

Los Centros Educativos para la Producción Total. Un estado del arte a partir de algunos tópicos relevantes

Paula Andrea Medela

Universidad Nacional de Luján, Argentina

<https://orcid.org/0009-0007-7227-8940>

Recibido: 5 de abril de 2024

Aceptado: 4 de julio de 2024

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto de tesis *Educación y Modelo de desarrollo rural. La perspectiva de la comunidad educativa del Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) N° 2 de San Andrés de Giles*. Presentamos un estado del arte sobre los CEPT emplazados en la provincia de Buenos Aires. Los CEPT forman a los jóvenes rurales desde el enfoque de la Pedagogía de la Alternancia. A su vez, se proponen promover el desarrollo rural a través del impulso de formas organizativas de la comunidad. Organizamos el análisis a través de cuatro tópicos centrales. El primero hace referencia a los aportes de los CEPT para el alcance del desarrollo local en las comunidades del contexto rural bonaerense. Posteriormente, nos centraremos en la participación de las comunidades y las familias en la gestión institucional. Como tercer tema, abordamos las características de la propuesta pedagógica y el análisis de algunas experiencias educativas. Por último, nos centramos en la formación, el trabajo y las posibilidades de arraigo para los jóvenes. Como aportes al plan de tesis consideramos relevante indagar sobre los CEPT desde una perspectiva historiográfica, focalizando en las continuidades y las rupturas de la propuesta desde su origen hasta la actualidad.

Palabras claves: Centros educativos - Pedagogía de la alternancia - Desarrollo rural - Jóvenes - Arraigo.



Educational Centers for Total Production. A state of the art based on some relevant topics

Abstract

This work is part of the thesis project *Education and Rural Development Model. The perspective of the educational community of CEPT N° 2 of San Andrés de Giles*. We present a state of the art on the Educational Centers for Total Production (CEPT) located in the province of Buenos Aires. The CEPTs train rural youth from the approach of alternation pedagogy. At the same time, they seek to promote rural development through the promotion of community organizational forms. We organize the analysis of the academic production surveyed through four central topics. The first refers to the contributions of the CEPTs to the scope of local development in communities of the rural context of Buenos Aires. Subsequently, we will focus on the participation of communities and families in institutional management. As a third topic we address the characteristics of the pedagogical proposal and the analysis of some educational experiences. Finally, we focus on training, work and the possibilities of settling down for young people. As contributions to the thesis plan, we consider it relevant to investigate the CEPTs from a historiographic perspective, focusing on the continuities and ruptures of the proposal from its origin to the present.

Keywords: Educational centers - Pedagogy of alternation - Rural development - Youth -Rootedness.

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto de tesis *Educación y Modelo de desarrollo rural. La perspectiva de la comunidad educativa del CEPT N°2 de San Andrés de Giles*, radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Nos proponemos construir un estado del arte sobre el estudio de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) a partir de la lectura y análisis de distintas producciones académicas publicadas desde el 2000 hasta el 2022.

Los CEPT son escuelas agrotécnicas gestionadas de manera mixta por el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y asociaciones civiles constituidas por actores del medio rural. Los primeros CEPT se crearon en el año 1988 y actualmente funcionan treinta y cinco CEPT emplazados en distintas zonas rurales. Estas escuelas se proponen trabajar sobre dos líneas principales de acción. Una de ellas es la educación de los jóvenes a través del enfoque de la Pedagogía de la Alternancia¹; los alumnos aprenden saberes del entorno social y familiar, y los contenidos curriculares determinados por el programa de estudio, en espacios y períodos alternados: la escuela y la casa. La propuesta contempla el contexto en el que viven los jóvenes y la posibilidad de acceder a la educación media sin necesidad de desarraigarse. La otra línea de acción consiste en promover el desarrollo local a través del impulso de formas organizativas propias de la comunidad para atender a las necesidades de la realidad rural (Bacalini y Ferraris, 2007).

En Argentina, las primeras escuelas de alternancia surgen en 1970, en el norte de la provincia de Santa Fe, conocidas como Escuelas de Familia Agrícola (EFA). Posteriormente se extendieron a otras provincias como Jujuy, Santiago del Estero, Salta, Corrientes, Córdoba, Tucumán, Formosa, Chaco y Buenos Aires. Otras escuelas con la modalidad de alternancia son los Centros de Formación Rural y los Centros Educativos para la Producción Total localizados en la provincia de Buenos Aires (UNICEF- FLACSO, 2020).

El origen de los CEPT se remonta a fines de 1980 y surge como iniciativa de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires en articulación con la Comisión Agropecuaria del Partido Justicialista. Se trataba de “repensar el espacio rural” a través de una propuesta que integrara la promoción de la producción rural y diera respuesta a la demanda de las comunidades que solicitaban una educación para los jóvenes y, a su vez, evitar el desarraigo (Forni,

¹ La Pedagogía de la Alternancia tiene su origen en el pueblo rural de Sérignac-Péboudou, ubicado al suroeste de Francia, en la década de 1930. Está asociada a la reconstrucción económica y social de las familias campesinas después de la primera guerra mundial. Surge como alternativa educativa para los jóvenes y las familias rurales con el fin de evitar el éxodo a las ciudades y promover la producción en las comunidades. El párroco del pueblo y la comunidad organizaron una propuesta educativa que consistía en una modalidad de enseñanza que alternaba la permanencia de los jóvenes en sus casas y en la parroquia. En la década de 1950, la experiencia se difundió en Francia con el nombre de *Maisons Familiales Rurales* y se expandió en África, en otros países de Europa y América Latina (Miano y Lara Corro, 2018).

Neiman, Roldán y Sabatino, 1998).

De esta forma, y con variaciones, ha ido creciendo el número de establecimientos que implementan el enfoque de la Pedagogía de la Alternancia en distintos sectores geográficos con diversas realidades sociales y productivas².

Un estado del arte a partir de algunos tópicos relevantes

Entendemos el estado del arte como una investigación cualitativa que busca dilucidar el recorrido actual de un problema científico a través de la identificación de propuestas convergentes, divergentes y, así también, las ausencias en la producción de conocimiento sobre un determinado tema. Nos basamos en un enfoque hermenéutico con el propósito de recuperar, ordenar y clasificar diversos materiales biográficos y analizar la metodología de investigación que se aborda para alcanzar un objeto de estudio determinado (Reyes, 2019).

La metodología para la construcción de este estado del arte consistió en un estudio exploratorio a través del uso de herramientas digitales, específicamente por medio del buscador *Google Académico*. En primer lugar, se utilizaron las palabras claves: “Centros Educativos para la Producción Total” y “Pedagogía de la Alternancia”. Luego, se afinó la búsqueda utilizando los siguientes términos: “desarrollo local”, “participación”, “experiencias educativas”. Se consultó una gran cantidad de trabajos presentados en jornadas y congresos, como así también artículos científicos y tesis –tanto de grado como de posgrado- publicados en distintos repositorios³. Con los fines de organizar la búsqueda y focalizar en un tiempo determinado, se analizaron de manera exhaustiva las producciones

2 Cabe destacar también (si bien no desarrollaremos en este trabajo) las escuelas gestadas por algunos movimientos populares rurales de la Argentina que llevan adelante sus prácticas educativas a través del enfoque de la Pedagogía de la Alternancia. Tal es el caso de la escuela campesina de agroecología de la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra en la localidad de Lavalle de la provincia de Mendoza (Greco *et al.*, 2019) y la escuela de agroecología del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Michi, 2010; Burgos, 2013; Guelman, 2014).

