



Formación para el trabajo en Argentina: Aproximaciones analíticas a la educación técnico profesional en vínculo con el sector productivo rural

María Eugenia Vicente¹

Información de artículo:

Recibido:

Aprobado:

Palabras claves:

Educación y trabajo – educación técnica profesional – sistema productivo rural – segmentación laboral.

Keywords:

Education and work – technical education – productive sector – labor segmentation


Resumen

El estudio tiene por objetivo analizar las implicancias que tiene la configuración actual del sector productivo rural para la formación técnico profesional en Argentina. Para resolver el objetivo planteado, la estrategia metodológica está constituida por un diseño de tipo histórico-descriptivo, fuentes secundarias (informes, censos, documentos curriculares, leyes educativas) y análisis cualitativo. El análisis presenta, por un lado, las características de la modalidad técnico profesional y del sector productivo rural a lo largo del tiempo para determinar las continuidades y cambios respecto de las características de la formación y el trabajo. Por otro lado, el análisis reconstruye los posibles vínculos y desafíos que plantea el sector productivo rural para la educación técnica profesional. Con el aporte sobre el conocimiento de la educación técnico profesional y el sector productivo rural, se espera contribuir al fortalecimiento de la formación atendiendo al diseño y desarrollo de políticas públicas educativas integrales para la modalidad.

Training for work in Argentina: Analytical approaches to professional technical training in connection with the rural productive sector

Abstract

The study aims to analyze the implications of the current configuration of the rural productive sector for vocational technical training in Argentina. To solve the proposed objective, the methodological strategy is made up of a descriptive-historical design, secondary sources (reports, censuses, curricular documents,

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de la Universidad Nacional de La Plata. ✉ eugevicente@yahoo.com.ar  <https://orcid.org/0000-0002-5072-4694>



educational laws) and qualitative analysis. The analysis presents, on the one hand, the characteristics of the technical-professional modality and of the rural productive sector over time to determine the continuities and changes with respect to the characteristics of training and work. On the other hand, the analysis reconstructs the possible links and challenges posed by the rural productive sector for vocational technical training. The knowledge about the professional technical training and the rural productive sector, it is expected to contribute to the strengthening of training, attending to the design and development of comprehensive educational public policies for the modality.

1. Introducción

El análisis de la formación para el trabajo en el sistema educativo es una pregunta que, desde el campo de la sociología de la educación, convoca a abordarla en estrecha relación no solamente con las características curriculares que presenta el sistema formal de educación para construir y resignificar los saberes para el trabajo; sino también en vínculo con las características del sector o mercado laboral donde los estudiantes se insertarían. Así, un análisis integral permite reconstruir las configuraciones y relaciones entre educación y trabajo, superando una mirada reducida que aborde únicamente los saberes que demandan los espacios de trabajo. Más bien, se trata de analizar cómo se componen esos espacios de inserción laboral, y de responder conscientemente a la pregunta acerca de cuáles son los escenarios e intereses socio económicos concretos donde dichos saberes se pondrán en juego. Este artículo toma el caso en particular del sector productivo rural y demuestra las características de segmentación respecto de la renta, la organización del trabajo, la participación cooperativa y la concentración sobre la tierra. Es desde este prisma, que la formación para el trabajo debiera ser analizada en un enclave social y no solamente respecto de qué saberes demanda el sector. Más aún, cuando el sector presenta características de desigualdad socio económica, convoca a revisar las propuestas de formación más allá de contenidos particulares que se desarrollan dentro de las instituciones educativas. En otras palabras, esta mirada desafía a pensar en un paradigma integral de enseñanza y aprendizaje de saberes para el trabajo.

En este marco, es de reconocer que la necesidad de empleo no siempre es económica, sino también social (De Ibarrola, 2010). El trabajo no es simplemente lo que hacemos, sino quiénes somos, puesto que el trabajo forma el carácter y constituye la identidad. De hecho, para analizar el trabajo es fundamental remitir a las subjetividades, las identidades, las trayectorias de los sujetos, los valores, las creencias sostenidas y compartidas, en determinados marcos estructurales e históricos (Sennett, 2005; Castel, 1997 y Bauman, 1999). Estos análisis sobre el trabajo permiten reconocer cómo el pasaje de una economía de tipo salarial (o de “productores”) a una economía más dinámica y flexible (o “de consumidores”), puede afectar profundamente al trabajador, al atacar las nociones de permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso, que

hacían que hasta el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de los individuos y, por consiguiente, en su inserción en la comunidad.

En este escenario, los saberes constituyen un elemento indispensable para el funcionamiento del proceso de trabajo y, como tal, es un núcleo de conflicto entre el capital y trabajo, pues es una forma de poder, una fuente de estabilidad laboral y también una condición para la negociación de incrementos salariales (Herger, 2012). En este contrapunto, la decisión de comprometer a la educación profesional más allá de las demandas que plantea la estructura laboral actual apuesta a que la oferta de fuerza de trabajo calificada será reconocida y recompensada por la economía en términos no sólo de mejores ingresos sino de calidad del trabajo desarrollado y de las condiciones del mismo.

En este marco, el estudio presenta como objetivo analizar las implicancias que tiene la configuración actual del sector productivo rural para la formación técnico profesional en Argentina. El artículo se organiza en cuatro partes. En primera instancia, se exponen los conceptos que sustentan el estudio respecto del trabajo, la formación para el trabajo, los saberes, y la relación entre educación y trabajo. Posteriormente, en segunda instancia, se presenta la metodología, explicitando el diseño cualitativo y las distintas fuentes de datos utilizadas en el estudio. Luego, en tercera instancia, se presenta el análisis a través del cual se realizan descripciones y reflexiones respecto de la modalidad técnico profesional y del sistema productivo rural, a lo largo del tiempo. Esta dimensión histórica permite reconstruir y analizar las características constitutivas de las configuraciones de la modalidad, como así también las dimensiones económicas y sociales que constituyen el sector rural, orientado a reconstruir posibles vinculaciones e implicancias entre educación y trabajo. Finalmente, se esbozan las conclusiones que conducen a ciertas preguntas orientadas al diseño y desarrollo de políticas públicas educativas integrales para la modalidad y al fortalecimiento de la formación técnico profesional atendiendo al contexto de segmentación laboral.

2. Literatura

El conjunto temático de preocupaciones que animan a la presente investigación se enmarca en el campo actual de discusión sobre educación y trabajo. En las últimas décadas, este debate ha pasado de un enfoque económico a una mirada más crítica, social y pedagógica que guían el proceso de profesionalización y las determinaciones estructurales de la inserción profesional (De Ibarrola, 2010; Novick, 2008, Herger, 2012, Spinosa, 2006). La concepción de trabajo, se aleja de aquella que entiende a este proceso de formación de valor (Marx, 1974) en términos cuantitativos, en el que se concibe el tiempo durante el cual se gasta la fuerza de trabajo. Se trata de una concepción en la que las mercancías cuentan únicamente como cantidades determinadas de trabajo objetivado y el trabajo efectivo que produce valores de uso. Por el contrario, esta investigación reconoce al trabajo en tanto proceso de formación de valor en

términos cualitativos, según su objetivo y contenido. En este sentido, abordando el trabajo en términos colectivos y contextuales, las mercancías que ingresan al proceso social de formación de valor ya no cuentan como factores materiales, funcionalmente determinados, de una fuerza de trabajo que opera con arreglo al fin asignado.

