

Entrevista a Pedro Daniel Weinberg.  
De bichitos a ciudadanos, la construcción  
de una proeza educativa: una escuela  
secundaria argentina localizada  
más allá de la frontera del olvido<sup>1</sup>  
Interview with Pedro Daniel Weinberg  
From Little Bugs to Citizens, Building an  
Educational Feat: An Argentine Secondary School  
Located beyond the Border of Oblivion

Enrique Pieck Gochicoa  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO  
enrique.pieck@ibero.mx  
ORCID: 0000-0002-7263-2977

*Mientras trabajaba, quise dar la idea de que esa gente que, a la claridad de su lámpara, come sus papas sacándolas del mismo plato con las manos, también trabajaron la tierra donde las papas crecieron; este cuadro, por lo tanto, evoca el trabajo manual y sugiere que esos campesinos se han merecido honestamente comer lo que comen.*

Vincent Van Gogh, Cartas a Theo, 30 de abril de 1885

*Daniel, en varias ocasiones hemos conversado acerca de la importancia de la educación para el trabajo en el medio rural y cómo ésta constituye una de las fuentes más fecundas en materia de innovación y experimentación pedagógica, didáctica y organizativa y, al mismo tiempo, se advierte que, como en muchos países de la región latinoamericana, esta*

<sup>1</sup> Esta entrevista tiene origen en hallazgos registrados en una visita de campo efectuada por el entrevistado a la Escuela de la Familia Agrícola situada en el paraje La Bolsa, Santa Lucía, en la provincia de Corrientes, República Argentina en 2018. Esa visita se efectuó en el marco de un estudio referido a las vinculaciones de instituciones de educación técnico-agropecuarias de nivel secundario con el ámbito socioproductivo y científico-tecnológico. El estudio fue promovido por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), a través de su Fondo Nacional de Investigación Técnico Profesional (Fonietp), y ejecutado por la Federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FEDIAP), Argentina.

*modalidad es la que menos atención, apoyo o asistencia técnica recibe de las instancias que rigen los sistemas educativos. Pláticame sobre la experiencia de la Escuela de la Familia Agrícola, en el paraje La Bolsa Santa Lucía, en la provincia de Corrientes en Argentina.*

De inicio, quiero referirte a una de las tesis sobre las que descansa esta experiencia. Esta tesis establece que las distintas modalidades agrotécnicas que atienden al medio rural argentino –capacitación, formación profesional, educación secundaria y superior no universitaria– han sido las que han generado los más ricos aportes en el ámbito de las innovaciones, sea en cuanto a la gestión institucional como a las intervenciones técnico pedagógicas; esto viene siendo así, sobre todo en los últimos cincuenta años, por lo menos. Tres razones principales explican este hecho: haber establecido estrategias pedagógicas que se sustentaron en una vocación por la atención a las demandas del sector productivo y del territorio/entorno donde están enclavadas; haber logrado una efectiva e institucionalizada participación de los actores sociales a nivel local y de las unidades escolares (padres y madres, docentes, representantes de instituciones productivas y sociales, etc.), y haber desarrollado en las unidades y planteles una cultura institucional basada en la experimentación e innovación permanentes.

Frente a la rigidez en la actuación y el corporativismo en la conducción que prevalecen muchas veces en las diversas modalidades o sistemas educativos, los subsistemas orientados hacia la educación para el trabajo en el medio rural, así como los planteles que atienden a las poblaciones exhiben una flexibilidad asombrosa que las lleva a adoptar prácticas sustentadas en una actualización y renovación permanentes en el campo de la gestión institucional. Al mismo tiempo, alientan en directivos, técnicos y docentes una predisposición hacia la innovación continuada de los recursos técnico-pedagógicos que emplean; por ejemplo, los diseños curriculares, las metodologías y tecnologías educativas, los materiales didácticos, la preocupación por la formación y actualización de docentes, técnicos y directivos.

Más aún, en el caso de Argentina el proceso de desarrollo de las diferentes modalidades de la educación agrotécnica se ha llevado a cabo dentro de un clima poco estimulante: políticas educativas

y del sector agropecuario, tanto a nivel nacional como provincial, caracterizadas por su discontinuidad, o por su carácter zigzagueante; carencia de un ordenamiento institucional mínimo que haga posible una más eficiente articulación entre la diversidad, heterogeneidad y dispersión de subsistemas, normas y procedimientos; en cuanto a la responsabilidad por la conducción del subsistema, existe una tensión frecuente entre la autoridad educativa y la del sector agropecuario –tanto en la jurisdicción nacional como en la provincial–, por no mencionar la referida a las jurisdicciones pública o privada; sistemática postergación en las asignaciones presupuestarias en materia edilicia, equipamiento, mejoras en general, así como en dotación de personal. Sin agotar el tema, agreguemos un hecho sintomático: la incapacidad instalada desde siempre en cuanto a resolver la siguiente tensión en torno a los calendarios de operación, el calendario escolar *vs.* el calendario productivo, el calendario nacional *vs.* el calendario provincial o local.

La educación agrotécnica, a través de sus diversas modalidades, ha demostrado resultados elocuentes a la sociedad y a la producción del país. Sus planteles operan en toda la geografía nacional: desde aquéllos instalados en las zonas más desarrolladas donde imperan los cultivos extensivos y agroindustriales, hasta aquellos alejados rincones olvidados del norte y del sur, pasando por zonas altamente desarrolladas en torno a la producción sectorial de alimentos, vitivinícola, lechería y derivados, ganadería, etcétera.

La respuesta que llega desde las iniciativas educativas en el medio rural se refieren a diversas circunstancias que van desde una contribución decisiva al afincamiento de las poblaciones en sus lugares de origen, la integración y la cohesión social, la resignificación de la vida rural, la formación ciudadana, hasta el desarrollo productivo y tecnológico, pasando por un enorme compromiso con las políticas y prácticas basadas en la sustentabilidad medioambiental, la promoción de valores ecologistas, la protección de las economías familiares frente al avance de las grandes explotaciones agrícolas y ganaderas, entre muchos otros aspectos. En otras palabras: las modalidades de educación agrotécnicas juegan un papel decisivo en el sector rural: garantizan acceso a la educación obligatoria, forman ciudadanos, contribuyen a la integración y cohesión social, también dan cabida

a vastos sectores de la población desatendidos por las otras ofertas educativas. Y en términos económicos, han sabido anticipar las demandas de recursos humanos calificados –pequeños propietarios, trabajadores, técnicos, supervisores– requeridos por el profundo proceso de transformación productiva experimentado por el campo argentino en las últimas décadas: la biotecnología, las tecnologías de la información, los nuevos materiales, la logística, entre muchas otras innovaciones.