3 Es importante mencionar que la consulta de casi la totalidad de los trabajos fue realizada a través del formato digital y uno por medio del soporte libro de manera impresa.

entre los años 2000 y 2022. Para el análisis, se agruparon los trabajos teniendo en cuenta la recurrencia sobre los temas abordados y a su vez se consideraron las distintas miradas de los autores sobre un mismo fenómeno. A partir de esta lectura, y el vínculo con la problemática presentada en el plan de tesis, definimos cuatro tópicos centrales para organizar este estado del arte. Inicialmente nos referimos a los aportes de los CEPT para el alcance del desarrollo local en las comunidades rurales en el actual contexto rural de la provincia de Buenos Aires. Posteriormente nos centraremos en la participación de las comunidades y las familias en la gestión institucional. Como tercer tema, abordaremos las características de la propuesta pedagógica y el análisis de algunas experiencias educativas. Por último, haremos referencia a la formación, el trabajo y las posibilidades de arraigo para los jóvenes.

Los CEPT, el desarrollo local y el contexto rural

Desde la perspectiva de Heras Monner Sans (2001), la creación de los CEPT estuvo vinculada con el impacto que generó el proceso de globalización en las comunidades rurales bonaerenses a fines de 1980. Señala la autora que uno de los fenómenos más notable fue la migración de las familias desde el medio rural al urbano por problemas económicos, las pocas posibilidades de desarrollo local en su comunidad y la falta de espacios educativos para los jóvenes. Asimismo, agregan Berti y Mikkelsen (2014), otros de los motivos se asocian al avance de la modernización del modelo agro-industrial que generó la desaparición de los pequeños productores rurales. En el mismo sentido, Gutiérrez (2018) analiza la creación del primer CEPT en General Belgrano como parte de un movimiento de la comunidad que se gestó en los últimos años de la dictadura. Lo que motivó esta movilización fue el conflicto suscitado para la recuperación de unas tierras ubicadas en Colonia del Salado. Este hecho fue conocido con el nombre de “Pueblazo” y la autora reconoce en este acontecimiento el surgimiento, a través de la acción colectiva, de la reivindicación del derecho a la educación. Se desprende de este proceso, la fundación del primer CEPT en cogestión con el Estado.

Encontramos un grupo de trabajos que identifican en la propuesta de los CEPT un potencial que favorece el crecimiento de las comunidades en sus

distintas dimensiones. Para Barsky, Dávila y Tarelli (2009), contribuyen al desarrollo productivo y a mejorar las situaciones económicas y sociales de la comunidad. Asimismo, aportan a crear condiciones y capacidades en la gestión de las comunidades a través de la conformación de vínculos con asociaciones de productores, ONGs y municipios. En la misma línea, Oliva (2015) afirma que la propuesta favorece la generación de trabajo, el afincamiento de la población rural en sus territorios y la apropiación de herramientas por parte de los habitantes para realizar procesos productivos. Heras Monner Sans y Miano (2017) sostienen que la organización del CEPT habita el espacio construyendo una institucionalidad particular que permite articular con otras organizaciones desde lo geográfico e ideológico.

De la misma manera, Lorenzo (2012) identifica -para el caso del CEPT de Miranda- la conformación de un capital social como producto del trabajo articulado y organizado de la comunidad, como así también la participación activa y política de los pobladores. Esto permitió la generación de una alternativa que fue creciendo gradualmente y la movilización permanente de la comunidad para dinamizar la economía regional. Profundiza Lorenzo (2020) en el estudio de los CEPT ubicados en la cuenca deprimida del Río Salado durante el período posneoliberal (2008-2015). La autora afirma que estas instituciones educativas han alcanzado a nuclear a las sociedades civiles rurales y que se constituyeron, para el período analizado, en mediadores de la ejecución de una importante cantidad de programas impulsados por el Estado. Por otra parte, la autora reflexiona sobre la relación cogestiva que tienen los CEPT con el Estado, y cómo este vínculo se encuentra condicionado por la fuerza política que gobierna.

Se destaca en el trabajo de Castro (2021), a través de la experiencia del CEPT de Cañuelas, la producción de conocimiento a través de intercambio y vínculos con la comunidad. Hace referencia a las actividades impulsadas por las familias productoras porcinas para instalar un laboratorio municipal para realizar análisis de triquinosis. También subraya el lugar del CEPT como articulador entre las familias y los técnicos e instituciones para garantizar los diagnósticos y la prevención de las enfermedades.

Por otra parte, otros trabajos realizan algunos análisis sobre las condiciones que ofrece el territorio para alcanzar un proceso de desarrollo y crecimiento

económico. Oliva (2015) advierte sobre el impacto de los avances tecnológicos en las comunidades educativas y la fragmentación social que generan las transformaciones productivas y los cambios en el régimen de tenencia de las tierras. A partir de ello, sostiene la necesidad de revisar la misión de los CEPT al interior de las comunidades y repensar el territorio agropecuario como un espacio de confluencia de dos dimensiones: la vida socio-comunitaria y la producción agropecuaria.

Hendel (2015) señala, para el caso del CEPT de San Andrés de Giles, que las transformaciones acontecidas en las últimas décadas en el ámbito rural pampeano y en la agricultura familiar se encuentran signadas por situaciones de crisis y tensión entre los objetivos del proyecto educativo y una realidad cambiante que los obliga a repensar los propósitos y las estrategias para alcanzarlo. Posteriormente y en consonancia con lo planteado por Hendel, Fuentes, Areco, Medela (2022) y Medela (2022) recuperan las preocupaciones de la conducción del CEPT de San Andrés de Giles y de la FACEPT⁴ en cuanto al impacto negativo de la producción de soja en el desarrollo de la agricultura familiar, así también las líneas de acción llevadas adelante por los distintos actores para fortalecer la organización. Asimismo, los autores entienden como un aporte significativo para la problematización del desarrollo rural, las experiencias que llevan adelante distintas organizaciones y movimientos populares rurales (Unión de Trabajadores de la Tierra, el Movimiento de Trabajadores Excluidos y la Red de municipios y comunidades que promueven la agroecología y la Red de docentes por la vida) vinculadas a la lucha por el acceso a la tierra, la promoción de la producción agroecológica y la defensa del medio ambiente.

Desde una mirada crítica al modelo de desarrollo agroindustrial, Kunin *et al.* (2019) y Lara Corro y Vega (2022) dan cuenta sobre la alta exposición de los estudiantes y las familias a pesticidas vinculados a los CEPT, como consecuencia de las fumigaciones que incluye el paquete tecnológico de la producción agropecuaria. Asimismo, Lara Corro y Vega (2022) resaltan la participación del CEPT junto con otras organizaciones en la elaboración de un proyecto de ordenanza sobre la promoción de la producción agroecológica en la localidad de San Andrés de Giles. En esta misma dirección, Hang y González (2022) analizan

4 La Federación de Asociaciones de los Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) nuclea a las ACEPT de toda la provincia de Buenos Aires.

la experiencia “Raíces del sudoeste”, un grupo conformado por productores y productoras de la agricultura familiar, vinculados al CEPT N° 30 y a la estación experimental del INTA Bordenave, que trabaja sobre la transición agroecológica en sus comunidades.

Entendemos que las experiencias relatadas, como así también las reflexiones y análisis realizados por los distintos autores, se enmarcan en la perspectiva de desarrollo territorial rural definida por Lattuada *et al.* (2012). Este modelo focaliza en la intervención de los actores locales en el desarrollo del territorio y promueve reformas que fortalezcan las instituciones y organizaciones de la sociedad civil a nivel territorial y su articulación con el Estado local como un componente central de los procesos de desarrollo rural.