En relación a la concepción sobre la formación para el trabajo, el encuadre conceptual de esta investigación discute con una mirada donde el profesional va a realizar al territorio del productor una “bajada de línea” de las tecnologías (de insumos y procesos) y, con ello, no hay una visión del sistema de producción o de los intereses y necesidades del productor. Por el contrario, la extensión democrática y participativa es aquella donde los trabajadores con el productor interactúan para intervenir en el sistema, y el territorio es un componente del sistema. En este sentido, los saberes de los trabajadores se constituyen tanto de conocimientos explícitos como tácitos, y hacer eje sólo en estos últimos en la medida que son identificables y transmisibles entre individuos y grupos implica obviar una parte importante del saber obrero y mantenerlo sin reconocimiento social y económico. Los saberes constituyen un elemento indispensable para el funcionamiento del proceso de trabajo y como tal es un núcleo de conflicto entre el capital y trabajo, pues es una forma de poder, una fuente de estabilidad laboral y también una condición para la negociación de mejoras y de participación social (Herger, 2012).

Desde este encuadre teórico, en cuanto a la relación entre educación y trabajo, se entiende que el mundo educativo y el laboral mantienen lógicas diferentes y que no se puede pensar en ambos como un ajuste de oferta y demanda, modificando las propuestas educativas en torno, únicamente, a las demandas del mercado laboral. En este sentido, no se trata de anticipar la necesidad de cierto tipo de recursos humano, tal y como se desprendía del desarrollo ya cursado por los países más avanzados; o que grupos concentrados económicos definan la agenda de saberes de los trabajadores (Miranda, 2008). Desde esta lógica, y atendiendo a las teorías del Capital Humano y de la Reproducción (Schultz, 1972; Becker, 1964; Bourdieu y Passeron, 1977) se abona a una lógica de reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales; donde las distribuciones de las posiciones sociales se explican únicamente por el crecimiento económico. Por el contrario, esta investigación se inscribe en un enfoque integral de la relación entre educación y trabajo, reconociendo los intereses y características del trabajador como actor y donde sus saberes y habilidades constituyen un aspecto clave que define y redefine la forma en que participa de su proceso de trabajo.

En síntesis, en el marco del campo de estudio del vínculo entre educación y trabajo, la presente investigación se posiciona desde un abordaje integral y social del tema, reconociendo que los procesos de inserción laboral responden a múltiples necesidades de un desarrollo económico, social y cultural equitativo, sustentable donde la acción laboral del sujeto permita no sólo identificar problemas y de solucionarlos sino, incluso, que los pueda diseñar o crear de manera participativa.

3. Metodología de investigación

El presente estudio se plantea como objetivo el de analizar las implicancias que tiene la configuración actual del sector productivo rural para la formación técnico profesional en Argentina. Para resolver dicho objetivo, se utiliza una estrategia metodológica de tipo cualitativa, orientada a encontrar vinculaciones y significaciones entre distintas fuentes de datos y aportes conceptuales en torno de la educación secundaria técnico profesional y el sistema productivo (particularmente se tomarán datos del sector agricolaganadero rural). En la investigación cualitativa los datos se producen a partir de conceptos teóricos básicos generales y sustantivos, apoyados en una consistente argumentación, los cuales se van nutriendo a medida que el estudio avanza. A partir del razonamiento inductivo se realizan observaciones de casos particulares, de instancias, o situaciones que llevan a enunciar conceptos o ideas, lo que a su vez guía la subsecuente búsqueda de datos (Sautu, 2005).

En el marco de la investigación cualitativa, se trata de un estudio de tipo documental, entendido como una estrategia metodológica de obtención de información que supone, por parte del investigador, el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos escritos textuales y estadísticos, con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un determinado fenómeno, en un tiempo y lugar determinado (Yuni y Urbano, 2014). La estrategia de investigación a través de fuentes secundarias implica que los sentidos, significaciones y valoraciones realizadas por otros que anidan en los resultados de sus procesos de captación de información, constituyen una constelación de conexiones comprensivas posibles de ser utilizadas en universos observacionales similares. Es por ello que dichas constelaciones puedan ser reutilizadas para ampliar la comprensión de los propios temas de estudio (Scribano y De Sena, 2009). Las fuentes de datos son mixtas y secundarias:

Tabla 1. Fuentes secundarias utilizadas

	Fuentes de datos	Dimensiones analizadas
I	Aportes bibliográficos: artículos académicos. Es de aclarar que se retoman aportes conceptuales de décadas pasadas puesto que el diseño metodológico recupera una lógica histórica.	a) Concepción de la relación entre demanda del trabajo- oferta educativa. b) Características sociales del sistema educativo. c) Características de la fragmentación educativa y la segmentación laboral. d) Concepción de trabajo y de producción.

	Fuentes de datos	Dimensiones analizadas
II	Censos e informes: <ol style="list-style-type: none"> 1) INDEC, Censo Nacional Agropecuario. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Argentina, 2002. 2) INDEC, Censo Nacional Agropecuario, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Argentina, 2018. 3) INET. La educación técnico profesional en cifras. Informe estadístico nacional. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2016. 4) MPyT. Nivel educativo en el contexto de la ruralidad argentina. Ministerio de Producción y Trabajo Argentina, Boletín Cambio Rural, n. 4, 2019. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Matrícula en la modalidad técnico profesional. b) Nivel de escolarización en la ruralidad. c) Características de la tenencia de tierras. d) Características de la organización del trabajo según escala de extensión territorial.
III	Normativas oficiales de políticas educativas: <ol style="list-style-type: none"> 1) Ley de Educación Nacional N° 26.206, Argentina, 2006. 2) Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, Argentina, 2005. 3) DGCyE. Educación técnico profesional de la provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2009. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Características de la concepción de educación y trabajo que sostiene las políticas curriculares en Argentina en la actualidad. b) Lineamientos curriculares en torno de la formación para el trabajo a lo largo del tiempo.

La técnica de análisis es del contenido, constituido por la categorización, fragmentación y vinculación de los datos. El análisis se centró en dos líneas de abordaje relacionadas. Por un lado, se plantea un recorrido histórico que permite reconocer las continuidades y cambios que acontecen y configuran tanto a la educación para el trabajo como a los espacios de inserción laboral rural, en la actualidad. Por otro lado, se indaga sobre los vínculos posibles entre el sector y la educación técnico profesional, a partir de las continuidades y cambios encontradas, ¿Cómo ha avanzado la modalidad en relación a las concepciones acerca del trabajo y de la inserción laboral de las juventudes, qué concepciones de trabajador sustentan? Al mismo tiempo, ¿qué desafíos y demandas plantean las características socio laborales del sector productivo rural para la formación técnico profesional?