*¿Cuáles son algunos aportes innovadores que se han originado en la educación agrotécnica argentina en las últimas décadas?*

Voy a mencionar algunos cuyas implicancias merecen ser analizadas con mayor cuidado:

- Las prácticas implementadas permiten demostrar que las estrategias pedagógicas empleadas han pasado de centrarse exclusivamente en los sujetos individuales y han incorporado fórmulas de atención en los propios procesos educativos que llevan a cabo, además, a sujetos colectivos: la familia, las unidades productivas, las cadenas de valor.
- La adopción de actividades de extensionismo, transferencia e investigación, prestación de servicios de asistencia técnica, información y difusión tecnológica, entre otros, contribuyen a la mejora de la calidad, la pertinencia y la eficiencia de su misión principal: la formación y la educación.
- La gestión de calidad implementada en numerosos centros y escuelas ponen de manifiesto un compromiso con las demandas que formulan los hombres y mujeres que asisten a sus programas, con los requerimientos locales o territoriales, y con las expectativas de las unidades productivas.
- La proximidad con el sector productivo y social, así como los requerimientos territoriales, les ha permitido superar una oferta caracterizada por compartimentos estancos –centros de formación profesional o de capacitación, escuelas técnicas o institutos tecnológicos independientes. Hoy existen, a lo largo y a lo ancho del país, un sinnúmero de estableci-

mientos de educación agrotécnica que garantizan una oferta educativa ordenada por andariveles por donde las personas que asisten a sus servicios pueden transitar, y dentro de un mismo plantel, de manera vertical, por los tres niveles.

En resumidas cuentas, las estrategias pedagógicas adoptadas por las modalidades agrotécnicas fueron diseñadas a partir de teorías y de prácticas pedagógicas, han llevado a la construcción de intervenciones originales basadas, fundamentalmente, en la adopción de diferentes esquemas de alternancia (en su más amplia acepción) basados en la relación virtuosa entre formación, trabajo y producción.

*¿Cuál fue la importancia del caso del plantel de la Escuela de la Familia Agrícola situado en el Paraje La Bolsa, Santa Lucía, provincia de Corrientes, Argentina?*

En esta escuela secundaria agrotécnica situada en el interior profundo de la provincia de Corrientes nos dimos a la tarea de identificar las diferentes modalidades de intervención adoptadas por los equipos directivos, los docentes y los técnicos; esto es, el foco de estudio no fue la escuela propiamente dicha, sino las distintas fórmulas de vinculación con el territorio donde está enclavada. El objetivo era verificar si existen vinculaciones entre este tipo de escuelas o centros de educación técnico profesional con el entorno económico, social y productivo de carácter agrario que las rodea. Tras recoger información previa, se efectuó una visita de varios días al establecimiento; en este caso, se celebraron entrevistas, se recopiló información cualitativa y cuantitativa *in situ* y se efectuó el análisis documental recopilado. Cabe destacar que asumimos una aproximación crítica a las estrategias, dispositivos, desempeño de los actores (internos y externos), diseño e implementación de redes, nivel de formalidad de las vinculaciones, entre otras variables. Y, complementariamente, se examinó la generación e incorporación de conocimientos y tecnologías en las rutinas formativas de la escuela y de las empresas u otras instancias productivas del territorio.

*¿En qué aspectos puso énfasis la investigación?*

La investigación puso especial énfasis en el relevamiento de los acuerdos y convenios vigentes entre el plantel y su entorno socio-productivo, científico, tecnológico de base agraria; se concentró en la determinación de los diferentes niveles de formalidad de las vinculaciones externas con el proyecto educativo institucional adoptado por la escuela; se determinó el carácter de las relaciones entre los actores internos y externos de la unidad educativa; la naturaleza de los dispositivos desarrollados; las plataformas elaboradas; el carácter de los actores que intervienen; las fortalezas, debilidades y expectativas de logro, y se examinaron las formas en que la escuela incorpora los conocimientos tecnológicos y prácticas productivas en su propio beneficio, y cómo los devuelve a las unidades productivas locales.

Mis respuestas se basan en dos fuentes de información principales: la visita presencial efectuada a la escuela en la segunda semana de octubre de 2017, y el análisis de documentación oficial –nacional, provincial y local– que contiene informaciones económicas, productivas y sociales referidas al contexto donde desenvuelve sus labores el establecimiento. Aquí platico sobre los hallazgos efectuados en dicha ocasión.

### *¿Dónde está situado el estudio de caso?*

El establecimiento educativo está situado en la provincia de Corrientes, a más de 900 km (11 horas en automóvil) de la ciudad de Buenos Aires; alrededor de 200 km de la capital provincial (a unas tres horas de Corrientes) y a 24 km de la ciudad de Goya. A su vez, el paraje La Bolsa se localiza en las afueras de la ciudad de Santa Lucía, a unos cinco kilómetros del centro de Santa Lucía, una población de poco más de 11 000 habitantes, cabecera del departamento de Lavalle, se levanta sobre las orillas del río del mismo nombre y que desemboca pocos kilómetros más adelante en el Paraná medio.

Como expresa Fiorella Godoy en un trabajo sobre los paisajes rurales en la configuración espacial de las EFA, resulta preciso leer y analizar el paisaje para dar cuenta entre el entorno rural de las EFA de la provincia de Corrientes y la configuración espacial y las prácticas educativas de las mismas. En otras palabras, la forma y distribución territorial de las escuelas, y el uso social y productivo del entorno, repercuten sobre las condiciones particulares de la ruralidad como contexto y la alternancia como estrategia pedagógica.

*¿Qué es la alternancia y dónde reside su importancia y valor?*

La alternancia es una propuesta pedagógica singular en la que interactúan como espacios de aprendizaje tanto la unidad escolar como el entorno productivo familiar. En definitiva, lo que se busca es desarrollar en los protagonistas del proceso educativo el interés, la lección, la relación y la aplicación de los conocimientos y prácticas adquiridos asociados con la teoría y la práctica, y la escuela con la vida. En el proceso de aprendizaje, el valor de la alternancia reside en el análisis de la situación vivida, en la reflexión de un hecho y de una situación concretas; o, lo que es lo mismo, el proceso educativo se sitúa en condiciones geográficas, productivas y sociales singulares definidas por el entorno.

Dos ejemplos muestran las condiciones en las que transcurre la vida escolar y productiva de alumnos, docentes y directivos. El primero se refiere a la llegada de la energía eléctrica a la escuela; dice *El Territorio de Posadas* (periódico de la provincia de Misiones, Argentina) el 1° de setiembre de 2005: “A partir de ahora, los alumnos podrán utilizar las computadoras que les fueron donadas hace unos meses”; y cita las palabras de un funcionario que subrayaba: “van a utilizar las computadoras que están en el colegio, como también las sierras y otras máquinas que tienen los alumnos. Esto es fundamental para el desarrollo de los 80 chicos y jóvenes que aquí concurren”. ¡La escuela funcionó más de doce años sin energía eléctrica y las computadoras habían llegado antes que la electricidad! Los comentarios huelgan. El otro dato que ilustra las dificultosas condiciones en que desenvuelve su vida cotidiana la escuela y, por extensión, las barriadas, parajes y poblados que la circundan, se relaciona con las dificultades de acceso al local escolar, sobre todo en épocas de lluvias.