Al respecto, resultaría interesante profundizar sobre la concepción de desarrollo rural que construyen los distintos actores sociales vinculados a esta experiencia en el contexto de los nuevos escenarios rurales. En este sentido, recuperamos los aportes de Escobar (2007) en cuanto a la idea de imaginar alternativas desde las etnográficas locales e indagar representaciones y prácticas que pueden generarse en espacios locales en el marco de la acción colectiva y la movilización política con el fin de liberar el campo discursivo construido sobre el desarrollo.

La participación de la comunidad y las familias

Los CEPT contemplan en su propuesta la participación de la comunidad y las familias en la gestión institucional. Cada CEPT es una escuela oficial de gestión pública administrada por una asociación civil constituida por familias de pequeños productores, trabajadores rurales, representantes de cooperativas y organizaciones del medio rural que conforma la Asociación de Centros Educativos para la Producción Total (ACEPT).

En la bibliografía que trata sobre la participación de los CEPT encontramos distintas miradas y enfoques. En uno de los primeros trabajos publicados, Heras Monner Sans y Burin (2002) señalan que las comunidades rurales

presentaban dificultades para participar de manera activa por la crisis económica que atravesaba el país en el 2001. Los Consejos eran integrados por quienes vivían cerca del establecimiento o por quienes disponían de tiempo para hacerlo. No obstante, algunos CEPT habían alcanzado a desarrollar ciertas estrategias para incrementar la participación, por ejemplo, a través de la regionalización de las comisiones de trabajo o por medio de proyectos asociativos.

En un trabajo más reciente, Compagnucci (2021) sostiene que las cuestiones filosóficas y pedagógicas del movimiento CEPT se mantienen; pero que es necesario pensar adaptaciones y actualizaciones en aspectos pedagógicos y en cuestiones relacionadas con el desarrollo rural. En otros trabajos (Frossard, 2014; Giorgetti, 2017; Juárez Bolaños; 2020), destacan la potencialidad que reúne la participación para las distintas comunidades en cuanto a que promueve prácticas democráticas, permite la vinculación con las familias y los distintos actores se involucran en diferentes actividades educativas y productivas.

Por otra parte, otros estudios (Ameijeras, 2006; Miano, 2017, 2018, 2019; Miano, Lara Corro y Heras, 2020) profundizan sobre el sentido que alcanza la participación en la vida de los sujetos. Ameijeras (2006), desde la perspectiva de la psicología social, visualiza este espacio educativo y comunitario como un medio para potenciar el desarrollo individual y colectivo de las personas como así también posibilita actuar con autonomía e independencia promoviendo la toma de decisiones. Por otro lado, Miano (2017) destaca en el funcionamiento del consejo de administración la construcción de una paridad en la toma de decisiones sobre la vida institucional del CEPT. En esta dinámica, se ponen en juego saberes donde todos los actores plantean sus diferencias desde el capital social, lingüístico y cultural⁵ y las experiencias que porta cada uno. En el mismo sentido, Miano, Lara Corro y Heras (2020) subrayan que el proceso de cogestión se construye a través de acuerdos y forma parte de un desarrollo dinámico, cambiante y conflictivo. A su vez, se nutre de las relaciones históricas, personales y sociales de los consejeros, y del contexto en el que se generan estos encuentros.

⁵ La autora analiza la interacción de grupos que se orientan por la paridad a través de categorías analíticas de la sociolingüística de la interacción (Gumperz, 1982; Hymes, 1974). Define la sociolingüística desde la perspectiva de Duranti (2003), quien la caracteriza como el estudio de la lengua en su contexto de situación. Incluye una mirada etnográfica sobre el lenguaje y toma como punto de partida la comunidad de habla, es decir la comunidad que comparte un conocimiento sobre las reglas del habla.

A partir de este recorrido, destacamos distintos abordajes sobre el análisis de la participación. Estas diferencias se expresan, por un lado, en la identificación de dificultades para alcanzar el involucramiento en la vida institucional y comunitaria de las familias, tal como lo refleja uno de los primeros trabajos mencionados. Por otro lado, las siguientes presentaciones se centran en reconocer los aportes y desafíos de la participación, como ser el fortalecimiento de la autonomía y el empoderamiento de los sujetos involucrados a partir de distintos mecanismos de participación y la necesidad de repensar estrategias que conserven el espíritu filosófico de la propuesta pedagógica.

En otro orden, entendemos que la participación en los CEPT se constituye en un elemento distintivo de la cultura escolar a diferencia de los dispositivos pedagógicos más conocidos. En esta línea, cabe mencionar el informe elaborado por Rosa Torres (2001), encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA, en donde se incorpora a los CEPT como parte de las veinte experiencias de América Latina vinculadas a la participación ciudadana y educación. A modo de ejemplo, es de resaltar el proyecto “Jóvenes y arraigo” llevado a cabo desde el 2022 por la FACEPT en toda la provincia de Buenos Aires sobre el diagnóstico y la elaboración de propuestas de políticas públicas para las comunidades rurales. Esta propuesta se lleva adelante con la participación de los jóvenes, docentes y familias que forman parte de los CEPT (Medela, 2023).

La propuesta educativa y las prácticas de enseñanza

Acercá de la propuesta educativa y las características de las prácticas de enseñanza de los CEPT hallamos una importante cantidad de trabajos. Primero, haremos mención a aquellas presentaciones que caracterizan en rasgos generales a la Pedagogía de la Alternancia y las herramientas pedagógicas. Luego, nos abocaremos a los trabajos que incluyen reflexiones sobre el dispositivo pedagógico de los CEPT y las prácticas docentes. Para finalizar, citaremos las producciones que sistematizan experiencias educativas implementadas en distintos CEPT.

Características generales de la Pedagogía de la Alternancia

Heras Monner Sans y Burin (2002) sostienen que la Pedagogía de la Alternancia concibe a los alumnos como parte de la comunidad, los aprendizajes se realizan en el contexto social enfocando en los saberes técnicos y en la promoción de proyectos sociales. En ese encuadre, los docentes, las familias, los productores y representantes de organizaciones rurales son facilitadores de aprendizajes.

Miano (2018) destaca que en las escuelas de alternancia, como en los CEPT en particular, se genera una simultaneidad entre la teoría y la práctica o lo que se aprende y enseña en el espacio familiar y en la escuela, en un marco de organización colectiva. Este proceso, habilita un tipo de formación orientado a que los jóvenes autogestionen sus proyectos productivos y construyan criterios para considerar de manera crítica el modelo de desarrollo rural presente en los contextos locales. Asimismo, para Oliva (2015) las familias participan de manera activa en los proyectos productivos, conjuntamente con los jóvenes y los docentes, con la intención de promover el desarrollo local a partir de sus potencialidades y las características de cada territorio.

De la misma manera, Frossard (2014) plantea que tanto en el caso del Centro de Formación de Alternancia de Nova Friburgo como en el CEPT de Lobos trabajan los aspectos pedagógicos de manera colectiva entre los distintos actores de la comunidad a través de la articulación de elementos teóricos-prácticos, y se colabora en la difusión de innovaciones productivas agroecológicas. En ambas experiencias, se identifica como un importante desafío la promoción de prácticas agrícolas familiares que generen menor impacto en el medio ambiente y en los ecosistemas, como así también que contribuyan al desarrollo sostenible local.

En cambio, la particularidad que destaca Juárez Bolaños (2020) en la propuesta de México es que los estudiantes realizan prácticas en escuelas urbanas alejadas de los contextos rurales.