4. Resultados

4.1. Formación para el trabajo: la referencia a la educación técnico profesional

En términos generales, las escuelas técnico profesionales presentan tres características (Gallart, 1997). En primer lugar, provienen de la evolución a través del tiempo de las antiguas escuelas de artes y oficios, orientadas a formar obreros calificados y artesanos. Al prolongarse la escolaridad fueron incorporando materias de formación general y científico-tecnológicas, hasta integrar un currículo en el que se combina la enseñanza en el aula (educación general y científico-tecnológica), de laboratorio (educación científico-tecnológica) y de taller (tecnología y habilidades manuales). En segundo lugar, constituyen la educación formal debido a su condición de educación postprimaria, y, en muchos casos, preuniversitaria. En tercer lugar, se imparte en

escuelas separadas, especializadas, con varios años de duración y con una coordinación específica de nivel nacional o provincial, dependiente del Ministerio de Educación.

El origen de la estructura educativa del país es resultado de una voluntad política que adoptó un rol dependiente en la división internacional del trabajo (Cirigliano, 1967). La educación escolar se ocupó de formar para esa dependencia respondiendo a un modelo de país exportador de alimentos e importador de manufacturas. La escuela primaria no prepararía para el trabajo en general, sino para ganarse la vida en el esquema económico vigente. En el caso de la enseñanza secundaria, normal y comercial, maestros y bachilleres cubrían los empleos públicos; los que egresen de las escuelas de comercio irán a satisfacer las necesidades de las empresas privadas que se dediquen al intercambio portuario y que ya no necesitan traer más empleados del extranjero. En este marco, la enseñanza técnica fue la última en aparecer (inicialmente bajo la forma de una sección de la escuela de comercio) ya que incentivar este tipo de formación podría haber sido la oportunidad para quebrar el sistema económico de dependencia.

Hasta 1943, la oferta oficial de educación técnico profesional estaba compuesta por cuatro tipos de instituciones: Las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Industriales de la Nación (creadas a partir de 1899), las Escuelas Técnicas de Oficios, y las Escuelas Profesionales para mujeres. Las primeras databan de 1909, y exigían para su ingreso haber aprobado cuarto grado del ciclo primario (Gaggero, 2012). Puntualmente, las Escuelas Profesionales de Mujeres tenían por finalidad proporcionar aptitudes manuales en determinadas ramas del trabajo como bordado, pintura, dibujo y arte decorativo, tejidos, fotografía, joyería, corte y confección.

En 1944, el Decreto N° 17854 creó la Dirección Especial de Enseñanza Técnica, con el objeto de dirigir, administrar y someter a inspección todos los establecimientos de enseñanza técnica que hasta la fecha dependían de la Inspección General de Enseñanza y elaborar los planes de enseñanza de la modalidad. Dependerían de esa Dirección las escuelas industriales, las escuelas de técnicos, de oficios, de artes y oficios, de oficios, profesionales para mujeres, las escuelas normales de adaptación regional, y los establecimientos incorporados a cualquiera de aquellos.

La enseñanza técnica adquirió mucha importancia en el gobierno peronista, y su expansión se tradujo en los cambios en la estructura ministerial (Weinmberg, 1967). En 1948, por el decreto 19379 se unifican las Escuelas de Artes y Oficios, las Técnicas de Oficio y las Industriales, denominándose todas Escuelas Industriales de la Nación. Las de Artes y Oficios pasaron a constituir el ciclo básico o de capacitación y al cabo de dos años de estudios otorgaban el correspondiente certificado. Las Escuelas Técnicas de Oficio correspondieron al ciclo medio o de perfeccionamiento y permitían obtener, después de otros dos años, el certificado de experto en un oficio (Gaggero, 2012). La enseñanza técnicoprofesional se vinculó a la ciencia, a crear consciencia nacional, a la formación integral de expertos y técnicos industriales que requiriera el progreso

agropecuario, industrial y minero del país, así como las necesidades de las comunicaciones y transportes. La enseñanza de las actividades regionales, especialmente agrarias, promovería el afincamiento de sus pobladores para lograr unidades de producción que desde la actividad familiar se proyecten hacia la economía de la comunidad.

En 1959, se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), como organismo autárquico dependiente del Ministerio de Educación Nacional, organizaba, dirigía y supervisaba de forma centralizada la educación técnica y la formación profesional a nivel nacional (Hirscht, 2015). Así, recaudaba y distribuía el financiamiento a nivel nacional, diseñaba los planes de estudios y programas nacionales a ser implementados por todas las escuelas, y evaluaba los libros de texto como material pedagógico a nivel nacional. Las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) tenían, desde 1965, un plan de estudios común de 6 años de duración para todas las especialidades al que se le dedicaba más de un cuarto del tiempo a la formación práctica de taller. Se componía de un Ciclo Básico de 3 años con materias generales al igual que el resto de la educación media y un Ciclo Superior que casi no tenía asignaturas generales, sino que primaban las científico-tecnológicas o técnicas.

Es de destacar que, en la década de 1960, la mitad de los que habían nacido de padres obreros en la ciudad, se habían convertido en miembros de la clase media, y otro 40% había pasado de empleos no calificados a ocupaciones calificadas. Este cambio se produjo tanto por la movilidad individual como por la sucesión generacional: un tercio de los “jefes de familia” en 1960 habían pasado del estrato de trabajador manual al de clase media durante el curso de su vida. Por otra parte, la tasa de ascenso social de hijos en tareas no manuales cuyos padres eran trabajadores manuales que ingresaban al mercado de trabajo en los 30 y 40 era de más del 50%.

Para la década de 1990, la educación técnica tiene un nuevo hito a partir de un cambio en la planificación curricular y el diseño de contenidos, al igual que el resto de la educación secundaria. En 1992, la Ley Federal de Educación N° 24.195 modificó la estructura académica y los planes de estudio de la escuela básica y secundaria, incrementando la obligatoriedad escolar y la formación de tipo general por sobre la especializada. Se extendió la Enseñanza Básica Obligatoria de 7 a 9 años y se acortó el trayecto de formación secundaria de 5 a 3 años, reduciendo las orientaciones con la intención de que fuera una formación “polimodal”, es decir, de perfiles más desespecializados (Hirscht, 2015).

La clave del cambio radicó en que las jurisdicciones, e incluso cada una de las instituciones, podía optar por definir una combinación particular de módulos dando lugar a distintos “trayectos técnicos profesionales” -TTP cuya finalización otorgaba el título de técnico- o distintos “itinerarios profesionales” -el cursado de algunos módulos podía otorgar certificaciones laborales-. Asimismo, se establecieron “módulos de fundamento” que comprendían una serie de contenidos obligatorios a nivel nacional,

“módulos de orientación institucional”, definidos por cada jurisdicción y que luego la escuela podía optar por incorporarlos si se adecuaban a su proyecto institucional. Por último, los “módulos de definición institucional” eran espacios curriculares que fueron diseñados de forma autónoma por las escuelas. Con lo cual, se pretendía avanzar hacia una formación más desespecializada, pero no homogénea, en tanto se diversificó la oferta educativa.

