

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

Educación Inclusiva

La educación para el desarrollo sostenible como fortalecedor del desarrollo local/rural: propuesta de acción.

Laura Vargas Kostiuk¹

María Jesús García García²

Julia Elena Pettinari³

Gabriel Dorado Martín⁴

¹ Universidad Politécnica de Madrid, (UPM) lasmagas@hotmail.com

² Universidad politécnica de Madrid, (UPM) maria.jesus.garcia@upm.es

³ Instituto nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) mamunomaipu@hotmail.com

⁴ Universidad politécnica de Madrid (UPM), gabriel.dorado@upm.es

RESUMEN:

La educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión e inclusión social y tiene por objetivo el desarrollo de sociedades democráticas e igualitarias (Documento Metas 2021, OEI), dentro de esa “estrategia”, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se nos presenta como un nuevo paradigma educativo que pretende dar respuestas a necesidades tales como la injusticia social, la pobreza, la desigualdad (entre otras) ya que tiene por objeto ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades y adquirir conocimientos que les permitan tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás, ahora y en el futuro, y a poner en práctica esas decisiones (UNESCO)

Sabemos que el desarrollo local/rural requiere personas capaces de asumir la gestión de sus actividades integrándolas con una visión global de desarrollo del territorio que habitan y que la escuela constituye el primer ámbito de formación y por tanto es el elemento clave en el desarrollo futuro de las personas, pero nos encontramos que ésta no se encuentra con capacidad para estructurar el cambio, factor fundamental del desarrollo.

Nos planteamos como estrategia el abordaje histórico de la evolución del desarrollo rural y su relación de la educación imperante en cada época en la República Argentina, (1810-actualidad) desde un enfoque interpretativo constructivo para concluir con el paradigma de la educación para el desarrollo sostenible y la propuesta de elementos que incidan directamente en el cambio social, que permitan la reconstrucción de una representación compartida de la realidad y que preparen para el protagonismo activo del individuo, a través de una propuesta de acción aplicable a la Provincia de Buenos Aires (Argentina), con un instrumento integrador: el huerto familiar , posicionando a la pedagogía como práctica social, herramienta capaz de generar espacios de problematización y resignificación, para la transformación y el cambio.

1. INTRODUCCIÓN

La evolución del desarrollo Rural en Argentina es un abordaje complejo, el concepto tal y como lo conocemos actualmente se ha ido construyendo a lo largo del tiempo conforme a los modelos económicos desarrollados, a la ideología política imperante, a las necesidades propias de cada época, al contexto mundial, y al modelo educativo que se ha ido desarrollando en cada época.

Emilio Tenti Fanfani (2007: 15) nos dice que “el pasado está en las cosas y en los hombres del presente”. La historia está presente en las construcciones actuales, las vertebrando estructuralmente. Siguiendo ese argumento, se pretende hacer un acercamiento histórico, como estrategia útil y necesaria, aglutinando en etapas que responden a similares características de tipo económico (modelo dominante) para visualizar como se ha transformado “el campo” desde la época del monopolio colonialista hasta la actual perspectiva de desarrollo territorial, para poner de relieve

las marchas y contramarchas en los procesos de desarrollo y el tipo de lógica que las movilizaba.

Bajo esa misma perspectiva se hace un breve análisis de los modelos educativos imperantes en cada época y los lineamientos en política educativa llevados a cabo en un intento de comprender y analizar que tipo de ciudadanos se quiere construir en cada momento histórico, y por ende, que tipo de país se está construyendo; entendiendo a la educación como un entramado complejo de construcciones sociales que se desarrollan en el marco de las condiciones de producción y/o transformación de relaciones y otras luchas, en las que intervienen factores políticos, sociales, culturales, étnicos, genéricas, etc., en la construcción de sujetos, es por ello que la línea que se ha seguido para identificar ese entramado relacional es la del “sujeto pedagógico” (o sujeto educado) entendiendo como tal “al resultado de un proceso que supone compleja mediación de saberes, poderes y deseos en las prácticas educativas” (Cullen, 1997), para Puiggrós (1990) este sujeto se constituye en una *relación*, en la que participan el educador, el educando, el *hábitus* y los conocimientos que se transmiten, ubicados en un momento y un tiempo histórico determinado.

La perspectiva teórica de la comunicación es interpretativa-constructiva, en la cual, según Bolívar (2002, 2005) el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, siguiendo con esta perspectiva, se pretende:

- Explicar: La realidad contextualizada e interdisciplinariamente, desde el discurso histórico; sus conexiones.
- Comprender: Interpretar el porqué esas conexiones (los fines, motivos) y el porqué de la situación actual, lo que Gadamer (1992: 429) denomina “mediación entre la historia y el presente”
- Transformar: la realidad con el planteamiento de un nuevo paradigma educativo: la educación para el desarrollo sostenible.

