

LA “MODERNIZACION” DE LA ESCUELA AGROTECNICA

Elisa Cragolino *

Resumen

En esta ponencia analizaremos las transformaciones que intentaron introducirse bajo la propuesta de “modernización” en una escuela agrotécnica a partir del Proyecto EMETA. Era un ambicioso proyecto que suponía una estrategia para el desarrollo regional a partir del fortalecimiento de las competencias tecnológicas de los alumnos y sus familias. Sin embargo se convierte en un ejemplo claro de las distancias existentes entre las formulaciones “oficiales” de proyectos destinados a “comunidades rurales” y las necesidades, intereses y posibilidades de sus destinatarios. Pone en evidencia las limitaciones del proyecto “modernizador” y las condicionamientos institucionales y estructurales con los que se encuentra, cuestión a la que nos referiremos en este trabajo.

Introducción

A fines de la década del '80 comienza a implementarse en la escuela secundaria de San José de la Dormida (Departamento Tulumba) un proyecto que plantea modificaciones sustanciales en la estructura y dinámica de funcionamiento de esta institución. Se trata del Proyecto EMETA, que con un financiamiento internacional (del BID) tiene como objetivo manifiesto la “modernización agrícola” a partir de “inversiones educativas” en las escuelas agrotécnicas. A partir del mismo se equipó a la escuela con maquinarias, se construyeron instalaciones, los docentes fueron capacitados y se implementaron proyectos didácticos productivos. Entre los replanteos se incluía además una “nueva manera de vinculación del IPEA (Instituto Provincial de Educación Agropecuaria) con las escuelas primarias del departamento y con las familias de los alumnos a través de experiencias educativas no formales”.

En esta ponencia analizaremos, las transformaciones que intentaron introducirse bajo esta propuesta de “modernización”. Era un ambicioso proyecto que suponía una estrategia para el desarrollo regional a partir del fortalecimiento de las competencias tecnológicas de los alumnos y sus familias. Sin embargo se convierte en un ejemplo claro de las distancias existentes entre las formulaciones “oficiales” de proyectos destinados a “comunidades rurales” y las necesidades, intereses y posibilidades de sus destinatarios. Pone en evidencia las limitaciones del proyecto “modernizador” y los condicionamientos

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.
e-mail: elisag@ffyh.unc.edu.ar

tos institucionales y estructurales con los que se encuentra, cuestión a la que nos referiremos en este trabajo.

El proyecto EMETA y la incorporación del IPEA N° 15

En un contexto de “crisis” (“la crisis del Estado”, «la crisis educativa», la «crisis del sector agropecuario»), el IPEA de San José de la Dormida continuaba, según lo expresaban sus docentes al momento de realizar nuestro trabajo de campo, «cumpliendo su misión». Su origen en el año 1972 a partir de la iniciativa de vecinos y la ausencia del Estado en su dotación (ya que aporta luego del primer año de funcionamiento los salarios docentes, pero la infraestructura y los insumos básicos para el funcionamiento son generados por docentes y padres de los alumnos a través de una cooperadora escolar), su radiación en una zona que los docentes caracterizan como «marginada» y en una comunidad que identifican como «apocada» y con alumnos provenientes de familias campesinas «empobrecidas», contribuyeron a la construcción de una cierta identidad institucional: una escuela «modesta» que se sostiene y crece gracias al esfuerzo de los docentes y los vecinos.

La inclusión en el Proyecto EMETA fue, para este establecimiento, un hito fundamental en su historia; marca un antes y un después. Este proyecto forma parte de un conjunto de proyectos para América Latina financiados por organismos internacionales, entre ellos instituciones financieras como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que, a través de una intermediación institucional en el país de destino, tienen como objetivo la “modernización agrícola” (lo que implica “renovación tecnológica”) para garantizar el aumento de la productividad, a partir de “inversiones educativas”¹.

Originalmente había sido conveniado entre nación y provincia de Córdoba durante el transcurso de la dictadura militar pero fue reformulado por las nuevas autoridades democráticas del gobierno de Córdoba que asumen luego de 1983, con el asesoramiento de técnicos de la UNESCO, cuya línea de trabajo en el campo de la educación rural se inscribe dentro del enfoque del “Desarrollo Rural integrado”². De este modo se observa,

¹ A partir de la II Guerra Mundial y fundamentalmente desde la implementación de «La Alianza para el Progreso» se desarrollan en América Latina diferentes programas de «intervención social» cuyo objetivo era la imposición del proyecto de desarrollo capitalista dependiente para nuestros países y la contención de las revueltas sociales. Dentro de ellas se pusieron en práctica diferentes estrategias para lograr el «desarrollo rural», entre las que pueden distinguirse desde los años '50: Desarrollo de la comunidad, Modernización tecnológica, Reforma Agraria, Revolución Verde y Tecnología Apropiada. (Gianotten y de Wit, 1987) En este proceso de desarrollo capitalista dependiente el proyecto desarrollista postula que es indispensable que los miembros de la sociedad alcancen un determinado nivel educativo para asegurar su desarrollo económico. Siguen el paradigma de la «educación como recurso o capital humano» el que se apoya en el supuesto de que la educación constituye una inversión y no un gasto. El hombre resulta ser un recurso básico para que funcione la economía; hay que invertir en él para que produzca y consuma de acuerdo a las necesidades del crecimiento económico. En la agricultura la modernización supone “renovación tecnológica para lograr aumento de productividad”.