Se suponía que este cambio curricular en la escuela secundaria podría haberse implementado incorporando saberes del trabajo al conjunto del nivel. Pero lo que evidencian las reformas fue una estrategia de “vaciamiento y desindustrialización neoliberal”, permitiendo que se prioricen los intereses de las “fuerzas económicas” y fortaleciendo la “dependencia” del país. Así, puede reconocerse un desmantelamiento de la universalidad que caracterizaba a las políticas de educación técnica del peronismo y el desarrollismo. La causa no radicó tanto en la evolución del mercado de trabajo o las demandas de calificación de los procesos productivos, sino en la voluntad política de los actores “dominantes”: las recomendaciones de los Organismos Internacionales de Crédito², persiguiendo el objetivo de mantener la dependencia del país para que no se desarrolle conocimiento y tecnología nacional (Puiggrós, 1996).

Para el 2001, la heterogeneidad de situaciones provinciales generó que muchas provincias no garanticen la cobertura o sólo ofrezcan soluciones parciales (Roman, 2010). En el caso de la ruralidad que compete a este estudio, la media de docentes por alumno de áreas rurales, era inferior en la mayoría de las provincias, a pesar del menor nivel de asistencia a establecimientos educativos por parte de jóvenes rurales. En todas las provincias, la proporción de jóvenes que asistía a establecimientos educativos era menor, manteniéndose las diferencias encontradas en estudios previos, siendo además mayores los porcentajes de deserción para todas las provincias argentinas.

El nivel de formación alcanzado por la población en las áreas rurales, constituye un indicador relevante en materia de accesibilidad y cobertura del sistema educativo en todo el territorio nacional. La brecha existente en esta materia entre poblaciones urbanas y rurales y entre provincias, constituye un reflejo de falta de equidad “geográfica” en el derecho a la educación. Ello, a su vez, se traduce en la desigualdad de oportunidades de acceso basada en el lugar de residencia de los habitantes, puesto que la menor tasa de escolarización se presenta en las zonas rurales. Así, los productores que viven en el campo no tienen estudios (77% de los encuestados) o tienen sólo primaria completa (82% de los encuestados). Por el contrario, quienes tienen mayor

² La reforma neoliberal en la región de los años 90 orientó la inversión económica extranjera con inequidad y profundizó la desigualdad de los latinoamericanos, produciendo el desfinanciamiento del sistema de instrucción pública y el establecimiento de teorías, acciones, reglas, proposiciones, conceptos, dispositivos y costumbres internacionales que utilizaban categorías universalistas, que aplicaban a todos los sistemas educativos y que no admitían adaptación alguna a las características nacionales o regionales. Ello produjo una distribución de los saberes más injusta, más elitista, más concentrada socialmente y más centralizada regionalmente (Puiggrós, 1999).

alcance de estudios son los productores que habitan en cascos urbanos, un 24% de los encuestados viven en ciudades de hasta 50 mil habitantes y en donde han podido acceder a la universidad y finalizarlos (MPyT, 2019).

En este marco, aunque los jóvenes rurales se encuentran ocupados en mayor proporción que sus pares urbanos, les es más difícil acceder al sistema de empleo formal y asegurar los beneficios sociales previstos por la ley, entre ellos la cobertura médica. En estas condiciones las situaciones de riesgo para la salud son más pronunciadas (Roman, 2010). De este modo, el territorio rural demandaba contar con mejores recursos materiales a partir de una mejor redistribución de bienes que permita a los jóvenes contar con mejores servicios educativos de calidad (así como también sanitarios, de comunicación, transporte, etc.) que permitan el acceso de un nivel educativo a otro. Es la acumulación de las distintas dimensiones de la justicia social la que posibilita una disminución de las desigualdades sociales (Cuervo, 2015). Con lo cual, se imponía la necesidad de políticas públicas que generasen condiciones y oportunidades laborales y educativas a distintos estratos sociales a través de una redistribución de recursos materiales, y el respeto y promoción de los distintos grupos sociales.

Con estos antecedentes, en el año 2006, se sancionó una nueva ley de educación que derogó a la Ley de Federal de Educación No. 24.195. La nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206, actualmente en vigencia, plantea tres fines principales para la educación secundaria (Puiggrós, 2007). En primer lugar, la ley señala garantizar el acceso al conocimiento que necesiten en los lugares sociales por los que transiten, y no sólo para ingresar a la universidad. En segundo lugar, la ley determina fortalecer la formación y las prácticas ciudadanas, interpelando a todos los actores institucionales y sociales en el contexto socio-cultural actual, para comprometerlos en acciones de interrelación; de asunción de responsabilidades; de generación de vínculos y lazos sociales entre generaciones, entre géneros, entre clases y entre etnias. En tercer lugar, la ley declara vincular la escuela con el mundo productivo para preparar a los estudiantes para ingresar al mundo del trabajo, orientada a responder a la cuestión de la gran cantidad de jóvenes y adolescentes que trabajan, que ya están insertos en el mundo de la producción y que por distintos motivos por la desconexión entre escuela y trabajo no pueden sostener la escolaridad.

En 2005, se sanciona la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional que concibe a los empleos de calidad como aquellos que permiten compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local (Art. 17). Particularmente, el diseño curricular del Ciclo Superior Secundario Agrario (DGCyE, 2009), en su formación específica propone: fortalecer los valores de la ciudadanía rural, valorar la agricultura familiar, proyectar nuevas estrategias de educación y trabajo, desarrollar habilidades que los caractericen como trabajadores con identidad propia. En este sentido, se destacan el asociativismo y el cooperativismo como herramientas para resolver situaciones problemáticas, la participación activa

en las organizaciones del trabajo y la producción para fortalecer el perfil profesional, y la capacidad de promover y liderar el desarrollo rural.

Como se ha podido notar en las líneas que anteceden, la educación técnico profesional en el sistema escolar argentino, ha transitado por un proceso de institucionalización que, con avances y retrocesos, fue adquiriendo mayor importancia a lo largo del tiempo. En sus inicios, era una formación periférica, luego se fortalece a mediados del siglo XX a través de distintas instituciones y modalidades, posteriormente en la década del 60 se jerarquiza la formación dependiendo de una instancia ministerial, como el CONET, presentando un plan de estudios unificado y común que, curricularmente, se constituía en una formación de nivel secundario de 6 años de duración. En los años 90, a la luz de la ampliación de años de obligatoriedad escolar, se resuelve atender a la educación técnico profesional y se instalan distintos trayectos técnico profesionales (TTP) respondiendo a lógicas y decisiones jurisdiccionales de implementación de las políticas públicas educativas. Para mediados de la década del 2000, y atendiendo a la desigual cobertura de la formación en las distintas provincias, las políticas públicas de formación se orientan a fortalecer la modalidad a través de declarar una transversalización de contenidos y saberes para el trabajo en todo el nivel secundario (más allá de la modalidad) y de definir la formación técnico profesional en términos integrales en un encuadre de fortalecimiento de la ciudadanía, la identidad del trabajador, en orden a generar procesos de apropiación y participación en los espacios de trabajo, en un contexto de producción sustentable y equitativo.

4.2. La referencia al sistema productivo en contexto de ruralidad

En la actualidad, las transiciones de la educación al empleo y a la vida adulta ya no se dan en términos de un proceso lineal construido a partir de decisiones racionales y elecciones personales. Más bien, el paso de los jóvenes de la educación al empleo no se distribuye de una manera proporcional, en tanto que las desigualdades ya existentes se ven reforzadas por éstas. Ello implica que las transiciones de los jóvenes de la educación al empleo, se hallan distribuidas de manera muy desigual, y están estrechamente asociadas a los recursos y posibilidades de acceso amplio o restringido al mercado laboral que tengan sus familias de origen en diferentes contextos económico-locales (Miranda, 2015).

