

Estado, educación no formal y desarrollo rural. Los Centros de Educación Agrícola (Argentina, 1970-2010)

Talía Violeta Gutiérrez*

Resumen:

Las políticas de educación no formal en Argentina, centradas mayormente en las ciudades, han incluido también diversas iniciativas hacia la población rural. Este estudio se propone: investigar las características de esa modalidad educativa en el medio rural de Argentina, evidenciando los Centros de Educación Agrícola (CEA) entre 1970 y 2010 y analizar el aspecto normativo de la cuestión, sobre todo la proclamación de la educación no formal en la legislación nacional. Creados en 1970, al calor del debate internacional, estos Centros han sufrido diversas alternativas derivadas de las condiciones políticas y socioeconómicas, pero perviven hasta la actualidad. En contexto de auge de los agronegocios, los Centros son una opción que apoya la agricultura familiar y las pequeñas localidades rurales.

Palabras clave:

Estado; educación no formal; desarrollo rural; Argentina.

* Doctora en historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. profesora asociada por concurso de la Universidad Nacional de Quilmes, profesora adjunta interina en la UNLP. Integra el Centro de Estudios de la Argentina Rural de la Universidad de Quilmes y programas I+D sobre cuestiones rurales y educativas.

Estado, educação não formal e desenvolvimento rural. Os Centros de Educação Agrícola (Argentina, 1970-2010)

Talía Violeta Gutiérrez

Resumo:

As políticas da instrução não formal na Argentina, centradas principalmente nas cidades, incluíram também iniciativas diversas para a população rural. Os objetivos deste estudo são: investigar as características da instrução não formal em meios rurais da Argentina, focalizadas nos centros de Educação Agrícola (CEA) entre 1970 e 2010, e analisar o aspecto normativo do problema, principalmente a proclamação da instrução não formal na legislação nacional. Criados em 1970, ao calor do debate internacional, estes Centros submeteram-se às alternativas diversas, derivadas das condições políticas e socioeconômicas, mas sobrevivem até o tempo atual. No contexto da importância dos agronegócios, são uma opção que suporta a agricultura familiar e as pequenas cidades rurais.

Palavras-chave:

Estado; educação não formal; desenvolvimento rural; Argentina.

State, non-formal education and rural development. Agricultural Education Centers (Argentina, 1970-2010)

Talía Violeta Gutiérrez

Abstract:

The non formal educational policies in Argentina, although focused mostly in urban areas, have included various initiatives to the rural population. This study aims to investigate the characteristics of this type of education in rural areas through the analysis of the case of Agricultural Education Centers between 1970 and 2010 and to study the normative aspect of the question, especially the recognition of non formal education in national legislation. These proposals, emerged in 1970, in the heat of the international debate on the matter, have known fluctuations arising from different political, socioeconomic and educational conditions, but they have survived to the present. In context of agribusiness boom, these Centers are an option that supports family farms and small rural towns.

Key words:

State; non-formal education; rural development; Argentina.

Introducción

La educación no formal ha concitado en las últimas décadas la atención de los científicos sociales y responsables de políticas públicas, dadas sus características más flexibles y su potencial para llegar a diversas poblaciones a través de medios diversos de la educación escolarizada. Es, en determinadas instancias, una oferta educativa interesante para apoyar la generación de empleo o la difusión de diversas actividades y tecnologías a un amplio segmento de sujetos sociales. Sin embargo, los aspectos conceptuales y propuestos respecto al tema forman parte de una discusión en buena parte aún vigente. Uno de los ámbitos privilegiados de aplicación de la educación no formal es el medio rural o territorios periurbanos donde se desdibuja este límite de todas maneras imprecisas entre lo urbano y lo rural.

En el caso de la República Argentina en un sentido amplio, esta manera de encarar el hecho educativo dentro de la modalidad agraria no es nueva en el país, sin embargo en las últimas décadas ha recibido mayor impulso, aun en contextos de urbanización creciente. Son ofertas que se han ido incrementando desde los años de 1970 y en el marco de sucesivos cambios normativos que llevaron a un reconocimiento legislativo específico –aunque tardío– de la educación no formal, en contextos productivos, socioeconómicos y demográficos cambiantes.

Por otra parte, la educación agropecuaria ha estado tradicionalmente de manera preponderante a cargo del Estado –aun cuando la oferta privada fue temprana– y por sus propias características está vinculada a las transformaciones productivas, los requerimientos tecnológicos y las percepciones sobre la familia y el papel de sus diversos integrantes en la explotación rural.

Si bien la modalidad educativa agraria (no superior) ha concitado el interés de los científicos sociales en las últimas décadas, aún existen amplios campos a analizar, en particular con perspectiva histórica. Existen investigaciones que han estudiado la preparación de la mano de obra rural en escuelas agrícolas, con especial acento en la política educativa nacional y algunas iniciativas provinciales (ASCOLANI, 2000; BARSKY; DÁVILA; BUSTOS, 2009; FORNI et al, 1998; GUTIÉRREZ, 2007; PLENCOVICH; COSTANTINI, 2009; PLENCOVICH; COSTANTINI; BOCCHICCHIO, 2011). La educación formal ha sido el centro de la discusión, salvo proposiciones específicas para los jóvenes y mujeres, como los clubes y cursos del hogar agrícola.

Se han analizado también las iniciativas de cooperativas u otras entidades y el extensionismo rural (CARBALLO GONZÁLEZ, 2007; MATEO, 2001; OSSANA, 2009; TORT, 2008). Esta somera mención de las principales investigaciones sobre historia de la educación agraria en la Argentina, que no es exhaustiva, nos evidencia que los aspectos que han recibido mayor atención de los científicos sociales pasan primordialmente por la educación formal, o el extensionismo proveniente de las reparticiones y entidades relacionadas con la producción, aunque sin detenerse en algunas modalidades educativas más flexibles dependientes del Ministerio de educación.

En ese contexto este estudio se propone dos objetivos centrales: indagar en las características de la educación no formal, en el medio rural argentino entre 1970 y 2010, a través del estudio de una propuesta específica, los Centros de Educación Agrícola (CEAs), dependientes del sistema educativo nacional o provincial; y analizar el aspecto normativo de la cuestión, sobre todo el reconocimiento de la educación no formal en la legislación nacional.

La delimitación temporal elegida se sustenta en la consideración de algunas cuestiones que incidieron en la problemática a tratar. Por un lado, la realización en 1970 de la Conferencia mundial sobre enseñanza y capacitación agrícolas en Copenhague, con presencia de especialistas de todo el mundo (entre ellos argentinos) y por otro, la creación, dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de una oferta específica de educación no formal para el medio rural, los CEAs. Por otra parte, era necesario avanzar hasta el siglo XXI cuando, en otro contexto socioeconómico y productivo, el sistema educativo, ahora descentralizado, ha permitido avanzar en ese tipo de formación, reconocida en la legislación educativa.

La perspectiva histórica adoptada nos permitirá destacar a largo plazo, los aspectos de continuidad y cambio en las políticas de capacitación hacia la población rural y observar los alcances y limitaciones de algunas iniciativas – tomando como estudio de caso los CEAs – sus orientaciones y progresiva inclusión no sólo en las acciones de las reparticiones educativas, sino en la legislación que sustenta las políticas de educación en el país. Pensamos que, iniciadas en un momento de discusión internacional de la temática de la educación rural con énfasis en lo no formal, estas ofertas educativas han vivido sucesivos vaivenes derivados no sólo de las transformaciones normativas de la

educación pública en la Argentina, sino también de la inestabilidad política que caracterizó la primera parte del período estudiado. A la vez, la evolución de los CEAs expresarían situaciones más generales de concentración de la oferta educativa (y las variables demográficas, económicas y sociales que la acompañan) en algunas provincias de la región pampeana, donde efectivamente pueden llegar a constituirse en espacios de capacitación de la población rural en complemento con las acciones extensionistas de otras agencias gubernamentales.