Las herramientas pedagógicas

La implementación de los lineamientos educativos de los CEPT se realiza a través de distintas herramientas pedagógicas. Miano (2016) hace referencia a

la realización de los proyectos productivos, al plan de búsqueda y el trabajo pedagógico a través de la conformación de duplas docentes. Los proyectos productivos presentan distintos niveles de complejidad, en los tres primeros años se realizan conjuntamente con las familias y en los años posteriores se trabaja el desarrollo regional a través del análisis de los problemas de la región vinculados con la producción. Por otra parte, destaca el plan de búsqueda como un recurso que consiste en el desarrollo de una investigación orientada a resolver un problema productivo familiar o de la comunidad en donde participan las familias, los estudiantes y los docentes. Por último, Miano (2016) refiere al trabajo pedagógico en dupla docente durante las visitas a las familias. Esto consiste en que uno de los profesores se concentre en las cuestiones pedagógicas de los estudiantes y otro acompañe a las familias en los proyectos productivos. Asimismo, el trabajo por dupla es importante en los planes de búsqueda y el desarrollo regional para propiciar la integración de distintas áreas curriculares de manera transversal.

Heras Monner Sans y Burin (2002) señalan -como otra de las herramientas pedagógicas- la elaboración de una tesis, que consiste en la realización de proyectos vinculados con la problemática rural por parte de los estudiantes. Este trabajo se convierte en requisito para alcanzar la acreditación de la enseñanza media. Otra de las herramientas destacadas por los autores son las pasantías, la convivencia y el financiamiento de proyectos productivos. La oportunidad de realizar pasantías en algún establecimiento rural les posibilita a los estudiantes desarrollar su capacidad de aprender de la realidad, tomar decisiones y formarse en una actitud emprendedora. Por otra parte, a través de la convivencia aprenden actitudes generadas por la vida en común, asimismo se valoriza la autodisciplina y la autogestión. Otro punto es la construcción de códigos de convivencia entre los distintos actores, que son discutidos y modificados según situaciones de emergencia. Con respecto a los proyectos productivos, consisten en la oportunidad de obtener financiamiento de la FACEPT para aquellos estudiantes que están terminando los estudios secundarios. Los jóvenes deben defender su proyecto frente al comité de desarrollo local que está compuesto por docentes y productores.

Las particularidades del dispositivo pedagógico

La particularidad que ofrece la configuración del dispositivo pedagógico es otro de los aspectos que la literatura académica distingue. Desde la perspectiva de

Bacalini y Ferraris (2007), la modalidad pedagógica representa la generación de un cambio cultural, de tal manera que las familias y los jóvenes pueden acceder a determinados recursos que les permite tomar decisiones para sí mismos y para la comunidad; no se limita a la concurrencia de un establecimiento educativo donde se cumple un programa de aprendizaje y se obtiene una acreditación académica (Bacalini y Ferraris, 2007).

En la misma línea, Miano (2016) resalta que este dispositivo pedagógico tiene en cuenta las necesidades de la población rural y su contexto. Se generan saberes a través de una permanente interacción entre docentes, familias y estudiantes, y un acercamiento entre los ámbitos productivos y los de la enseñanza y aprendizaje. De esta manera, agrega Miano (2016, 2018), la formación de los estudiantes no se circunscribe a lo que rige la normativa curricular sino que abarca otros ámbitos de interacción en el contexto más cercano.

Asimismo, Miano (2021) afirma que la configuración de los espacios escolares y familiares para enseñar y aprender, como así también la trayectoria de la comunidad en la organización colectiva, fue un formato que posibilitó sostener la continuidad pedagógica en el contexto de la pandemia del Covid 19. Además, permitió sobrellevar las grandes dificultades que tuvieron los jóvenes para acceder a los dispositivos tecnológicos, teniendo en cuenta la experiencia previa que tienen los CEPT en relación a la autogestión y al acompañamiento de las familias.

En otros trabajos, Miano y Heras (2015, 2017) sostienen que la propuesta de educación secundaria de los CEPT se sustenta en acciones orientadas a la autoorganización y a la reflexión crítica que conllevan a la construcción de prácticas y pensamientos alternativos al sistema hegemónico dominante. Para las autoras, los procesos educativos que se llevan adelante en estos espacios presentan características emancipatorias e interpelan dispositivos educativos.

En el mismo sentido, Ríos y otros autores (2019) ponderan el programa CEPT en tanto que posibilita la relación dialógica entre todos los actores, favorece el desarrollo local y el arraigo de los jóvenes en su medio. Además, consideran que la propuesta incluye una concepción inclusiva de la educación y responde al desarrollo de prácticas orientadas a la integración entre educación y trabajo.

En comparación con el modelo de enseñanza que prevalece en las escuelas secundarias, Condenanza (2022) entiende a los CEPT como experiencias alternativas. Analiza como aspectos distintivos de la propuesta: la alternancia, la co-gestión, la organización curricular y la modalidad de designación docente. Por otra parte, Heras Monner Sans y Burin (2002) incorporan como otro eje de la propuesta pedagógica la formación ciudadana, que consiste en el abordaje de actitudes democráticas vinculadas con el pensar, hacer, decidir y resolver conflictos en relación a la convivencia escolar y el medio rural. Plencovich (2013) sostiene que los CEPT, como otras escuelas agropecuarias, construyen lazos sociales con las fuerzas locales de sus territorios de arraigo, y en muchos casos se constituyen en la representación pública en la localidad.

Las prácticas docentes

Heras Monner Sans y Burin (2002) mencionan que la propuesta pedagógica requiere de docentes que respondan al marco general de trabajo y a las características técnicas que demanda el proyecto. De esta manera, una de las condiciones que estipula la normativa es que sean docentes profesionales que deseen desempeñar estas funciones. Por otra parte, la reglamentación establece que la elección de los docentes es parte de un proceso co-gestivo entre el sistema educativo provincial y cada CEPT, y cuenta con la participación y representación de las familias⁶. Al respecto, los autores indican que en algunos casos las prácticas profesionales se acercan al desempeño de profesores-investigadores o que la propuesta educativa contempla elementos de la Investigación Acción⁷, como así también se incorpora la reflexión sistemática sobre la labor pedagógica. En otras situaciones, predominan prácticas vinculadas más a los requerimientos escolares que al trabajo comunitario y productivo con las familias.

6 Para ingresar a trabajar como docente en un CEPT se requiere presentar un proyecto institucional en relación a un área curricular en particular. La elección de los docentes se realiza conjuntamente entre el Consejo de Administración, inspectores y representantes de la FACEPT y coordinadores de otros CEPT. Por otro lado, además de las tareas pedagógicas, los docentes deben realizar visitas a las familias durante las semanas que los chicos no están en el CEPT, quedarse a dormir en la escuela, realizar proyectos institucionales con la comunidad y proponer proyectos con los estudiantes (Miano, 2016).

7 Heras y Burin refieren a la definición de Investigación Acción desarrolladas por María Teresa Sirvent (1990). En su trabajo Sirvent sintetiza los aportes de la Sociología Crítica de Fals Borda (1970-1976) en relación a la Investigación-Acción. Destaca la postura de Fals Borda de incorporar a los sectores populares en la definición de los contenidos de la investigación e integrarlos al proceso en calidad de actores. El investigador aparece como un intelectual comprometido con los intereses del movimiento popular y la investigación surge como un espacio de participación social y método de acción política.