2. ETAPAS DEL DESARROLLO EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

2.1. EL ADVENIMIENTO DE LA MODERNIDAD Y LA BÚSQUEDA DE LA INDEPENDENCIA (1810-1853)

Según Lechner (1990:157), “la modernidad consiste en la ruptura con la fundamentación trascendente y en la reivindicación de la realidad social como un orden determinado por los hombres”, los individuos tienen la obligación de organizar su convivencia. Se pasa de un orden recibido a un orden producido por los propios hombres, el mundo deja de estar regido por una lógica predeterminada y deviene objeto de la voluntad humana. Dentro de este marco, donde el sujeto es el productor de sus actos, en la Argentina se suceden las luchas por la Independencia, la legitimidad del poder es transformada en la necesidad de construir redes de formación, de educar en el nuevo orden.

Los problemas internos, las dificultades a la hora de unificar el territorio, las constantes luchas expansionistas, no dejan definir un modelo de desarrollo federal, si lo hace la capital desde la posición latifundista.

Las escuelas siguen el modelo *Lancasteriano*: (o método mutuo) los alumnos más adelantados se ocupan de conducir el aprendizaje de sus compañeros (monitor), en una escuela única, sin división de clases, y fuertemente meritocrática.

Sujeto pedagógico: moderno, utilitario, economicista y aislado del contexto social (Puiggrós, 2006: 58)

2.2. LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO NACIONAL (1853 -1880)

La conformación del Estado Nacional supuso la organización de una administración que requirió la formación de un personal apropiado. La necesidad de proveer al Estado de personas para el aparato administrativo burocrático se relaciona con la creación y desarrollo de la escuela media. Por otra parte, los sectores de las clases bajas que se diferenciaron y constituyeron en clases medias a través de la estrategia de la educación, encontraron en el Estado no sólo un espacio de inserción laboral sino también vías de acceso a recursos de poder antes vedados por su condición material (Tiramonti, 2001). En esta época está latente la disputa entre la posibilidad “civilizadora” de la educación con las conquistas territoriales y de poder. El desarrollo es visto como una herramienta más de la civilización, “Gobernar es poblar”, dijo B. Alberdi, poblar es producir y la riqueza viene de la mano de las exportaciones.

Sujeto pedagógico: educación secundaria dirigida a una minoría “ilustrada”, que dirigiese al país y lo sacara de la “barbarie” (Puiggrós, 2006: 78), un individuo que sirviera al Estado

2.3. LA MERITOCRACIA. (1880 – 1930)

En medio de un fuerte y sangriento expansionismo, la confianza en la educación como medio para el triunfo social se comparaba con la confianza en la eterna reproducción de la renta que provenía de la tierra (Puiggrós, 2003), en el espíritu de esta época, se le atribuye a la educación la posibilidad de imponer una sola cultura que fuese capaz de aliviar las tensiones producidas por la masiva llegada de inmigrantes con diferente idiosincrasia e ideología, y en la búsqueda de la tierra que se les había prometido.

Se plantea el desarrollo rural con miras a que la Argentina fuera una “Nación de Primer Orden” (García, 1955) mediante acciones que muchas veces no llegan a concretarse, generando por un lado descontento social de los medianos y pequeños arrendatarios y colonos rurales, y por el otro, que se afianzaran los latifundios y se siguiera escindiendo el acceso a los recursos.

Sujeto pedagógico: el aprendiz

2.4. LA PRIMERA GRAN CRISIS (1930 – 1943)

Sucesos de orden mundial tales como la Primera Guerra Mundial y la Crisis del 30 contextualizan esta época generando cambios en la estructura productiva del país.

Comienza un proceso de industrialización por sustitución de importaciones (producción nacional de bienes de consumo) logrado gracias a la ampliación de la demanda local, sostenida por el previo avance de la economía exportadora.

El desarrollo industrial necesitó que la educación, la organización escolar le aportara disciplinamiento, además generó demandas de mano de obra cualificada.

El desarrollo rural también está marcado por el intervencionismo imperante, se construye lo que Gutiérrez (en Blanco, 2006) llama una “imagen idealizada del productor rural argentino identificado con la modernización como mensaje nacionalizante que respaldan las políticas agrarias” se crean las Juntas Reguladoras, se establece una política impositiva exacerbada, y se continúa con una política económica periférica, de exportación de materias primas monopolizadas por Gran Bretaña.

Sujeto pedagógico: el ser patriótico

2.5. EL ESTADO SOCIAL (1943 – 1955)

El populismo o, como señala Golbert (1988) los “Estados de Bienestar a la Criolla” realizó en Argentina una serie de reformas destinadas al reconocimiento de los derechos del trabajador y a la constitución (y regulación) de los sindicatos participantes del juego político, acompañado de una mejora de la participación obrera en la distribución de la riqueza y de la construcción de una red de seguridad social que pasó a organizarse en torno a la propiedad social y no a la privada como hasta entonces.

