

Escuelas agrarias y agroecología. Significados, apropiaciones y coproducción de saberes


Agricultural schools and agroecology. Meanings, appropriations and
co-production of knowledge

Darío Gabriel Martínez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

dariogmartinez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2415-8761>

Millcayac vol. XII núm. 22 1 23 2025

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Recepción: 21 Septiembre 2024
Aprobación: 22 Septiembre 2025

Resumen: El artículo indaga en los aportes de las escuelas agrarias a la transición agroecológica. Se propuso observar las características de esta problemática a partir del trabajo de campo realizado en dos instituciones educativas del cinturón hortícola de la ciudad de La Plata (Argentina). Las tensiones entre la agroecología y la producción convencional de hortalizas se evidencian en diseños curriculares de diferentes épocas, en las prácticas docentes y en las intervenciones de los agentes escolares. Estos interrogantes llevaron a preguntarnos por las apropiaciones que hacían los estudiantes en sus domicilios o en unidades productivas familiares.

Palabras clave: cinturón hortícola, La Plata, coproducción de saberes, comunicación, educación.

Abstract: This article investigates the contributions of agricultural schools to the agroecological transition. The objective was to observe the characteristics of this issue based on fieldwork carried out in two educational institutions within the horticultural belt of the city of La Plata (Argentina). The tensions between agroecology and conventional vegetable production are evident in curriculum designs from different periods, in teaching practices, and in the interventions of school agents. These questions led us to inquire about the ways in which students applied their knowledge at home or in family production units.

Keywords: horticultural belt, La Plata city, co-production of knowledge, communication, education.

Introducción

En el marco del trabajo de campo para un proyecto de investigación, que se proponía realizar un mapeo sociocultural de los pequeños productores frutihortícolas migrantes de la región del Gran La Plata, encontramos un testimonio que nos llamó la atención por la relación que proponía entre educación secundaria y agroecología. Mientras relevábamos las formas en que concebían los elementos centrales de la producción (trabajo, tierra, alimentos y naturaleza) una productora relata su acercamiento a la agroecología:

En la escuela también habíamos tenido. [En] una escuela agraria ahí cerca y nos dieron como para trabajar en el proyecto que uno quiera. Entonces nosotros habíamos hecho. Yo y mi hermana nos egresamos en esa escuela y siempre con la idea de querer hacer algo natural. O en ese tiempo le decíamos orgánico, orgánico bueno, entonces, porque recién estábamos conociendo. No conocíamos la palabra agroecología. [...] Como le había dicho a mi mamá, empezemos con diez surcos. Me dice: "pero ojo que dé eso. Hacelo en serio, porque si no cosechamos de ahí, de ahí sale la plata para el alquiler, para la luz y no podemos desperdiciar diez surcos". En las quintas no se desperdicia un surco, a veces. Y a los dos meses ya teníamos veinte surcos y se fue agrandando. (Productora D., comunicación personal, 15 de marzo de 2019)

El matiz entregado por este testimonio amplificó los interrogantes del equipo de trabajo.^[1] Entonces, orientamos algunas estrategias de recolección de información hacia las escuelas públicas de educación agraria del cinturón hortícola platense. En este trabajo, el objetivo consiste en indagar en la profundización de esa relación entre los aportes de estas instituciones educativas a la transición agroecológica y también para reconstruir las apropiaciones que realizaban los estudiantes de esa cuestión. Algunos de los interrogantes que nos formulamos: ¿qué prácticas y saberes se apropian las estudiantes y los estudiantes para la producción hortícola en las escuelas agrarias? ¿Cuáles se relacionan con la modalidad agroecológica? ¿Qué dimensiones de enseñanza e innovaciones están involucradas en este tipo de actividades? ¿Cuáles prácticas fueron recuperadas en sus contextos familiares por fuera de la institucionalidad escolar? Trabajamos con la hipótesis de que algunas estrategias de enseñanza de docentes del entorno productivo de huerta y vivero de las escuelas agrarias fueron resignificadas por las estudiantes y los estudiantes en sus contextos familiares. Ensanchar esta presunción y describir las características de estas apropiaciones es uno de los propósitos de este texto.

En primer lugar, haremos una mínima aproximación a las características del cinturón hortícola, su relevancia y algunas estrategias que trazaron organismos estatales para la formación en agroecología. En segundo lugar, trabajaremos sobre las principales dimensiones que sustenta la educación agraria y especificaremos la

mirada en los diseños curriculares (en dos momentos históricos) en lo que se refiere a la producción hortícola. Tercero, observaremos las descripciones de las prácticas de enseñanza, con sus tensiones, que gestionan directivos y docentes en sus instituciones educativas. En cuarto lugar, enunciaremos las diferentes apropiaciones que realizan estudiantes de estas escuelas en sus domicilios. Quinto, focalizaremos en las innovaciones que proponen estudiantes para desarrollar en las unidades productivas familiares. Por último, presentamos unas breves conclusiones donde se enfatiza en la posibilidad estratégica de coproducción de saberes de las instituciones de educación agraria para sugerir otros modos de producción hortícola.

Formación en agroecología

La relevancia del cinturón hortícola platense tiene un cúmulo de trabajos analíticos que lo sitúan como uno de los más relevantes del país y uno de los que mayores innovaciones tecnológicas implementó (Baldini, 2020; García, 2011a; García y Quaranta, 2022; Merchán, 2016). La modalidad de producción convencional de hortalizas comenzó a cuestionarse con mayor intensidad en los inicios del siglo XXI y emergía la agroecología como una alternativa de producción diferente (Goulet, 2021; Sarandón, 2002; Sarandón y Flores, 2014). Se trata de una modalidad productiva que valora la sustentabilidad de los suelos, la utilización de biopreparados para combatir las plagas, la recuperación de la agricultura familiar y los saberes ancestrales, una defensa de mejores condiciones de vida para las productoras y los productores (Altieri, 2002; Marasas, 2012).

Instalar esta propuesta de la agroecología requería de agentes que pudieran acercarla a las múltiples unidades productivas del cinturón hortícola. Conjuntamente a este proceso, a partir del 2008, se incrementaba el caudal de organizaciones de productores hortícolas de la región para peticionar al Estado por el acceso al crédito, por la mejora de caminos y subsidios ante eventos climáticos adversos (Ferraris y Seibane, 2017). Algunos de estos reclamos eran históricos, que se reactualizaban a partir de nuevas generaciones de productores (Fernández y Lemmi, 2018). Si bien la transición agroecológica estaba avanzando, los temporales de lluvias y viento de febrero de 2016 y el aumento de los precios dolarizados de los agroquímicos fueron los principales motivos para que los productores comenzaran a observarla como un horizonte posible (Díaz y Martínez, 2022).