Las fuentes en que se basa el presente artículo son documentos oficiales -pertinentes para el análisis que se propone- provenientes de las reparticiones educativas argentinas, Congreso nacional y organismos internacionales, sobre todo UNESCO. Podemos, no obstante, distinguir en las mismas dos tipos de documentos: las disposiciones legales (leyes y resoluciones) y los informes y memorias de seminarios y reuniones sobre educación no formal. En el primer caso son normas que integran la política educativa de los diversos gobiernos, y como tales debemos considerarlas. En tanto los seminarios y conferencias han reunido a especialistas y funcionarios en la discusión de las temáticas planteadas, aunque frecuentemente sus conclusiones influyeron en las políticas públicas adoptadas.

La educación no formal en el medio rural

Conceptos de educación no formal y extensionismo

En la segunda posguerra, y estando en auge las teorías del desarrollo, la educación pasó a formar parte de

[...] una estrategia mundial que debía garantizar que la población de esta parte del mundo [América Latina] pensara y actuara de acuerdo con las necesidades de dicha estrategia. Es decir, la educación dejó de ser nacional y pasó a ser un asunto mundial (ÁLVAREZ GALLEGOS, 2001, p. 50).

Las reformas educativas se comenzaron a pensar “[...] a partir de las orientaciones que los organismos internacionales hacían para nuestros países” (ÁLVAREZ GALLEGOS, 2001, p. 50).

En ese contexto, en los años sesenta, la preocupación mundial por lo que se consideraba la crisis de la educación, cristalizó en la Conferencia Internacional reunida en Williamsburg (Estados Unidos) para tratar la crisis educativa en la que participaron organismos internacionales y ministros de educación. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estuvo representado por su organizador y director Philips Coombs, que propuso prestar atención a la necesidad de desarrollar prácticas educativas diferentes a las escolarizadas (CAMORS, 2009, p. 24).

También en las Cumbres de las Américas, que reúnen a los jefes de estado de los países que integran la OEA, menos Cuba, la educación ha jugado un papel central, aunque con significativas diferencias entre las históricas (1956 y 1967) en que se presentaba como parte de la tríada desarrollo-educación-ciencia y tecnología, mientras que en las iniciadas en 1994 en adelante se incluyó en “[...] la erradicación de la pobreza y de la discriminación [...]” (FELDFEBER; SAFORCADA, 2005, p. 35), lo que significaba un importante desplazamiento del foco de interés. Las cumbres de este nuevo ciclo legitimaron las reformas educativas de los noventa que habían comenzado con anterioridad, con financiamiento y asistencia técnica de organismos internacionales, el Banco Mundial y el BID (FELDFEBER; SAFORCADA, 2005, p. 34-35).

Con relación específicamente a la educación rural, cuando en 1970 se convocó la Conferencia mundial sobre educación agrícola en Copenhague -en la que también participaba Coombs- se afirmaba que

[...] el principal objetivo de la enseñanza y capacitación agrícola consiste en contribuir al progreso agrícola y al desarrollo rural. Todo el mundo conoce y comprende su función tradicional de formación de científicos, técnicos y trabajadores calificados en agricultura. Dicha enseñanza tiene, no obstante, una función más amplia, pues nunca será plenamente eficaz a menos que sus recursos estén también dirigidos a la propia comunidad local (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE ENSEÑANZA Y CAPACITACIÓN AGRÍCOLAS, 1970, p. 71).

En efecto, las funciones de la educación formal agraria serían reforzadas sin duda a través de la creación de nuevas ofertas educativas

no necesariamente ligadas a la escolarización graduada. En esa línea de pensamiento, el director general de la UNESCO, René Maheu, afirmó, en la Conferencia, la necesidad de profundos cambios en la educación rural, “[...] para que pueda no solamente mantenerse al día con el rápido crecimiento y progreso de la tecnología agrícola sino también –y sobre todo- preparar y facilitar las transformaciones sociales en el medio rural”. Asimismo llamaba la atención en que la conferencia estaba llamada a “[...] detenerse especialmente en los problemas de la educación y capacitación de la población rural adulta” (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE ENSEÑANZA Y CAPACITACIÓN AGRÍCOLAS, 1970, p. 2).

También en 1970 se reunió en Buenos Aires el Seminario Nacional de Educación Permanente con el auspicio de la OEA y la UNESCO, centrada en la educación de adultos, y también con apoyo de OEA y el Ministerio de Educación, la primera Reunión Técnica de directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos, organizada por la Dirección del Programa Regional de Desarrollo Educativo (RODRÍGUEZ, 1997, p. 296).

En fin, al poco tiempo la educación informal, formal y no formal fueron definidas más precisamente. La primera es un “[...] proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno”. La educación formal es el “[...] sistema educativo, jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado” y la educación no formal sería “[...] actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido [...] que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables” (COOMBS; PROSSER; AHMED, 1973 apud PASTOR HOMS, 2001, p. 527). Sin embargo, hay consenso en que estas clasificaciones “[...] de ninguna manera han de ser entendidas o utilizadas como si se tratara de cánones metodológicos o de compartimentos estancos” (TRILLA I BERNET, 1988, p. 26). Asimismo no son “[...] términos excluyentes entre sí, el término Educación no Formal ha tenido un fuerte apoyo e identificación por parte de aquellos que la practican” (HERRERA MENCHÉN, 2006, p. 11). En el caso de la Argentina ha pasado a ser incluido en las leyes educativas más recientes.

Uno de los ámbitos en que la educación no formal ha tenido mayor incidencia es el rural, por la importancia de llegar a diversos ambientes

con una oferta educativa flexible y que permita disminuir la brecha de la desigualdad de acceso a la educación con relación a la población urbana y difundir aspectos culturales y tecnológicos relacionados con las producciones propias del medio rural¹.

Los casos que nos interesa analizar aquí poseen la intencionalidad y sistematicidad que caracterizan a la educación no formal emanada de un organismo de Estado, como el Ministerio de Educación, claramente no son una enseñanza informal, pero sí participan de algunos aspectos de la educación social y sobre todo del extensionismo rural.

Este último tradicionalmente ha sido un servicio brindado por el Ministerio de Agricultura y otras reparticiones relacionadas con la producción, separado del sistema educativo². En la segunda mitad del siglo XX en la Argentina y América Latina se seguía un modelo difusionista, por influencia estadounidense con el fin de aumentar la producción, pero también incluyendo el trabajo con mujeres y con jóvenes.

Un papel esencial con relación a la extensión rural lo cumplió y lo cumple el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) creado en 1956 con la misión de adaptar y transferir tecnología a la vez que centralizar el extensionismo hacia la familia rural, muy fuerte en los primeros veinte años, bajo la influencia del Instituto Interamericano de Cooperación Agrícola.

Si bien parte de las acciones del INTA comparten las características de la educación no formal, en especial algunas de las llevadas a cabo hasta la década de 1990 a través de acciones como los Clubes juveniles 4A y los Clubes ‘Hogar rural’ para las mujeres, no han integrado el sistema educativo, y a partir de la década de 1990 han sido reemplazados por otros programas como Cambio Rural y Pro huerta.

Si las estrategias de cooperación internacional surgidas desde los años sesenta en adelante formaban parte de la Cooperación Norte-Sur,

¹ La ruralidad con relación a la educación se define en la Argentina siguiendo el criterio de Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), de acuerdo a la población de las localidades donde se sitúan las ofertas educativas, serán rurales los que se ubican en localidades de hasta dos mil habitantes (pueden ser rural agrupadas o rural dispersas).

² Todo el sistema educativo agrario dependía de las reparticiones relacionadas con la producción hasta los años sesenta, salvo la educación superior universitaria y las escuelas medias dependientes de las universidades.

que combina instrumentos de los ‘países donantes’ con los organismos multilaterales, asociada a ‘elenco de recursos blandos’ de la política internacional, y a “[...] las condiciones asimétricas de la distribución de la riqueza y el poder en el sistema mundial” (HIRST, 2010, p. 31), recientemente el INTA ha participado de la propuesta de Cooperación Sur Sur (CSS), basada en ‘afinidades culturales, sociales, económicas y políticas’, que construye puentes entre los países en desarrollo.³

A la vez, dentro del país existen diversos acercamientos entre el INTA y el sistema educativo a través de consultas, asesoramiento o cursos y charlas especializadas a cargo de los profesionales del INTA para las escuelas y centros agrarios, produciendo un intercambio entre ambos sistemas, el extensionista y el educativo agrario.