² El Desarrollo rural integral surge como respuesta e intentando superar la estrategia del desarrollo comunal que estaba más orientado al «cambio de actitud» de los hombres y que sobrestimaba la capacidad de los miembros de la comunidad. Esta nueva estrategia reconoce en cambio la

“una mediación entre el enfoque productivista del BID y el enfoque pedagógico de la UNESCO”; relación que permea la implementación de los Proyectos y explica procesos contradictorios de las prácticas cotidianas implementadas en las escuelas, como veremos por ejemplo que sucede en el caso de Tulumba. (Bosio,1993)

Las inversiones realizadas por el proyecto EMETA en la provincia de Córdoba superaron los seis millones de dólares y se concentraron fundamentalmente en obras de Infraestructura (70%), equipamiento (25%) mientras que el Desarrollo Educativo e Institucional insumieron solo el 5% del total. (Educampo N° 8. Proyecto EMETA, 1993). Esta distribución de los recursos, privilegiando infraestructura y equipamiento y la condición de la concentración de la inversión en no más de cuatro localizaciones en regiones de la provincia donde ya hubiese cierto desarrollo económico, y en especial, incremento de la producción agropecuaria, evidencian cómo se impusieron los criterios productivistas del BID. Pese a que existió, sobre todo en la primera etapa, un intento de mediación por parte del gobierno de la provincia, a partir de un enfoque más centrado en lo socio pedagógico producto de la asesoría de funcionarios de la UNESCO, los criterios de “eficiencia económica” de las escuelas terminaron orientando en definitiva la marcha de las acciones en Córdoba. En efecto, las inversiones se concentraron fundamentalmente en 4 localidades: San Francisco, Los Cerrillos, Almafuerte y Villa de María del Río Seco. Estas escuelas base concentraron, el 85 % de la inversión en infraestructura y el 68 % de la inversión en equipamiento.(Educampo N° 8, Agosto 1993). Otras seis escuelas, entre ellas la de San José de la Dormida, se incorporan al proyecto aunque los destinatarios de las inversiones serían no directamente los IPEA sino los Centros de Educación No Formal que se crearían vinculado a estos.³

San José de la Dormida fue elegido como uno de los diez ámbitos de radicación del Proyecto EMETA ya que reunía una serie de condiciones: se trataba de «una zona con alto porcentaje de población rural, y con índices importantes de marginación», «era una zona productiva representativa en la que sería posible, «(...) por medio de acciones educativas integradas, cerrar un circuito productivo que refleje las posibilidades regionales», pero fundamentalmente existía un IPEA, que constituiría con el Centro de Educación No Formal una unidad educativa que propondría «respuestas superadoras a las problemáticas existentes». (Proyecto EMETA, 1987) Pero además de estas razones explicitadas en los documentos oficiales se menciona como antecedente a considerar la existencia de una Cooperativa de Cerdos que había sido creada como parte del Proyecto FUNDA BID (implementado por la Fundación del Banco de la Provincia de Córdoba a partir de un crédito del BID). Son precisamente los mismos técnicos de esta Fundación quienes, como integrantes del Equipo interdisciplinario encargados de rediseñar el proyecto EMETA luego de 1985, aconsejan la radicación de un CENF en el IPEA N° 15, centrando la actividad productiva en la porcicultura. Pero en el momento en que se reali-

complejidad del cambio social y propone que ninguna intervención aislada puede ser efectiva si se la aplica al margen de otros elementos. Los programas deben abordar todos los aspectos de la vida económica, social y cultural de los campesinos y afrontarlas de una forma multidisciplinaria y multisectorial. (Documentos de la REC, Abril de 1987)

³ Esta fue la estrategia utilizada por el gobierno de la provincia de Córdoba luego de 1983, para permitir la ampliación de la cobertura del proyecto que en su diseño original y de acuerdo a las pautas establecidas por la entidad financiadora no podía ser mayor a dos localizaciones.

za esta propuesta la cooperativa de cerdos ya «había fracasado» y nos interesa destacar precisamente como el EMETA nace en esta escuela ligado a un proyecto frustrado y como un intento de recuperarlo. Este “fracaso” de la cooperativa, según lo entienden los docentes y directivos de la escuela, se debió a que el diseño «no tenía en cuenta la realidad productiva de la zona, la existencia de antecedentes sobre este tipo de producción, las posibilidades de colocación en el mercado», “la mano de obra y la supervisión técnica necesaria y disponible».