Podemos sostener que las iniciativas de transición agroecológica y el crecimiento de las organizaciones de productores hortícolas fue impulsado por las voluntades de técnicos y técnicas de organismos estatales de distintas jurisdicciones (provincial y nacional) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (Martínez, 2023). Coincidimos con la descripción, realizada por Goulet (2021), quien afirma que se trató de un proceso donde la agricultura familiar se

inscribió en un movimiento que recurría a la ciencia y la tecnología para la inclusión social. Es decir, atender a las poblaciones más desfavorecidas socialmente luego de la crisis de 2001. Así se produjo un movimiento original de acercamiento entre las ciencias y la sociedad en un país todavía convulsionado. Para que ello ocurra fue determinante el perfil de los agentes del Estado que conectaban un origen familiar modesto para expresar una sensibilidad con los sectores más humildes de la sociedad, y el paso por las universidades públicas como vectores que los llevaban a comprometerse en contra de las desigualdades (Goulet, 2021).

Para la zona de nuestro estudio, encontramos que estos actores llevaron a cabo talleres con productores de los partidos de La Plata, Florencio Varela y Berazategui en 2014. Dentro de estas experiencias confluyeron técnicos y técnicas del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y del programa Cambio Rural del Ministerio de Agricultura de la Nación, becarios y becarias de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP) y diferentes organizaciones de productores,^[2] quienes experimentaron en sus propias parcelas (Mediavilla y Gómez, 2014). Con la lógica de la educación no formal, sus propósitos consistieron en “formar a formadores”, visualizar el agroecosistema con ojos agroecológicos, reflexionar acerca de las producciones saludables, entre otras (Gómez y otros, 2015). Esta modalidad de producción reviste la necesidad de marcar una diferencia con la producción convencional donde los productores y las productoras aprendieron mirando a otros paisanos y copiaban su forma de trabajar (Martínez, 2022), mientras que en la transición agroecológica son propuestas de enseñanza gestionadas por otros actores, con inscripciones institucionales en el Estado (Martínez, 2023).

Shoaie y García (2021) plantean que los jóvenes productores hortícolas, entre 25 y 30 años, pueden ser quienes en la transición hacia la agroecología encuentren un espacio para la gestión de cambios que lleven a mejores condiciones de vida. Este aspecto se convierte en nodal, porque se busca garantizar la expansión de una innovación productiva que requiere de actores que la continúen en el tiempo. Los estudios pioneros de las juventudes rurales marcan el frecuente sesgo urbano para sus análisis, la relevancia de comprender sus especificidades (González Cangas, 2003) en su contexto, aunque no profundizan en aspectos de la transición agroecológica. Otros estudios trazan una peculiaridad que indica a jóvenes que “horticultean” (Lemmi, Morzilli, y Castro, 2021) en las unidades productivas familiares, colaboran en las tareas de las quintas pero sin mayores responsabilidades mientras continúen en la escuela. Por otro lado, también se analizan las expectativas familiares respecto de la educación de sus hijos para que “no trabajen de sol a sol” (Lemmi, Morzilli, y Moretto, 2018) y puedan continuar sus estudios universitarios.

Los estudios respecto de la articulación entre instituciones educativas, formación en agroecología y jóvenes son infrecuentes. Por ello, nos proponemos indagar en esta dirección a partir de dos escuelas de educación agraria localizadas en el cinturón hortícola platense.

Escuelas agrarias y diseños curriculares

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas públicas de educación agraria durante los años 2022-2023.^[3] Una fue fundada en la década del 80 y la otra en la primera década del siglo XXI, ambas dieron respuesta a las demandas de las familias de productores que requerían escuelas secundarias para sus hijos e hijas. Las gestiones para su fundación se inscriben dentro de procesos heterogéneos de respuestas que brinda el Estado con posterioridad a la década de 1960, que involucraron cambios curriculares, demandas de las comunidades y articulación con el sector productivo (Gutiérrez, 2012). En la tradición de la historia de la educación (Puiggrós, 1997), es factible encontrar elementos que retoman a la enseñanza agrícola como clave para observar la relación entre educación y sociedad (Tedesco, 1986). Existe una profusión de estudios vinculada con la educación rural (Plencovich, 2014, 2024), que denota su complejidad y heterogeneidad. En lo que respecta a la región pampeana desde el siglo XIX hasta mediados del XX, Gutiérrez (2007) analiza la educación rural mediante la siguiente periodización: expansión agroexportadora (1987-1914), conflicto agrario y la crisis estructural (1914-1929), crisis del modelo agroexportador (1930-1943) y dirigismo de Estado (1943-1955). Aquí resulta interesante observar la articulación tensa entre los modelos productivos agropecuarios y las estrategias de enseñanza relacionadas con las iniciativas de los organismos estatales. Dentro de este proceso, también es oportuno señalar iniciativas de formación en agroecología, centralmente en educación superior, surgidas de las escuelas campesinas de movimientos sociales rurales en articulación con diversas esferas estatales (Acosta et al., 2024; Greco et al., 2019).

Otra fuente de antecedentes se inscribe en los análisis de las modalidades institucionales. Algunas tienen características específicas como los Centros para la Producción Total (CPT) (Barsky, Dávila, y Busto Tarelli, 2008), bajo el régimen de la enseñanza formal, y los Centros de Educación Agraria (CEA) de modalidad de educación informal (Gutiérrez, 2014). También las cuestiones relacionadas con las propuestas educativas de la extensión rural de los organismos estatales dedicados a la producción aportaron nuevas dimensiones problemáticas (Carballo González, 2007). En especial, recuperamos aquellas que trascendieron a la educación rural de los ámbitos formales para comenzar a verlos en pequeñas organizaciones de productores y cooperativas (Mateo, 2006).

Resulta oportuno mencionar que la educación agrotécnica tuvo numerosas denominaciones: escuelas agrarias, prácticas agrotécnicas, de agricultura, granjas, entre otras (Plencovich, Costantini, y Bocchicchio, 2009). Se trata de instituciones de carácter de educación secundaria, cuyo objeto de estudio es lo agropecuario. Así se marca una clara distinción con las escuelas rurales que brindan escolaridad básica en territorios rurales. Las escuelas agropecuarias sostienen actualmente tres propósitos que se relacionan entre sí: la formación integral de estudiantes, la preparación para los estudios superiores y la capacitación para el mundo del trabajo agropecuario (Jorge Navarro, 2012).

Sobre este último aspecto profundizaremos para analizar la relación entre las escuelas agrarias y las prácticas agroecológicas. La apuesta hacia una transición agroecológica, la modificación de las modalidades productivas convencionales, también manifiestan tensiones en los diseños curriculares de la educación agraria. Este proceso de expansión de la agroecología llegó a la política educativa.