En relación a esto último, Compagnucci (2021) recupera las preocupaciones de la ACEPT sobre la necesidad de que algunos docentes y técnicos complementen la formación académica de los estudiantes a través del vínculo y el trabajo de las familias en el territorio, es decir, aborden en mayor medida la promoción rural. Agrega el autor que -desde la perspectiva de la ACEPT- el trabajo con otras instituciones y la posibilidad de promover el desarrollo local no resultaría para algunos actores de la comunidad educativa una prioridad, sino que la demanda de las familias tiene que ver, en mayor medida, con garantizar el acceso a la escolarización media. Por el contrario, resalta Compagnucci (2021) que forma parte de un proceso comprender que el CEPT se trata de un movimiento político del medio rural (y no solo una escuela) que en sus orígenes ayudó a la comunidad a aprender a defender sus derechos. Además, los representantes del Consejo señalan la importancia de reivindicar la lucha y la organización para seguir viviendo en el medio rural.

Sin embargo, Fuentes, Areco y Medela (2022) identifican que los docentes del CEPT N° 2 de San Andrés de Giles se forman a partir de la misma experiencia que van adquiriendo en su trabajo cotidiano. Asimismo, resulta una preocupación para el equipo de conducción y para algunos docentes la falta de propuesta de formación desde los distintos espacios académicos sobre la adquisición de herramientas pedagógicas relacionadas con la promoción del desarrollo rural y la Pedagogía de la Alternancia.

Experiencias educativas

Encontramos en la producción académica la sistematización de distintas experiencias educativas como parte de las acciones de proyectos de investigación o de extensión perteneciente a distintos ámbitos académicos y científicos, o las impulsadas por el INTA o por docentes de los CEPT. Para su análisis organizamos estos trabajos en distintos grupos: las propuestas vinculadas a la educación ambiental y a los entornos naturales; otras relacionadas con el impulso de prácticas productivas agroecológicas; como tercera iniciativa, el relato de otras experiencias productivas; por último, el análisis de la enseñanza de Ciencias Sociales.

Con respecto a las propuestas asociadas a la educación ambiental y a los entornos naturales, Condenanza y Fajardo (2016) y Condenanza (2017) abordan, desde

una perspectiva crítica, la educación ambiental a través de la problematización y la recuperación de los saberes de los estudiantes sobre su medio ambiente cercano y el trabajo conjunto con docentes del área de producción. La propuesta pedagógica de Condenanza y Fajardo (2016) se vincula con los principios didácticos del taller y la Educación Popular, y persigue abordar el ambiente desde una mirada epistemológica crítica. Es decir, conocer la complejidad de las interrelaciones que comprende el ecosistema y problematizar el rol del ser humano en el medio ambiente. Por otro lado, el proyecto de Condenanza (2017) consiste en una investigación colaborativa que implica la producción de conocimiento conjuntamente con los docentes, y tiene como objetivo analizar la enseñanza sobre cuestiones ambientales a través del diseño de una propuesta pedagógica junto a los docentes.

En la misma línea, González, Volonte y Gil (2021) abordan la importancia del trabajo de campo como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la geografía en el CEPT N° 12 de Villa Ventana. Sostienen que la posibilidad de vivenciar de manera directa la relación con el medio ambiente constituye para los docentes y los estudiantes una instancia de participación, posibilita la integración de saberes y aprender el uso de distintos instrumentos de indagación. Además, posibilita la concientización de los jóvenes sobre los problemas ambientales y la búsqueda de soluciones.

En relación al impulso de prácticas agroecológicas, el trabajo de Bongiorno, Larrosa y Goites (2015) indaga sobre la articulación entre el CEPT N° 1 y técnicos del programa Pro Huerta. Consistió en la implementación de un monte frutal con el manejo de criterios agroecológicos. Esto permitió la incorporación de un taller de agroecología en la currícula, la formación teórico-práctica para los estudiantes, la capacitación para los docentes y la reproducción de las experiencias en las casas de las familias. En el plano institucional, el monte frutal provee de frutas al comedor y para la producción de dulces que son consumidas en los desayunos y meriendas. Otras propuestas promueven las prácticas agroecológicas desde instancias formativas a través de la perspectiva de la Educación Popular. Tal es el caso de los trabajos de extensión publicados por Cieza *et al.* (2013), Anzorena y Crespo (2015) y Mengascini, Tamagno, Fauret y Vela (2017) llevados a cabo en distintos CEPT.

Los trabajos anteriores dan cuenta de una intencionalidad de los CEPT de generar alternativas al modelo de producción agroindustrial por medio de la articulación con otras organizaciones sociales. En estos espacios se busca revalorizar los saberes ancestrales y locales, mejorar la sustentabilidad de los sistemas productivos y brindar aportes para el desarrollo y sostenimiento de la diversidad productiva, social y cultural.

Otras propuestas relacionadas con la promoción de la producción, pero que no incluye orientación agroecológica, tiene que ver con la experiencia presentada por Coppola (2012) sobre la producción de lana. La experiencia se refiere a un estudio de casos sobre prácticas de aprendizaje-servicio vinculadas al desarrollo rural a través de la producción ovina y el aprovechamiento de la lana. Se trata de una propuesta con carácter transdisciplinario, ya que cuenta con la participación de estudiantes y docentes de la carrera de veterinaria y de diseño textil-indumentaria de la UBA. Participaron los estudiantes de los CEPT de San Andrés de Giles, Baradero y General Belgrano. El proyecto se orienta a promover el desarrollo de las pequeñas comunidades y mejorar la calidad de vida de la población; se basa en la promoción del ganado ovino y la utilización de la lana de manera artesanal. Presenta como característica el diagnóstico participativo, el cuidado de la calidad de los procesos y el desarrollo sustentable.

Con respecto al tratamiento de otra área del conocimiento, Vega (2019) analiza desde una mirada crítica la enseñanza de la Historia en el CEPT N° 2 de San Andrés de Giles. Identifica que el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires no se adaptaría a la realidad de contexto rural y que estaría pensado para trabajar en escuelas urbanas. Por otra parte, identifica que el diseño curricular integra una importante cantidad de contenidos que es necesario distribuirlos en distintos espacios: la escuela y las estadias en las casas. Por esta razón, para enseñar los docentes desarrollan distintas estrategias y acciones, como ser la selección de contenidos más cercanos a la realidad rural y la producción de materiales didácticos considerando las necesidades de la comunidad educativa. En estos términos, Vega (2019) sostiene como un tema importante a trabajar la recuperación de miradas de sectores subalternos⁸ en la enseñanza de la Historia.

⁸ Vega recupera los aportes de Villalón y Pagés (2013) y Hobsbawm (2013) en cuanto a la producción académica que hace referencia al protagonismo que adquiere cualquier persona en relación a la historia (las mujeres, los afrodescendientes, la clase obrera, las minorías, los pobres y marginados, los indígenas).

En síntesis, lo analizado en este apartado da cuenta de distintos aspectos significativos de la propuesta educativa de los CEPT. En primer lugar, el enfoque de la Pedagogía de la Alternancia favorecería la promoción de prácticas educativas contextualizadas a través de concebir a los jóvenes como sujetos insertos en una comunidad rural, la recuperación de los saberes locales en diálogo con el conocimiento escolar y el impulso de propuestas productivas en vista a favorecer el desarrollo local. Por otra parte, las herramientas pedagógicas propician la indagación sobre las necesidades del contexto más inmediato y regional como así también la generación de propuestas para atender a una problemática en particular. Estos instrumentos, a su vez, forman parte de una formación integral que incluye la educación ciudadana a partir del ejercicio de acciones democráticas y prácticas de convivencia asociadas a la vida cotidiana de los jóvenes y docentes y al fortalecimiento de los vínculos.

Las prácticas docentes son otro punto a considerar, teniendo en cuenta que trabajar en un CEPT requiere de un perfil específico. Esta particularidad ofrece diferentes lecturas, como ser, la ausencia de formación previa para asumir este tipo de tareas, la demanda de la comunidad sobre el desarrollo de acciones orientadas a la promoción rural, la presencia de diferentes perfiles docentes y el desafío de innovar en las prácticas de enseñanza.