La educación es vinculada fuertemente al trabajo productivo, y a la exaltación, construcción y resignificación del “ser nacional” pero “no se previó la formación sistémica de ciudadanos productivos, ni se generaron políticas de Estado que ligaran a los múltiples inventores y emprendedores a programas de desarrollo bien arraigados” (Puiggrós, 2006:18)

Con respecto al desarrollo rural se diseñan políticas concretas que apuntan al crecimiento del agro, se democratizaron políticas de colonización, de acceso a las tierras, pero, muchas de estas políticas no se universalizaron porque estaban determinadas a las condiciones de los trabajadores o a la participación a los sindicatos, por otra parte, la población rural decrece reflejando los efectos de la

corriente migratoria atraída por el desarrollo de actividades manufactureras localizadas en la áreas metropolitanas (Gorenstein, 2006)

Sujeto pedagógico: el adulto trabajador, convocado a protagonizar la construcción de la nueva Argentina (Rodríguez, 2003: 281), vincula educación-trabajo

2.6. IRRUPCIÓN MILITAR. EL MODERNISMO Y EL DESARROLLISMO. (1955 - 1976)

Las dos corrientes que impregnan esta etapa son el desarrollismo, basado en la teoría del desarrollo desigual y combinado, desarrollada por la CEPAL y el modernismo, basado en las etapas de Rostow.

En 1948, El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (CECOSOC) crea la Escuela Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), especializada en el examen económico y social de los países de Latinoamérica.

Este organismo y sus intelectuales (entre ellos Prebisch) ejercen gran influencia en los modelos que se van a poner en práctica en estas etapas.

El desarrollismo construyó una nueva forma de comprender a las sociedades contemporáneas en términos de desarrollo y subdesarrollo, de sociedades modernas y tradicionales, y analiza el cambio social en clave de “vías de desarrollo” o por el establecimiento de “sociedades de transición”, desarrollarse fue seguir las etapas evolutivas previamente establecidas y adoptar las características de las sociedades “desarrolladas” que era el punto de llegada (Amuchástegui, 2003)

En 1960 aparece el libro *The Stages of economic growth: a non-communist manifesto* de Walt Rostow, en el que explica que es posible clasificar todas las sociedades, teniendo en cuenta sus aspectos económicos, en cinco categorías: sociedad tradicional, precondiciones para el despegue hacia un crecimiento autosostenido, camino hacia la madurez y etapa de alto consumo. Estas etapas tienen su propia lógica interna y continuidad.

Se habla de desarrollo integral, incluido el rural, ya que es menester ir cubriendo las etapas que faltan para llegar a esa “sociedad moderna” o “desarrollada”.

En este contexto, la educación comenzó a ser vista como una inversión a largo plazo, que debía ser planificada y racionalizada para optimizar su eficacia y eficiencia.

La continuidad de los planes de desarrollo y del modelo educativo también está condicionada en esta etapa por la continua inestabilidad política, caracterizada por gobiernos débiles y constantes irrupciones militares.

A mediados de los ´70, el modelo Keynesiano entra en crisis y, como señala Gorz (1998), se comenzó a cuestionar la pertinencia de seguir manteniendo el gasto social del Estado.

Sujeto pedagógico: asocial, individualista, racional y planificador, carente de significaciones sociales, de inserciones colectivas, que actúa movido por la búsqueda del máximo beneficio al menor costo (Pineau, 2003:384)

2.7. DICTADURA MILITAR, “GUERRA SUCIA” NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN (1976 - 1983)

El pasaje del Estado Social (o Estado de Bienestar) que se venía desarrollando, a un Estado de corte neoliberal se produce en el marco de la expansión de la globalización económica y política (Cafiero, 2008), esto acarrea un quiebre de las organizaciones colectivas con el desempleo masivo y la precarización laboral (Castel, 2004), con el agravante de la “guerra sucia”, represión militar, secuestros, desaparecidos, la desindustrialización, especulación, la “plata dulce” (liberalismo monetario) y conflictos internacionales, como el del Canal de Beagle con Chile, y la Guerra de las Malvinas con Gran Bretaña, que marca el derrumbe político de la dictadura.

La dictadura militar además asestó un fuerte golpe a la educación, con un proyecto pedagógico profundamente regresivo y represivo (como el que tenían para todos los órdenes del país), marcado por una lógica castrense.

Según Pineau et al. (2006:43), el dispositivo de contralor social y accionar político del sistema represivo seguía el siguiente esquema:

- 1.- todo hecho social es un hecho político
- 2.- todo hecho político es un hecho subversivo
- 3.- todo hecho subversivo debe ser reprimido.