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires estableció el diseño curricular para la educación agraria en 2009 (Resolución 88/2009 y Resolución 3828/2009). Se proponía una formación básica de tres años y otra de cuatro para el ciclo superior. Se completaban siete años de formación que tenían las siguientes orientaciones: producción de carne (bovinos, cerdos, ovinos, otros); producción de leche (bovinos, ovinos y caprinos); producción de granja (aves, abejas, conejos y producciones alternativas); producción de cereales, oleaginosas y cultivos industriales; producción de agro-alimentos; producción hortícola y florícola; producción frutícola y forestal; administración agraria; turismo rural; parques y jardines; máquinas agrícolas; producciones bajo riego (Resolución 90/2012).

En este diseño curricular, en el ciclo básico y el superior, son constantes las alusiones a la formación para gestionar la producción en establecimientos pequeños y familiares.

La formación del Técnico Agropecuario propone considerar a las escuelas agrarias como instituciones que enseñan y aprenden en una interacción con el contexto, donde alumnos, docentes y familias se enriquezcan en experiencias, conocimientos tecnológicos y científicos en reales situaciones de producción y trabajo así como de elementos que hacen a la cultura de cada lugar. [...] Es importante monitorear la evaluación de los sistemas de producción del medio [...] las demandas de capacitación de mano de obra específica, los avances de la ciencia y la experimentación en los diferentes campos de la producción agropecuaria, la industria y la agroecología. (Resol. 3828/2009)

Se promueve la interrelación de saberes y experiencias de alumnos, docentes y familias, mediada por el reconocimiento de los contextos culturales de los territorios. Ubica a la agroecología en una misma posición que la industria y la producción agropecuaria. Se alude a una

formación peculiar que tiene que nutrirse de la capacitación, los avances de la ciencia y la experimentación. En los contenidos curriculares para los diferentes entornos formativos son recurrentes las menciones a la agricultura familiar y la agroecología. Los contenidos de la asignatura “Investigación del medio” de primer año del ciclo básico refieren: “Las explotaciones rurales. Los circuitos productivos. Las tecnologías aplicadas en el agro. Productivismo y agro-ecología”. En la materia “Huerta” se identifican los tipos de huerta (familiar, comercial, orgánica y comunitaria), producciones a cielo abierto y bajo cubierta, manejo agroecológico, entre otros.

En este diseño curricular se observan otros contenidos, de diversas asignaturas, que tienen vinculación con los fundamentos de la agroecología. En todas las orientaciones técnicas emergen cuestiones relacionadas con el manejo de unidades productivas pequeñas y familiares, con énfasis en el cuidado del ambiente, la sanidad y la calidad de vida de los productores. Se reconoce y respeta la variedad de saberes de las comunidades, como así también a la promoción del arraigo rural.

Para el ciclo superior, se propone la valoración de la ciudadanía rural, la agricultura familiar, las energías alternativas, la biotecnología y la bioseguridad, el emprendedurismo y la autogestión, el asociativismo y el cooperativismo, entre otros. Recuperamos estas menciones para observar las fricciones en el proceso de transición agroecológica, al mismo tiempo que se trazan emergentes que serán centrales para el diseño curricular siguiente. Aparecen condensados los posicionamientos que buscan resaltar la heterogeneidad de la producción agropecuaria donde la autogestión no es antagónica con el cooperativismo.

Con el cambio de gobierno de la provincia de Buenos Aires (2015-2019), hubo una reorientación de sus políticas públicas. La gobernadora María Eugenia Vidal, perteneciente a la coalición de gobierno PRO, le imprimió su lógica a la gestión en la DGCyE. Así es como la resolución 5186/18 estableció una reformulación de los diseños curriculares para la educación agraria. Redujo a tres las orientaciones: Tecnicatura en Producción Agropecuaria, Tecnicatura en Agroservicios y Tecnicatura en Agroindustria. Allí se señala que los saberes y los contenidos curriculares de una época pueden ser productivos en una época y no en otra. Dentro de esta tónica propone: “contenidos innovadores que den respuesta a la alta tecnificación y la automatización de los procesos productivos, la utilización cada vez más frecuente de nuevas herramientas digitales, combinadas con procedimientos mecánicos basados en robótica” (Resolución 5186/2018: 10).

Estas modificaciones se amparaban en un diagnóstico estructural compuesto por tres elementos.

- El desplazamiento productivo implica que, la demanda de empleo se traslade de sectores tradicionales (manufacturas, servicios de bajo valor agregado) hacia sectores nuevos (agroindustria, servicios intensivos en conocimiento), con el consiguiente desplazamiento geográfico del empleo, generando sobreoferta de trabajo en algunas ocupaciones y localidades, y sobredemanda en otros.
- La automatización, es decir, la creciente complementariedad de tecnología y empleo calificado o, en su defecto, la sustitución neta de empleo por maquinaria, bienes de capital, etc., lo que genera mayor distancia entre educación y trabajo, mayor demanda de calificación y una reducción neta de la tasa de empleo.
- El creciente cuentapropismo, que incluye modalidades a demanda “part time” o por períodos determinados, el peso de los servicios profesionales (más segmentables y tercerizables) y la reducción de los costos de búsqueda laboral, genera una nueva y difusa forma de relación laboral cubierta parcialmente por los regímenes laborales vigentes. (Resolución 5186/2018, p. 31).

Este diseño curricular plantea que la agroindustria es una fuente de empleo y que la provincia de Buenos Aires tiene que garantizar la formación de técnicos capacitados para “un sector altamente competitivo que en los próximos años podría abastecer de alimentos a más de 650 millones de personas en todo el mundo”. Para sostener esta capacitación se establece la obligatoriedad del 7° año para toda la educación agraria (Resolución 2319/18). Traza el crecimiento de la agricultura de precisión y la implementación de la robótica que reducirán los costos, agregarán valor y minimizarán los impactos ambientales. Se observa una sensible retracción de los contenidos vinculados con la agroecología y la agricultura familiar. Estas problemáticas perdieron centralidad, fueron ubicadas en posiciones menores respecto de un determinado tipo de concepción de agroindustria.

En 2019, la dirección del Estado provincial recae en el gobernador Axel Kicillof, del Frente de Todos. Nuevamente, el cambio de gestión de gobierno tuvo incidencia en los diseños curriculares de la educación agraria. La DGCyE establece la resolución conjunta 220/2022 que restituye los diseños anteriores (88/2009 y 3828/2009), pero deja vigente la obligatoriedad del 7° año. Estas disputas en la política educativa son posibles de inscribirlas en las pujas por diferentes orientaciones del modelo productivo y también de las políticas educativas que coadyuven en esa direccionalidad.