Las inversiones del EMETA (que comienzan a ejecutarse en 1989 y culminan a fines de 1993) se destinan a la construcción de instalaciones destinadas a la industrialización del cerdo, «con el objetivo de cerrar un circuito de producción, incorporar valor agregado y promover un desarrollo tecnológico gradual». (IPEA N° 15, 1993). Se construyen una sala de faenamiento y procesamiento de cerdos, un laboratorio, un taller mecánico donde se reparan las maquinarias de la escuela y se dictan clases teórico-prácticas y un salón de usos múltiples como sede del CENF. La escuela recibió también una camioneta destinada originalmente a las actividades educativas no formales aunque se la utiliza para todo tipo de traslados (de alumnos y docentes, de producción para la venta, de insumos). En cuanto a la provisión de maquinarias: recibió un equipo complejo compuesto por rastras, sembradoras, arados, que no podían utilizarse ya que no se adecuaban a los requerimientos productivos y no contaban con un tractor para impulsarlas. Esta sería, según lo expresan los directivos y docentes de la escuela, una muestra más del desconocimiento por parte de los técnicos de la realidad, necesidades y posibilidades de la escuela y de la zona.

La inclusión en el Proyecto EMETA significó para esta escuela no sólo la provisión de equipamiento y recursos sino que estos estaban relacionados con el intento de modificación de su funcionamiento como unidad educativa y productiva. Se intenta “modernizar la escuela” y esto suponía introducir modificaciones en tres sentidos: en primer lugar intensificar la propuesta de descentralización y autofinanciamiento de las unidades educativas e introducir la idea de «escuela empresa». En segundo lugar en el ámbito de la organización curricular y metodología de trabajo con la propuesta de los Proyecto Didáctico Productivos. En tercer lugar a través de estrategias de vinculación con la comunidad al proponer actividades educativas no formales. En esta ponencia nos detendremos en las dos primeras ya que las referidas a las propuestas de educación no formal fueron trabajadas específicamente en otro artículo.⁴

La propuesta de regionalización descentralización y autofinanciamiento de las unidades educativas y la «escuela empresa»:

Cuando tras la recuperación de la democracia en 1983 se pone en marcha la nueva política educativa en la provincia de Córdoba, las «propuestas democratizadoras» del sistema se construyen a partir de conceptos como regionalización, descentralización, autogestión.

⁴ Puede verse al respecto Cragolino E. (1997) “Abriendo miradas. El análisis de experiencias educativas no formales desde la perspectiva de sus protagonistas”, en *Ciencias Sociales* N° 1. CFFyH, UNC.

El principio de regionalización parte del reconocimiento de la diversidad cultural existente en el territorio provincial y es considerada como estrategia que permitiría el mejoramiento de la eficiencia del sistema y la calidad de la educación. Propone la adecuación de los servicios educativos a los intereses y proyectos de los pobladores, acorde a sus pautas socio-culturales y promoviendo el despliegue de sus potencialidades. Implica, entre otras cosas, la adecuación del currículum a las necesidades regionales. (EMETA, 1977). En el caso del EMETA a través de la RICEA (Reforma Institucional de los Centros de Educación Agropecuaria), se propone la adecuación del plan de estudios a las necesidades regionales, reconociendo autonomía a cada IPEA para definir las materias técnicas que se dictarán y su modificación conforme se produzcan cambios en la situación productiva de la zona de influencia de la escuela.

En el IPEA N° 15, se pone en cuestión la regionalización, no en términos ideológicos sino en cuanto a que se trataría de formulaciones que no sólo no van acompañadas de decisiones que permitan efectivizarla sino que a menudo la contradicen: "Nos proponen adecuar los contenidos a las características de la región pero nos dan un paquete cerrado, nos ponen la cría de cerdos, cuando esa inversión se podría haber dedicado a una actividad más que nos venga mejor a nuestras necesidades, a comprar más campo para maíz (...)" o agregan "(...) nos mandan máquinas que no sirven para la zona".

Una de las docentes de una de las materias humanísticas señalaba también los "riesgos" de esta propuesta en cuanto a brindar conocimientos segmentados en el marco de las transformaciones que se observan en el medio rural y atendiendo a las posibilidades reales de inserción laboral que tienen los egresados de la escuela. Postulaba en este sentido la necesidad de que la escuela transmita conocimientos totalizadores que posibiliten al alumno la inserción en diferentes espacios sociales y en especial laborales.