Los préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para financiar, en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación, diversos proyectos de educación rural, constituyen otro aspecto de la influencia de organismos externos. Así nació el EMER (Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural) para escuelas primarias y el EMETA (Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnica-Agropecuaria) para establecimientos de nivel medio agrario y centros no formales, entre fines de los 70 y fines de los 80.

Nos interesa considerar aquí los ámbitos en que se desarrolla la educación no formal, tales como el del trabajo (formación profesional, formación en la empresa, formación para el primer empleo, etc.), el del ocio y de la cultura, el de la educación social y la esfera de la propia escuela (TRILLA I BERNET, 1999, p. 209-210). Los Centros de Educación Agraria de Argentina participan de varios de estos ámbitos, el del trabajo en tanto las actividades que forman parte de su proyecto educativo tienen que ver con el trabajo rural o vinculado a él, también con relación a lo laboral abarcan la formación profesional, el ámbito de la educación social dirigido al conjunto de la población rural, y el de la escuela, ya que son ofertas educativas no formales, pero que funcionaron desde el inicio en estrecha relación con las escuelas de nivel medio (es decir con la oferta educativa formal).

³ Lo hizo con la implementación del programa Pro Huerta de Argentina en Haití, junto al Ministerio de Desarrollo Social, por un convenio con ese país (SURASKY, 2010, p. 57-59).

La oferta educativa rural y las propuestas no formales en Argentina

La educación agraria fue preocupación de algunos intelectuales que pensaban en la diversificación de la enseñanza desde inicios del siglo XIX, con las propuestas de Manuel Belgrano, Bernardino Rivadavia o Domingo F. Sarmiento. Pero fue recién a fines del mismo e inicios del siglo XX cuando comenzó a organizarse el subsistema de educación agrícola en la nación y en algunas provincias.⁴

El Ministerio de Agricultura de la Nación –creado en 1898– organizó su cuerpo de escuelas agrícolas, incluyendo en la reglamentación vigente desde 1908 la extensión rural, un sistema en el que tuvieron destacada actuación los profesionales egresados de las universidades de La Plata y Buenos Aires. Esta respondía a la preocupación por llegar, mediante cursos, trenes – escuela u otros medios a la población adulta o los jóvenes rurales que no tenían acceso a escuelas especializadas (que por otra parte eran escasas), o para las mujeres, a las que se suponía debían inculcar los buenos principios del ‘hogar agrícola’. Ya en los años cuarenta, se sumaron las ‘misiones monotécnicas’ itinerantes, dependientes de la cartera educativa, que acercaban conocimientos de oficios, a quienes no podían acceder a completar su escolarización por otros medios (GUTIÉRREZ, 2007; PLENCOVICH; COSTANTINI; BOCHCHICIO, 2009).

El arraigo efectivo de la familia productora en el campo para evitar las migraciones a las ciudades y la introducción de una mayor racionalidad en las explotaciones eran los fundamentos principales esgrimidos para la mayoría de los proyectos de la primera mitad del siglo XX, que por otra parte no enfrentaban otros problemas socioeconómicos (la dificultad para el acceso a la tierra, la falta de medios de almacenamiento, la comercialización y el transporte de la producción, entre otros).

Hasta los años sesenta toda la modalidad educativa agraria así como el extensionismo dependían del Ministerio (luego Secretaría) de Agricultura y Ganadería de la Nación o sucedáneos provinciales. Pero, a mediados de esa década se comenzó a discutir la oportunidad de que la

⁴ La provincia de Buenos Aires fue una de las pioneras al respecto, con la primera facultad de agronomía del país (1883) o la escuela agrícola de Santa Catalina (1897).

enseñanza agrícola pasara a depender del sistema educativo común. A partir de 1967 la oferta educativa agraria nacional pasaba a depender del Ministerio de Educación de la Nación, menos ciertas funciones extensionistas reservadas al INTA.

El proceso se inició en 1965 cuando se reunió el *Primer Congreso de Enseñanza Agropecuaria*, impulsado por la Federación Agraria Argentina (FAA) –entidad gremial representante de los pequeños productores agrarios- y, como una derivación de ese encuentro a través de su Comisión Permanente, en 1967 las Jornadas de la especialidad. Sus dos principales propuestas fueron ‘la extensión de la enseñanza agropecuaria a otros niveles educativos’ y la transferencia, dentro de la jurisdicción nacional, de la órbita de la Secretaría de Agricultura y Ganadería a la de Educación (JORNADAS NACIONALES DE ENSEÑANZA AGROPECUARIA, 1967; LAFIOSCA; MAKLER, 2009). Finalmente, el decreto 9882 (29/12/1967) determinaba que la Dirección de Enseñanza Agrícola se incorporaba a la cartera educativa, proceso que culminó en 1970, cuando se finalizó de incorporar la ‘Administración de Educación Agrícola’ al Ministerio de Cultura y Educación nacional⁵.

Argentina se inscribía así en la tendencia internacional ya que en Copenhague se afirmaba que “[...] en lugar de ir camino por separado, sin saber nada el uno del otro, la educación general y la enseñanza técnica agrícola debe acercarse entre sí y prestarse apoyo mutuo en todos los niveles”. La propuesta era combinar en un sólo sistema la educación general y técnica, “[...] de tal manera de asegurarse de que todos tengan oportunidades equitativas de educación permanente”. (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE ENSEÑANZA Y CAPACITACIÓN AGRÍCOLAS, 1970, p. 3)⁶. Cabe mencionar que en ese evento participaron el director de Administración Agrícola, ingeniero agrónomo Roberto E. Arano, el decano de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires, Gino Tomé y Angel Marzocca del INTA.

⁵ En las jurisdicciones provinciales las transferencias de las escuelas agrícolas fueron en diversas fechas. En Buenos Aires –que tenía el mayor número de escuelas provinciales- recién se transferiría desde el Ministerio de Asuntos Agrarios al de Educación en 1978.

⁶ Conferencia inaugural del evento a cargo de René Maheu, Director General de UNESCO.

Conceptos que se reiteraron en el Seminario de Turrialba, Costa Rica, al afirmar que “[...] la enseñanza agrícola debe estar integrada al sistema de enseñanza general para permitir la transferencia horizontal y vertical de los alumnos de acuerdo con sus capacidades e intereses” (SEMINARIO SOBRE EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN EL DESARROLLO, 1970, p. 39).

Fue entonces, desde el Ministerio de Educación de la Nación, que surgió la propuesta de un tipo de capacitación no formal para los jóvenes, los productores adultos y los trabajadores del sector, congruente con las discusiones y recomendaciones surgidas de los organismos internacionales en los que participaba el país. Entre 1970, durante el ministerio de José Luis Cantini y 1972 con Gustavo Malek se crearon los Centros de Educación Agrícola (CEAs) (ARGENTINA, 1970; ARGENTINA, [1985?]).

La importancia que el ministro Malek otorgaba a esta iniciativa se refleja en el discurso que pronunció ante la reunión plenaria de la UNESCO cuando incluía en los primeros párrafos de su alocución la referencia a la educación rural y específicamente a los centros.

Atendiendo al fin de un crecimiento más armónico de los países, es imprescindible, en esta segunda década del desarrollo de las Naciones Unidas, conceder *alta prioridad* a la educación para el desarrollo rural. En esta área, en un todo de acuerdo con las Políticas Nacionales para el Sector, nuestra gestión de gobierno realiza una acción agresiva para lograr un avance significativo en educación agrícola. Deseo mencionar especialmente que nos hemos propuesto, y lo estamos realizando, el pasar de 14 Centros de Educación Agrícola Nacionales, existentes en nuestro país, a 50 Centros, plan que se completará en el próximo semestre (ARGENTINA, 1972, p. 3, cursivas y negrita del autor).