Por último, entendemos que el proyecto político de los CEPT propicia el vínculo con otros organismos del Estado y del ámbito científico para la generación de alternativas educativas, tal como lo demuestran las experiencias mencionadas. En este sentido, merece la atención la incorporación de conocimientos y prácticas vinculadas a la Educación Popular, la Investigación – Acción y la agroecología, como así también las reflexiones sobre el paradigma científico dominante y el diseño curricular.

Para profundizar en esta perspectiva, entendemos que resulta significativo avanzar en la producción de conocimiento sobre distintas prácticas educativas situadas que contribuyan a reflexionar y problematizar sobre el contexto social y rural en el que se encuentra emplazados los distintos CEPT.

La formación, el trabajo y las posibilidades del arraigo de los jóvenes que asisten a los CEPT

Como se mencionó en el apartado anterior, la propuesta formativa de los CEPT se centra en vincular saberes familiares y comunitarios sobre la producción rural con los conocimientos científicos. A su vez, se espera que los jóvenes articulen estos conocimientos en la ejecución de proyectos que los aproximen al mundo del trabajo y a la producción (Bacalini y Ferraris, 2007). De esta manera, se busca favorecer el arraigo, el desarrollo y la producción de la agricultura familiar (Res. CEPT. 1864/2019).

Barsky, Dávila y Tarelli (2009) y Oliva (2015) afirman que los instrumentos de la Pedagogía de la Alternancia favorecen el intercambio de saberes, la transferencia tecnológica y la realización de proyectos productivos. Asimismo, otorga herramientas para continuar con estudios superiores, en especial para carreras vinculadas con el agro, como ser Administración Agropecuaria, Ciencias Agrarias, Veterinaria u otras.

Por otra parte, Heras y Burin (2002) y Hendel (2018) consideran que, en el marco de las transformaciones tecnológicas y las nuevas condiciones que impone el mercado laboral, resulta necesario repensar la concepción de la educación para el trabajo. Sugieren un abordaje integral, con una mayor articulación entre la escuela y la comunidad, el despliegue de múltiples aprendizajes y una visión técnico pedagógica que incluya la promoción humana, el desarrollo local y la participación democrática plena.

A su vez, Hendel (2018) afirma, para el caso CEPT N° 2 de San Andrés de Giles, que los jóvenes han crecido con la expansión de la producción de soja transgénica y la ausencia de tierras cultivadas por la producción familiar. También sostiene que el acceso a las nuevas tecnologías y el uso de las redes sociales influyen en la producción y reproducción de saberes en el espacio del CEPT y en la construcción de la subjetividad de los jóvenes, como también en el modo de vivir y relacionarse con el contexto rural. En este marcado proceso de sojización, Reposo (2020) señala que algunos estudiantes avanzados prefieren estudiar profesiones no relacionadas con lo rural y a otros no les gusta el

campo. No obstante, aunque no se perciben como agentes del desarrollo rural, reconocen a la escuela como impulsora de este. Por otra parte, la autora destaca que la formación se orienta para que los jóvenes puedan insertarse a desarrollar propuestas productivas en el contexto en el que viven. También entiende que las diversas estrategias educativas se constituyen como mecanismos de resistencia, en la promoción de modelos de producción alternativos, por ejemplo, el emprendimiento y la agricultura familiar.

Otro aspecto a destacar es el aporte que realiza Gutiérrez (2019) sobre la participación de la mujer en la educación agrícola. Indica que la matrícula femenina suele ser menor en comparación con la masculina, y atribuye este fenómeno a que los varones presentan mayores probabilidades de acceder al trabajo en el campo mientras que las mujeres se vinculan mayormente con las tareas domésticas y el cuidado de niños. En este sentido, la autora propone pensar la educación y el empleo desde un desarrollo rural integral y con equidad de género.

En cuanto a la situación laboral de los egresados de los CEPT, el trabajo de Oliva (2015) revela que en su gran mayoría los jóvenes trabajan en el campo, muchos de manera mixta: en relación de dependencia y llevando a cabo su propia producción. Esto permite que el trabajo pueda realizarse en su propio lugar de residencia o en otras zonas, teniendo en cuenta que el trabajador rural debe adaptarse a una dinámica laboral en la cual no tiene acceso directo a la tierra. En algunas ocasiones, los territorios combinan lo rural y lo urbano generando relaciones estrechas por proximidad geográfica y por funcionalidad económica, social, cultural y ambiental. En tal sentido, un porcentaje de la población se desempeña laboralmente en el sector agropecuario o alimentario y otros en el sector urbano, por ejemplo, en la cobertura de servicios. Por otra parte hay egresados que realizan tareas no agrarias vinculadas a la comunidad, por ejemplo, vuelven al CEPT para trabajar en la docencia. Otro tipo de trabajo que impulsan los CEPT es el de microemprendimientos. López (2008) considera que para llevar adelante proyectos agrícolas se requiere de subsidio estatal, capacitación y participar de las redes sociales para poder sostener este tipo de propuestas. Además, para la autora se requiere de contar con recursos materiales y de un contexto comercial favorable para vender las producciones.

Con respecto al arraigo, para Barsky *et al.* (2009) se alcanzaría en un sentido amplio; los jóvenes establecen vínculos con el medio rural, pero eso no implica la permanencia en la localidad. Para los autores el significado de lo local comprende las comunidades cercanas y el ámbito rural próximo. Algunos jóvenes trabajan en el medio rural en actividades vinculadas al agro, comerciales o industriales y otros continúan en estudios superiores; pero no necesariamente significa que migran, en ocasiones vuelven con el aporte de nuevas experiencias y conocimientos. Por otra parte, para Oliva (2009) las distintas redes de apoyo entre los CEPT y las acciones llevadas a cabo por la FACEPT contribuyen al movimiento de los estudiantes entre diferentes localidades.

En comparación con la experiencia mexicana, Juárez Bolaños (2020) destaca la promoción del arraigo en la propuesta de los CEPT en cuanto a que considera que ofrece servicios educativos contextualizados y adecuados a la realidad de los jóvenes, a diferencia del Programa de Consolidación de Escuelas y Transporte Escolar Aprender en Grande de México, en el que los contenidos escolares no tratan temas específicos de la ruralidad ni tampoco atiende a la diversidad social.

Asimismo, Miano (2022) distingue en los CEPT las posibilidades de pensar las posibles articulaciones entre el arraigo y la educación en el contexto rural actual. En este punto, los CEPT cuentan con instrumentos pedagógicos que pueden colaborar en reafirmar las percepciones y los vínculos afectivos que unen a las personas con sus entornos. En ese contexto, Rotman y Miano (2020) identifican distintas acciones llevadas adelante por los distintos pobladores rurales en búsqueda de una vida digna a través de habitar y trabajar la tierra y construir con otros un proyecto educativo que prevenga el desarraigo. En otro trabajo, Miano, Rotman y Heras (2021) explican que estas acciones, se ponen en tensión con la política de arrasamiento que los autores identifican como parte de la necropolítica⁹. En este sentido, estas prácticas construyen realidades y subjetivación política que generan transformaciones, como ser proyectarse la vida en tierras consideradas marginales, crear una escuela y juntarse con otras para tomar decisiones.

⁹ Los autores hacen referencia a la definición de Achille Mbembe (2011) sobre necropolítica, quien la define como una concepción de soberanía del capitalismo del siglo XII encarnada por actores internacionales quienes deciden quién debe vivir y quién debe morir en un momento dado, atendiendo a criterios estrictamente económicos.