Agroecología en la escuela

Las tensiones descritas en los diseños curriculares, en particular en torno de la agroecología, también se encuentran en el plano de las prácticas de enseñanza y de la gestión por parte de los actores institucionales. Esto se puede reconstruir a partir de las afirmaciones de los directivos, los jefes de entornos productivos y estudiantes de las escuelas agrarias en las que realizamos el trabajo de campo.

La preocupación de los directivos tiene como centralidad la relación con el mundo de trabajo productivo de quienes egresen de las escuelas agrarias. Sostienen la preocupación de que el escenario recreado en las escuelas sea lo más cercano posible a las prácticas reales del mundo productivo. Señalan que “la agroecología está muy de moda en la actualidad” (Vicedirectora escuela 2). A lo que además le agregan la problemática de la aplicación de agroquímicos y los prejuicios que esto acarrea en las situaciones de enseñanza.

Con todo lo que tiene que ver con agroquímicos y demás. Hay miradas. Qué sé yo. El que está en esto, que conoce campo sabe que si eliminás los agroquímicos la mitad de la humanidad se muere hambre. Este y que un agroquímico controlado, con todo su proceso, desde la fabricación hasta el descarte del envase es seguro su utilización. [...] La realidad es que en la escuela bueno y dice “no, no puede haber agroquímico”. Bueno, es bueno, bárbaro, fenómeno. Cuando este chico si tiene que ir a trabajar y tiene que conocer los procedimientos de seguridad. Cómo usar un agroquímico con un uso seguro. [...] Cómo usar la mochila, el pulverizador. Tiene que saber reconocer las condiciones que es conveniente aplicarlo o no al agroquímico. ¿Cómo usarlo de manera controlada? Cómo usarlo de una forma racional. Saber cuáles son los límites (Director Escuela 2, comunicación personal 28 de abril de 2022).

La cuestión de la utilización de agroquímicos es una de las tensiones que la transición agroecológica plantea al modelo de agronegocios y agricultura convencional. El testimonio de ambos directivos resalta la cuestión de la “moda” que se impone en ciertas prácticas y posturas de los estudiantes. Lo señalan como una cuestión novedosa a pesar de que el diseño curricular del año 2008 ya lo planteaba como contenido, sea en las materias específicas como en los lineamientos macro. Esta posición de cuidado del ambiente traída a la escuela principalmente por sus estudiantes colisiona con la pretensión de los directivos de diseñar prácticas productivas acordes con el modelo productivo vigente. Una discrepancia se observa entre los propósitos de enseñanza que tienen las escuelas agrarias (la no utilización de agroquímicos) y las prácticas que directivos y docentes reconocen como vigentes en la producción hortícola. La salida que encuentran es la apelación a la racionalidad de la implementación y a las condiciones de seguridad necesarias. Así suponen una aproximación al universo profesional de los técnicos en horticultura.

Otro rasgo que se evidencia en los testimonios relevados es la comercialización como una preocupación nodal de la agroecología.

Pero para que todo eso funcione tiene que haber un circuito, porque producir de forma agroecológica tiene que también tener un punto de venta en donde eso que ellos produzcan de esa manera le dé más plata. Porque no es la misma la verdura o la fruta agroecológica que la que no. Y también no vas a comprar una manzana o una naranja o lo que sea, una frutilla. Esas frutillas así grandotas, no son reales. (Directora Escuela 1, comunicación personal, 20 de octubre de 2023)

La directora señala la necesidad de encontrar canales de comercialización para que este tipo de hortalizas lleguen a los consumidores. Suma el reconocimiento del artificio que implica una verdura o fruta de tamaño desmesurado, producidas a partir de la implementación de agroquímicos. Ella comprende que estas hortalizas, si bien “no son reales”, encuentran mayor receptividad en los mercados acopiadores, como señalan algunas investigaciones al respecto (García, 2011b). Una comercialización extendida permitiría que la agroecología “funcione”. En las palabras de esta directora, se revela un condicionante para la agroecología como horizonte futuro que debe atenderse en la educación agraria.

Los jefes del entorno formativo huerta y vivero suman otras complejidades en sus prácticas de enseñanza. Marcan que, en ambas escuelas, reciben a estudiantes que provienen de familias de productores hortícolas, aunque en una proporción menor al resto del total de la matrícula. Los testimonios relevados coinciden en señalar que los hijos y las hijas de productores que asisten a escuelas de educación técnica agraria lo hacen para no trabajar en las quintas.^[4] La jornada escolar extendida es un factor que condiciona la colaboración de los jóvenes con las labores productivas familiares. Se mantiene la postergación de las responsabilidades en el trabajo mientras prosiguen con sus trayectorias educativas (Lemmi y otros, 2021).

Personal directivo y docentes indican la habilidad de estos jóvenes en las tareas de campo vinculadas con la horticultura. Incluso tienen más pericia que los profesores: “Yo tengo chicos de la quinta que si hablamos de huerta o hablamos de algún invernáculo saben más que los profesores. Porque hacen eso todos los días” (Directora Escuela 1, comunicación personal, 20 de octubre de 2023). Un docente relataba el contratiempo que les producían las liebres que les comían las hortalizas que tenían a cielo abierto. Junto con su grupo de estudiantes, ensayó varias alternativas y ninguna tuvo éxito. “Las liebres nos arruinaban los surcos. No le encontraba la vuelta. Una chica me dijo ‘Profe en mi quinta ponemos bolsas [de plástico] así. Las atamos’ y listo” (Profesor A. Escuela 1, comunicación personal 27 de octubre de 2023). A partir de esta solución no tuvieron más inconvenientes con los animales.

Existe un reconocimiento de las destrezas que tienen las estudiantes y los estudiantes para el desarrollo de las tareas de producción convencional.

Si vos me decís, “che hay que poner un invernáculo nuevo”. Yo te traigo tres profes de la escuela y te traigo tres pibes. Te digo que los pibes en un día te lo arman. Y los profes todavía están pensando con qué energía hago un pozo o el otro. Pero ¿por qué? Porque es oficio. A ver, ¿saben de producción? Sí. ¿Saben de cultivar? Sí, saben cuándo el tomate no va a dar. Saben cuándo tiene una plaga, saben que si lo estás plantando de esa manera no va a dar nada. (Directora Escuela 1, comunicación personal 27 de octubre de 2023)

La idoneidad de las estudiantes y los estudiantes para las prácticas productivas son identificadas por directivos y docentes. Las prácticas que observan todos los días y que también realizan en sus quintas indican una pericia acorde con la celeridad que requiere la producción convencional. Las escuelas de educación agraria proponen otra forma de producir que, en cierta forma, colisiona con la que tienen estos jóvenes, donde en sus ámbitos familiares es frecuente la utilización de agroquímicos para la maximización de los rindes. Algunos docentes proponen otra manera que confronta al modelo del paquete tecnológico: “Porque nosotros enseñamos produciendo, desde el lugar donde yo estoy la soberanía alimentaria es una bandera” (Jefe de entorno de huerta y vivero. Escuela 2, comunicación personal 5 de mayo de 2023). Además, esto se comprueba cuando se materializa en los entornos productivos con una modalidad de organización agroecológica y la mirada de profesionales formados bajo otra lógica.