Sujeto pedagógico: sujeto disciplinado, restaurar el orden

2.8. ADVENIMIENTO DE LA DEMOCRACIA (1983-2002)

Es al finalizar la Década del ´80 con la vuelta de la democracia, cuando se empieza a hablar en La Argentina de estrategias de desarrollo rural y la Secretaría de Agricultura comienza a promover políticas diferenciales. El primer programa que comienza a gestarse en esos momentos para promover a sectores postergados es el PNEA (Programa de Crédito y Apoyo Técnico para Pequeños Productores Agropecuarios del Noreste Argentino), financiado por el FIDA (Fondo Interamericano de Desarrollo Agrícola).

Posteriormente se crea la Unidad de Minifundio en el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) y en el año 1993, la Secretaría de Agricultura, implanta dos

programas, el Programa Social Agropecuario y Cambio Rural. Estos Programas sobreviven a las distintas políticas que aspiraron a servirse de ellos durante todo este período.

El INTA (creado en 1956) a su vez, lleva a cabo desde fines de los '80 una serie de acciones orientadas a distintos estratos de productores (actualmente ejecuta ProFam, Cambio Rural y Pro- Huerta).

A ese conjunto de Programas específicos se suman otras acciones de la SAGPyA (Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación) que alcanzan a los pequeños productores aunque no fueron diseñadas específicamente para su atención. Todos estos Programas y acciones integran la Comisión de Desarrollo Rural (CDR), creada en 1999 y cuya Secretaría Técnica es ejercida por la Dirección de Desarrollo Agropecuario de la SAGPyA. La CDR fue estructurada como una herramienta de trabajo que procurase la articulación y la coherencia del conjunto de acciones diseminadas, siendo limitada su conquista de este objetivo (RIMISP, 2007).

En el ámbito rural concretamente se da, en esta etapa, un proceso progresivo de concentración y transnacionalización de la tenencia de la tierra y una revolución científico-tecnológica, que en muchos casos estuvo al servicio del modelo de acumulación capitalista y redujo puestos de trabajo, socavó la soberanía alimentaria y expulsó del campo a los pequeños productores que no pudieron realizar las inversiones necesarias para competir (Documento N°3 INTA, 2008)

La educación no quedó al margen de la política neoliberal, viendo como perdía su capacidad para generar representaciones y reacomodándose a la lógica de la supervivencia.

2.9. LA POS-CONVERTIBILIDAD (ETAPA 2002-ACTUALIDAD)

En diciembre de 2001 se sucede una nueva crisis: fin de la Ley de Convertibilidad, desestabilización del sistema financiero y restricciones en la extracción de dinero en efectivo de los bancos (Corralito); casi el 60% de la población pasó a ser pobre en términos de ingresos económicos y el producto bruto se reduce en casi un 64%, en medio de la acuciante crisis social, el gobierno se queda acéfalo.

A mediados del 2002 se observan signos de reactivación económica, y desde 2003 a 2007, el país registra crecimiento económico con tasas de alrededor del 9% (Banco Central de la República Argentina, Radar Macroeconómico, 2010)

En 2005, se decide el canje de la deuda externa el *default* (que había entrado en 2001), con las reservas internacionales.

En el 2008 se sucede el Paro agropecuario patronal, convocado por FAA, SRA, CRA y CONINAGRO.

La pos-convertibilidad y los cambios del contexto macroeconómico en el período pos-convertibilidad repercutieron reforzando la expansión agrícola provincial y, en general, la producción primaria.

3. CAMBIOS EN LA VISIÓN DEL DESARROLLO

En la Década de los '90 surgen nuevas concepciones respecto al desarrollo y se articulan modelos alternativos como respuesta al neoliberalismo imperante, tales como el propuesto en *El desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro*, de Manfred Max Neff (1997) que pone en cuestión los conceptos hasta ahora utilizados y propone otros modos de vida posible. Asimismo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), avanza abismalmente para el escenario de los nuevos paradigmas al proponer como única medida de desarrollo el IDH (Índice de Desarrollo Humano) reemplazando al PBI como índice estándar -se pasa de un valor monetario a un indicador social- incorporando una nueva visión, más compleja e integral sobre el desarrollo.

En el nuevo paradigma rural territorial, el desarrollo pasa ahora a verse como un proceso de ampliación de la capacidad de la gente y se asocian categorías tales como participación social, transformación, cambio, empoderamiento, partenariado rural, conocimiento local, autogestión y, por último, educación para el desarrollo.

3.1 EL DESARROLLO TERRITORIAL RURAL

El Desarrollo Territorial Rural es un proceso de "...transformación rural que, a través de la organización y dinamización del territorio y de la puesta en marcha de metodologías dinámicas y flexibles de organización social, pretende alcanzar:

- un alto grado de innovación y diversificación económica productiva con actividades agrícolas y no agrícolas que permita construir sistemas productivos locales competitivos, reducir el riesgo y la vulnerabilidad frente a los cambios en los mercados y reducir drásticamente los niveles de pobreza y marginalidad.