En la Argentina, la constitución a fines del siglo XIX de las diferentes fracciones de la burguesía (comercial, financiera, agraria, industrial, terrateniente) era una clase dominante con alcance nacional y relativamente unificada. Las acciones tendientes a la acumulación agraria y exportadora, se manifestaron en la formalización de un discurso unificador (el del orden y el progreso sin límites) y del disciplinamiento y calificación de la fuerza de trabajo a través de la escolarización. En este punto, es de reconocer que el sistema económico se configuró en vínculo con el sistema educativo estatal orientado a formar las condiciones propicias para el desarrollo y homogeneización

de unas fracciones que ocupan lugares diferentes en el proceso de producción (Duek, 2003). Por ello, en este momento, la configuración promovida por el Estado, del sistema económico y del sistema educativo posibilitaron y profundizaron la forma de acumulación agraria y exportadora, al tiempo que representó los intereses de la burguesía terrateniente.

En este marco, la hegemonía de la burguesía terrateniente respondió, principalmente, a la conjunción de tres procesos. Un primer proceso responde a las estrategias desplegadas por las burguesías de los países centrales con vistas a contrarrestar la tendencia descendente de la tasa de ganancia (importación de alimentos baratos, exportación de capitales, etc.) y la existencia en Argentina de grandes territorios, de propiedad monopólica, con importantes aptitudes para la producción agropecuaria. Así, la burguesía terrateniente se apropia privilegiada y crecientemente de la renta agraria obtenida a escala internacional bajo la forma de renta del suelo.

Un segundo proceso o factor corresponde a los propietarios de tierras especialmente aptas para la producción agropecuaria los más altos niveles de valorización de las tierras y de percepción de renta diferencial. Los otros componentes de la clase dominante vinculados al comercio exterior y a la especulación hipotecaria, sobre todo aquellos segmentos concentrados y controlados por capitales extranjeros (piénsese, por ejemplo, en la comercialización de granos, en los frigoríficos, etc.), participan asimismo del proceso de apropiación de la renta agraria y defienden la política libre-cambista y aperturista.

El tercer proceso corresponde a la intervención del Estado que, al tiempo que consolida sus aparatos e instituciones (por ejemplo, el sistema educativo), organiza políticamente a las diferentes fracciones de la burguesía como una clase dominante a pesar de sus contradicciones. Así, no es posible pensar a la clase dominante, compuesta de varias fracciones, como constituida en la sola esfera económica. En este sentido, cuando se produce la consolidación de un Estado nacional (conjunto de aparatos especializados, centralizados, con autoridad legítima y soberana en todo el territorio, con un poder específico relativamente separado del poder económico y de las alianzas localistas), se produce la articulación de los diferentes segmentos de la burguesía.

A partir de la crisis de los años 30, los cambios en la economía capitalista mundial conllevarán la crisis definitiva de la forma de acumulación centrada en la exportación de las producciones agropecuarias (cuyos síntomas de descomposición están incluso presentes al finalizar la primera guerra mundial), la burguesía terrateniente mantendrá su posición principal en la relación de fuerzas de la alianza de clase dominante durante toda la década del treinta y la primera mitad de la década del cuarenta. Para ello, se adaptó al nuevo contexto de crisis de las exportaciones de materias primas a través de una estrategia que consistió en aceptar ciertas formas restringidas de industrialización, es decir, limitadas a cubrir la declinación de la importación de bienes de consumo.

Con el paso de los años, las formas sociales de producción en la agricultura (principalmente en la producción de cereales y oleaginosas) dejaron, en general, afuera al capital, entendido como relación social (Balsa, 2012). El capital había quedado en las puertas de la explotación agropecuaria, pensando el capital como una producción que esté en manos de asalariados contratados por un capitalista que puede arrendar esas tierras o tenerlas en propiedad. En la medida que estos agricultores inmigrantes pusieron en valor esas tierras, la tierra cada vez fue valiendo más. De un uso de ganadería extensiva se pasó a un uso agrícola, y la tierra pasó de valer de 10 pesos a valer 400 pesos la hectárea. Entonces, a ese mismo agricultor le era cada vez más difícil acceder a comprar esa tierra. Lo que se denominó la “escalera agrícola”, es decir, la posibilidad de comenzar como un asalariado pasando a un mediero arrendatario y finalmente comprar la propiedad, en el caso pampeano quedó trunca.

En la década de 1940, la “escalera agrícola” está cortada y esto generó una tensión social muy fuerte, que se resuelve con el peronismo. En el año 1942 ya se habían congelado los arriendos y la posibilidad de expulsar a los arrendatarios. Por la política de colonización, alrededor de la mitad de los arrendatarios acceden a la propiedad, y, años después, el peronismo expropia el 5% de las tierras en manos de arrendatarios. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el peronismo expropia una gran explotación. Esto se combinó con que los terratenientes no tenían control para echar a sus arrendatarios, los cánones de arriendo estaban congelados debido a la inflación, y había un crédito fiscal muy bueno para el terrateniente si quería vender su campo a los arrendatarios.

Esto condujo, en los años 45 y 60, a fraccionarse casi todas las grandes propiedades que estaban entregadas a medieros o arrendatarios, no así las grandes extensiones que estaban con uso ganadero. Así, casi todas las que tenían uso agrícola y en arriendo, se fraccionaron y hubo un acceso a la propiedad de los medianos chacareros. Para 1969 existía un predominio de los productores medianos (200, 300 hectáreas). No obstante, esta organización agraria no perduró, puesto que a partir de la Dictadura Militar de 1970 y hasta el menemismo (fines de 1990), se dismantelan las políticas en pro de la agricultura familiar. Se dismantelaron todas las instituciones oficiales de regulación del mercado, como la Junta Nacional de Granos. Se liquidó toda la política de créditos subsidiarios para la innovación, levantaron ramales ferroviarios, que ya para los 90, promovieron el proceso de concentración (Balsa, 2012).

Así como se dismanteló la política de un agro basado en la producción de agricultores familiares capitalizados en propiedad, también hubo una tendencia hacia el “aburguesamiento” de los chacareros, diluyendo su propio carácter. La mayor parte de estos chacareros fue dejando de lado su carácter de productor familiar y se urbanizaron. A partir de los años 60 y sobretodo en los 70 estos productores se van a vivir a la ciudad aún en su momento activo. A los 30 o 40 años, en la medida que sus hijos

necesitan ir a la escuela primaria, ya que hay una desvalorización de las escuelas rurales, y un anhelo de que sus hijos avancen hacia niveles crecientes de escolarización.

Desde mediados de los 90 y especialmente a partir del 2002, los buenos precios internacionales y una devaluación que dio excelente rentabilidad en el agro, benefició a quienes estaban endeudados, y promovió el ingreso de capital en el agro, buscando tierra. El agro tenía un problema: presentaba una cantidad limitada de tierra (más allá de la expansión de la frontera sobre las zonas forestales), con lo cual, el capital empieza a disputarle la tierra a ese productor mediano. En este sentido, los productores medianos se encontraron con que volvieron a ser pequeños porque los grandes capitales (pool) le pagan el doble para arrendar la tierra que aquellos arrendatarios particulares.