Ligado a la regionalización se presenta la propuesta de descentralización administrativa que significa en las formulaciones la transferencia de la toma de decisiones del nivel central a las regiones. Implica la redistribución del poder con el objetivo de volverlo más ágil y eficaz y en definitiva «posibilita aproximar la decisión al lugar de la acción». (EMETA, 1987). En el caso del Proyecto EMETA, el IPEA N° 15, no parece haber tenido estos espacios de decisión real. O si existían se encontraban muy condicionados. Los condicionamientos del poder central vienen dados desde el mismo momento en que el IPEA como destinatario de la inversión no fue consultado en el diseño, recibe una inversión que limita su futuro como unidad productiva y debe participar en subproyectos y actividades que se presentan como impuestas y se convierten en requisitos para seguir recibiendo recursos.

Según la percepción de los directivos y docentes con el Proyecto EMETA se habría incrementado la presencia del poder central en la escuela. En la etapa anterior a la incorporación al Proyecto la escuela estaba sujeta a la normativa funcional y administrativa de la Dirección de Enseñanza Media de la Provincia (DEMES) que si bien constreñía la dinámica institucional, dejaba márgenes para un manejo bastante autónomo de la escuela por parte de los directivos y de sus cátedras para los profesores. La incorporación al EMETA implicó, en cambio, sumar a la relación con DEMES la dependencia a la Unidad Ejecutora Provincial (órgano ejecutivo del proyecto, que concentra funciones financieras, administrativas, de supervisión pedagógica, diseño curricular, evaluación, etc). Esta doble sujeción se produce en paralelo ya que, si bien se trata de dos organismos del Ministerio de Educación, cada uno de ellos tiene una lógica de funcionamiento propia y realiza

demandas particulares hacia la institución; demandas que en algunos casos pueden presentarse como contradictorias. Pero mientras la presencia de la DEMES en el IPEA se diluye, la de la UEP, sobre todo en la primera época de implementación del Proyecto, se intensifica. Y esto tiene que ver en parte con la cantidad de recursos que maneja la segunda. Mientras la DEMES continúa pagando los sueldos docentes y reduce cada vez más las partidas para bienes y servicios, la UEP se hace presente con infraestructura, equipamiento, insumos para las actividades pedagógicas y productivas y capacitación del personal. Dispone además de las relaciones políticas en el interior del Ministerio que le permite hacer viable e imponer el proyecto.

Las involucraciones tanto en materia pedagógica como en cuanto al funcionamiento como unidad productiva que realiza el EMETA en la escuela implicaron intervenciones constantes de técnicos y funcionarios y supervisiones directas y controles por parte de «los de Córdoba». Estas intervenciones, representadas como «intrusiones» por el personal de la escuela pretendían además poner en cuestión un «orden institucional» y un estilo de gestión y fueron aceptadas pero no sin conflictos. Es decir si bien el Proyecto se impone en el IPEA N° 15 y esta debe proponerse una nueva dinámica de funcionamiento, es posible observar márgenes que la institución tiene para adaptar y reacondicionar las propuestas a sus necesidades y posibilidades y también para enfrentar al poder central. Hay por parte de la escuela, y tal como lo señalaba la directora, aceptación de las propuestas y de ciertas exigencias en tanto estas se convierten en condición para seguir sumando recursos pero también existen, aunque no se expliciten ante los funcionarios o se los oculte, redefiniciones de los subproyectos y adecuación a lo que la institución considera sus verdaderos «intereses».

La propuesta de la descentralización que desde formulaciones progresistas implica participación de los agentes educativos implicados, va acompañada en la realidad de la descentralización económica y el autofinanciamiento, es decir del retiro del Estado de su función de proveedora de los recursos que permitan el funcionamiento de la institución escolar. Este retiro del Estado en la previsión de los fondos necesarios para el funcionamiento productivo, que en el caso de la escuela agrotécnica, aunque se continúen solventando los gastos de personal, significa desentenderse progresivamente de las funciones pedagógicas, y la necesidad que en consecuencia tienen las escuelas de procurarse recursos, contribuye a la consolidación y legitimación de la propuesta de la «escuela-empresa».

Según este discurso presente en diferentes documentos del Proyecto «(...) no hay contradicción entre ser una escuela y ser una empresa». (Educampo N° 1, 1990, p. 23.) Señalan, en este sentido, la existencia de diferentes concepciones acerca del manejo de la escuela. Una «vieja», que no se ajusta a la realidad y no les permite crecer y enseñar la modalidad y que sostiene que «la escuela debe posibilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, sin pretensión de buscar el lucro o percibir dinero por alguna de sus actividades». Por otro lado una «moderna», según la cual la escuela «(...) debe ser conducida como una empresa, buscando los recursos que posibiliten la operatividad de las tareas»

Según la visión de funcionarios del Proyecto, en el IPEA N° 15, habría predominado en la etapa inicial la primera de estas concepciones por lo cual era, nos decían, «la peor referencia del EMETA», ya que «no entendían el problema de la gestión». Con el transcurso del tiempo se habría producido una apropiación de esta nueva lógica «y a pesar de las dificultades, la escuela se llegó a manejar con otros criterios».