*¿Qué es esto de las Escuelas de la Familia Agrícola? ¿Por qué constituye un modelo pedagógico innovador?*

El modelo de las Escuelas de la Familia Agrícola comenzó a introducirse en Argentina a mediados de la década de los sesenta como resultado de la iniciativa de un grupo de obispos católicos de la región nordeste argentina preocupados con los problemas económicos, sociales y culturales con que vivían esas postergadas poblaciones. A

partir de 1968 el obispado de Reconquista (norte de la provincia de Santa Fe) comienza con el apoyo de actividades de promoción en el sector rural. Esta propuesta estaba inspirada en una larga y rica trayectoria transcurrida en Francia, donde se la venía aplicando con singular éxito desde la década de los treinta; se lo conocía como el Movimiento de las Casas Familiares Rurales.

En Argentina se la introduce como una modalidad educativa de nivel secundario que se implanta en las zonas rurales con el objetivo de constituirse en una alternativa posible y viable para que los jóvenes puedan estudiar en su propia comunidad, mediante el cursado del nivel medio de la enseñanza, con vistas a generarles oportunidades de proseguir estudios superiores. Sobre todo, busca propiciar, favorecer y generar las condiciones para el arraigo de los jóvenes a su territorio y a valorar la cultura campesina.

En otros términos: se trata de definir un espacio educativo inclusivo que intente promover que los jóvenes no emigren a las grandes ciudades, resignificando el valor del trabajo productivo, la integración familiar y el desarrollo comunitario. Además, que encuentren una oferta formativa próxima a sus domicilios (por lo general, zonas rurales de difícil acceso), ante la imposibilidad de acceder a los servicios localizados en los centros urbanos distantes, tanto por carecer de los recursos económicos que lo permitan, como por las distancias geográficas que los separan.

*¿Cuáles constituyen los principios rectores del modelo?*

- a. Una propuesta pedagógica propia: la alternancia entre la escuela y el entorno productivo familiar, entendido éste también como un espacio de aprendizaje.
- b. Un modelo de gestión escolar participativo, en el que intervienen de manera protagónica las familias de los alumnos, junto a los equipos directivos de las escuelas.
- c. Un sujeto de atención, el alumnado, definido a partir de su pertenencia a sectores provenientes de los pequeños productores rurales, productores de la economía familiar y campesinado y trabajadores del ámbito rural en situación de dependencia.

- d. Una apuesta al arraigo local de los alumnos, en su mayoría provenientes de hogares de recursos económicos muy bajos, irregulares o estacionales.

Desde el punto de vista del diseño de la estrategia pedagógica que singulariza e identifica al modelo de formación por alternancia adoptado por las EFA, deben rescatarse por lo menos los siguientes elementos:

- a. Una sólida formación integral-general y técnica concebida desde la demanda de la comunidad de donde proviene el alumno.
- b. El desarrollo de la capacidad crítica, analítica y de reflexión como el factor movilizador del proceso de aprendizaje.
- c. La valorización de una cultura del trabajo productivo.
- d. Las prácticas educativo/productivas son reales, no meras construcciones pedagógicas artificiales.
- e. La jerarquización de las prácticas laborales, la experimentación y la predisposición a la innovación como metodología del aprendizaje.
- f. El papel protagónico de la familia en todas las instancias del Proyecto Pedagógico.
- g. El compromiso con los destinos de la comunidad.
- h. La generación y acumulación de un “capital social” local como resultado de las relaciones familia, comunidad y escuela.

De acuerdo con Plencovich,<sup>2</sup> los tres aspectos que caracterizan a la alternancia son: la responsabilidad real de los padres y la comunidad familiar en la gestión de la escuela y su compromiso con la formación de los alumnos; la organización del espacio y el tiempo escolar, alternando los alumnos entre el centro educativo y la unidad productiva donde viven; y una participación activa y responsable en la vida de la comunidad local, del medio y del territorio, a cuyo desarrollo la EFA contribuye de manera concreta con un conjunto de iniciativas culturales, asociativas y promocionales.

<sup>2</sup> Plencovich, M. C. (2013). *La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Tres de Febrero/Universidad Nacional de Lanús, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

En la actualidad, funcionan más de 120 EFAs en todo el país; de ellas, 18 en Corrientes. Para entender el peso relativo de esta red de EFAs conviene mencionar que la oferta formativa de educación secundaria rural se completa con 11 escuelas agrotécnicas y 46 extensiones áulicas rurales, es decir, cursos secundarios que se implementan en escuelas primarias. La que se está analizando tiene más de 25 años de vida. La propuesta pedagógica de la alternancia postula que los estudiantes permanecen 15 días en la escuela y 15 días en sus chacras. Por ello resulta clave la presencia familiar en los diseños pedagógicos, en su implementación y en la gestión global del Proyecto Educativo Institucional. Así, las EFA también hacen otras ofertas secundarias agrotécnicas en la provincia, deben estar permanentemente alertas y atender, con su oferta formativa, a la amplia gama de demandas sociales (las familias, los pequeños productores, los campesinos) y productivas que se le formulan.

Inés Celina González, una de las principales animadoras del modelo de las EFA en la provincia de Corrientes desde sus inicios, y fundadora de la escuela que se analiza, sostiene que desde el comienzo se optó por acompañar y fortalecer el trabajo de las comunidades rurales más pequeñas y empobrecidas y se apuntó a su crecimiento, mejora y bienestar. Éstas y otras decisiones, como la autonomía de la escuela, la gestión de las familias, el clima de libertad y autodisciplina dentro de las aulas, se convirtieron en los elementos constitutivos del sistema de alternancia.

### *Platica algo sobre el origen y desarrollo de la EFA estudiada*

El plantel que visitamos inició sus primeras labores en 1993, con la organización de una Comisión Promotora que pensó instalarla en la zona de Santa Lucía; dicha comisión estuvo integrada por representantes de las más diversas organizaciones de la zona de Goya y localidades del departamento de Lavalle: intendencias, parroquias, escuelas primarias rurales, organizaciones de campesinos, productores rurales y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales vinculadas con el quehacer rural. La personería jurídica se adquirió tres años después. Fue una de las primeras escuelas de este modelo establecidas en la provincia de Corrientes.

En sus testimonios, Inés Celina González nos compartió los heroicos orígenes de la EFA ante un panorama a primera vista desolador, pero que fue doblegado por el trabajo, la disposición y el entusiasmo de padres, comunidad y animadores.

Durante la visita efectuada al centro, varios de los más antiguos directivos ratificaron ese testimonio y expresaron que lo que hoy se presenta como un modelo consolidado y exitoso, surgió en condiciones extremadamente precarias; no tenían sueldos, edificio, instalaciones, dónde dormir, comedor. Los primeros años las condiciones de trabajo, de vida y de habitabilidad fueron hartamente precarias, los alumnos dormían en trinchetas (*sic*) porque las cuchetas<sup>3</sup> no alcanzaban, nos relataba un docente.