En el año 2002, aún en la zona más próspera, como es el caso del norte de la provincia de Buenos Aires, quedaban sólo 4 de las explotaciones que había en 1969, 6 explotaciones de cada 10 habían desaparecido. Es de destacar que este proceso de quiebre de apoyo hacia la agricultura familiar tuvo un momento de inflexión cuando es derrotado el proyecto de ley agraria del Ing. Horacio Giberti, en la Secretaría de Agricultura en el gobierno de Cámpora y en el comienzo del gobierno de Perón. Este discurso agrarista fue el que intentó revivir el gobierno Kirchnerista hacia fines de la década del 2010. Las ideas planteadas por este discurso reconocían que el campo presentaba desigualdades sociales, que estaban centralmente ubicadas en torno a la propiedad de la tierra y que eso era clave para cualquier política de desarrollo rural.

En los últimos 20 años y a la actualidad, el peso del sector productivo rural argentino en la economía nacional es relevante. El sector agropecuario argentino aporta el 15% del PBI, porcentaje que sube al 36% si se toma en cuenta el conjunto de la agroindustria. Particularmente, la región pampeana genera el 60% de la producción agropecuaria nacional (Barsky, 1993; Iscaro y Verón, 2017). Los productores pampeanos son productores rentistas, es decir, salvo los pools de siembra, su principal fuente de ingreso es la renta del suelo y no la ganancia capitalista. Como así también los productores familiares capitalizados porque han terciarizado casi toda su labor, puesto que no aportan su mano de obra familiar, sino que contratan a alguien para hacer la arada, la siembra, el mantenimiento de cultivo, la cosecha. Con lo cual, no aportan trabajo físico ni maquinaria, sino la propiedad de la tierra y algún capital circulante (Balsa, 2015).

El rol de la Argentina dentro de la economía del mundo capitalista poco ha variado con respecto al siglo XIX (Iscaro y Verón, 2017). De esta forma, existe una continuidad histórica de un modelo que acumula por desposesión y que privilegia y desarrolla regiones geográficas en forma selectiva y desigual. La promesa de la reducción de la pobreza a partir de un comercio más libre, mercados abiertos y estrategias neoliberales de globalización no se ha materializado y el desarrollo geográfico desigual continúa

siendo una premisa básica para la reproducción del capital a escala planetaria y a escala nacional, en el marco de una configuración socio territorial fragmentada y desarticulada.

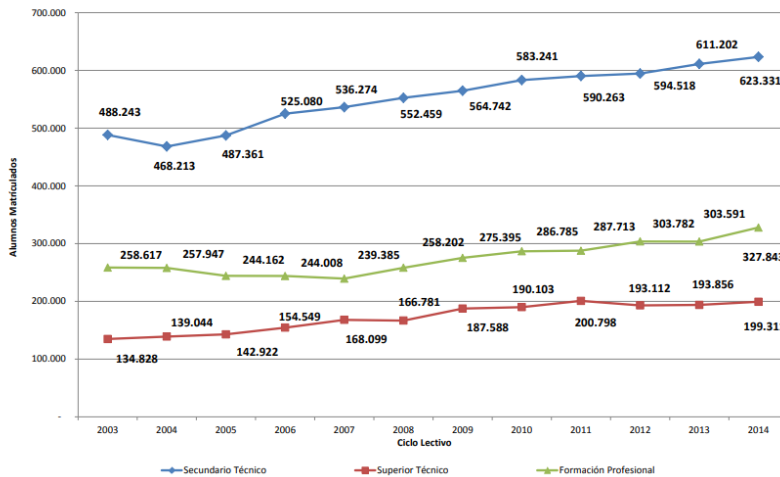
4.3. Educación y trabajo: posibles vínculos analíticos sobre la formación técnico profesional y el sector productivo rural

En este punto, se reconoce que existen ciertos avances experimentados durante la última década en el terreno de la formación profesional en Argentina. Dichos avances se orientan a crear un sistema nacional de formación profesional a partir de la incorporación de nuevas formas de organizar y administrar los programas, los diseños pedagógicos y didácticos, y la formación continua de los docentes. Este enfoque de la formación se orienta a promover estrategias de participación de los actores sociales, el fortalecimiento de redes a nivel local, provincial, nacional y sectorial, y a la articulación con actores del Estado y de las organizaciones sociales, sindicales y empresariales.

Ello se da en el marco de una concepción de educación y trabajo donde se reconoce que el mundo educativo y el laboral mantienen lógicas diferentes y que no es posible pensar en ambos como un ajuste de oferta y demanda, modificando las propuestas educativas en torno, únicamente, a las demandas del mercado laboral. En tal caso, se corre el riesgo de reproducir las desigualdades sociales, económicas y culturales en la esfera educativa; y donde las distribuciones de las posiciones sociales se explicarían únicamente por el crecimiento económico, desconociendo la posibilidad de emancipación y acceso a bienes culturales, simbólicos y de formación con los que cuentan los procesos educativos y que constituyen un aspecto clave que define y redefine la forma en que los sujetos participan de su proceso de trabajo.

En este escenario, el aumento de la matrícula de estudiantes en los últimos años en la educación profesional, es posible analizarlo en relación al avance de las propuestas curriculares de formación técnico profesional del sistema educativo. El recorrido anterior, permite destacar un creciente avance con los años de un enfoque que, creciente y gradualmente, ha incorporado mayores perspectivas conceptuales e integrales acerca de la relación entre educación y trabajo.

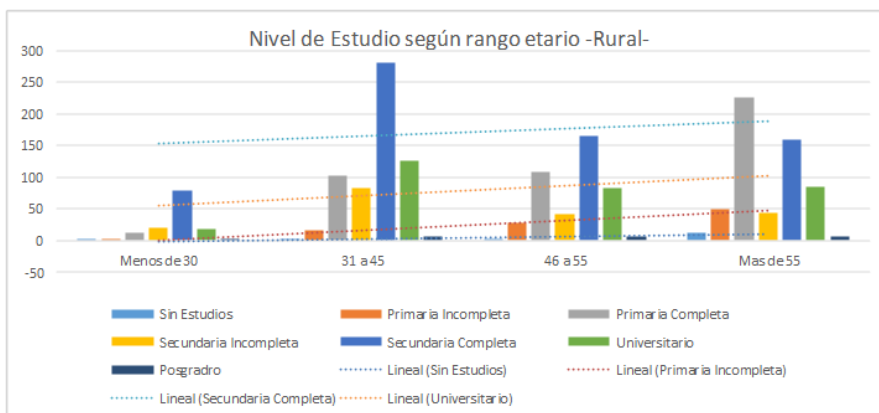
Figura 1. Evolución de alumnos matriculados por nivel de enseñanza y formación profesional según ciclo lectivo, período 2003-2014.



Fuente: INET, 2016.