- altos niveles de capital social y cultural rural a fin de fomentar la inclusión social, el arraigo de la gente a su tierra y una mayor capacidad de innovación social y cultural.

- infraestructura, equipamientos y servicios eficientes para el desarrollo económico y el mejoramiento de la calidad de vida." (Sili, 2005:67).

Esta nueva propuesta es formulada en Argentina por el RIMISP (Centro Latinoamericano para el desarrollo Rural) en el año 2006, como Estrategia de Desarrollo Rural en La Argentina y los elementos que encuadran a este enfoque en la búsqueda de soluciones globales –no sectoriales-, y los principios generales que contextualizan la formulación de las nuevas políticas según Janvry y Sadoulet (en Gorenstein, 2006: 76) son:

- La necesaria coordinación entre las políticas agrícolas y de desarrollo rural con las políticas macroeconómicas.

- La conexión de los pequeños y medianos productores a los sectores dinámicos de la agricultura, estimulando y apoyando la innovación en productos, servicios, procesos, organización o gestión.

- Se debe impulsar, simultáneamente, todas las dimensiones que componen el ingreso del habitante rural pobre. Las políticas dirigidas para la inclusión de los sectores pobres y socialmente excluidos deben contemplar, entre otros, la creación de empleos en actividades no agrarias ubicadas en zonas rurales así como la implementación de programas especializados que apunten a potenciar sus capacidades y el acceso a activos productivos.

- En todos los casos, se debe tener en cuenta la complementariedad y adecuación del marco institucional para lograr la participación y canalización de las iniciativas locales, sociales y privadas. En esta línea, el enfoque pone el acento en:
 - el protagonismo de las organizaciones de la sociedad civil y los gobiernos locales.

 - la descentralización municipal como instrumento potencialmente efectivo para la implementación de planes y programas de Desarrollo Rural.

 - la reconstrucción y fortalecimiento de la institucionalidad rural sobre la base de diferentes organizaciones de la sociedad civil y el partenariado público-privado.

4. EL DESARROLLO Y LA EDUCACIÓN

En los apartados anteriores hemos repasado brevemente la historia de La Argentina tanto los modelos de desarrollo económico que se han ido implementando como de Desarrollo Rural.

Hemos observado como la educación sirvió de correa de transmisión para la implementación de planes económicos, o viceversa, para la reestructuración del orden requerido en ese momento, para responder a unos fines concretos.

En ese ir y venir de teorías, de políticas y de reformas, la educación se ha quedado sin sujeto, vacía de contenido, el sujeto al que educa es aquel que se ha quedado anclado en la modernidad, anacrónico, y el desarrollo y los tiempos actuales necesariamente piden a otro sujeto, otra construcción de la realidad.

Estamos asistiendo a un nuevo paradigma dentro del desarrollo, y este nuevo enfoque si y solo si será posible si el sujeto que lo articula se encuentra inmerso en él, situacionalmente, participativamente.

Entendemos que la participación social progresiva y constante en las decisiones capacita a quienes la ejercen y actúa potencialmente en la capacidad de transformación de una sociedad o comunidad. El objetivo central de una política de desarrollo rural que promueva una transformación integral debe contemplar el ejercicio de una democracia participativa y amplia, con profundas raíces locales; pero nos encontramos con una especie de “participación aparente” (Romero, 2007), que en definitiva, no deja de ser un inmovilismo estructural.

La falta de participación, de acción en la toma de decisiones es una rémora de la educación recibida. Ésta no ha preparado a los individuos para actuar en sociedad, para la acción conjunta, para la colectivización, la socialización y el asociacionismo, no ha creado cultura de la participación. Si concebimos el desarrollo como la transformación del medio en que vivimos para lograr una mejora sostenible de la calidad de vida, deberemos empezar a tener en cuenta todos estos aspectos, dar un salto cualitativo centrando la situación en la escuela, en la educación y empezar por el principio.

4.1. LA ESCUELA QUE TENEMOS

La escuela que nos encontramos en la Argentina del Siglo XXI, carece de cohesión lógica y simbólica. Se trata de un mero converger de cuerpos en un espacio físico. Pero esta coincidencia no garantiza una representación compartida por los ocupantes de la misma.

Más bien, cada uno arma su escena (Dustchatzky & Corea, 2002), ha desaparecido, se ha perdido el lugar del encuentro (Mendoza, 2004), nos encontramos, en suma, con lo que Robert Castell llama “zona de desafiliación” (en Álvarez Uria, 1990).