El proceso de despegue de la infraestructura de la escuela descansó en el esfuerzo y los aportes colectivos e individuales: la comunidad, las fuerzas vivas, las familias y los equipos docentes y directivos empeñados en sacar adelante el proyecto. Una vez escogido el paraje La Bolsa como el más apropiado para desarrollar el proyecto, se identificó la existencia de una vieja escuela rural abandonada y casi en ruinas como la localización del establecimiento. En los primeros años carecieron de cualquier tipo de apoyo oficial; tampoco de organizaciones vinculadas a las EFA en el país de ese entonces. Un docente reconoció que el diseño y puesta en marcha del proyecto estuvo basado en una firme apuesta por la viabilidad del modelo y el respaldo de la comunidad; para alcanzarlo, tuvieron que apelar a formas poco convencionales, *sui géneris*, del desarrollo de cualquier proyecto educativo, por completo fuera de los manuales. Otro directivo agregó que primero hacían las cosas para responder a las urgencias y que luego se formalizaban, a veces, con años de retraso.

Aun hoy, los alumnos que llegan a primer año exhiben una fragilidad en su desarrollo humano que asombra a docentes y directivos. Me quedó en la mente lo que me dijo uno de ellos: “los alumnos entran y parecen unos bichitos; sus pelos parados; prácticamente no hablan, permanecen callados; muchos apenas balbucean palabras en guaraní; no saludan; son rebeldes, se muestran enojados; son incapaces de organizar sus vidas. Pero en dos o tres años el tiempo los

<sup>3</sup> Literas.

transforma; la vida en la escuela, y el propio proceso de alternancia, da lugar a una explosión de cosas que antes no existían y los convierte en seres sociales”.

Frente a ese escenario económico y productivo, y al propio desarrollo temprano de la Escuela, resulta ilustrativo transcribir cómo veía el Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la provincia de Corrientes, a través de su Secretaría de Política Económica, la presencia de la EFA estudiada en su espacio territorial, y en especial en cuanto al tema central de este estudio: la vinculación entre esta escuela agrotécnica y su entorno. El propio Plan de Competitividad elaborado por dicho Ministerio en 2010 ya apreciaba de forma elocuente el aporte de la EFA.

Desde que uno se aproxima a la escuela de Santa Lucía, puede comprobar que el establecimiento se confunde con el entorno que lo rodea. Más aún, cuando se adentra en el propio edificio, se verifica que el armado arquitectónico evoca el de muchas unidades productivas de la zona; con sus adelantos, limitaciones y carencias: los patios de trabajo, las áreas de práctica agrícola y pecuaria, los talleres, las zonas de producción, las instalaciones educativas, los espacios de alojamiento, alimentación y esparcimiento no dejan de tener la impronta habitual de la que provienen los alumnos. Resulta evidente que para los alumnos la escuela evoca los lugares de donde provienen, y esta familiaridad con la calidad y los estilos de vida de sus familias favorecen los procesos de adaptación inicial de los estudiantes.

En la actualidad, la EFA tiene 25 años de existencia. Cuenta con una dotación de 26 docentes, de los cuales 15 son de dedicación exclusiva; varios cuentan con título universitario (egresados de ingeniería agronómica y medicina veterinaria), así como con título de profesorado terciarios. Prácticamente todos viven en la zona (Paraje La Bolsa y ciudad de Santa Lucía la mayoría, y poblaciones cercanas el resto); aunque algunos pocos viajan desde la ciudad de Goya. El personal administrativo, maestranza y personal de campo lo constituyen 26 personas; en promedio, su antigüedad es de 16 años.

La matrícula de la EFA totalizaba, en 2017, casi 100 alumnos y alumnas. Proviene en 80% de zonas rurales, localidades de menos de 2 000 habitantes; apenas 20% de la ciudad de Santa Lucía.

La mitad de los alumnos son hijos de trabajadores rurales, 30% de productores rurales; el resto son originarios de familias vinculadas con otras actividades no agrícolas. Los padres y madres de la gran mayoría de los alumnos no han completado la escuela secundaria: muchos de ellos apenas han completado la escuela primaria o algún año de estudios secundarios. Casi la mitad de los alumnos que ingresan completan sus estudios. De los que desertan, 30% lo hacen en el primer tercio de sus estudios, y 70% en el tercio superior. De los egresados, muchos continúan con otras instancias educativas; pero la gran mayoría se inserta en el mercado laboral de la zona: algunos vuelven a trabajar en el campo, mientras otros logran emplearse en otros rubros en empresas de la zona.

La infraestructura física del plantel se caracteriza por su pertinencia con el proyecto educativo; de todos modos, cabe apuntar un clima de austeridad que permea la vida cotidiana de la escuela. La propiedad abarca seis hectáreas, y tiene 2500 m<sup>2</sup> construidos. Cuenta con dormitorios y servicios completos para mujeres y para varones. Si bien el edificio central tiene más de 50 años de construido, el mismo fue reciclado hace un cuarto de siglo, cuando el gobierno provincial lo entregó en comodato para su uso escolar por parte de la EFA. En general, puede decirse que, si bien la cocina, el comedor y ciertos espacios de uso común deberían recibir un mayor cuidado, habida cuenta de la disponibilidad de recursos, la zona de dormitorios, sanitarios, talleres y laboratorios y lugares de recreación y estudio son adecuados en atención al bienestar merecido por los estudiantes.

Desde el punto de vista productivo, la escuela cuenta con algunos porcinos, criaderos de pollo (ponedoras y parrilleros), huerta a campo y con cobertura, cuatro hectáreas dedicadas a forrajes y pastoreo, una chacra donde se cultivan, con manejos orgánicos, mandioca, batata, zapallo, porotos; existe un lote con maíz, un sector de producción de composta; un pequeño monte frutal; colmenas en producción. La producción de algunos productos, y la realización de las prácticas laborales respectivas, muchas veces se llevan a cabo en convenio con productores cercanos a la escuela; fundamentalmente se alude al trabajo de vacunación, inseminación e instalación de bovinos.

La EFA de Santa Lucía dispone de una buena biblioteca: cuenta con un espacio específico, una buena colección de lecturas y materiales didácticos actualizados; así también, aunque existe una relativamente buena infraestructura informática (equipo de cómputo) sería oportuna su renovación; otro tanto puede decirse de la calidad de la conectividad: si bien es buena, requeriría una actualización.

*¿Qué nos puedes decir de la vinculación de la EFA con su entorno socio-productivo?*

Trataré de identificar aquellos rasgos de la cotidianeidad de ese establecimiento que demuestran que, en la medida que el trabajo productivo se constituye en uno de los ejes del Proyecto Educativo Institucional, se genera un círculo virtuoso que conduce a formular una propuesta que trasciende largamente las expectativas del sistema educativo, ya que su impacto alcanza dimensiones sociales, culturales, económicas y productivas. Queda claro: formar en el trabajo productivo es un recurso del que se vale la escuela para ordenar su estrategia educativa; no es un objetivo en sí mismo.