En resumen, la formación para el trabajo y las posibilidades de arraigo en las comunidades ofrecen desde los trabajos analizados distintas lecturas. En algunos casos, se reconoce en la propuesta pedagógica la posibilidad de impulso de proyectos laborales para los jóvenes y la creación de condiciones para favorecer el arraigo. Otros ofrecen una lectura más crítica sobre las condiciones que brinda el contexto en los que se encuentran localizados los CEPT para que los jóvenes se desempeñen laboralmente.

En este sentido, la relación entre la formación, el trabajo y las posibilidades de arraigo constituye una trama compleja que ofrece importantes desafíos. Al respecto, nos preguntamos: ¿Cuáles son las perspectivas de los distintos actores sobre la formación, el trabajo y el arraigo en las distintas comunidades? ¿Cuáles son las prácticas educativas y comunitarias que son consideradas por los sujetos como una contribución a la formación para el trabajo y el arraigo?

A modo de cierre

En términos generales, destacamos en la bibliografía analizada un abanico de temas que se relacionan con distintas aristas de la experiencia educativa de los CEPT. En este sentido, encontramos un grupo de trabajos que focalizan en aspectos descriptivos de los CEPT, valorando de manera positiva las distintas dimensiones de la propuesta pedagógica. Otras producciones complejizan el análisis incorporando elementos vinculados a las condiciones que ofrece el contexto rural para el despliegue de prácticas educativas y comunitarias en vista a favorecer el desarrollo rural. Con respecto a eso, se hace referencia a la situación de la agricultura familiar, el impacto del uso de agroquímicos en las comunidades y el desafío de la promoción de prácticas agroecológicas. Otro punto se vincula con la sistematización de experiencias educativas situadas en algunos casos y en otras asociadas a prácticas de Educación Popular. Por último, señalamos una aproximación al estudio de los sujetos que forman parte de este espacio a través de comprender su participación y sus subjetividades.

A partir de este análisis, y teniendo en cuenta que la propuesta de los CEPT tiene treinta y cinco años, identificamos la ausencia de estudios vinculados con la historia reciente de esta experiencia. Al respecto, y en relación al desarrollo del

plan de tesis, consideramos como un área de vacancia el estudio de los CEPT desde una perspectiva historiográfica. De esta manera, encontramos relevante estudiar el proyecto focalizando en las continuidades y las rupturas de la propuesta en el marco de las transformaciones productivas agropecuarias en la provincia de Buenos Aires y la conformación de nuevos escenarios rurales. Entendemos que analizar los CEPT desde esta perspectiva contribuiría a repensar las prácticas socio educativas en el marco de las nuevas ruralidades.

Referencias

AMEIJEIRAS, M.J. (2006). Participación comunitaria: una mirada desde las bases. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

ANZORENA, C.M. y CRESPO, C. A. (2015). Metodologías participativas para el abordaje de la Agroecología con jóvenes y campesinos. Memorias del V Congreso Latinoamericano de Agroecología de la SOCLA. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata.

BACALINI, G. y FERRARIS, S. (2007). Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa Centros Educativos para la Producción Total. En BURIN, D. y HERAS, A. *Desarrollo local. Una respuesta humana a la globalización*. Ciccus.

BARSKY, O., DÁVILA, M. y TARELLI BUSTO, T. (2009). *Educación y desarrollo rural, la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total*. Ciccus

BERTI, G. y MIKKELSEN, C. (2014). San Cayetano y sus localidades menores, dinámica socio territorial y estrategias espaciales. *CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografía agraria*, 9(17), 486-514.

BONGIORNO, M., LARROSA, C. y GOITES, E. (2015). Desarrollo de un monte frutal de base agroecológico en el marco de la educación de alternancia del CEPT N°1. V Congreso Latinoamericano de Agroecología de la SOCLA. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad de La Plata.

BURGOS, A. (2013). Educación, resistencia y contra-hegemonía: la escuela de agroecología del movimiento campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina. *Revista Question*, 1(39), 1-15.

CASTRO, A. (2021). *Resolución 555/2006 de la ex SAGPyA: Programa de Control y Erradicación de la Triquinosis Porcina en la Argentina. Análisis de la Política Pública, su alcance y limitaciones en los productores porcinos familiares del partido de Cañuelas, provincia de Buenos Aires, Argentina*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata.

Centro Educativo Para La Producción Total N° 4 (2011). El desarrollo local en el CEPT N°4: aportes desde la pedagogía de la alternancia. I Jornadas de agricultura familiar. Universidad Nacional de la Plata.

CIEZA, R., FLORES, C., TAMAGNO, L., BONICATTO, M., GARGOLOFF, N., BLANDI, M. y LERMANÓ, M. (2013). Educación para la sustentabilidad. Escuelas agropecuarias de alternancia y organizaciones sociales del área periurbana sur del Gran Buenos Aires. *Revista LEISA*, 29(3), 33-35.

COMPAGNUCCI, M. (2021). *El Programa CEPT entre el Campo de ayer y hoy: Los desafíos ante una nueva ruralidad bonaerense*. Tesis de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

CONDENANZA, L. y FAJARDO, F. (2016). Enseñar “agroecosistemas” desde la perspectiva ambiental: una propuesta desde y para Escuelas Agrarias. En PÉREZ CARRERA, A., CÓRDOBA, M. y MÍGUEZ, M. (Coords.) *Desafíos y experiencias en las enseñanzas de las Ciencias Agropecuarias. Volumen I. Experiencias en el aula, trabajos a campo, consultorios*. Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires.

CONDENANZA, L. (2017). La enseñanza en los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT). Una mirada desde la investigación-acción-participativa. Panel Didáctica, nuevos escenarios. V Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de La Plata.

CONDENANZA, L. (2022). Centros Educativos para la Producción Total: una forma escolar alternativa en educación secundaria. IV Coloquio de investigación educativa en Argentina, Sociedad Argentina de investigación educativa.

Consejo De Administración del CEPT N°33. (2011). “El deslinde”. *Educación y desarrollo comunitario la experiencia del Centro educativa para la producción Total N°33*. I Jornadas de agricultura familiar. Universidad Nacional de la Plata.

COPPOLA, M.I. (2012). El camino de la lana: Prácticas de aprendizaje-servicio aplicado al desarrollo rural. Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.

ESCOBAR, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. El perro y la rana.

FORNI, F., NEIMAN, G., ROLDAN, L. y SABATINO, J.P. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Ciccus.

FROSSARD, A. (2014). *Pedagogia da alternância e articulação dos agentes formativos de técnicos em agropecuária: interação entre educação do campo e desenvolvimento rural sustentável em Nova Friburgo (Brasil) e Lobos (Argentina)*. Tesis de doctorado. Universidad Federal Rural de Río de Janeiro.

FUENTES, N., ARECO, I. y MEDELA. P. (2022). La experiencia educativa del Centro Educativo para la Producción Total N° 2 de San Andrés de Giles. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

GEORGE REYES, C. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis educativa*, 23(3), 1-14.

GIORGETTI ANTICO, F. (2017). *La participación comunitaria en la educación y el desarrollo local, en un centro educativo agrario del suroeste de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de grado. Antropología social y cultural, Universidad de Barcelona.

GONZALEZ, M., VOLONTÉ, A. y GIL, V. (2019). Abordaje de los ciclos secos y húmedos a través de la cartografía. Experiencia educativa en escuelas rurales. *Revista de estudios y experiencias educativas*, 20(42), 389-399.

GUELMAN, A. (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología de MOCASE-VC (2009-2012)*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

GUTIERREZ, T. (2018). Identidad local y educación en el agro pampeano (General Belgrano, 1988-2010). En GUTIÉRREZ, T. y RUFFINI, M. (Comps.) *Cultura, política e identidad en el mundo rural latinoamericano*. Ciccus.