Cabe recordar aquí que en ese momento la Argentina vivía bajo el Estado burocrático autoritario implantado por la autodenominada Revolución Argentina (1966-1973), que había derrocado al gobierno del presidente Arturo Illia y fue en ese contexto que se dio la participación

en los foros internacionales⁷. La coyuntura productiva era propicia pues desde fines de los años cincuenta la producción agropecuaria argentina venía logrando avances tecnológicos significativos – en contraste con la retracción de la etapa anterior de las décadas de 1930 y 1940 - en particular con la mayor difusión de la mecanización de las tareas. Se vivió un período expansivo en particular para la agricultura pampeana que duró hasta 1985. En ese año comienza una crisis y una etapa de dificultades hasta aproximadamente 1991. Con los años noventa, el definitivo avance del cultivo de oleaginosas, en particular la soja impulsaron el uso de transgénicos, la siembra directa y las maquinarias de nueva generación, lo que produce la demanda de conocimientos más amplios y diversificados para la explotación agraria. A la vez, nuevas formas de inversión en el agro, y un acelerado despoblamiento rural caracterizan esta etapa en casi todo el territorio nacional.

El acceso al conocimiento entonces contribuye decisivamente a la diferenciación de los distintos tipos de agricultura, pero también a la posibilidad de establecer un desarrollo sustentable. Concepto utilizado a veces con significados contrapuestos (BARKSKY; GELMAN, 2001, p. 362-367) pero que, en el sentido que nos interesa, nos remite a un desarrollo rural preocupado por los aspectos sociales y el medioambiente. Es en ese sentido que podemos valorar la evolución de diversas ofertas educativas no formales que, luego de comienzos relativamente inciertos, han intentado afianzarse recientemente, apoyando la supervivencia de la agricultura familiar, a las escuelas agrarias, y a la reconversión laboral en el medio rural.

⁷ La educación de adultos interesaba al gobierno que creó la Dirección Nacional de Educación de Adultos en 1968, cuyos docentes fueron influidos por la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y por las corrientes reformadoras de la Iglesia católica, aunque en el discurso oficial se evitaban los aspectos más radicalizados, enfatizándose la tendencia desarrollista (RODRÍGUEZ, 1997, p. 297).

Una iniciativa de educación no formal rural: Centros de Educación Agraria

Los Centros en la órbita del Ministerio de Cultura y Educación (1970-1993)

La Dirección de Enseñanza Agrícola había surgido a inicios del siglo XX en el Ministerio de Agricultura de la Nación y, al ser transferida en 1967 al Ministerio de Educación centralizó las acciones educativas agrarias existentes y motorizó nuevas creaciones.

A inicios de la década de 1970 se intentó revertir la situación de quienes quedaban fuera de la educación formal o necesitaban una actualización de conocimientos para adecuarse a los cambios que estaba sufriendo el agro argentino, con la creación de Centros de Educación Agrícola. Eran considerados un tipo de “[...] educación parasistemática [...]”, es decir “[...] margen del sistema educativo formal [...]” (ARGENTINA, 1972, p. 10), para atender los nuevos requerimientos del medio rural y llenar el vacío que se habría detectado en ese sentido. Se informaba en 1972 haber creado 21 centros y tener previstos aumentarlos a 50 en el período 1972/1973.

Los CEAs se insertaron en la estructura del Ministerio como un tipo de enseñanza no formal y permanente, en un momento histórico en que desde el ámbito internacional se discutían con fuerza ambos conceptos (PONCINS, 1973). A la vez se crearon, en el seno de la educación formal, Centros de Educación Agrícola Polivalentes complementarios de escuelas de nivel medio existente, que incorporaban especializaciones agrícolas en las mismas, que posteriormente derivaron en una escuela agraria, en un centro no formal o simplemente se subsumieron en la modalidad educativa original. En principio escaparían al objetivo de este estudio.

Según el reglamento de los CEAs, éstos tenían una planta funcional que constaba de un director, un jefe sectorial de enseñanza práctica, una maestra de cultura rural y doméstica y un peón. Tenían la misión de “[...] entender en la orientación y formación profesional de

todos los integrantes de la estructura agraria y contribuir al desarrollo de la comunidad rural” (ARGENTINA, [197-?] p. 5)⁸.

Los destinatarios eran los trabajadores rurales, mandos medios, jefes de explotación, esposas –la maestra estaba destinada a ellas- e hijos de los mismos. Las funciones entonces eran atender las necesidades de capacitación agropecuaria, contemplar las necesidades de la mujer rural, intervenir en la orientación agrícola de la enseñanza en las escuelas primarias rurales (pre formación profesional) y colaborar con los servicios de las diversas jurisdicciones (ARGENTINA, [197-?], p. 5). De hecho se recomendaba no solo realizar un estudio previo sobre las necesidades de la zona, sino también una vez instalado formar grupos de trabajo con las autoridades, cooperativas y el INTA (ARGENTINA, [197-?], p. 28).

La colaboración con el INTA, en particular con las estaciones experimentales cercanas a cada centro, es uno de los aspectos centrales y se ha convertido en algo casi intrínseco a este tipo de enseñanza, ampliado a contactos con las más diversas entidades de la sociedad civil, en especial con los grupos CREA (Consortios Regionales de Experimentación Agrícola) en la región pampeana.

En 1974 se consignaban 26 CEAs, pero en 1977 se nombraban solo 8 establecimientos (sin identificarlos individualmente) (JORNADAS DE CAPACITACIÓN Y EDUCACIÓN AGROPECUARIA DE NIVEL MEDIO, 1978). ¿Qué ha pasado entonces con esa discrepancia tan importante? En principio, cabe pensar en un error, o que ciertos centros no habrían llegado a concretarse. Pero también, hay que tener en cuenta que esta última información proviene de la etapa del gobierno militar iniciado en 1976, cuando restricciones de todo tipo (por no hablar de las violaciones a los derechos humanos) no habrían favorecido una modalidad educativa flexible como la enseñanza no formal. También el INTA y ofertas de las entidades agrarias sufrieron el embate autoritario. Es así que en esos años tuvieron una expansión muy limitada y poco impacto en el desarrollo rural de sus zonas de influencia.

Fue con la recuperación de la democracia a partir de 1983 que la educación agropecuaria nacional recibió nuevo impulso (se crearon

⁸ El documento encontrado en el CEDOC del Ministerio con el Reglamento no posee fecha, pero por la información que contiene se puede datar en la década del setenta y estuvo en vigencia hasta 1986.

nuevas escuelas, se dictaron nuevos planes de estudio en 1988) y en ese contexto también los CEAs, llamados entonces Centros de Educación y Capacitación Agropecuaria (CECA) –todavía en la cartera nacional– crecieron en número e importancia. Lo cierto es que, en cuanto a la oferta educativa agraria no formal, habían desaparecido buena parte de los primeros centros, reemplazados por otros y acrecentado su número. En 1987 eran ya 34 Centros para todo el país, pero con una distribución muy desigual.

Cuadro 1- Centros de Educación Agrícola, 1974 y 1987

Región	Provincia	CEA	
		1974	1987
Pampeana	Santa Fe	Beravebú	Beravebú
	Santa Fe	Casilda	Casilda
	Santa Fe	Fortín Olmos	-
	Santa Fe	Tostado	-
Región	Provincia	CEA	
	Santa Fe	Villa Ana	-
	Santa Fe	-	San Genaro
	Santa Fe	-	Reconquista
	Santa Fe	-	Totoras
	Santa Fe	Vera y Pintado	-
	Buenos Aires	-	Bolívar
	Buenos Aires	Saavedra	Saavedra
	Buenos Aires	-	Mercedes *
	Buenos Aires	-	Ezeiza
	Buenos Aires	-	Lomas de Zamora
	Buenos Aires	-	Miramar
	Buenos Aires	-	Olavarría
	Buenos Aires	Carlos Tejedor	-
	Buenos Aires	-	Brandsen
	Córdoba	General Soler	-
	Córdoba	Oliva	-
	Córdoba	-	Bell Ville
	Entre Ríos	-	Rosario de Tala
	Entre Ríos	-	Colón
Noroeste	Salta	Cachi	-
	Salta	Cafayate	-
	Salta	Orán	-
	Salta	Salta	Salta
	Salta	-	Joaquín V. González