*¿Qué papel juega el núcleo familiar en la estrategia de la alternancia?*

A diferencia de otras modalidades educativas, el modelo de las EFA se construye a partir del compromiso y activa participación de los padres y madres, o del núcleo familiar como una unidad. Junto a las instancias regulares de la enseñanza; el aspecto diferencial reside, en este caso, porque dicho núcleo familiar juega un papel activo en el diseño y la implementación de la propuesta educativa. Mientras en otras ofertas de la educación secundaria el peso recae exclusivamente sobre las instituciones escolares, los docentes y los equipos directivos, en el caso de las EFA el rol protagónico que cumplen los progenitores a diario, y en diversos ámbitos (la unidad productiva familiar, la propia escuela, instancias comunitarias) son los factores que singularizan al modelo, le dan una determinada identidad. Según la opinión de un antiguo docente, existe una convicción arraigada desde los inicios del proyecto, según la cual los padres no pueden no participar. Deben hacerlo, sí o sí; para ello se ensayan las más diver-

sas y originales fórmulas: participar en comisiones, asignar espacios en sus unidades productivas para la experimentación, provisión de víveres para la alimentación de los estudiantes, realización de tareas de mantenimiento, contribución monetaria para determinados fines, impartición de clases, representación de los padres en los comités de gestión locales, regionales o provinciales, entre muchas otras.

El fortalecimiento del binomio escuela-familia trae aparejado otros beneficios: el arraigo local de los estudiantes a su medio, la continuidad de la unidad económica familiar, la disminución de la deserción por razones económicas... Y no menos importante: se va generando un proceso que llamaríamos de pulea de transmisión: el alumno aprende en la escuela, porta conocimientos a la unidad productiva familiar, regresa a la escuela con nuevos saberes adquiridos en la práctica, y, obviamente, derrama en el núcleo familiar todo lo aprendido.

Un instructor decía que el alumno pone en acción y experimenta en la unidad familiar lo que aprende en la escuela, y los resultados los vuelve a volcar en las aulas o el patio de trabajos prácticos. Esta aseveración fue comprobada por los investigadores con casos concretos en los que se aplicaron conocimientos adquiridos en los programas, asignaturas, módulos; por ejemplo, uno referido a iniciativas en la cría de aves menores; otro, en la instalación de colmenas para la producción de miel; algunos de éstos se implementan no sólo con la asistencia técnica provista por los docentes, sino que también cuentan con microcréditos reembolsables para ponerlos en marcha. Y el más ambicioso se relacionó con el impacto de los conocimientos que los estudiantes aportaron en sus casas en materia del riesgo que entrañaba seguir usando agrotóxicos y en los beneficios que deparaba la utilización de recursos más amigables con el medio ambiente que habían conocido en la escuela. Un productor de la zona nos confió que, gracias a las pasantías de los alumnos en algunos emprendimientos productivos de la zona, se conocieron las ventajas de la agroecología.

Como queda dicho, uno de los elementos básicos que definen el modelo de alternancia adoptado por la EFA es la participación de la familia en todas las etapas del proceso. En el caso de la EFA, según informan sus directivos actuales, su instalación en Santa Lucía

obedeció, en primerísimo lugar, a la demanda de una oferta educativa de nivel secundario generado por la comunidad y las fuerzas vivas del paraje. Y esa demanda se canalizó a través de los reclamos formulados por un conjunto de familias; esto es, la familia se constituyó en la célula básica del andamiaje que llevaría a la creación de la EFA. A diferencia de la instalación de otros centros educativos, la EFA no surgió por una decisión política de las autoridades provinciales, ni por un estudio de necesidades; respondió a una legítima demanda de las familias de la zona; se procuraba que muchos jóvenes pudiesen continuar sus estudios; de lo contrario, no podrían hacerlo al plantearse una situación de disyuntiva entre educación y empleo; de más está decir que las unidades productivas de esa región no podían darse el lujo de perder a uno de sus miembros.

En la EFA estudiada el camino que se recorre es de doble vía: los padres siempre tienen las puertas de la escuela abiertas para lo que requieran, pero lo que resulta innovador es el camino inverso, el que transitan directivos, docentes, profesionales que desde la escuela visitan a las familias y unidades productivas con una alta frecuencia. El motivo de las visitas es de la más variada índole; en este caso se verificó, en contacto con los padres, que la gente de la escuela se acerca a sus hogares para tratar todo tipo de temas: desde aquéllos de carácter conductual o el desempeño escolar de los estudiantes, hasta asuntos vinculados con lo productivo, desarrollo de proyectos, asistencia técnica, programas de mejora o introducción experimental de nuevos cultivos. Esta relación deriva en mejoras de la producción, un acompañamiento de la problemática familiar y, como apuntaba una madre en su casa, son espacios inmejorables para el establecimiento y aprendizaje de las normas de convivencia de los jóvenes.

Una exdirectora del establecimiento advertía que uno de los aspectos más interesantes de esta relación escuela-familia radica en el hecho que no necesariamente la misma es una relación armónica, permanente, que una vez que se alcanza se convierte en un logro definitivo, sino que se caracteriza por un estado de fecunda y continuada tensión; todo el tiempo hay diferencias entre padres y docentes en cuanto a las prioridades, los estilos, los intereses, los problemas de diferente naturaleza. El diálogo y la participación –formal e informal– sirve para superar esas situaciones de tensión, y para

encarar la resolución de nuevos desacuerdos. Para ella, la tensión abre las puertas a la negociación, la innovación, la experimentación, y elude el riesgo de caer en la complacencia, la rutinización. Define la alternancia como “una herramienta de cambio genuino” que implica a alumnos, a la gestión y al clima institucional, a los sistemas de relaciones hacia adentro y hacia afuera del establecimiento. La participación de los padres ha servido, además, y de acuerdo con las palabras del director actual, a “evitar la endogamia y el encierro”.

*¿Podrías comentar algo sobre la importancia de la participación de los padres y de la familia?*

La participación de los padres y de la familia se constituye en la columna vertebral del modelo de la escuela analizada, en particular, y del modelo de alternancia en general. Desde los orígenes mismos del emprendimiento los padres cumplieron una labor decisiva: durante todo 1992 los padres y animadores del proyecto se reunieron cada semana, sábados y domingos, para definir objetivos, alcances y fórmulas de concretar esta iniciativa; lo hicieron en torno a una Comisión de Padres ampliada a otros actores de la comunidad. Ello se manifestó de diversas maneras: el involucramiento va desde las diferentes modalidades de intervención en los procesos formativos y el manejo institucional hasta las formas en que se plantea el vínculo permanente entre escuela, familia y comunidad. Es más, existen mecanismos formalizados (pero no burocratizados) en que esa participación se concreta. La fortaleza y legitimidad de los procesos dentro del establecimiento, y los resultados que se alcanzan, descansan en ese papel activo y protagónico de padres, madres, familias en general que se materializa de muy diferentes maneras, a lo largo de todo el año y en cualquier momento.