Jefe de entorno (JE): Yo, por ejemplo, acá viene un montón de ingenieros agrónomos y que se horrorizan. “¡Cómo vas a tener semejante selva!”. ¡Pero no es una selva! A mí también me cuesta.

E: ¿Te dicen que es una selva?

JE: Tienen la confianza. ¡Esto es un quilombo! ¡Mirá lo que es! Sí, bueno, entrá, mirá, caminá. Yo fui formado igual que ellos, pero fijate. Fijate que no están tan enfermas. Fijate que las hormigas. ¿Hay hormigas? Sí. ¿Están comiendo? Sí. Pero no comen sí o sí la acelga. O sea, no logro convencer del todo, todavía, pero tampoco es tan descabellado. Algunos fueron profesores míos, que los tengo acá [en la escuela]. Otros son compañeros míos que están trabajando en quintas también. Ellos también están aplicando recetas que están impuestas.

E: ¿Chocás con ellos a veces?

JE: Yo les explico. Esto en la facultad nunca vimos nada. Nosotros en la facultad no vimos...no pudimos sembrar una lechuga en la facultad. Entonces no me vengas con que vos sos lechuguero o que sos un fenómeno horticultor. Vos sos un replicador de una receta que funciona, que está probada tecnológicamente. Con un paquete tecnológico y todo lo demás, que si te salís de un parámetro a vos te van a pegar una patada en el traste porque obviamente hay alguien que está arriesgando capital. Pero si vos tenés todo

cuidadito y lo seguís al pie de la receta, eso va a funcionar. Mi pregunta es si a vos por algún motivo no estás al otro año, ¿cómo aplicás la receta? ¿Cómo obtenés resultados? (Jefe de entorno de huerta y vivero. Escuela 2, comunicación personal 5 de mayo de 2023)

Dentro de las instituciones educativas se expresan las tensiones generadas por la transición agroecológica, en su cuestionamiento a los paquetes tecnológicos de la producción convencional. Este docente reflexionó acerca de su formación profesional y también difiere de la mirada que tienen sus colegas respecto de sus prácticas de enseñanza. En el marco de sus prácticas educativas, puede experimentar y recrear otro tipo de condiciones de producción para que sus grupos de estudiantes aprendan. La misma extrañeza marcó otro docente mientras nos exhibía los diferentes tipos de hortalizas que estaban trabajando en la escuela. “Hay gente que no quiere tengamos milpa en el entorno” (Docente Escuela 1, comunicación personal 19 de noviembre de 2023). La milpa es forma de cultivo ancestral de mesoamérica que la agroecología resignifica y que estaban aplicando en la escuela agraria. Esas fricciones entre los modelos de producción también se observan en las prácticas de enseñanza y en la persistencia de los docentes: “Y el comer sano y saludable, y hecho por vos, nosotros consideramos que tiene un valor gigante. Acá nosotros enseñamos a producir sin agroquímicos” (Jefe de entorno de huerta y vivero. Escuela 2, comunicación personal 5 de mayo de 2023).

En casa

Las prácticas de enseñanza en el entorno de huerta son valoradas por las estudiantes y los estudiantes. Indican que desde 1° año con la materia Huerta comenzaron a ensayar en los patios de sus casas, a partir de lo que aprendieron en la escuela y de las semillas que allí les daban. Las estudiantes y los estudiantes que no provienen de familias de productores fueron quienes expresaron esto con mayor insistencia y entusiasmo. Hay un punto de partida brindado por la institución escolar y que luego tiene una derivación no prevista por las enseñanzas docentes.

Yo tengo huerta con lo que me enseñaron acá, en primero, en segundo comenzás tatatata. Mi mamá tenía ganas de hacer una huerta desde siempre y no sabía cómo hacerla. Yo con lo que me venían enseñando los profesores, le iba explicando por lo que yo entendía. Ahí fue aprendiendo. (Estudiante A. 6° año. Escuela 2, comunicación personal 17 de noviembre de 2023).

La derivación de las prácticas de enseñanza de la huerta agroecológica tiene otro efecto de experimentación en estudiantes con iniciativas. Nos referimos a las prácticas de cultivo de cannabis y que, con algunas de las destrezas aprendidas en la escuela, algunos lograron sostener estas plantas y otros lo imaginaron como posibilidad. Para

ello investigaron por su cuenta en Internet, ya sea para los cuidados del cultivo o para evitar contratiempos con la legislación vigente.

Tenemos tres plantas de tomates cherrys, tenemos albahaca creo que es. Tenemos muchas cosas más. Después tenemos cultivos personales, en casa hacemos aceite de cannabis. Tenemos el Reprocam,^[5] hacíamos aceite de cannabis para nuestro perro que necesitaba y para mi papá que necesita. (Estudiante JC. 6° año. Escuela 2, comunicación personal 17 de noviembre de 2023).

JL hizo una investigación sobre cannabis para hacer aceite para su mamá que tiene algunos inconvenientes de salud. No especificó cuáles eran. Esto lo comentó justo cuando entramos al invernáculo. Ahí fue donde me dijo con fundamentos todo lo que investigó. Describió la dificultad de hacer el aceite, los cuidados imprescindibles para que nada se pierda y la higiene del lugar de realización. Además mencionó los registros institucionales en el Reprocam para tener aceite legal de cannabis. No quería arriesgarse mucho porque un pibe de 16 años podía ir preso. Las diferencias de cuidado entre la planta macho y la hembra eran temas que manejaba. Con una tijera que había allí mostraba cómo tenía que ser la poda en un cultivo cannábico. (Registro de campo. Estudiante JL. 6° año. Escuela 1).

Estas apropiaciones de las enseñanzas tienen la particularidad de que son instancias reconocidas por los estudiantes como aprendidas en la escuela. Hacer huerta y tener cultivos cannábicos en sus domicilios pudieron sostenerse a partir de prácticas ensayadas en los entornos formativos de la escuela agraria. Es necesario trazar matices en estas apropiaciones experimentales a partir de los registros biográficos de los estudiantes. Aquellos que comentaron de sus huertas fueron escuelas primarias públicas, hacen deportes (boxeo) en clubes de barrio y sus padres tienen empleos informales (maestro mayor de obras y “mi vieja sigue trabajando y cuida viejitos”). Los cuatro testimonios que mencionaron a los cultivos cannábicos tienen diferencias sensibles con los anteriores; por ejemplo, fueron a escuelas primarias privadas, asisten a gimnasios (“hago fierros”), fueron de viajes de egresados (Bariloche o Córdoba) y sus familiares tienen trabajos estables (gerente de una distribuidora de pollos, abogados, maestra jardinera).