La escuela ya no tiene capacidad instituyente. Existe una gran demanda a las escuelas, pero estas son de otra índole. La lógica de la supervivencia la ha invadido (R. Torres, 2005); ya no se le pide que construya subjetividades, ahora se le pide que prepare para el éxito personal, profesional, que asista, que alimente, que contenga... En este sentido, llamarla "institución" es un abuso del lenguaje, porque perdió la función instituyente que tenía (Dustchatzky & Corea, 2002).

¿Qué elementos de la escuela tradicional encontramos en la realidad argentina que nos dan las pautas de esta desafiación, de este desencuentro y de su imposibilidad de generar transformación, posibilitar el cambio y llevarnos a esa “participación aparente”?

Según RM Torres (2005), la oferta educativa tradicional se caracteriza por lo siguiente:

- Es una escuela homogénea, que opera sobre un falso principio de igualdad (“los niños”, “los pobres”, “el currículo”, “el aprendizaje”, etc.), que no está preparada para asumir la diversidad en sus varias dimensiones: nivel socio-económico, lugar o condición de residencia, edad, género, etnia, cultura, lengua, religión, etc.

En lugar de promover la igualdad, dicha homogeneidad genera mayor desigualdad pues niega los puntos de partida: la especificidad de los contextos y las necesidades, lo que Álvarez Uría (1990) denomina “falacias de la ideología meritocrática”

- Es una escuela selectiva y discriminadora, que convierte la diferencia en desigualdad, no en valor; que margina o expulsa (la mal llamada “deserción” escolar) a quienes no responden al perfil asumido como *estándar*, que considera disfuncional cualquier desviación de la “norma”; y que termina proyectando en las víctimas la responsabilidad (los llamados “problemas de aprendizaje”) por la repetición, el “rezago” o el “fracaso” escolar.

- Es una escuela excluyente y cerrada sobre sí misma, que ve como “extra-escolar” todo lo que en verdad corresponde al mundo y a la vida cotidiana de las personas y a los múltiples entornos de aprendizaje con los que entran en contacto diariamente los alumnos: la familia, los amigos, la calle, el barrio o la comunidad, la biblioteca, la plaza... Para este modelo escolar, la familia y la comunidad cuentan como mano de obra y servicio a la escuela, antes que como demanda y como sujetos de derecho, portadores de conocimiento válido y esencial para el éxito escolar de los hijos.

La educación, el mejoramiento de su calidad y una distribución más igualitaria de la misma han pasado a verse como estrategia fundamental para “aliviar la pobreza” (RM Torres, 2005), pero esa misma pobreza incapacita para acceder a una educación de calidad, por lo que nos encontramos en una espiral dialéctica que nos impide avanzar y ver el futuro de manera promisorio.

La escuela debe plantearse una nueva manera de comprender la realidad para responder a las necesidades que se le demandan y, como punto de partida problematizar y rescatar el convertir a la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de la sociedad (Brito Lorenzo, 2008), pero para ello es imperioso una ruptura epistémica con el modelo tradicional, trabajando desde dos ópticas: la práctica educativa y la realidad social, como un todo imbricado e indisoluble.

El concepto articulador y con un fuerte potencial transformador que sitúa a la escuela como referente y propulsor del desarrollo rural/local, es el de calidad social de la educación.

Brito Lorenzo, (2008), nos ratifica lo expuesto diciendo que “el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social”.

5. LA CALIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Gadotti (2006) nos plantea, desde una concepción crítica de la pedagogía, que la escuela debe preparar al individuo para la autonomía personal, para el papel en la comunidad y la emancipación social, “la autonomía y la autogestión están en el horizonte de la construcción de relaciones humanas y sociales más justas”, y es aquí donde nos encontramos el hilo conductor de esto que damos en llamar la calidad social de la educación.

Podríamos definir la calidad social de la educación como el abordaje pedagógico que, partiendo de una visión crítica de la realidad, se presenta como una instancia superadora/transformadora de lo social a través de la praxis (“reflexión-acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”, Freire, 1972) y que tiene una visión de la educación que trasciende el aula y el espacio de la escuela (Gadotti, 2006), a través de una lógica de lo posible; que rompe con el anacronismo imperante y se convierte en situacional, en un contexto histórico, político y económico, en la construcción de sujetos activos, autónomos y críticos, que dialogan con la realidad para transformarla de manera sostenible.

Hablamos de calidad social de la educación cuando ésta no se circunscribe al espacio áulico, sino que refunda nuevos espacios y nuevos escenarios con el objetivo de transformar la sociedad y de convertir a los sujetos que participan en ellas en protagonistas de su espacio y de su historia, en definitiva, en seres artífices de su propia construcción social.

5.1 CALIDAD SOCIAL Y DESARROLLO RURAL/LOCAL

La necesidad de “abrir la escuela” dice A Torres (2001) es un viejo planteamiento y una vieja aspiración.