	Salta	-	Rosario de la Frontera
	Tucumán	Taí del Valle	-
	Tucumán	Trancas	-
	Tucumán	-	Las Cejas
	Jujuy	Perico del Carmen	-
	Jujuy	San Pedro	San Pedro
	Jujuy	-	Humahuaca
	Santiago del Estero	La invernada	-
	Catamarca	-	Nueva Coneta
	La Rioja	-	Famatina
Noreste	Misiones	Departamento Iguazú	-
	Misiones	El Dorado*	-
	Misiones	San Pedro	-
	Corrientes	Goya	-
Región	Provincia	CEA	
	Corrientes	-	Corrientes
	Formosa	-	Formosa
	Formosa	-	Palo Santo
	Chaco	Roque Saenz Peña	-
	Chaco	Fortín Lavalle	-
	Chaco	General José de San Martín	
Cuyo	San Luis	-	Quines
	San Luis	-	Villa Mercedes
	San Juan	-	Jáchal
	San Juan	-	Zonda
Patagónica	Neuquén	-	Las Coloradas
	Neuquén	-	San Martín de los Andes
	Chubut	-	Trelew
	Tierra del fuego	-	Tolhuin

* El CEA de Mercedes existía desde 1972 pero como Polivalente, anexo al Colegio Nacional (bachillerato) de la localidad. El CEA de Dorado estaba inserto en 1987 en la escuela agrotécnica con la que se habría fusionado luego.

Fuente: (ARGENTINA, 1974; Seminario Taller Nacional de Educación no Formal Para las Zonas Rurales, Con Vocación Regional, 1987b).

El cuadro evidencia la enorme concentración de la oferta educativa en la región pampeana, en particular las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, una situación que replica la del conjunto de la enseñanza agraria, y que se inscribe en una situación más general de desequilibrios

regionales en el país, afianzada desde fines del siglo XIX y que no ha hecho más que avanzar con el tiempo (GUTIÉRREZ, 2012). En efecto la región, ligada tradicionalmente a la agroexportación que provee el grueso de las divisas que entran al país, ha concentrado históricamente el mayor porcentaje de población, los ingresos brutos, el transporte y los servicios, sobre todo en las grandes ciudades y sus aglomeraciones circundantes. No es extraño entonces que esta oferta educativa siga esta tendencia, a pesar de sus objetivos manifiestos de extenderse por el conjunto del territorio nacional.

En el año 1987 se realizaron dos seminarios sobre educación no formal para las zonas rurales que reflejaron las preocupaciones sobre el tema y llegaron a conclusiones significativas, uno en la Universidad Nacional de Rosario (Santa Fe), de alcance local, y otro en Chapadmalal (Buenos Aires), nacional y auspiciado por la UNESCO.

El Seminario Nacional sobre educación no formal en zonas rurales ‘con vocación regional’, como rezaba el título del encuentro, se llevó a cabo en la provincia de Buenos Aires y trató de los diversos temas relacionados con los sujetos sociales a los que debe alcanzar esta oferta educativa. Entre ellos, el desarrollo comunitario y animación socio-cultural, la capacitación laboral agropecuaria, la orientación a la escuela rural y capacitación docente, el cooperativismo y la mujer en las zonas rurales, hogar rural y economía familiar. El énfasis estuvo centrado en la participación de la comunidad y el aporte de estas iniciativas al desarrollo regional (SEMINARIO TALLER NACIONAL DE EDUCACIÓN NO FORMAL PARA LAS ZONAS RURALES, CON VOCACIÓN REGIONAL, 1987b).

Por su parte el Seminario de Rosario recibió profesionales de la universidad pero también representantes del INTA, de las escuelas agrotécnicas y centros de formación rural santafesinos, de la Federación Agraria Argentina y de las juventudes tambeiras de Rosario. Se discutieron diversos temas relacionados con la extensión rural como una forma de educación no formal. Se consideró a la extensión como “[...] un proceso educativo que parte del intercambio de experiencias y vivencias entre el productor y el extensionista” (SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN NO FORMAL AGROPECUARIA, 1987a, p. 1). Con relación a la acción educativa de los centros el eje generador debía volcarse a los participantes tendiendo a una educación integral y el productor no debía ser “[...] un sujeto pasivo mero receptor de la

información [...]”, sino el “[...] protagonista de sus propias decisiones [...]”, el extensionista tendría la función de “[...] dinamizador del proceso para promover el desarrollo de la comunidad [...]” (SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN NO FORMAL AGROPECUARIA, 1987a, p. 2). Se hacía referencia a las causas de la escasa participación relacionadas con nuestra historia “[...] que nos impuso largos años de opresión y miedo” (SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN NO FORMAL AGROPECUARIA, 1987a, p. 3). Dos ejes de discusión traspasaron las discusiones en ambos seminarios: el de la participación de todos los sujetos sociales involucrados en las acciones educativas no formales -en ese sentido las mayores posibilidades brindadas a partir del gobierno democrático- y la vinculación con el desarrollo rural.

Las resoluciones ministeriales 2.951 de 1986 y 2.169/88 (ARGENTINA, 1988)⁹ establecían las normas para los CECA, en un contexto de dificultades económicas para la agricultura pampeana. Se los consideraban “[...] ofertas educativas que son consecuencia de una coordinación entre organismos que atienden distintas modalidades educativas” (ARGENTINA, 1988, p. 1). Es decir, los centros de educación no formal se consideraban anexos de escuelas agrotécnicas y su actividad estaba ligada a las mismas. Sin embargo, no era más que el preludio para nuevos cambios educativos que tendrían lugar desde 1993, con la transferencia de servicios a las provincias y la Ley Federal de educación.

Si bien se ha afirmado que los CEAs “[...] pretendían captar a los desertores del sistema formal con salidas laborales” (PLENCOVICH; CONSTANTINI; BOCCHICCHIO, 2009, p. 140), pensamos que es una consideración que refleja parte de la realidad y no da cuenta de todos los aspectos de esta oferta educativa. Los Centros fueron paulatinamente ampliando su ámbito de acción, lo que implicó comprometerse con el desarrollo rural de las localidades donde estaban ubicados, incluso superando los obstáculos burocráticos que acompañaron frecuentemente el crecimiento de estas ofertas educativas.

⁹ La Resolución 2951/86 que aprobaba la estructura de los Centros es citada en los considerandos iniciales de la Resolución 2169/88.

Los CEAs frente a los desafíos de la nueva ruralidad y las transformaciones educativas

La concentración empresarial en el agro argentino [estrechamente vinculada a la disminución del número de explotaciones y a la despoblación rural] es una característica de las dos últimas décadas, pero, a diferencia de otras épocas no ha estado asociada con la propiedad de la tierra, sino con los llamados agronegocios (SCHENKEMAN, 2010). Propietarios pequeños y medianos arrendaron sus tierras a inversores, convirtiéndose en rentistas de residencia urbana, lo que ha modificado el panorama de muchas localidades y la potencial demanda de capacitación.

Sin embargo es de destacar la importancia social que conserva la agricultura familiar por su aporte al empleo y a la seguridad alimentaria (SCHENKEMAN, 2010, p. 428-430).

La residencia fuera del predio y la pluriactividad, que no son fenómenos nuevos, se han profundizado, los avances en las comunicaciones desdibujan límites que antes se percibían como precisos. “Cada vez es más claro que no se puede seguir manejando la dicotomía entre lo urbano y lo rural ya que son evidentes las mayores interrelaciones entre estos dos espacios” (PÉREZ CORREA; QUIJANO, 2003, p. 111)¹⁰.