Las observaciones anteriores lejos están de trazar un esquematismo binario. Más bien, queremos destacar los múltiples grados de apropiación de las enseñanzas del entorno productivo huerta. Preparar la tierra, atender a los ciclos de las semillas, riegos o formas de poda fueron prácticas que tuvieron en la institución escolar. Una vez experimentadas dentro de las condiciones regladas, propias de las situaciones de enseñanza, hubo estudiantes que decidieron probarlas dentro de condiciones propias en las que la contextualización de la escolaridad no estaba presente de manera directa.

En la quinta

Las hijas y los hijos de productores sugieren otro escenario de apropiaciones de las prácticas que desarrollaron en la escuela agraria. Docentes y directivos tienen presente que con este universo de estudiantes se abren otros grados de complejidad. La percepción que tienen es que resulta fundamental obtener una producción de hortalizas lo suficientemente importante para sostener económicamente la quinta. La experimentación está condicionada por la necesidad de afrontar los gastos del alquiler, el costo de los insumos y las tarifas de electricidad. Esa posibilidad de experimentar con prácticas agroecológicas queda sujeta a las negociaciones con sus familias, sobre todo a sus padres. Una directora lo sintetizó: “porque el chico puede querer y el padre no. El chico es chico y el padre tiene la quinta” (Directora Escuela 1, comunicación personal 27 de octubre de 2023).

Una práctica innovadora traza la necesidad de comunicar las características de la misma. Además, se trata de hipotetizar sobre sus alcances, al mismo tiempo que se problematiza una práctica que se viene desarrollando desde hace un tiempo de una manera. El padre o la madre (aunque fundamentalmente es el primero) es quien tiene la decisión final acerca de tomar la sugerencia realizada para incorporar a la producción familiar. Las responsabilidades económicas condicionan la adopción de otra modalidad de trabajo por temor a las posibles pérdidas del volumen de la producción. A partir de los saberes aprendidos por los estudiantes en la escuela, surgen las tensiones acerca de cómo sumar una práctica nueva en un entorno que ya tiene resultados probados por sus familias.

Esa resistencia se traduce en negaciones de los padres, en nutridos intentos de persuasión a partir de lo ensayado y probado en la escuela.

Estudiante M: [Mi papá] trabaja con verduras. Es quintero. Algunas cosas que aprendemos acá yo se las intento implementar, ¿viste? Le digo “mirá esta cosa es algo nuevo”.

Entrevistador: ¿Qué es lo nuevo para tu viejo?

EM: Viste que a veces salen cosas medias nuevas que a ellos no les llegan, como todo el tema del riego o cosas simples de remedios. Por lo del proyecto, nosotros hicimos todo...mermeladas, cosas nuevas.

E: ¿A tu viejo un remedio le prendió? ¿Hacer el purín de ortigas?

EM: Eso lo estábamos haciendo este año, en la clase. Enraizante con sauce. El bokashi. Esas son cosas que tiene este colegio.

E: ¿Y eso tu viejo...?

EM: No lo conocía. Yo no lo conocía. Lo conocí acá. (Estudiante M. 6° año. Escuela 2, comunicación personal 24 de noviembre de 2023)

El contexto de la escuela agraria permite la experimentación de ciertas prácticas que algunos estudiantes les acercan a sus familias. Allí ensayan, bajo supervisión docente, modalidades de producción que tienen rasgos inéditos para sus familias. En este testimonio, se encuentra que lo “nuevo” no siempre llega a la totalidad de las quintas del cinturón y que, cuando lo hace, los intermediarios son estudiantes. En el entorno de huerta, principalmente lo nuevo está dado por la confección de bioinsumos que se preparan en la escuela agraria y alientan una transición agroecológica. Una dimensión interesante para resaltar consiste en la experimentación, en la posibilidad de ensayar sin grandes riesgos económicos, con acompañamiento y monitoreo docente.

Realizar estas experiencias en contextos productivos también se inicia en la escuela. Un Trayecto Técnico Profesional (TTP) se transforma en algo viable de realizar en las quintas familiares. Puede graficar en una secuencia que requiere de la persuasión hacia la familia, el otorgamiento de unos surcos para experimentar y que los adultos observen los resultados y luego, si los rendimientos son buenos, la ampliación a mayores superficies. El jefe del entorno huerta y vivero comentó la experiencia de un estudiante que comenzó con una práctica en la escuela y las vicisitudes para desarrollarla en la quinta de su padre.

Jefe de entorno (JE): Yo he tenido experiencias, por ejemplo, acá los chicos hacen trabajos los TTP y hemos con un ... yo he tenido alumno que el papá era lechuguero. Vivía en una quinta, acá nomás de 5 hectáreas, cada familia tiene una hectárea. La divide una calle. Todos eran lechugueros.

Entrevistador: ¿Qué tenían?

JE: Metían de todo. Metían de todo, todo tipo de producto [químico]. Le digo, bueno mirá no hay un protocolo de monitoreo de lechuga pero lo podemos armar, lo podemos intentar. El papá medio que no quería dar lugar, un pedazo para practicar. Hasta ese punto. Él practica acá pero la realidad era allá. Vos tenías la incidencia continua de 5 hectáreas de lechuga que era impresionante practicar ahí. Hasta que, bueno, yo fui hasta la quinta. Charlando con el padre pudimos convencer que le diera 2 surcos.

E: ¿Es buen volumen como para hacer un TTP?

JE: Sí, pero pensá que tiene un montonazo de surcos, dos surcos es una cosa chiquitita. Pero bueno vamos a ver cómo nos va con esto. Y él, el chico, la verdad que tenés que tener la otra parte que quiere que lo haga bien.

E: Claro, el estudiante.

JE: Exacto. Sí, se logró. Lo hizo recontra a conciencia y el papá después le dio un cantero. Ya estamos hablando de 4 o 5 surcos. O sea ya casi duplicó o un poquito más. Pero al darle un cantero, es porque también el padre también veía algo.

E: ¿Confió en lo que hacía su hijo?

JE: Algo vio, algo vio. A partir de ahí, el cantero funcionó bastante bien. De catorce aplicaciones bajaron a dos. Y ahí le preguntó el vecino. El vecino le preguntó antes. A él [al estudiante] le llamó la atención que el vecino le preguntó más cosas que el padre. Eso fue ahí. Entonces él aprovechó en su momento, el vecino le había dado dos canteros a ver qué pasaba. (Jefe de entorno de huerta y vivero. Escuela 2, comunicación personal 5 de mayo de 2023).