Pero más allá de la comprensión y apropiación por parte de los directivos y docentes de este nuevo modelo de escuela, la gestión empresarial de la escuela está mediada y condicionada por una serie de factores:

- Las condiciones agroecológicas de la zona, semi árida con bajo nivel de precipitaciones (cuyos suelos se destinan fundamentalmente a la cría extensiva de ganado vacuno) que limitan las capacidades productivas y determinan bajos rendimientos.
- Se propone un funcionamiento empresarial cuando la institución cuenta con un capital fijo y variable sumamente limitado que no le permite insertarse en un mercado en crisis como es el agropecuario (recordemos por ejemplo que el campo experimental tiene una extensión de 2 has y que se arriendan «campo afuera» otras 50 has). Se creaban condiciones ficticias de productividad que sólo podrían mantenerse en la medida en que se sostuvieran los subsidios que, por ejemplo, significaron los recibidos para los Proyectos Didáctico Productivos, pero que se verían seriamente comprometidas cuando estos recursos desaparecieran.
- El sostenimiento de la empresa supone involucramientos adicionales por parte de los docentes quienes son los que garantizan las actividades productivas, sin embargo no se contempla la retribución de este sobretrabajo.
- La pertenencia de la escuela al sistema educativo y a una serie de normativas que impiden su funcionamiento real como empresa. Situación que pretende remediarse a través de un Convenio Marco que incorpora sin embargo un actor como la cooperativa, lo que si bien permite a la escuela la venta de excedentes dificulta la gestión.
- La función pedagógica se complica al intervenir la lógica empresarial con su criterio de eficiencia y rentabilidad. Esto se evidencia por ejemplo, tal como lo observaba Bosio (1993) en otros IPEAS, en las limitaciones que tienen los alumnos para acceder a los equipamientos que posee la escuela. El interés por mantener en buen estado la maquinaria aparta a la mayoría de los alumnos de la posibilidad de aprender su manejo práctico. Esto puede explicarse si tenemos en cuenta que para poder cumplir las labores productivas que a su vez aseguren la actividad educativa, la institución debe preservar este equipamiento y asegurar su mantenimiento ya que el Estado no lo garantiza.
- Otra distancia clara es en los tiempos implicados en los procesos como unidad educativa y como unidad productiva. Los tiempos educativos tienen una lógica y los tiempos productivos otra. Según la organización del nivel medio, como unidad educativa las actividades académicas y administrativas se concentran fundamentalmente en el período marzo/noviembre, pero en cambio en una zona semi árida como la de La Dormida las actividades productivas (pariciones, siembras, cosechas) se intensifican en primavera, verano. Esta falta de coincidencia entre el calendario escolar y los ciclos agropecuarios productivos, determina problemas con la continuidad de las tareas prácticas durante fines de semana y vacaciones. Desde el sistema no están previstos recursos extra que aseguren la continuidad a partir de la contratación de personal. De modo que esta se garantiza con el «trabajo extra» de docentes y alumnos.

En el IPEA N° 15, según manifestaciones de la directora, y docentes técnicos las actividades productivas de la escuela están relacionadas con sus funciones pedagógicas pero

alguna de ellas se orientan preferentemente a la obtención de recursos y financiamiento.

Los recursos aportados por el EMETA tanto materiales (equipamiento, maquinarias e insumos), como en capacitación del personal permitieron el incremento de los ingresos obtenidos por la producción propia. Sin embargo la continuidad de las actividades productivas, la constitución de una empresa y el autofinanciamiento sólo es posible en la medida en que siga existiendo plustrabajo de los miembros de la institución, directivos, maestros y profesores del área técnica.⁵

Los Proyecto Didáctico Productivos (PDP)

Enmarcados en la propuesta de construcción de nuevas unidades educativas a partir de estos conceptos ejes regionalización, escuela empresa, etc., se elaboran los PDP. Estos se presentan como una propuesta metodológica que intenta organizar el trabajo interdisciplinario con el objetivo de «conducir el aprendizaje de la producción» y «en la búsqueda de respuestas a problemáticas de la comunidad rural». Incluye «objetivos pedagógicos, de investigación, de producción y de extensión». (Educampo, N°2, 1991). Se trata de superar «((...)) la tradicional fractura entre las asignaturas técnicas y las de formación general, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre la inteligencia y el trabajo» (Ibidem). En la elección de la problemática eje y en la formulación de los PDP se presupone la utilización de metodologías «activas y participativas» que «comprometan a docentes y alumnos en roles protagónicos» y que incluye también la consulta a «la comunidad».