Como apreciación general, puede decirse que la decisiva participación de los padres en la vida escolar puede ser visualizada como la operación de una polea de transmisión entre la familia, la comunidad y el sector productivo, y que la construcción de un continuo familia-escuela guiado por un proceso formativo integral comprometido con el trabajo productivo responde a las demandas de la comunidad y del entorno productivo.

Como su nombre lo indica, a la propuesta de las Escuelas de la Familia Agrícola dan un valor fundamental las familias en el proceso educativo de sus hijos. Todos los trabajos que realiza el educando fomentan el compromiso y el involucramiento de la familia, desde las visitas a los hogares de los alumnos llevadas a cabo por docentes y directivos, los boletines de calificación, los planes de búsqueda, hasta su organización jurídico legal.

La gestión global, administrativa y económica de la EFA analizada está a cargo de un Consejo de Administración integrado por docentes y directivos, y donde los padres lo hacen de manera organizada a raíz de una elección democrática originada en la Asamblea de Padres. La responsabilidad de la familia es esencial; no es sólo un recurso formal a partir de la proclamación de ciertos principios enumerados en el estatuto. Las responsabilidades asumidas por la comunidad educativa son consecuencia de actividades en las que los padres juegan un papel importante como coeducadores junto a los docentes, intercambiando experiencias, ayudando a crecer a sus hijos adolescentes.

Los padres tienen una participación activa y decisiva en todo lo concerniente a la marcha de la escuela; naturalmente, junto a directivos y docentes, analizan los planes de estudio, nombramiento de los docentes, el perfil de la escuela, los planes de reforma, los manejos financieros, las prácticas administrativas. El acompañamiento y seguimiento son esenciales en el desarrollo de las labores. En última instancia, una escuela no se abre si no hay una decisión en ese sentido de los padres y la familia. Decía un docente que, a partir de su participación, los padres y madres “se sienten parte de los destinos de la escuela”.

*¿Pareciera que las instancias de participación no se agotan en el nivel escolar?*

La participación está debidamente formalizada en los Estatutos de ésta, como en las del resto de las 17 EFA provinciales. Hay, además, otras instancias de participación a nivel local como asambleas, consejos de padres, etcétera.

Las incumbencias del Consejo de Administración de la escuela son jurídicas, políticas y pedagógicas. Los padres tienen su propio

consejo, cuyas responsabilidades son, en lo jurídico, realizar gestiones legales ante las autoridades ministeriales provinciales; en cuanto a lo económico, obtener recursos para asistir a las necesidades del establecimiento; en lo político, generar mecanismos que promuevan y estimulen la integración de la escuela a la comunidad, a la vez que relacionarla con otras instituciones de la zona y de la región; en lo pedagógico, participar en la toma de decisiones sobre la definición curricular junto al equipo docente, en cuestiones surgidas en el ámbito escolar, así como realizar evaluaciones al equipo y definir la incorporación del personal.

Como acabo de decir, las instancias de participación no se agotan en el nivel de la unidad escolar. Las EFA de Corrientes tienen una organización de segundo grado donde participan las 18 escuelas con un representante de los padres y un representante de los docentes o directivos. Son considerados una Federación que es conducida por una Mesa Ejecutiva. Están divididas en cuatro regiones. Por lo general, los estatutos contemplan que las directivas estén integradas en forma bipartita, por padres, docentes y directivos; por ejemplo, si el presidente es un padre, el vice es un docente o directivo. Y así sucesivamente con todos los cargos de la Mesa. Se reúnen con regularidad, y las sedes donde se congrega la Ejecutiva rotan en forma permanente. Resulta interesante consignar que una exdirectiva de Santa Lucía dijera en la entrevista realizada en ocasión de esta visita que el estado provincial prefiere negociar con la Federación en calidad de representante legítima de las EFA, en lugar de hacerlo con cada una de ellas individualmente.

La EFA Santa Lucía es una institución pública de gestión privada, que funciona bajo la figura legal de una asociación civil sin fines de lucro. Por lo tanto, dispone de un responsable legal y de un cuerpo de consejeros (tutores de la escuela) que trabajan junto con el equipo docente y con todas las familias, que son socias con voz y voto. Los miembros de la Asociación de Padres se eligen anualmente y se integran en una Asamblea General Ordinaria; ésta es una reunión abierta en la que participan todos los padres para aprobar lo realizado por la institución a lo largo del año. Luego, durante el periodo lectivo, se desarrollan reuniones periódicas en las que se van tratando y resolviendo cuestiones institucionales más inmedia-

tas que tienen que ver con el funcionamiento general de la escuela. Éstas son encabezadas por el presidente del consejo acompañado por el rector, que cumple la función de asesor, ya que él no es miembro del Consejo. Las reuniones, generalmente, se dan los días viernes en horario de tarde noche.

Como resultado de la operación de la Federación a nivel provincial se ha creado una Diplomatura Superior en Educación Agropecuaria en Alternancia, organizada por la federación EFA y el Instituto Superior Goya-ISG. Esta propuesta formativa surgió como inquietud desde los distintos equipos docentes de las EFA de la provincia, tomó forma con el trabajo mancomunado de la federación y su equipo de profesionales y, finalmente, se materializó a través de un convenio con el citado ISG.

*¿Cómo se ha dado la vinculación con el ámbito científico tecnológico de base rural?*

La EFA analizada ha desplegado una amplia variedad de relaciones con las usinas productoras de conocimientos científicos y tecnológicos. A guisa de ejemplo cabe mencionar al INTA<sup>4</sup> que, aunque en la zona no cuenta con ninguna unidad (la más próxima se encuentra en la ciudad de Goya), las relaciones establecidas son fecundas. Entre otras labores, los alumnos de los cursos de la EFA efectúan visitas periódicas de dos días de duración, a diferentes estaciones del INTA de la provincia de Corrientes; para ello se definen previamente las agendas y se pautan objetivos precisos. Asimismo, la EFA asiste al INTA en la difusión de algunas de sus iniciativas: el programa Prohuerta, las propuestas de agricultura orgánica y el establecimiento de una cultura cuidadosa del medio ambiente y basada en la adopción de herramientas y procesos agroecológicos. La EFA también colabora con el municipio en iniciativas que alienta el INTA en materia ambiental, salud, suelos y monitoreo de plagas. Del mismo modo, y a solicitud del INTA, la EFA impulsa actividades en las escuelas secundarias y anexos rurales de escuelas primarias; la enseñanza en la producción de elaboración de “mi-compuestos” (fuentes de nutrientes)

---

<sup>4</sup>Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

para huertas familiares y pequeños emprendimientos productivos, y se imparten cursos relacionados con manejo de suelos en el marco de los espacios formativos de fenología y conservación del suelo.