La incertidumbre que se le presentaba a las familias consistía en el volumen de la producción que le garantice obtener un margen de ganancias. Se daba una porción acotada de tierra para experimentar y que los resultados sean visibles para quienes trabajan todos los días en las quintas. El docente resultó clave para que otra persona adulta comprendiera que había un respaldo detrás de lo que el estudiante sostenía en la práctica. Comenzó con dos surcos, para luego expandir hacia otros, gracias a los resultados que sus familiares reconocieron. Pero no sólo eso, la experiencia fue también distinguida como exitosa por su vecino. Así fue cómo se redujeron las aplicaciones de los agroquímicos para el cultivo de lechugas en una unidad productiva del cordón y permitió una disminución de los costos que afrontan las familias de productores.

Lo relevante aquí es la coproducción de saberes (Jasanoff, 2004) que acontece a partir de la interrelación entre la institución escolar, el estudiante, el docente, las familias y el entorno de la quinta para implementar una innovación: crear un protocolo de aplicación de bioinsumos para cultivo de lechuga. Una experimentación que tuvo a la escuela agraria como punto de partida logró extenderse a “la realidad de allá”, como graficó el docente. El contexto escolar brindó las oportunidades, los recursos y los saberes disponibles para imaginar una práctica de cuidado de la producción, con menores costos y amigable con las condiciones de salud de los trabajadores. La descripción también trasunta la duda, de quien tiene la responsabilidad familiar, acerca de los resultados económicos. Las incertidumbres se disiparon, mientras se percibían los resultados concretos de la experimentación.

Conclusiones

En el marco de los debates por la transición agroecológica, incorporamos a las prácticas de enseñanza descritas como parte del proceso del desarrollo dinámico de la agricultura familiar y la incidencia de un perfil específico de profesionales técnicos (Goulet, 2021). Las instituciones de educación agraria son escenarios poco explorados en esta problemática. Muestran un potencial de resonancias que incidirían en productores que no son alcanzados por los agentes de los organismos del Estado y las universidades nacionales. Algo similar ocurre con sus estudiantes, quienes finalizan

su trayectoria de educación formal y pueden adquirir un rol de amplificadores de las prácticas agroecológicas. En este sentido, las escuelas agrarias y sus estudiantes pueden fungir de articuladores de las iniciativas que tensionen la producción convencional.

Las instituciones educativas relevadas brindaron el espacio y el tiempo para que sus estudiantes confeccionen proyectos con una orientación agroecológica. Los contextos de procedencia de las estudiantes y los estudiantes admiten una mayor permeabilidad a ciertos tipos de prácticas resignificadas. Unos probaron con la construcción de una pequeña producción domiciliaria; otros ensayaron una innovación en una producción hortícola en funciones para reducir costos y obtener mejores condiciones de salubridad. Se trató de una apropiación con diferentes escalas, gestionadas por jóvenes a partir de saberes comunicados por docentes en la escuela.

Las prácticas que las estudiantes y los estudiantes recuperan de la producción hortícola tienen diferencias respecto si su familia es productora o no lo es. En este último caso, ocurre la posibilidad de realizar una pequeña huerta familiar en el patio de sus casas, como también de tener cultivos cannábicos para la realización de aceites medicinales. Algunos estudiantes de familias de productores hortícolas son los encargados de acercar “lo nuevo” a las quintas, de sugerir y gestionar una innovación que modifique algún rasgo de la producción. Los padres dan una pequeña superficie de tierra para el ensayo que las jóvenes y los jóvenes gestionan a partir de los saberes y prácticas adquiridas en la escuela. Esa gestión es progresiva en volumen e incidencia, a medida que los adultos observan resultados mejores respecto de la producción convencional y comprenden acerca de lo que se trata.

Para concluir, resulta interesante destacar el proceso de coproducción de saberes que aconteció entre la institución escolar, docentes, estudiantes, padres y las unidades productivas familiares. Esto pudo originarse a partir de la disposición de un tiempo y espacio que la institucionalidad escolar construyó para que estudiantes y docentes puedan experimentar, inventar y errar en el marco de sus procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. de la P., Duer, M., Levalle, S. y Palmisano, T. (2024). Agroecología: de la práctica a la teoría. Experiencias de educación superior impulsadas por movimientos populares rurales en Argentina. En *Territorios- REVISTA DE TRABAJO SOCIAL*, N°8, pp. 81-98.
- Altieri, M. (2002). Agroecología: principios y estrategias para diseñar sistemas agrarios sustentables. En Sarandón, S. (Ed.), *Agroecología: el camino hacia una agricultura sustentable* (pp. 49-56). La Plata: Ediciones Científicas Americanas.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península.
- Baldini, C. (2020). *Territorio en movimiento: las transformaciones territoriales del cinturón hortícola platense en los últimos años 30 años*. Tesis doctoral sin publicar. La Plata: UNLP.
- Barsky, O., Dávila, M., y Busto Tarelli, T. (2008). *Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. Documento de Trabajo N° 214*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Carballo González, C. (2007). Cincuenta años de agricultura familiar y desarrollo rural en el INTA. En *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, N° 26/27, pp. 63-94.
- Díaz, C. y Martínez, D. (2022). Preparados, ferias y bolsones: agroecología, un horizonte de innovación en el sector hortícola del Gran La Plata. En Caggiano, S. y Jelin, E. (Eds.). *Disputas en torno a la tierra y el territorio. Valores, proyectos e imágenes en tensión* (pp.159-182). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseco.
- Fernández, L., y Lemmi, S. (2018). Nuevos sujetos, viejos reclamos. Conflictos en la horticultura platense ayer y hoy. En *Estudios Sociedade e Agricultura*, volumen 25, N°2, pp. 257-284.
- Ferraris, G., y Seibane, C. (2017). Procesos de organización en el cinturón hortícola AMBA Sur en los últimos 12 años. En *X Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos*. La Plata: UNLP.
- García, M. (2011a). *Análisis de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años. El rol de los horticultores bolivianos..* Tesis doctoral sin publicar. La Plata: UNLP.
- García, M. (2011b). *Análisis de las transformaciones de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años. El rol de los horticultores bolivianos*. La Plata: FCAyF-UNLP.