Para facilitar y unificar el diseño de los proyectos un equipo Técnico de la UEP (la Comisión de Currículum y Capacitación) elabora un modelo en el que junto a los elementos que usualmente se proponen para la elaboración de las planificaciones escolares (objetivos, responsables, contenidos, etc.) se introduce toda una nueva dimensión que tienen que ver con la viabilidad económica del proyecto y se señala que estos últimos son los que sostienen y condicionan su factibilidad.⁶ Se incorporan la previsión de costos, fuentes de financiamiento y en especial se mencionan los ingresos y la obtención de beneficios. Beneficios cuantificables no sólo en cuanto al aprovechamiento pedagógico dirigido a la formación de un estudiante que tenga conocimientos y maneje estas variables económicas y que en consecuencia “pueda actuar en el medio con sentido de realidad” sino también en términos de rendimiento productivo dirigido al autosostenimiento institucional.

⁵ La directora del IPEA nos decía: «Ellos (los funcionarios, técnicos) diseñan y los proyectos son hermosos, pero se olvidan que hacen falta personas que los pongan en marcha y los mantengan. Entonces te dicen ‘háganlo, si le dimos toda esa inversión’. Sí, pero no nos dieron como pagarle a la gente. Y todos trabajamos, tenemos mucha vocación, pero, hasta cuándo?. Y somos una escuela, no una empresa cualquiera, una escuela!. Y por ahí en esto de conseguir recursos, de correr por la cosecha, de vender los cerdos, las gallinas, corremos el riesgo de olvidarnos de nuestra misión. Yo a eso trato siempre de tenerlo presente».

⁶ «Es imprescindible la toma de conciencia de la intervención de los factores financieros en el proceso educativo por parte de los docentes de todas las asignaturas (incluso las de formación general) y su compromiso de transferir a los alumnos la incidencia de los mismos» (Educampo, N° 3, 1991).

En San José de la Dormida se implementaron varios PDP que luego se integran a uno llamado «PRO IN GRAN» (Producción intensiva de Granja). Incluye Implantación y cosecha de maíz; Elaboración de Alimento Balanceado; Cría, Recría y Terminación de Cerdos; Crianza de Pollos Parrilleros y Producción de huevo; Industrialización y comercialización.

Los criterios de selección de estos PDP tienen que ver con esta doble lógica que presuponen los PDP. Por un lado la función pedagógica («la posibilidad de que el alumno acceda a conocimientos que le permitan desenvolverse en estas actividades de granja») pero también con las condiciones de infraestructura y el equipamiento de la escuela, el hecho de que se trataba de un sistema productivo ya en marcha y que podía realizarse durante todo el año, que permitía además un rápido retorno de capital y que contaba con un mercado consumidor zonal. (IPEA, N° 15, 1993). Fueron realizados «principalmente» por profesores del área técnica, con la ayuda de directivos y docentes de otras áreas. Involucraron fundamentalmente a materias técnicas, pero incluyeron también científicas como matemáticas, humanísticas como castellano, geografía y educación cívica, aunque los aportes de estas últimas se concentraron en la etapa del diseño.

La propuesta de construcción de los PDP con la integración interdisciplinaria y la combinación de actividades teóricas y prácticas suponían la existencia de espacios de trabajo conjunto entre docentes (los de áreas científicas, humanística y técnica, los profesores de aula y los maestros de campo), la incorporación de los alumnos y la vigencia de una racionalidad económica y por lo tanto la superación de una serie de fracturas que se observan en este IPEA, pero que no son privativas de las mismas, sino que se presentarían en otras instituciones de esta modalidad.

Sin embargo estas distancias y fracturas sólo pudieron salvarse parcialmente a través de los PDP, ya que su diseño e implementación estuvo condicionada por una serie de factores:

- La estructura organizativa del nivel medio, la distribución de responsabilidades por materias y la falta de reconocimiento salarial de actividades extraáulicas como las que implicaban los PDP.
- Las condiciones objetivas particularmente adversas de la práctica docente (agravada por la poca carga horaria de los docentes del área humanística y científica en esta escuela, quienes reparten sus responsabilidades docentes en varios establecimientos de la zona)
- El tipo de formación y la falta de hábitos de trabajo interdisciplinario de los profesores. A diferencia de los docentes del área científica y humanística, los profesores del área técnica son en gran parte profesionales universitarios, que no tienen formación docente y «se resisten a realizar planificaciones escritas y coordinar con el resto de los miembros del Equipo Técnico».