En este marco, las perspectivas sobre la formación técnico profesional se manifiestan en el alcance de la formación del nivel en los últimos años, tal como se observa en el Gráfico 1. Por ello, es de advertir en el Gráfico 2 que, quienes tienen mayores niveles de estudios, tienen entre 31 y 45 años, el 41% de los encuestados han finalizado sus estudios universitarios. Por otro lado, quienes tienen índices menores de escolarización son los productores con edades mayores a 55 años: el 39% dentro de ese rango tienen el primario completo y entre quienes no tienen estudios, un 66% corresponde a productores de más de 55 años.

Figura 2. Nivel educativo en el contexto de la ruralidad argentina, en la actualidad.



Fuente: MPyT, 2019.

Estos índices responden a la matrícula a nivel nacionales, pero en provincias particulares, como es el caso de Santa Cruz, la demanda de estudiantes en la modalidad técnico profesional se ha incrementado a 153 % en la última década (MPyT, 2019). Estos datos demuestran la mayor capacidad que está presentando la modalidad para convocar y sostener los intereses y elecciones de los estudiantes. Es en éste sentido que se reconoce que en los últimos tiempos la definición de un enfoque integral acerca de la formación técnica y profesional ha promovido mayores índices de matriculación. El vínculo entre este enfoque integral y la creciente demanda de formación puede deberse a una perspectiva que convoca y empodera a los estudiantes que, como se puede advertir en los contenidos del diseño curricular anteriormente planteado, se orientan a promover una participación activa en el sector.

Tal como se ha venido desarrollando, el recorrido a través de las distintas etapas de la formación técnico profesional permiten advertir los cambios que se han suscitado a lo largo del tiempo. Particularmente, en los últimos años se detecta un aumento de la matrícula en la formación técnico profesional enmarcado en políticas educativas que, legisladas a partir del 2005 para toda la educación en territorio nacional, presentan lineamientos institucionales y curriculares orientados a la integralidad de conocimientos, a la colectivización de la producción de saberes a través de la incorporación de distintos actores educativos y de la comunidad en la que se insertan, y una concepción de trabajador que supera la función de técnico para posicionarse en una acción de trabajo creadora y consciente del contexto. En este sentido, desde un enfoque integral de la relación entre educación y trabajo tal como se plantea el inicio, es necesario comprender las características de los espacios de inserción laboral que puedan aportar y reforzar los saberes para el trabajo y la conciencia del sujeto productor de saberes en dichos contextos.

En este escenario, sin desconocer el avance en la matriculación y conceptualización curricular en la modalidad técnico profesional, se presenta el desafío de conocer cómo se configura el sector productivo rural, puesto que la ruralidad juega un papel clave en la distribución y configuración de los espacios de inserción laboral de los egresados técnico profesionales. En este sentido, los datos a continuación demuestran una organización de la tierra de manera desigual, con evidente concentración. Las formas cooperativas o gremiales de trabajar la tierra desaparecen a medida que las cantidades de hectáreas son mayores. Así, cuanto más cantidad de suelo, menos organización participativa del trabajo sobre ella, una característica que se mantiene con los años:

Tabla 2. Asociativismo en el caso de la provincia de la Pampa según escala de extensión de las EAP (explotaciones agropecuarias), 2002.

Escala de extensión	Directamente el productor o miembros de la sociedad	Administrador	Empresa de administración	Otras formas
Total	7.240	310	11	31
Total sin límites definidos	1	-	-	-
Total con límites definidos	7.239	310	11	31
Hasta 5	48	-	-	-
5,1 - 10	32	-	-	-
10,1 - 25	142	1	-	-
25,1 - 50	238	1	-	-
50,1 - 100	478	7	-	1
100,1 - 200	970	20	-	4
200,1 - 500	1.811	47	-	9
500,1 - 1.000	1.252	54	2	8
1.000,1 - 1.500	556	29	3	3
1.500,1 - 2.000	267	18	1	-
2.000,1 - 2.500	431	25	-	1
2.500,1 - 3.500	227	17	1	1
3.500,1 - 5.000	344	25	-	-
5.000,1 - 7.500	165	25	3	2
7.500,1 - 10.000	137	15	-	2
10.000,1 - 20.000	107	18	1	-
Más de 20.000	34	8	-	-

Fuente: INDEC, Censo Nacional Agropecuario.

Tabla 3. Explotaciones agropecuarias por tipo jurídico del productor en unidades y hectáreas, 2018.

	Total	Tipo jurídico del productor				
		Personas humanas	Asociación civil	Cooperadora	Cooperativa	Empresa del Estado
EAP	250.881	211.928	247	88	258	45
Hectáreas	157.423.932,1	86.319.989,5	341.367,3	43.845,7	143.254,8	149.220,9

Fuente: INDEC, Censo Nacional Agropecuario.

Acorde a los datos de los Cuadros 2 y 3, y al planteamiento realizado, se puede notar una segmentación del sector. Al respecto, es de destacar que son las unidades económicas y su marco de relaciones sociales con la fuerza de trabajo las que están segmentadas, y no la fuerza de trabajo tomada a partir de los atributos personales. Es decir, la segmentación es estructural, sucede cuando trabajadores con la misma productividad potencial tienen diferente acceso a oportunidades salariales, de trabajo o de entrenamiento, dependiendo del sector en el que se insertan (Vera, 2013). Así, en el sector se presentan las características de la concentración (organización desigual de la tierra) que configuran diferentes y segmentadas formas de participación en el trabajo (menos participativa cuanto más cantidad de suelo). Las formas participativas de trabajo se mantienen en pequeñas proporciones de tierra, mientras que la unipersonalidad del dueño de la tierra, con las características de centralización de las decisiones alcanzan una importante cantidad de tierra. Ello responde a una concentración de la organización del sector en el que, se puede aseverar, los procesos participativos del trabajo tienden a horizontalizar las relaciones laborales y la posibilidad de apropiación de la acción laboral por parte de los trabajadores. Pero esta definición de trabajo se concentra en pequeña escala. Por su parte, la unipersonalidad conlleva procesos de reproducción donde las próximas generaciones de hijos o sobrinos de los dueños de las propiedades cuentan con el privilegio de heredar la propiedad y progresar por su cuenta (Villulla, 2011). De modo que ocupan ese lugar por su condición privilegiada en los medios de producción, donde se reproduce la jerarquización y unipersonalidad de la organización del trabajo.

Esta característica de segmentación reviste un punto diferencial respecto de los planteamientos participativos y colectivos de trabajo que plantean los lineamientos de la formación técnico profesional. Es así que se plantea la formación de un trabajador con identidad propia, promoviendo el asociativismo y el cooperativismo y la participación activa en las organizaciones del trabajo y la producción rural. Estos avances curriculares tienen por delante el desafío de la institucionalización de dichos lineamientos conforme aún permanece un sector productivo rural con marcadas características de desigualdad y segmentación laboral.

El trabajo anclado en un determinado territorio es configurado a partir de la interacción diacrónica de procesos endógenos y exógenos y de las posibilidades diferenciales de los sujetos sociales. Es una realidad en permanente movimiento de territorialización, donde se conjugan procesos de apropiación y dominio, de subordinación y de resistencias activas que desarrollan los grupos sociales en un contexto determinado (Villa, 2020). La configuración socio económica del sector productivo rural influye en las estrategias de acceso al bien educativo y puede influir en trayectorias diversas acorde a las posiciones y privilegios que constituyen la configuración de un espacio social y económico que, como hemos visto, se encuentra caracterizado por la concentración de las tierras, la reproducción de los privilegios y la unipersonalidad

centralizada de las propiedades que condicionan procesos más equitativos y participativos de desarrollo social y, también, educativo.

5. Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio se orientó a analizar las implicancias que tiene la configuración actual del sector productivo rural para la educación técnico profesional en Argentina. Es de advertir que los procesos –exitosos o no- de inserción laboral no dependen únicamente de los saberes aprendidos en el sistema educativo y de las políticas públicas de inserción laboral, sino también dependen de la configuración socio económica del sector al que dichos egresados se insertan. En general, los análisis sobre la educación se reducen a vincular los procesos de formación con las políticas públicas educativas que la sustentan, descuidando un tercer componente, más que fundamental al hablar de formación técnico profesional, que es el sector económico.

En el caso que se tomó en este artículo, las características del sector productivo rural en particular, informan de ciertas implicancias para pensar la formación técnico profesional afectada a dicho sector. Esto es, las características socio económicas del sector convoca a reflexionar sobre las políticas públicas de formación en relación a la situación educativa de la modalidad y sobre aspectos curriculares y de saberes. Por un lado, ello implica atender a los indicadores de matriculación, egreso y oportunidades de inserción laboral de las juventudes en relación con la segmentación laboral y la concentración de la riqueza presente en el sector. Estas relaciones analíticas que permiten vislumbrar la segmentación y concentración de la producción del territorio, habilitan a pensar ¿cómo se pueden insertar los egresados en dicho sistema en particular? ¿qué saberes necesitan para incorporarse de una manera significativa y participativa democráticamente?

Por otro lado, ello convoca a repesar la construcción de saberes a enseñar en la modalidad, atendiendo a dimensiones sociales, económicas e históricas, no sólo técnicas, promoviendo las preguntas: ¿se trata de una formación profesional orientada a adaptarse a un sistema preestablecido –aun siendo desigual- aceptando intereses que no se podrán en discusión, y guiados por un criterio economicista únicamente? ¿O se trata de una formación profesional orientada a empoderar a los estudiantes, conscientes de la conformación y de los intereses que mantienen los sectores económicos donde se insertarán y que puedan ser capaces de insertarse con consciencia clara de sus propios intereses y tener la posibilidad de renegociar las formas de apropiación de la tierra de manera cooperativa?

La segmentación e individualización del trabajo responde a una lógica burocrática de organización social y económica, cuya mayoría responde a los intereses de una minoría (Bates, 1969). La formación profesional en particular, atiende a los marcos legislativos actuales donde se promueve una transversalización de la enseñanza de

los saberes del trabajo en todas las modalidades. En este punto, las implicancias para las políticas educativas de educación técnico profesional presentan el desafío, en la actualidad, de formar una ciudadanía consciente de su contexto y con capacidad de intervenir significativamente en los procesos productivos. Ello implica hacerlo de una manera más poderosa que el individualismo, a través de unirse con otros ciudadanos que comparten los mismos intereses, que pueden no tener el capital, pero sí la consciencia y habilidades necesarias para redefinir democráticamente los sistemas desiguales de distribución de la riqueza. Este es el punto clave de lo público del sistema educativo, formar para todos y que todos encuentren en el mundo del trabajo su desarrollo económico, social y cultural acorde a sus intereses.

6. Lista de referencia

- Balsa, J. (2012) Expansión agrícola y transformaciones sociales en el agro pampeano, 1969 - 1988, *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, v. 16, n. 1, 91- 146.
- Barsky, O. (1993). “La evolución de las políticas agrarias en Argentina”, en Bonaudo, M. y Pucciarelli, A. (Comp.) *La problemática agraria. Nuevas aproximaciones* (51- 88). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bates, R. (1989). “Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación”. En Bates, R. *et. al. Práctica crítica de la administración educativa* (190- 205). Valencia: Universitat de Valencia.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedissa.
- Becker, G. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres: educación técnico- profesional y trabajo en Argentina*. Santiago: CEPAL.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cirigliano, G. (1967). *Educación y Futuro*. Buenos Aires: Editorial Nuevos Esquemas.
- Cuervo, H. (2015). *Apuntes para una teoría de la justicia plural en los estudios de la juventud*. En Miranda, A. (Edit). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (53- 75). Editorial Teseo: Buenos Aires.

- De Ibarrola, M. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina. Un debate necesario. *La Educ@ción*, n. 144. Disponible en: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/144/articles/mariadeibarrola.pdf
- Duek, C. e Inda, G. (2003). *El proceso de constitución de la clase dominante en la Argentina. Trabajo y Sociedad*, n. 6, v. V. Disponible en: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/DuekInda.htm>
- Gaggero, H. (2012). *La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955)*. XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas, Buenos Aires.
- Gallart, M. A. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 15. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oevirt/rie15a07.htm>
- Herger, N. (2013). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para el trabajo*. Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- Hirscht, D. (2015). *Transformaciones recientes de la formación técnico profesional: un análisis de las tendencias globales y su expresión concreta en la Argentina*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/docs/congresos5/trab138.pdf>
- Iscaro, M. E. y Verón, J. (2017). Políticas públicas para el sector agropecuario Argentino y sus consecuencias sobre la conservación de la pampa. En: Flores Wizniewsky, C. R. y Foletto, E. M. (Orgs.). *Olhares sobre o pampa: um território em disputa* (24- 45). Porto Alegre: Evangraf.
- Marx, K. (1974). *Trabajo asalariado y capital. Salario, precio y ganancia*. 5ta. Ed. Buenos Aires: Polémica.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo. Nueva época*, Año 4, No. 6, 185- 198.
- Miranda, A. (2015). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Teseo.
- Novick, M. (2008). Desarrollo e innovación: un debate en torno a la revalorización del trabajo. *Revista de trabajo*, Año 4, n. 5, 49- 61.

- Puiggrós, A. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1991). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 10, n. 1, 5- 24.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Román, M. (2010). *Juventud rural en Argentina: Entre la vulnerabilidad y la estructura*. VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa, Brasil.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. - 1a ed. - Buenos Aires: Lumiere.
- Schultz, Th. (1972). La inversión en capital humano. En: Blaug, M. *Economía de la educación* (85- 95). Madrid: Tecnos.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter*. Buenos Aires: Anagrama.
- Spinosa, M. (2006). *Los saberes y el trabajo*. Ensayo sobre una articulación posible. *Revista Anales de la Educación Común*, Año 2, No. 4, 164- 173.
- Vera, J. (2013). Informalidad y segmentación laboral desde la perspectiva estructuralista: una aplicación para la argentina (1992-2010). *Revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, n. 25, 11- 35.
- Villa, A. I. (2020). *Educación formal alternativa: jóvenes, adultxs y territorios*. *Confluencia de saberes*, vol. 1, n. 2, 31- 52.
- Villulla, J. M. (2011). *Los obreros de la soja en el último boom agrícola-exportador: asalariación, dispersión y segmentación de la fuerza de trabajo*. 10° Congreso ASET, Buenos Aires.
- Weinberg, D. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1966*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.