*¿Y con las universidades?*

La presencia de universidades en la vida de la escuela da la pauta del nivel de desarrollo de la EFA; ello en la medida que es reconocida como un interlocutor válido de las actividades de investigación y extensión que ellas llevan a cabo. Con el Instituto Pedro Fuentes Godó de la Universidad Nacional del Nordeste se llevan a cabo tareas conjuntas en el uso y manejo de suelos como recurso y en proyectos agroecológicos. Con la Facultad de Agronomía, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, los temas se focalizan hacia suelos, apadrinamiento de escuelas, implementación de palmeras con vistas a producir pepitas para la fabricación de aceites finos y para la elaboración de cosméticos.

La EFA también recibe apoyo de parte de Centro Nacional de Desarrollo Acuícola, Cenadac (una dependencia del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación, Argentina) en el campo de tecnologías de cultivo no existentes en el país, para ser transferidas oportunamente a potenciales productores. En el caso de la EFA, la apuesta es a difundir la cría del pacú en cautiverio. De ese organismo reciben asistencia técnica y cursos de capacitación en la materia.

*¿Cuáles son los límites que se establecen en la vinculación con el sector socioproductivo local?*

Durante las entrevistas celebradas con los directivos de la escuela, éstos reiteraron en diversas ocasiones que la EFA es una escuela, y refirieron que no son ni quieren ser una agencia de desarrollo. Más aún, se niegan a que sus prácticas y trabajos sean vistos como servicios de extensión. Para ellos, su modelo pedagógico se guía, entre otros objetivos, por el “enseñar a aprender y el aprender haciendo”. Se trata de proyectos y prácticas profesionales que en última instancia podrán ser aplicados por los alumnos en las unidades productivas

familiares o en emprendimientos que ellos mismos habrán de encarar. Tienen mucho más que ver con cierto compromiso de la escuela con la mejora de las condiciones de empleabilidad de sus egresados.

Muchas de las actividades de la escuela logran una importante proyección sobre la comunidad que la rodea. Ellas se realizan no sólo como uno de los compromisos que tiene un proyecto de alternancia ante su entorno, sino porque, como nos compartieron algunos docentes, realizar estas tareas da lugar a una retroalimentación para sus prácticas educativas. A simple título de ejemplo te enumero algunas de ellas, como el Convenio EFA/Municipalidad de Santa Lucía. Desde hace varios años existe un convenio entre ambas instituciones relacionados con el cuidado de plantines; el último año se cuidaron 1 400 de ellos de diversas especies; vincas, petunias, alegría del hogar y corralito. El destino de esos plantines ornamentales es que, una vez crecidos, sean plantados en los accesos, plazas y plazoletas de dicha ciudad y de Villa Córdoba.

Igual está el caso de la Estación Meteorológica que, a raíz de un convenio con el Ministerio de la Producción, Trabajo y Turismo de la provincia de Corrientes y la EFA, esta última se compromete a suministrar gratuita y diariamente datos meteorológicos a todos los productores, medios locales, instituciones locales y provinciales (municipios, ministerios, escuelas, radios) y a toda persona interesada en obtenerlos. Los datos circulan por correo electrónico, y el Ministerio colabora con el mantenimiento de la Casilla Meteorológica. Es el único que existe en la zona.

La EFA cuenta con una Estación Meteorológica adquirida con fondos provistos por el INET. La misma es manejada por docentes debidamente capacitados para estos efectos, y con los alumnos del quinto año del ciclo superior. El tipo de datos que ofrecen se refieren a temperatura interna y externa, humedad, velocidad y dirección de los vientos, presión atmosférica, lluvias caídas y sensores y alarmas de puntos para registro de heladas, granizos, etc. Según nos refirió el Director de la EFA, contar con un equipo de esta magnitud en la escuela les permitió trabajar con una herramienta didáctica actualizada; además de favorecer la vinculación con la comunidad, a través de información de interés y referencia a la hora de tomar decisiones en lo agropecuario.

El proyecto del pacú fue una alternativa productiva al monocultivo. La EFA lo incorporó como una nueva alternativa productiva en 2016. Se trata de un proyecto de piscicultura que consiste en la cría de pacúes en cautiverio. Surgió como un desafío a promover la diversificación productiva regional, ya que como he mencionado, en la zona sólo se realizan actividades hortícolas intensivas bajo cobertura plástica, a lo que se suma la preocupante situación del uso de agroquímicos con su consecuente contaminación al medio ambiente. Para llevar adelante esta iniciativa, la escuela cuenta con el apoyo del Centro Nacional de Desarrollo Acuícola (Cenadac), así como con el interés de emprendedores locales que se están volcando a este tipo de producciones. Cenadac es un organismo instalado en las cercanías de la ciudad de Corrientes, y como se ha dicho más antes, depende del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. El proyecto ya está en marcha: se han construido los piletones, se compraron los alevines para comenzar la producción, se han introducido 800 peces de la especie pacú, y el año pasado se concretó la primera faena de 48 ejemplares de pacús por parte de alumnos de séptimo año de la EFA. El Cenadac brinda asistencia técnica permanente, transfiere tecnologías de cultivo, imparte un Programa de Capacitación en Acuicultura, ofrece pasantías en su sede, provee alimentación para los peces, entre otros aportes al proyecto de la EFA.

*¿Cuáles son algunas de las conclusiones que sacas de esta experiencia?*

El foco de esta experiencia estuvo siempre centrado en la gestión organizativa y pedagógica de la escuela; esto es, el modelo adoptado, las modalidades de participación de las familias y la comunidad, la proyección de la escuela sobre el territorio (social y productivo), en la construcción y evolución de esta aventura a lo largo de poco más de un cuarto de siglo. Las primeras conclusiones se centraron en observar no ya la operación de la escuela, sino en dos asuntos centrales: por un lado, los resultados de toda esta labor, y por otro, señalar algunos, no todos, los aportes “intangibles” que se registran desde esta escuela en particular, pero que recoge evidencias documentadas por otros autores de las otras EFA de la provincia de Corrientes.

A lo largo de las entrevistas sostenidas con docentes y directivos, padres y madres, empresarios, autoridades comunales y departamentales, representantes de otros organismos públicos, hubo una puntualización que se repitió de manera sistemática y recurrente: la calidad humana y social del egresado de la EFA. En otras palabras, lo que esos interlocutores señalaron fue que la “formación integral” (sin expresarlo así de explícito) adoptada como estrategia pedagógica ha sido exitosa porque se corona con la formación de una persona que ha adquirido las competencias humanas y técnicas para su desempeño tanto en la vida familiar, como en la social y productiva, según enfatizó una madre. O sea, no sólo se capacita técnicamente a los alumnos dotándolos de las calificaciones, conocimientos y herramientas indispensables para incorporarse al mercado laboral; se los forma como personas que exhiben atributos que no siempre se encuentran con egresados de otras modalidades de educación secundaria, al decir de esa misma madre. Un egresado de la EFA, a lo largo de los años que permanece en la escuela, aprende aptitudes y actitudes altamente valoradas: administración de su tiempo, sus prioridades, sus espacios; autonomía en las decisiones; responsabilidad en las obligaciones y compromisos (personales y laborales) que asume; compromiso social; predisposición hacia el trabajo social territorial. A lo que un empresario agregó a partir de su experiencia con jóvenes egresados de la EFA, que son portadores de valores y estilos de trabajo muy difíciles de encontrar en el mercado laboral de la zona. Un padre, además, se asombraba de ver en su hijo, después de pocos años de asistir a la EFA, la capacidad de resolver problemas, la pulcritud en su presentación y su capacidad expresiva. Todos los interlocutores sostuvieron que la escuela forma buenos técnicos, pero lo que más valoran es la socialización en valores. Algunos pocos ejemplos ilustran esta aseveración.