En el área técnica a su vez se observan algunas dificultades y diferencias entre los Profesores y los MEP. Los Maestros de Enseñanza Práctica son los encargados del mantenimiento de la unidad productiva, tienen a su cargo un área de trabajo y son supervisados por el profesor que dicta la asignatura y el Jefe General de Enseñanza Práctica (los que conforman el Departamento de Asignaturas Técnicas). Estas dificultades se relacionan con cuestiones objetivas como son la limitada disponibilidad horaria que tienen los

docentes del área técnica y la sobrecarga de tareas que tienen los maestros de campo. Pero remite además a otra cuestión: distancias y confrontaciones entre los saberes prácticos, concretos y cotidianos de los maestros de enseñanza práctica encargados del mantenimiento de la unidad productiva y los saberes elaborados de los docentes técnicos responsables del desarrollo teórico de las distintas asignaturas. Estas distancias se relacionan con diferentes prácticas de trabajo pero también puede tener que ver con distinta formación: los MEP son bachilleres y agrónomos mientras los profesores son en gran parte profesionales universitarios.

Consideraciones Finales

En el diseño e implementación del Proyecto EMETA en la provincia de Córdoba se conjugan los enfoque productivistas y de «modernización» del BID con las «propuestas democratizadoras» del sistema que a partir de la recuperación de la democracia en 1983 se pone en marcha a través de la llamada Reforma Educacional.

Conceptos orientadores de esta nueva política como regionalización, descentralización, autogestión ven diluirse, a lo largo de la década del 80, sus contenidos progresistas en el marco del cumplimiento de los requisitos establecidos por la entidad financiadora (el BID) y el avance de la política de ajuste estructural. En su aplicación existe además la intermediación de las jurisdicciones del Estado y sus aparatos técnicos y burocráticos, que redefinen sus contenidos.

A partir de estas mediaciones se “impone” en el IPEA N° 15, el caso que estudiamos, un proyecto valorado por los miembros de la institución en cuanto dotó a la escuela de recursos económicos que se invirtieron en instalaciones, equipamiento e insumos para las actividades técnico-productivas, capacitación para los docentes y en este sentido afirmó su identidad como escuela de modalidad agropecuaria, pero que al mismo tiempo es sumamente cuestionado y cuestionable.

Los cuestionamientos se vinculan con el origen mismo del Proyecto en el IPEA: la incorporación al EMETA no decidida ni consultada con sus miembros, un diseño “equivocado” del futuro productivo que se asientan en otra decisión también inconsulta y un proyecto “fracasado” como fue la Cooperativa de Cerdos. A esto se suma el hecho de que reciban maquinarias que no se adecuan a las necesidades y posibilidades productivas de la institución, y la exigencia de que la escuela logre determinada productividad inalcanzables dadas las condiciones agroecológicas de la zona.

La modernización propuesta implicaba una definición acerca del papel de la escuela en el desarrollo regional y la capacitación de los alumnos quienes se convertirían en difusores de las innovaciones tecnológicas que se introducirían en las actividades productivas regionales. Sin embargo se evidencia, como señalábamos, un desconocimiento de las posibilidades productivas de la institución y de los requerimientos técnicos y humanos necesarios para garantizar su funcionamiento empresarial.

La nueva racionalidad, económica-empresaria, que se introduce, con sus criterios de eficiencia y rentabilidad entra en contradicción con las funciones pedagógicas. Dotados de recursos y legimitados con los conceptos de “descentralización” y “escuela empresa” (aunque no dejen de ser cuestionados) los esfuerzos de directivos y docentes se orientan en buena medida a garantizar la reproducción de las actividades productivas, ya que

estas a su vez se convierten en condición del sostenimiento de su función pedagógica. Sin embargo esta reproducción es posible en la medida en que siga existiendo plustrabajo de los miembros de la institución. Sobretrabajo que es aceptado como parte del sentido pedagógico misional que suponen las prescripciones simbólicas universales del docente, pero que con la política de ajuste y el retiro del Estado de sus funciones tradicionales se acrecientan y cada vez se presentan como más irritante si tenemos en cuenta las condiciones adversas del trabajo docente actual (las restricciones en el régimen de licencias, los cargos vacantes no cubiertos, la falta de designaciones, el congelamiento salarial; la existencia de un discurso oficial que a partir de una serie de diagnósticos insisten en culpar a los docentes de la falta de "calidad" del sistema)

La "modernización" implicaba modificaciones en la gestión institucional. A pesar de proclamarse la descentralización, se acrecienta la presencia del poder central a partir de la existencia de una doble dependencia: de la Dirección de Enseñanza Media (DEMES) y la UEP. A su vez esta aumenta la intervención a partir de seguimientos, evaluaciones, controles periódicos. De este modo la descentralización no es política sino fundamentalmente económica y se dirige a asegurar el autosostenimiento de cada unidad educativa mientras el Estado abandona el financiamiento educativo.