En suma, los cambios en la relación rural-urbano, el impacto de los agronegocios, la emigración de los jóvenes a las ciudades y otros fenómenos concomitantes enmarcaron la acción educativa. En general desde las reparticiones relacionadas con estas propuestas se reivindica la persistencia de la agricultura familiar, pero a la vez y en particular desde la crisis de 2001, la necesidad de acudir a sostener la generación de empleo y apoyar a los ‘planes sociales’ impulsados desde el gobierno para las poblaciones más desfavorecidas. Se asistió a los programas ‘jefas y jefes de hogar’ (con huertas comunitarias, programas de cursos de costura u otros) y se enfatizó la capacitación para pequeños emprendimientos, como producción de miel, dulces y mermeladas

¹⁰ Existe en la Argentina una amplia bibliografía sobre agricultura familiar, pluriactividad en el agro, nuevas ruralidades que, por razones de espacio, no es posible consignar aquí, pero sí dejar constancia de que son temas que interesan actualmente a los científicos sociales, volcándose en publicaciones y participación en diversas reuniones académicas nacionales e internacionales.

(BUENOS AIRES, 2002). Las características de los CEAs van diferenciándose cada vez más según su ubicación territorial, ya sean cercanos a las grandes ciudades o en zonas rurales dispersas.

En la década de 1990 en América Latina, los cambios en el sector educativo derivados del Consenso de Washington, y en base a la lógica neoliberal del FMI y del Banco Mundial, derivaron en reformas educativas que buscaban “[...] una mayor eficiencia en los recursos [...] y elevar la calidad [...]”, sin tener en cuenta la equidad (CASTRO, 2007, p. 88). En Argentina se produjo la transferencia de las escuelas de nivel medio y educación no formal que dependían del Ministerio nacional a las provincias (las escuelas primarias habían sido transferidas 20 años atrás) y la reforma educativa de Ley Federal 14.195 de 1993 financiada por el Banco Mundial.

La transferencia se dio sin gradualidad alguna ni previsión, y junto a los otros aspectos de la política estructural del neoliberalismo: privatizaciones y flexibilidad laboral. Sin embargo, el rol de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) siguió siendo importante y se le atribuyó un fuerte papel orientador “[...] basado en el rol asignador de fondos concursables derivados del financiamiento externo” (RIQUELME, 2004, p. 16).

Afirmaba Puiggrós en el calor de los hechos que “[...] la magnitud del desastre educativo de los ’90 es tal que muchos de esos grupos [que antes no favorecían la educación escolar estatal] se plantean hoy como necesidad su intervención en apoyo del destartado sistema escolar” (PUIGGRÓS, 1993, p. 39). Afirmaba que la dicotomía de educación popular/educación no escolar frente a educación burguesa/escolar estaba ‘caduca’.

Con respecto a la educación no formal la Ley federal la contemplaba específicamente. Conforme al espíritu de esta ley, se afirmaba en el título IV que promovería “[...] convenios con asociaciones intermedias a los efectos de realizar programas conjuntos de educación no formal que respondan a las demandas de los sectores que representan [...]” y facilitaría “[...] el uso de la infraestructura edilicia y el equipamiento de las instituciones públicas y de los establecimientos del sistema educativo formal, para la educación no formal sin fines de lucro”. Asimismo protegería los derechos de quienes

recibían educación no formal privada, pero reconocida (ARGENTINA, 1993).

La mayoría de las provincias adhirieron a los principios de la ley dictando sus propias normas (dada la autonomía que les provee el sistema federal de nuestro país) con algunas excepciones, entre ellas la de la Capital Federal. Los CEAs entonces pasaron a tener diversas denominaciones según la jurisdicción en la que continuaron integrando la oferta educativa no formal para el medio rural.

Por otra parte, en 2004 se creó en el MECyT el Área de Educación Rural como una forma de brindar una atención específica a la población rural, articulando diversos proyectos con las provincias y otras reparticiones, aunque más bien dirigidos al sistema escolarizado (SEMINARIO EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN RURAL EN AMERICA LATINA, 2004).

Finalmente en 2005, y como resultado de una larga discusión sobre el deterioro de la enseñanza técnica –afectada por los sucesivos cambios normativos, y la falta de una consideración específica en la ley de 1993- se sancionó la ley nacional N° 26.058 de educación técnico profesional. La educación agropecuaria quedó incluida en la norma, que

[...] abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales (ARGENTINA, 2005, título 1, art. 5°).

El artículo 9 incluye específicamente entre las ‘instituciones de formación profesional’ a los Centros de Educación Agraria. El título III, capítulo III, artículos 17 a 20 reglamenta la formación profesional como

[...] el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio-laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local. También incluye la

especialización y profundización de conocimientos y capacidades en los niveles superiores de la educación formal (ARGENTINA, 2005).

Tanto esta ley como la subsiguiente Ley de educación nacional N° 26.206 de 2006 conforman el marco legal y normativo en que se desenvuelven las actividades de educación no formal actualmente.

En la ley de 2006 los servicios educativos abarcan cuatro niveles: inicial, primario, medio y superior y ocho modalidades. Entre las modalidades se encuentran la de educación técnico profesional (que se debe regir por la ley 26.058) y la modalidad rural. En el título II, cap. X, art. 51 expresa como uno de los “[...] criterios generales para lograr una educación rural de calidad igual a la urbana” el de “[...] organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres” (ARGENTINA, 2006).

Asimismo en el título IX, art. 48 trata específicamente de diversas propuestas de educación no formal, sin discriminar su ubicación, como el

[...] a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.

[...]

d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal (ARGENTINA, 2006).

Es decir, ambas leyes nacionales ofrecen las referencias necesarias para encuadrar iniciativas como los CEAs, que propenden a la promoción de poblaciones que no siempre gozan de la posibilidad de acudir a la escuela especializada o finalizar su formación, pero asimismo

proporcionan la oportunidad de capacitación continua para los habitantes del medio rural, sea cual fuere su acceso previo al sistema escolar.¹¹

Actualmente los CEAs se han convertido en muchos casos en un ingrediente importante del desarrollo rural de la zona en que se ubican, a la vez que otros han surgido en ámbitos no siempre habituales para este tipo de emprendimientos, como las áreas periurbanas. Esta variedad los obliga a adecuar su oferta a la situación y a los requerimientos de esas poblaciones, pero ya dependiendo de las jurisdicciones provinciales, mientras que la Nación brinda lineamientos generales y diversos planes de apoyo a la educación rural.

A la vez, el planeamiento institucional es más participativo para trabajar en conjunto con la población a la que pretende llevar el beneficio de la educación no formal, en congruencia con la recomendación de “[...] fomentar la capacidad de los habitantes de las zonas rurales de innovar, experimentar, comprender su entorno, para incentivar el desarrollo rural y contribuir a la construcción de un futuro sostenible” (VILCHES et al, 2013, p. 7).

En 2010 se ha afirmado sobre los CEAs que “[...] en aquellas localidades de menos de dos mil habitantes en las que existen se han transformado en el principal motor productivo”. Asimismo el formato de los centros

“[...] permite dar capacitación laboral, formar en oficios rurales, en suma garantizarle a la Provincia la formación de recursos humanos en oficios que no son ya el alambrador, el molinero o el tractorista sino también aquellos que operan las nuevas tecnologías” (FUNCIONARIOS..., 2010, p. 1).

¹¹ La legislación educativa de las provincias incluye estas acciones, aunque no siempre utilizando estrictamente las mismas palabras. Una de las más recientes y que dedica cuatro artículos (73 a 76) a la educación no formal es la Ley de educación de Río Negro, 4819 de 2012, que afirma que estas acciones educativas “[...] implementan formatos pedagógicos flexibles posibilitando trayectorias diversas que promuevan el desarrollo personal, la participación comunitaria y la búsqueda colectiva de una mejor calidad de vida” (RIO NEGRO, 2012, cap. V, art. 73).

Se los ha considerado “[...] arreglos institucionales *institucional arrangements* muy flexibles que permiten dar capacitación laboral y formar en oficios rurales” (PLENCOVICH; COSTANTINI, 2011, p. 233).

La más favorecida continúa siendo la provincia de Buenos Aires que recibió desde el ministerio de educación nacional diez CEAs y en 2010 ya contaba con 27, evidenciando nuevamente la diferencia con las otras provincias argentinas (Santa Fe que en décadas anteriores tenía una oferta semejante, cuenta con cinco centros). En Buenos Aires se creó en 2007 la Dirección de Educación Agraria, la primera vez que la modalidad cuenta con una Dirección específica. Esta relativa ‘autonomía’ le ha dado posibilidad de encarar acciones propias para este tipo de educación que tiene requerimientos y demandas muy particulares, firmar convenios por sí misma con el INTA y otras entidades como los grupos CREA, centros profesionales, universidades y aun empresas privadas y mantener una presencia activa en todas las subregiones de la provincia.

