del Proyecto UBACyT: "Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina", dirigido por las Dras. Gabriela Novaro y Ana Padawer (Programación 2013-2016). Integrante del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.