Los miembros del IPEA N° 15 se debatían así entre los reclamos como trabajadores y el cumplimiento de una "vocación" que se asume como misión, apostolado; entre seguir formando técnicos agropecuarios en un contexto de grave crisis de este sector y en una comunidad como San José de la Dormida cada vez más urbanizada; entre una representación de "los técnicos", "los funcionarios", en suma "los extraños, los de afuera" a través de proyectos como una intromisión que quiebra el orden y el reconocimiento de la necesidad de aceptarlo por cuanto significa nuevos recursos; entre cumplir su principal función (la pedagógica) o seguir destinando esfuerzos a las actividades productivas; entre la racionalidad y la eficiencia económica y el cumplimiento de objetivos educativos.

Estas demandas que son vivenciadas y en alguna medida explicitadas por los miembros de la institución y que pudimos recuperar gracias a la indagación de la historia y de la manera singular como esa historia es vivida por los sujetos, nos ayudan a comprender las limitaciones que las formulaciones del Proyecto EMETA han tenido en el IPEA N° 15.

Por último y aunque no nos hemos ocupado del tema en esta ponencia nos parece importante recordar que la "modernización" en la escuela a través del EMETA suponía también "transferencia de tecnología" y "conductas empresariales" a los alumnos y sus familias, pero no tenía en cuenta las distancias existentes entre estas propuestas y las lógicas de reproducción doméstica campesina ni los procesos técnicos más apropiables por estas explotaciones familiares.⁷ La transformaciones en la estructura agraria de la

⁷ Digamos brevemente que se trata de pequeños predios dedicados al cultivo de maíz y la cría extensiva de ganado vacuno y caprino en los que las familias son propietarias, pero no poseen títulos saneados; hay baja intensidad de capital fijo y circulante por unidad de superficie y las prácticas de manejo son rudimentarias, lo que se traduce en bajos rendimientos. En general cuando se produce excedente se destina a reponer capital y posibilitar la reproducción del mismo ciclo económico. Tienen escaso control sobre las transacciones comerciales, las cuales están en manos de acopiadores e intermediarios quienes obtienen los máximos beneficios. Su reproducción social descansa en la incorporación a la actividades prediales de los miembros de la familia (la "autoexplotación", como señala Chayanov, 1974) y alternativamente en la venta de fuerza de trabajo estacional en el mercado agrícola zonal. Puede verse al respecto Cragolino (1996)

región, con el avance de grandes explotaciones de tipo capitalista, el deterioro de la economía de los pequeños predios de donde provienen los alumnos, la descampesinización, la urbanización creciente del pueblo donde se asienta la escuela y las modificaciones en el mercado de trabajo local (cada vez más orientada al sector servicios), la composición en buena medida urbana de la matrícula, ayudan a explicar los resultados del proyecto de "modernización" en esta escuela. Las formulaciones del EMETA como la de muchos proyectos de innovación parecen dirigirse hacia una escuela abstracta y homogénea. Pero tal como lo señala Justa Ezpeleta "pensar en términos de intervención política hace necesario elevar la escuela singular al primer plano, convertirla en sí misma en el centro del análisis. Su contexto, su trama y su dinámica específica plantean las condiciones reales y posibles de cualquier intervención" (Ezpeleta, 1984).

Bibliografía

- Bosio, M.T. (1993), Expansión y Mejoramiento de la Educación Agrotécnica de Nivel Medio a través del financiamiento de organismos internacionales. El caso del Proyecto EMETA en Córdoba, Argentina, Tesis de Maestría. Dpto de Educación de la UFF, Río de Janeiro.
- Cragolino, E (1997), "Abriendo miradas. Un análisis de experiencias educativas no formales desde la perspectiva de sus protagonistas", en *Ciencias Sociales*, CIFYH, FFyH, UNC, Córdoba.
- Ezpeleta, J. (1984), *El diálogo con la teoría: una constante en el trabajo del investigador*. DIE - CINVSTAV, México, mimeo .
- Garay, L. (1992), Notas del curso "Análisis Institucional de la Educación y sus organizaciones", Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C., Córdoba, trabajo mimeo .
- García Peyrano, R (1992), "¿Qué es el EMETA?", en *Educampo* N° 1, Unidad Ejecutora Provincial del Proyecto EMETA, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Córdoba.
- Hurtado, C. (1987), El proyecto EMETA en la Provincia de Córdoba. Una manera de vincular acciones de educación de Adultos, Doc. N° 10, La Cumbre.
- IPEA N° 15 (1993), Evaluación histórico contextual del Proyecto EMETA-Córdoba, Proyecto EMETA, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba.
- Prada, A. (1987), "La dirección Provincial de Educación del Adulto" , en II Seminario Taller sobre Educación de Adultos, Reforma Educacional de Córdoba, La Cumbre.
- Reforma Educacional de Córdoba (1987), Proyecto EMETA. Síntesis, Secretaría Ministerio de Educación, Córdoba.