La realidad hoy se impone simultáneamente como una realidad y una necesidad. Una realidad porque la escuela viene de hecho absorbiendo funciones sociales compensatorias que no le corresponden, o bien no asumiéndolas, pero en todos los casos en la lucha por subsistir en una sociedad económica y socialmente injusta; y una necesidad porque se han diversificado las herramientas y los espacios de aprendizaje fuera de la escuela, lo que vuelve indispensable trazar el mapa de necesidades de

aprendizaje de la población y distribuirlo de manera colaborativa entre las diversas instituciones y espacios de aprendizaje que están disponibles en la sociedad.

En lugar de encerrarse, la escuela necesita más que nunca definir su especificidad pero abriéndose a la comunidad y a la sociedad, asumiéndose como centro de aprendizaje comunitario y motor del desarrollo local, vinculando a todos los actores (escuela, familia y comunidad), en una relación multidimensional y compleja, no de una sola vía (qué pueden hacer los padres de familia o la comunidad por la escuela), sino de doble vía (qué puede hacer la escuela por los padres de familia y por la comunidad y a la inversa) y conjuntamente (qué pueden hacer todos ellos juntos para asegurar la educación para todos y el desarrollo humano).

El concepto articulador y con un fuerte potencial transformador que sitúa a la escuela como referente y propulsor del desarrollo rural/local, es el de calidad social de la educación.

Brito Lorenzo, (2008), nos ratifica lo expuesto diciendo que “el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social”.

Si enfocamos el desarrollo local desde este nuevo abordaje, lo vemos como una construcción social y, en esta visión, el eje principal son los actores sociales, quienes asumen el reto de levantar agendas de desarrollo, tejer redes, esclarecer los objetivos y propuestas estratégicas relacionadas con la idea de desarrollo que se adopte, es decir, con el futuro deseado. La utopía debe estar permanentemente en esa construcción, a través del rescate del discurso de la esperanza y de la propia esperanza (Larrea, 2008).

La planificación del desarrollo local/rural desde esta perspectiva debe proyectar una mirada integral e incluyente (holística) correspondiente a la complejidad y diversidad social: de género, de etnia, generacional, cultural con aportes significativos como la problematización sobre la realidad social, sus propuestas culturales y productivas, sus conocimientos ancestrales, sus formas organizativas, su visión de futuro, en pos de transformar sujetos activos y protagonistas de su propia historia.

Esa mirada holística es la que pretende la educación para el desarrollo sostenible.

6. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Es imprescindible visualizar un esquema de desarrollo y de cambio de la sociedad en un sentido diferente, nos propone Bejarano (en Larrea, 2005), y ese nuevo esquema es el de la EDS.

La EDS presupone un cambio hacia un modelo de desarrollo humano, ecológico y sostenible pero para esto es condición *sine que non* un cambio de mentalidad y una concienciación social de la necesidad de estos cambios (Domínguez, 2009).

Leonard (2006) nos dice que “el desarrollo sostenible surge como una alternativa para solucionar las contradicciones fundamentales de los estilos de desarrollo vigentes” y se basa en dos ejes (Argibay et al. 2006: 21)

- Educación en valores
- Educación emancipadora.

La Comisión Mundial sobre el Ambiente y Desarrollo , en 1987, define el desarrollo sostenible como “...aquel que satisface las necesidades del presente, sin limitar la capacidad de satisfacer las necesidades de las generaciones futuras”, y la UNESCO define como su objetivo el de: “ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades y adquirir conocimientos que les permitan tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás, ahora y en el futuro, y a poner en práctica esas decisiones”.

Siguiendo con Leonard (2006), la estrategia de educación para el desarrollo sostenible requiere de la formación de conocimientos, desarrollo de hábitos y habilidades, cambios de comportamiento y formación de valores, respecto a una nueva concepción de racionalidad ambiental y a un replanteamiento de las relaciones **HOMBRE-SOCIEDAD-NATURALEZA**.

La EDS es un paradigma que considera a la educación como un proceso participativo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso y la acción que debe llevarnos a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas, consecuencias, y de nuestro papel en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas (Argibay et al., 2006: 23)

Esta perspectiva debe necesariamente interpretar y considerar al curriculum como un producto cultural, ideológico y como un producto social. La cuestión de la selección cultural se transforma entonces en un elemento esencial para un curriculum acorde con una Educación para el Desarrollo no sexista, solidaria, cooperativa, crítica con los sistemas de homogeneización (cultural, político, ideológico...) comprometida con los sectores marginados, que eduque en y desde la libertad, con decidida voluntad de transformación social. Estas constituirían las bases de una educación global, crítica y emancipadora (Argibay et al.: 23)

Retomando a Gutiérrez (2009) citamos algunos de los objetivos que plantea para este paradigma:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras vidas y experiencias y las de las personas de otras partes del mundo.