GUTIERREZ, T. (2019). Escuela, agro y mujer. La educación agraria y la participación femenina en Buenos Aires, 1983-2018. *Cuaderno de Humanidades*, 31, 177-191.

GRECO, M., PETERLE, R., COUTO, M., BONOMO, C. y SOTO, O. (2019). Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. *Revista de estudios en extensión en humanidades*, 6(7), 76-91.

JUÁREZ BOLAÑOS, D. (2020). Programas educativos dirigidos a poblaciones de los territorios rurales. Experiencias en Argentina y México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 7-17.

KUNIN, J., PEREZ, F., PIERONI, M., HOUGH, G. y VERZEÑASSI, D. (2019). Desigualdad medioambiental en la pampa húmeda argentina: metodología cualitativa y cuantitativa para evaluar la exposición a pesticidas de estudiantes de una escuela rural. *L'Ordinaire des Amériques*, 225, 1-18.

HANG, S. y GONZALEZ, E. (2022). ¿Todo grupo social es un movimiento social? El caso de los productores y productoras familiares “Raíces del sudoeste”. Un estudio comparativo a partir de un tipo ideal”. *Revista Nera*, 25(62), 51-69.

HERAS, A.I. (2001). La ilusión multicultural en el marco de la globalización: pluralismo y poder. X Jornadas de Filosofía FEPAL.

HERAS MONNER SANS, A. y BURIN, D. (2002). Preparación para el desarrollo local en el medio rural un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las escuelas de alternancia en Provincia de Buenos Aires. VII Jornadas regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

HERAS, A. y MIANO, A. (2015). Escuela secundaria y auto-organización. Algunas experiencias desde donde proponemos pensar. *Novedades Educativas*, 294, 1-25.

HERAS, A. y MIANO, A. (2017). Educación, auto-organización y territorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXII, 533-564.

HENDEL, V. (2015). *Síntomas de una ausencia. Acerca de la experiencia contemporánea de lo rural en la región pampeana bonaerense. El caso de San Andrés de Giles (2007-2013)*. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires.

HENDEL, V. (2018). Narrar, Contar, Migrar. Apuntes sobre los y las jóvenes en la región pampeana bonaerense. *Revista Entre Diversidades*, (10), 127-154.

LARA CORRO, L.E. y VEGA, Y. (2022). Paren de Fumigar. En SARTORELLO, S., HECHT, A.C., GARCÍA, J.L. y SAID, E. (Coords). *Tejiendo Diálogos y tramas desde el Sur-sur. Territorio, participación e interculturalidad*. Universidad Iberoamericana.

LATTUADA, M., NOGUEIRA, M. y URCOLA, M. (2012). Rupturas y continuidades en la gestión del desarrollo rural. Consideraciones acerca del rol del Estado (1991-2011). *Revista Ava*, (21), 11-41.

LÓPEZ, M.C. (2008). Educación y Redes sociales en sujetos vulnerables que inician microemprendimientos agrarios. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

LORENZO, C. (2012). La pedagogía de alternancia y el capital social. Estudio de caso del CEPT N° 5 en Miranda, Rauch, provincia de Buenos Aires. *Revista Miriada, Investigación en Ciencias Sociales*, 4(8), 125–144.

LORENZO, C. (2020). *Redes, capital social y desarrollo local rural en la cuenca del río Salado. El caso de los Centros Educativos para la Producción Total (2008-2015)*. Tesis de maestría. FLACSO.

MEDELA, P. (2022). Apuntes para el estudio del Centro Educativo para la producción total N° 2 de San Andrés de Giles, provincia de Buenos Aires. IV Coloquio de investigación educativa en Argentina.

MEDELA, P. (2023). El arraigo, el desarrollo local y las políticas públicas en la comunidad de San Andrés de Giles. Una mirada desde los/as y los/as jóvenes del Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) N°2. *Revista Sociedad*, (47), 179-193.

MENGASCINI, A., TAMAGNO, N., FAURET, S. y VELA, M. (2017). Nuestros “yuyos”. Un trabajo articulado para intercambiar saberes sobre plantas medicinales en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. VIII Congreso Latinoamericano de Agroecología de la SOCLA.

MIANO, A. (2016). Propuestas educativas orientadas al desarrollo local en el ámbito rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. VI Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

MIANO, A. (2017). *La participación de las familias en la gestión escolar. Análisis de interacciones en un Consejo de Administración de una escuela de alternancia*. 8º Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Consejo de Educación Inicial y Primaria, Canelones.

MIANO, A. (2018). Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia. En CARDONA FUENTES, P. (Coord.) *Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas*. Red Temática de Investigación en Educación Rural y Universidad Autónoma de Querétaro.

MIANO, A. y LARA CORRO, E. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *CPU-e Revista de investigación Educativa*, (27), 60-89.

MIANO, A. (2019). *Revisión de categorías analíticas para estudiar la interacción en paridad*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

MIANO, A. (2021). Instrumentos pedagógicos de alternancia y sostenimiento de la escolaridad en tiempos de covid-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 1-22.

MIANO, A., LARA CORRO, E. y HERAS, A. (2020). Escuelas rurales de alternancia y cogestión. Un análisis sociolingüístico y etnográfico de las tomas de decisiones en el Consejo de Administración. *Revista Brasileira de Lingüística aplicada*, 20(3), s/d.

MIANO, A. (2022). Arraigo y educación en los territorios rurales. Aproximaciones posibles para una articulación. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

MIANO, A., ROTMAN, J. y HERAS, A. (2020). Vivir, educar y luchar en el campo. Acciones y coaliciones de pobladores rurales. *Revista tema sociológicos*, (27), 373-409.

MICHI, N. (2010). *Movimiento campesino y educación. El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra y el movimiento campesino de Santiago del Estero –VC*. El Colectivo.

OLIVA, D. (2015). *Pedagogía de la alternancia una alternativa educativa para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo*. Tesis de maestría. FLACSO.

PLENCOVICH, M. C. (2013). *La deriva de la Educación Agropecuaria en el sistema educativo argentino*. Tesis de doctorado. UNTREF-UNLa.

REPOSO, G. (2020). La educación agraria y el desarrollo rural. El caso del Centro Educativo para la Producción Total N° 2 de San Andrés de Giles. En GONZÁLEZ MARASCHIO, F. y VILLARREAL, F. (Coords.) *La agricultura familiar entre lo rural y lo urbano*. EDUNLu.

RIO, J., GONZÁLEZ, L., GOICOCHEA, M., GIANNI, A., CARTAGENA, L., ORUE, J., MADDONI, E., LUCIANO, J. y GIGLIONE, M. (2019). Modelo educativo-productivo con jóvenes de medios rurales y periurbanos: Sistema dual o pedagogía de alternancia. La experiencia de los CEPT en la Provincia de Buenos Aires. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

ROTMAN, J., MIANO, A. y HERAS, A. (2021). Desposesión, arraigo, coaliciones y subjetivación política de pobladores pampeanos y banquineros del Chaco, Argentina. *Rev. Ciencias Sociales*, 172, 67-83.

TORRES, M.R. (2001). *Estado y comunidad local. Desafiando los límites de lo formal y lo no-formal en Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Instituto Fronesis-UNESCO.

UNICEF-FLACSO (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos.*

VEGA, Y. (2019). En torno a la enseñanza de la historia en escuelas de alternancia. Un estudio de caso a través del C.E.P.T. N° 2. *Redes Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 6(1),136-149.

Paula Andrea Medela: Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina. Profesora adjunta del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Correo electrónico: paulamedela@hotmail.com