Por un lado, el diálogo que sostienen padres e hijos en torno a los procesos productivos de los emprendimientos familiares: los alumnos preguntan a los padres y, a la vez, llegan con nuevos conocimientos sobre herramientas, procedimientos, tecnologías; los padres responden, también escuchan, juntos analizan las contribuciones que éstos traen. Padres y madres reconocen que este diálogo que se establece inicialmente en términos productivos trasciende esa esfera

y, en última instancia, contribuye al fortalecimiento del diálogo, y a través de él, a la cohesión social del núcleo familiar.

Por otro, las acciones que emprenden los alumnos del ciclo superior asumiendo una vocación de servicio hacia la comunidad se verifica cuando, entre muchas otras acciones, participan en los procesos de producción, instalación y mantenimiento de plantas y árboles ornamentales de los núcleos urbanos; imparten clases sobre protección del medio ambiente para alumnos de escuelas primarias y anexos rurales; participan en las campañas de distribución de semillas y cultivos agroecológicos de la mano de técnicos del INTA; su compromiso político comunitario, no partidario, con la vida política a través de la creación del Parlamento Juvenil regional, o su involucramiento en la logística de los procesos electorales; enfrentan la realidad productiva circundante con una cultura agroecológica basada en el uso de fertilizantes y métodos amigables con la naturaleza para llevar a cabo los cultivos y erradicar malezas y plagas.

*Finalmente, Daniel, ¿cuáles considerarías como algunas de las contribuciones intangibles más relevantes de este proyecto?*

Pienso que un observador externo, a la vez que atento, debe admitir que lo visto en la EFA Santa Lucía, y sumado a lo aprendido a través de la lectura de otros documentos relacionados con la metodología de la alternancia, lleva a registrar algunos aspectos intangibles que no son menos importantes que los relevados hasta ahora, y que constituyen un aporte a los debates acerca de los objetivos y destinos de la educación en el país. Sin ánimo de jerarquizarlos, te expongo un puñado de ellos.

En primer lugar, la estrategia pedagógica adoptada por la EFA analizada puede conducir a cuestionar el sujeto de atención de los procesos educativos. El modelo de intervención lleva a pensar si realmente el sujeto de atención es sólo el alumno considerado en forma individual (como habitualmente se da en cualquier modalidad y nivel del sistema educativo) o el sujeto es más de carácter colectivo; en este caso, el núcleo familiar o la unidad productiva. En otras palabras, las prácticas implementadas por la EFA conducen a preguntarse si la escuela no está avanzando hacia la construcción

de espacios educativos hasta ahora no convencionales (la familia, la unidad productiva, colectivos de la comunidad).

Otro de ellos es que el modelo EFA implementado en la escuela aborda la formación de sus estudiantes desde una perspectiva inclusiva, totalizadora, sistémica e integral. Lo hace mediante una opción de formación orientada por la calidad de vida de sus estudiantes, sus familias y la comunidad social y productiva local; no como una actividad autorreferente. Así, los programas son concebidos como una actividad contextualizada en el marco de políticas y estrategias relacionadas con la promoción de acciones que alienten la inclusión y cohesión social, el desarrollo productivo local, la alta participación de los actores –familias, comunidad–, nuevas condiciones de empleabilidad, la formalización del trabajo, la mejora de las condiciones de vida, el incremento de la productividad y la competitividad de las unidades productivas locales, con estricto apego al cuidado del medio ambiente.

Aunque no necesariamente se encuentre explicitado en los lineamientos del modelo, resulta evidente que, a la permanente preocupación por el apego a las cuestiones de calidad de la oferta formativa, la EFA asume un compromiso poco frecuente en otras ofertas educativas; esto es, la preocupación por la pertinencia de los programas y acciones. En este sentido, la escuela pone especial cuidado en trabajar apegada a que sus servicios, a la hora de ser diseñados y aplicadas sus propuestas, estén guiados por imperativos de una triple pertinencia: pertinencia en función de las necesidades formativas de las personas, pertinencia en función de las demandas de calificación de las unidades productivas y pertinencia en función de los requerimientos del territorio y del contexto socioproductivo.

Estrictamente hablando, la EFA es una oferta de educación secundaria agrotécnica. Pero debe admitirse que, a diferencia de muchas escuelas de la educación técnico profesional, el concepto de formación que utiliza supera largamente una concepción instrumental y práctica de la formación. La EFA la define en términos de alcanzar objetivos más ambiciosos e inclusivos. Su propósito tiene que ver con las personas, con las familias, y con la calidad de vida y de trabajo (a nivel individual y colectivo) y de protección a las amenazas del medio ambiente. El modelo EFA se basa, como se ha expuesto, en

un abordaje de formación integral; en ningún momento se pretende separar, siquiera analíticamente, las dimensiones técnico pedagógicas de las de gestión, producción, compromiso social, y protección medio ambiental.

Finalmente, a partir de lo observado, se abren, además de las apuntadas, otras líneas de reflexión que merecen consignarse. Entre otras, cómo se logró generar un continuo educación-empleo, donde se transita con fluidez y facilidad a través de las pasarelas de la familia, la comunidad, el desarrollo productivo local y, en general, los intereses del territorio. La virtuosidad del trabajo productivo como eje estructurante de propuesta pedagógica integradora; o, dicho en otras palabras, cómo el trabajo productivo, en un contexto educativo bien planteado, no se convierte en un mecanismo diabólico al servicio de intereses espurios, como sostienen algunos, y los beneficios que trae la participación de otros actores (en este caso las familias y la comunidad en su más amplia expresión) al proceso educativo. Es decir, la relevancia y riqueza que se logra concretar en el diseño de las políticas y la implementación de las acciones educativas si se invita a participar a otros interesados, además de las autoridades competentes y los hombres y mujeres de la educación

A través de la visita y posterior reflexión en torno a esta experiencia, creemos haber podido atestiguar que aquellos alumnos que en un momento inicial ingresan al plantel y son percibidos como “bichitos”, logran alcanzar la categoría de “personas” a lo largo del proceso pedagógico. De ahí que postulemos que el desarrollo continuado de una proeza educativa de estas características muestra las posibilidades que surgen de la aplicación de una propuesta integral centrada en torno a la formación no sólo de alumnos, sino fundamentalmente de ciudadanos. En otras palabras: un proyecto educativo institucional bien concebido, cuidadosamente diseñado y adecuadamente implementado garantiza estos resultados que responden a las expectativas de los participantes y a las demandas del territorio donde actúan.

*Muchas gracias, Daniel.*