- García, M., y Quaranta, G. (2022). Análisis de las estadísticas hortícolas de Buenos Aires. Un aporte para la cuantificación de los establecimientos hortícolas de La Plata. En *Geograficando*, volumen 18, N°1, pp 1-11.
- Gómez, C., Goites, E., Mediavilla, C., De Luca, L., Pérez, M., Wainer, E., et al. (2015). Formador de formadores en agroecología: una estrategia de intervención hacia la transición agroecológica. En el *V Congreso Latinoamericano de Agroecología* (Socla). La Plata: UNLP.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural. Trayectorias teóricas y dilemas identitarios. En *Revista Nueva Antropología*, volumen 19, N°63, pp. 153-175.
- Goulet, F. (2021). *Ciencia e inclusión social en la Argentina. Análisis de la agricultura familiar (2005-2016)*. Bernal: UNQ.
- Greco, M., Peterle, R., Cuoto, M. S., Bonomo, C. y Soto, O. (2019). Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. En *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, volumen 6, N°7, pp. 76-91.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897- 1955*. Bernal: UNQ.
- Gutiérrez, T. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. En *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen 58, N° 3, pp. 1-14.
- Gutiérrez, T. (2014). Estado, educación no formal y desarrollo rural. Los Centros de Educación Agrícola (Argentina, 1970-2010). En *Rev. bras. hist. educ.*, volumen 14, N°3, pp. 77-110.
- Jasanoff, S. (2004). *States of Knowledge. The Co-Production of Science and the Social Order*. UK: Routledge.
- Jorge Navarro, M. G. (2012). Educación técnica rural en Argentina (1910-1960). *Revista Escuela de Historia*, volumen 11, N°2, pp. 1-21.
- Lemmi, S., Morzilli, M., y Castro, A. S. (2021). Jóvenes que horticultean, adultos/as horticultores/as. Aproximaciones al sentido de juventud en familias migrantes bolivianas que se dedican a la horticultura en el Gran La Plata. En *MILLCAYAC-Revista Digital de Ciencias Sociales*, volumen VII, N°13, pp. 141-172.
- Lemmi, S., Morzilli, M., y Moretto, O. (2018). “Para no trabajar de sol a sol”. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata - Buenos Aires, Argentina. En *Runa*, volumen 39, N°2, pp. 117-136.
- Marasas, M. (2012). *El camino de la transición agroecológica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones INTA.

- Martínez, D. (2022). "Aprendí mirando". Escenas de formación de productores migrantes bolivianos en La Plata, Argentina. En *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe Caribe*, volumen 19, N°1, pp. 1-18.
- Martínez, D. (2023). Agroecología, organizaciones y afectos. Las intervenciones de técnicos agrónomos en el cinturón hortícola platense (Argentina). En *Eutopía*, N°22, pp. 125-141.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mateo, G. (2006). La educación cooperativa: entre la doctrina y la experiencia, entre las políticas públicas y las prácticas institucionales (1940-1955). En Olivera, Claudia (Ed.), *Cooperativismo Agrario: Instituciones, Políticas Públicas y Procesos Históricos*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Merchán, A. (2016). *Valorización de la Tierra en el Cinturón Hortícola Platense. Disparidad en el Valor de los Arrendamientos*. Tesis de maestría sin publicar. La Plata: UNLP.
- Plencovich, M. C. (2014). *La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino*. Tesis doctoral sin publicar. Tres de Febrero: UNTREF-UNLA.
- Plencovich, M. C. (2024). *200 años de Educación Agropecuaria en la Argentina (1823-2023)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Facultad de Agronomía.
- Plencovich, M. C., Costantini, A., y Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: Ciccus.
- Puiggrós, A. (1997). *Historia de la educación en la Argentina*. Galerna.
- Sarandón, Santiago (2002). *Agroecología: el camino a una agricultura sustentable*. La Plata: Ediciones Científicas Americanas.
- Sarandón, S., y Flores, C. (2014). *Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de Agroecosistemas sustentables*. La Plata: EDULP.
- Shoaie, S. y García, M. (2021). Jóvenes de familias migrantes y transición agroecológica en el Cinturón Hortícola de La Plata, Argentina. En *Eutopía*, volumen 19, pp. 97-118.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1945*. Buenos Aires, Solar.

Normativa

Resolución 88/09. *Diseño Curricular para la educación agraria. Ciclo Básico*. 11 de febrero de 2009. La Plata, DGCyE. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2009/88/282450>

Resolución 3828/09. *Diseño Curricular para la educación agraria. Ciclo Superior*. 1 de diciembre de 2012. La Plata, DGCyE. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2009/3828/282454>

Resolución 90/12. *Implementación del 7º año*. 20 de noviembre de 2012. La Plata, DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202208/2012%20RESOLUCI%C3%93N%2090%20Implementaci%C3%B3n%20del%207%C2%B0%20a%C3%B1o.%20Orientaciones.pdf>

Resolución 5186/18. *Diseño curricular para la educación agraria*. 27 de diciembre de 2018. La Plata, DGCyE. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/2018/5186/183819>

Resolución 2936/18. *Obligatoriedad del 7mo año en Ed. Agraria*. 26 de septiembre de 2018. La Plata, DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-08/2018%20RESOLUCI%C3%93N%202936%20-20Obligatoriedad%20del%207mo%20a%C3%B1o%20en%20Ed.%20Agraria.pdf>

Resolución conjunta 220/22. *Restitución de los diseños curriculares de las Resoluciones 88/09 y 3828/09*. 2 de marzo de 2022. La Plata, DGCyE. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2022/220/281714>

Notas

[1].

Este artículo se realizó en el marco de los siguientes proyectos de investigación: “Habitar el periurbano. Experiencias, movilidades y circuitos en un espacio heterogéneo” (PICT 2864) dirigido por Sergio Caggiano y “Articulaciones estratégicas entre comunicación/educación: producción de saberes, innovaciones tecnológicas y políticas públicas en ámbitos educativos” (10003178-11/P355) dirigido por Paula Morabes.

[2]

Algunas de las organizaciones que participaron fueron: Cooperativa Moto Méndez del Frente Agrario del Movimiento Evita, Cooperativa 15 de Abril, Cooperativa 1610, Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT). También participó el Movimiento de Trabajadores Excluidos Rural (MTE Rural) que se dividió en 2023 y dio lugar a las organizaciones MTE Rural y la Federación para la Producción y el Arraigo.

[3]

Optamos por denominar Escuela 1 y Escuela 2 a las instituciones en las que se realizó el trabajo de campo, para mantener el anonimato.

[4]

Queda para profundizar si se trata de la creación de un “tiempo libre” para estos jóvenes en la línea argumental que proponen Masschelein y Simons (2014).

[5]

El Registro del Programa de Cannabis (Reprocan) es el registro nacional de personas autorizadas al cultivo controlado con fines medicinales y/o terapéuticos. En el momento de realización del trabajo de campo, este registro depende del Ministerio de Salud de la Nación: <https://reprocann.msal.gob.ar/auth>.

Información adicional

redalyc-journal-id: 5258



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525882618014>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Darío Gabriel Martínez

**Escuelas agrarias y agroecología. Significados,
apropiaciones y coproducción de saberes**
**Agricultural schools and agroecology. Meanings,
appropriations and co-production of knowledge**

Millcayac

vol. XII, núm. 22, p. 1 - 23, 2025

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

revistamillcayac@gm.fcp.uncu.edu.ar

ISSN-E: 2362-616X



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**