Los Centros pasaron a llamarse de Educación Agraria (en lugar de agrícola), pues se considera que no solo abarcan la cuestión productiva, sino la realidad social. La idea es más o menos común a las diversas jurisdicciones e incluso va en el sentido inicial de las ofertas educativas de este tipo, ya que se afirma que los centros deben estar estructurados como instituciones abiertas a la comunidad, destinadas a brindar formación profesional inicial y capacitación laboral, que aporten a la educación permanente (BUENOS AIRES, 2008, art. 2º). El cuerpo docente estable lo integran un director, un jefe de área, un maestro de sección de enseñanza práctica y un peón para tareas generales, a la vez que incorporan a diversos docentes especializados para los cursos.

A diferencia de la planta funcional de los CEAs originales ya no hay una adscripción de género en los/as docentes, eliminándose la ‘maestra de cultura rural y doméstica’, lo que no implica que no haya cursos específicamente dedicados a la población femenina, pues así incluso lo recomienda la ley nacional de educación.

A pesar de que su estructura no difiere demasiado de la de los años setenta, han ido evolucionando hasta cumplir funciones mucho más amplias que no se restringen al dictado de cursos, incluyendo otras actividades de extensión o apoyo a las comunidades rurales. Viveros,

talleres, atención a los pequeños productores en la innovación técnica, a los municipios, a las escuelas de la zona y en apoyo a la agricultura familiar, así como a miniemprendimientos en áreas periurbanas y la preparación de la mano de obra para adecuarse a la nueva situación laboral rural son algunas de sus áreas de actuación.

Estas varían de acuerdo a las características productivas, sociales y a la demanda de las zonas de influencia, convirtiéndose así en saberes “[...] socialmente productivos” (OSSANA, 2009, p. 19). Actividades como huerta comunitaria, granja con pollos parrilleros, cría de conejos, cursos de informática aplicada al agro, lechería, vivero forestal, cultivo de hongos, horticultura, avicultura, apicultura, inseminación artificial de bovinos, lombricultura, uso de gps, producción de herramientas conservacionistas, temas cooperativos, producciones de alimentos y otros conforman el catálogo de los cursos que se llevan a cabo. Asimismo suelen incluir capacitaciones para otros oficios no relacionados directamente con el trabajo rural como carpintero, gasista o soldador (BUENOS AIRES, 2008; BUENOS AIRES, 2009).

Reflexiones finales

Aunque paradójal, la expansión de la oferta educativa agraria – formal y no formal– se inició en Argentina desde los años sesenta/setenta, cuando también crecía la emigración rural –urbana en especial en la región pampeana no formal.

Las recomendaciones de los organismos internacionales en los que el país participaba activamente iban en el sentido de propiciar acciones educativas no formales en el medio rural, en un contexto en que las propuestas de educación popular también apuntaban a la población adulta, aunque propiciando sobre todo la alfabetización.

Los CEAs de Argentina surgieron durante un gobierno de hecho, pero en una etapa en que hubo gestiones muy activas en la educación de adultos que, aún restándole algunos aspectos más radicales, dejaban resquicio para diversos proyectos, en este caso enlazados a la necesidad de brindar ofertas educativas flexibles para la población rural. Los organismos internacionales jugaron aquí un papel sin duda relevante, al propiciar estas ofertas no formales que se convirtieron en un espacio intermedio y también un vínculo entre el extensionismo del INTA –

asimismo ligado a órganos interamericanos como el IICA- y las reparticiones educativas.

Por su especialidad agraria, la modalidad, orientación de los cursos y acciones de estas propuestas de educación no formal, ha estado ligada a la condición productiva y a la situación social de las poblaciones, pero también a decisiones políticas autoritarias que los restringieron en la segunda mitad de los setenta.

La noción de que estas propuestas crecieron desde mediados de la década de 1980 con la recuperación de la democracia se refuerza analizando las discusiones de la época y en base a una gestión que propiciaba una opción más participativa de la comunidad. En ese sentido, para ser significativa la oferta educativa debe incluir

[...] la producción dentro de un conjunto que supera lo meramente económico, que ubica lo productivo dentro de una constelación de transmisión, producción y apropiación cultural, en el marco de una concepción amplia de sociedad y de distribución (y/o redistribución) de bienes tangibles e intangibles (OSSANA, 2009, p. 19).

Los noventa con el embate neoliberal y las reformas educativas avaladas por el Banco Mundial que impulsaron la descentralización y la primacía de la eficiencia por sobre la pedagogía incluyeron, sin embargo, el reconocimiento en la Ley federal de la educación no formal, ratificada por la nueva legislación de 2005 y 2006. En el ámbito provincial los CEAs han sufrido suerte diversa, ratificando el desequilibrio regional y provincial, con la fuerte preeminencia de la provincia de Buenos Aires donde han crecido en número y cobertura territorial. En muchos casos contribuyen al desarrollo de pequeñas localidades rurales y sobre todo apoyan la agricultura familiar, y también la reconversión productiva en momentos de crisis.

Abreviaturas usadas:

CEA- Centro de Educación Agrícola

DNEA- Dirección Nacional de Educación Agropecuaria

DGCyE- Dirección General de Cultura y Educación

FAO- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación

MCyE-Ministerio de Cultura y Educación

IICA- Instituto Interamericano de Cooperación Agrícola

INTA- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

UNR- Universidad Nacional de Rosario

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Referências

ÁLVAREZ GALLEGO, A. Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, Buenos Aires, n. 26, p. 35-58, mar./ago. 2001.

ARGENTINA. Congreso. Ley n° 24.195. Ley Federal de Educación. Buenos Aires, 1993. Disponível em: <www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html>. Acesso em: 07 sept. 2014.

_____. Ley n° 26.058, de 7 de set. 2005. Ley de Educación Técnico Profesional. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109525/norma.htm>>. Acesso em: 07 sept. 2014.

_____. Ley n° 26.206, 2006. Ley de educación nacional. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf>. Acesso em: 07 sept. 2014.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación Agrícola. Centros de Educación Agrícola. *Reglamento*. Buenos Aires, [197-?]. Colección do CEDOC (Centro de Documentación) de la Biblioteca Nacional del Maestro.

_____. *Listado de CEAs*. Buenos Aires, 1974. Manuscrito conservado en el Centro de Documentación del Ministerio.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. Proyecto 88. *Reunión técnica sobre las modalidades actuales de la formación*

agropecuaria y las perspectivas futuras. Buenos Aires: CINTEFOR, 1970.

_____. *Intervención en el debate de Política General del señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Doctor Gustavo Malek, en Sesión Plenaria de la 17a. Reunión General de la UNESCO, París, 1972*. Buenos Aires, 1972. Mimeo.

_____. *Disposiciones legales relativas a la organización institucional y a la estructura académica de la Dirección Nacional de Educación Agrícola*. Buenos Aires, [1985?]. Mimeo.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Justicia. Expte no. 58693/88. Resolución n°. 2169/88. Buenos Aires, 1988. Colección do CEDOC (Centro de Documentación) de la Biblioteca Nacional del Maestro. Disponible em:
<<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/88498/11624.pdf?sequence=1>>. Acceso em: 07 sept. 2014.

ASCOLANI, A. Sistema educativo y trabajo agrícola, una débil relación (1916-1943). *Boletín de la sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 2ª. Época, Rosario, n. 1, 2000.

BARSKY, O.; DÁVILA, M.; BUSTOS, T. *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los centros educativos para la Producción Total CEPT*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 2009.

BARSKY, O.; GELMAN, J. *Historia del agro argentino*. Buenos Aires: Grijalbo-Mondadori, 2001.

_____. *Escuela Agropecuaria n° 1 Gral Mansilla*. Buenos Aires, 2002. Folleto.

_____. Visto el expediente n° 5676-2.658.774/07: [Resolución 1.403/07, art. 2º]. La Plata, Buenos Aires, 22 dic. 2008. Disponible em:
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/res_5676_08.pdf>. Acceso em: 07 sept. 2014.

BUENOS AIRES (Provincia). Dirección de Educación Agraria. Disposición 45, 1 diciembre 2009 y el Anexo correspondiente. Buenos Aires, 2009. Disponible em:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/default.cfm>. Acesso em: 21 ago. 2014.

CAMORS, J. Educación no formal, Política educativa del MEC 2005-2009. In: MORALES, M. (Comp.). *Educación no formal: una oportunidad para aprender*. Montevideo, Uruguay: UNESCO; Ministerio de Cultura y Educación, 2009. Disponível em: <<http://educacion.mec.gub.uy>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

CARBALLO GONZÁLEZ, C. Cincuenta años de agricultura familiar y desarrollo rural en el INTA. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, Buenos Aires, n. 26/27, p. 63-94, 2007.

CASTRO, M. Los desafíos de la educación en América Latina: la visión de los organismos internacionales. In: HERRERA, M. C. (Ed.). *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p. 85-104.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE ENSEÑANZA Y CAPACITACIÓN AGRÍCOLAS, 1970. [*Informe de la Conferencia*]. Copenhague: UNESCO, FAO y OIT 1970. v. 1.

FELDFEBER, M.; SAFORCADA, F. *La educación en las Cumbres de las Américas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

FORNI, F. et al. *Haciendo escuela: alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 1998.

FUNCIONARIOS provinciales de educación agraria visitaron Bolívar. *Diario La Mañana*, San Carlos de Bolívar, Buenos Aires, p. 1, 7 oct. 2010. Entrevista al Director de educación agraria de Buenos Aires. Disponível em: <http://admin.diariolamanana.com.ar/inf-agropecuaria/funcionarios-provinciales-de-educacion-agraria-visitaron-bolivar_a22691>. Consultado 21 ago. 2014.

GUTIÉRREZ, T. *Educación, agro y sociedad: políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editora, 2007.

_____. Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja: Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana de*

Educación: digital. [S. l.], v. 58, n. 3, [14 telas], 15 mar. 2012.

Disponível em: <

http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4653&titulo=Pol%EDticas%20educativas%20y%20ense%F1anza%20agraria,%20una%20relaci%F3n%20compleja.%20Buenos%20Aires%20%28Argentina%29,%201960-2010>. Acesso em: 18 ago. 2014.

HERRERA MENCHÉN, M. La educación no formal en España. *Revista de Estudios de Juventud*, Madrid, n. 74, p. 11-26, sept. 2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

HIRST, M. América Latina y la cooperación sur-sur: reflexiones conceptuales y políticas. In: AYLLÓN, B.; SURASKY, J. *La cooperación Sur-Sur en Latinoamérica: utopía y realidad*. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo, 2010. p. 17-39.

JORNADAS DE CAPACITACIÓN Y EDUCACIÓN AGROPECUARIA DE NIVEL MEDIO, 1978. [*Conclusiones del evento*]. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Educación Agrícola, 1978. Mimeo.

JORNADAS NACIONALES DE ENSEÑANZA AGROPECUARIA, 1967. [*Conclusiones de las Jornadas*]. Buenos Aires: [s. n.], 1967. Mimeo. Colección do CEDOC (Centro de Documentación) de la Biblioteca Nacional del Maestro.

LAFIOSCA, M.; MAKLER, C. Sector agropecuario, enseñanza y gremialismo en la Argentina durante la presidencia de Arturo Illia (1963-1966). In: JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS DE ESTUDIOS AGRARIOS Y AGROINDUSTRIALES, 6, 2009. Buenos Aires: UBA, 2009. 1 CD-ROM.

MATEO, G. Educación rural y cooperativas en tiempos del peronismo (1946-1955). In: JORNADAS INTERDISCIPLINARES DE ESTUDIOS AGRARIOS Y AGROINDUSTRIALES, 2., 2001. Buenos Aires: PIEA, 2001. 1 CD-ROM.

OSSANA, E. (Coord.). *Sobre viejos y nuevos saberes: educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe*. Rosario: Laborde, 2009.

PASTOR HOMES, M. I. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, año 59, n. 220, p. 525-544, set./dic. 2001. Disponível em: <<http://revistadepedagogia.org>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

PÉREZ CORREA, E.; QUIJANO, M. A. F., El desarrollo rural en América Latina. In: BENDINI, M. et al (Comp.). *El campo en la sociología actual: una perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: La Colmena, 2003. p. 109-128.

PLENCOVICH, M.; COSTANTINI, A. (Coord.). *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos Aires: Ciccus, 2011.

PLENCOVICH, M.; COSTANTINI, A.; BOCCHICCHIO, A. M. *La educación agropecuaria en la Argentina: génesis y estructura*. Buenos Aires: Ciccus, 2009.

PONCINS, R. *Formación y desarrollo rural*. Paris: UNESCO, 14 sept. 1973. Mimeo.

PUIGGRÓS, A. Historia y prospectiva. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993. p. 33-42.

RÍO NEGRO (Provincia). Ministerio de Educación e Derechos humanos. Ley nº. 4819, 20 de diciembre 2012. Ley Orgánica de Educación: nueva. Río Negro, 2012. Disponível em: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/sitio2012/secciones/debate/ley_organica_de_educacion.pdf>. Acesso em: 7 sept. 2013.

RIQUELME, G. *La educación secundaria antes y después de la reforma educativa: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

RODRÍGUEZ, L. Pedagogía de la liberación y educación de adultos. In: PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 1997. p. 289-320.

SCHENKEMAN O. E. La agricultura familiar: importancia y desafíos. In: RECA, L., LEMA, D.; FLOOD, D. (Ed.) *El crecimiento de la*

agricultura argentina: medio siglo de logros y desafíos. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Agronomía, UBA, 2010. p. 419-434.

SEMINARIO EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN RURAL EN AMERICA LATINA, 2004. [*Informe de la Conferencia*]. Santiago de Chile: UNESCO, FAO, 2004.

SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN NO FORMAL AGROPECUARIA, 1987. [*Informe del Seminario*]. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1987a. Mimeo.

SEMINARIO SOBRE EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA EN EL DESARROLLO, 1970. [*Conclusiones del Seminario*]. Turrialba, Costa Rica: UNESCO, 1970.

SEMINARIO TALLER NACIONAL DE EDUCIÓN NO FORMAL PARA LAS ZONAS RURALES, CON VOCACIÓN REGIONAL. [*Conclusiones de Seminario*]. Chapadmalal, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Educación Agrícola 1987b. Mimeo. Colección do CEDOC (Centro de Documentación) de la Biblioteca Nacional del Maestro.

SURASKY, J. Argentina y la cooperación sur-sur. In: AYLLÓN, B.; SURASKY, J. *La cooperación Sur-Sur en Latinoamérica: utopía y realidad*. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo, 2010. p. 41-65.

TORT, M. I. Enfoques de la extensión rural: en nuestro agro: ¿evolución, complementación y oposición?. In: Balsa, J.; Mateo, G.; Ospital, S. *Pasado y presente en el agro Argentino*. Buenos Aires: Editorial Lumiere, 2008. p. 428-450.

TRILLA I BERNET, J. Animación sociocultural, Educación y educación no formal. *EducAR*, Barcelona, n. 13, p. 17-41, 1988. p. 17-41. Disponible em: <<http://ddd.uab.cat/pub/educar>>. Acceso em: 18 jul. 2013.

VILCHES, A. et al. *Desarrollo rural: organización de Estados Iberoamericanos*. Madrid: OEI, 2013. Disponible em: <<http://www.oei.es>>. Acceso em: 1 ago. 2013.

Talía Violeta GUTIÉRREZ

Endereço para correspondência:
Universidad Nacional de La Plata (UNLP),
Dirección laboral: Roque Saenz Peña Nº 352
Bernal - Argentina
E-mail: taliavioletag@yahoo.com.ar
Telefone: 0054 1143657100 int 5744

Sometido en: 29/08/2013
Aprobado en: 30/03/2014

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
--