- Incrementar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, de la desigualdad y la opresión y que condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar las capacidades básicas para poder participar en la construcción de la sociedad.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima y las capaciten para ser responsables de sus actos.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo y más equitativo.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos que les permitan incidir y transformar el contexto en que viven.
- Favorecer un Desarrollo Humano y sostenible a nivel individual, comunitario e internacional.

7. LA PEDAGOGÍA COMO PRÁCTICA SOCIAL

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”

(Freire, 1999:99)

Nuestro punto de partida es la necesidad de modificar el discurso escolar para que éste nos acerque a una comprensión diferente, y, como dice Santos Guerra (1990) nos acerque a las “actitudes de los protagonistas y sus prácticas”, es por ello que nos planteamos como herramienta pedagógica los fundamentos epistemológicos de la Educación Popular (término que ha tomado dimensiones mundiales de la mano del pedagogo brasileño Paulo Freire) que se caracteriza fundamentalmente por ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión; que surge a partir del análisis de las condiciones de vida de las personas y de sus problemas más visibles, e intenta generar la elucidación, a nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones. Sus prácticas educativas están basadas en experiencias colectivas e individuales, tomando como punto de partida el conocimiento previo adquirido por los individuos, y como recurso trabaja en grupos, de manera colectiva.

Uno de los objetivos de la educación popular es el de inspirar en los participantes un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel de autonomía, (A. Torres, 2001), a partir del cambio, y entendemos como cambio “operar en lo subjetivo-social de modo tal que los sujetos fuesen cada vez menos víctimas y más artífices de su propio destino” (Pichon Rivière, en Jasiner & Woronoski, 1992:13).

La riqueza esta propuesta reside en su carácter alternativo, pues propone nuevos cristales para mirar el proceso educativo en todos sus momentos. La educación deja de ser unidireccional y autoritaria (jerárquica) de construcción de conocimientos predefinidos y socialmente generalizados, para ser vista como un proceso en el que todas las partes se retroalimentan e influyen y en conjunto construyen y reconstruyen el conocimiento, en función de las necesidades de los educandos: todos son sujetos activos y participantes (Castilla, 2008).

Este encuadre comporta nuevas maneras de comprender, de entender, no sólo la realidad, sino el proceso de enseñanza aprendizaje y, según Marixa Montero (en Castilla, 2008), estas son sus características:

- Una concepción de comunidad, de participación y del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una episteme de relación.
- La idea de liberación a través de la praxis, que supone una movilización de las conciencias, y un sentido crítico.

Esta praxis que planteamos no puede trabajarse, como hemos dicho, de manera aislada. Se trabaja con la comunidad en su conjunto, y una forma de hacerlo es a través del “grupo operativo”, concepto fundado por Pichon Rivière. Un grupo es operativo cuando trabaja, sobre la realidad para transformarla, de forma dialéctica (Jasiner & Woronoswki, 1992). Es un instrumento para lograr la praxis, apunta a una dirección; tiene una direccionalidad dada por la idea de tarea, es el objetivo que es lo que da sentido al grupo. Es un espacio de encuentro privilegiado para la construcción de conocimiento.

La enseñanza como práctica liberadora es una actividad que necesita precisarse en su sentido e intencionalidad. No se puede seguir concibiendo la práctica como una actividad carente de significado.

La práctica es una actividad emancipadora, una actividad comprometida con la transformación, y aquí es donde convergen la Educación Popular, la calidad social de la educación y el desarrollo rural, como un todo indivisible.

8. PROPUESTA DE ACCIÓN CONJUNTA

Si queremos fortalecer el desarrollo rural/local, es imperativo realizar un trabajo conjunto. Una acción o alianza estratégica que de respuestas tanto a los planteamientos de tipo pedagógicos ya expresados y a sus necesidades, como al desarrollo propiamente dicho.

Hemos comprobado que La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social tiene como función prioritaria la de propiciar el trabajo conjunto con diferentes actores para construir colectivamente modos cotidianos de abordaje de situaciones pedagógicas y de convivencia, en especial su relación con los acuerdos psicosociales entre la población y su medio ambiente y que además tiene como uno de sus objetivos principales el de generar cambios estructurales en pos del bienestar de las personas.

También hemos detectado que el Programa ProHuerta que viene ejecutando el INTA desde hace 20 años, trabaja muchos aspectos relacionados con la lucha de la pobreza, el desarrollo y el empoderamiento familiar.

Teniendo en cuenta estas dos organizaciones que trabajan separadamente, vemos que hay muchos puntos de contacto entre ellas: el cambio, la transformación de la realidad, el aprovechamiento de los recursos disponibles, la satisfacción de necesidades de la población, la educación y el desarrollo sostenible.

Entendemos la acción conjunta como la necesidad de generar un vínculo para sortear cualitativamente la fragmentación que hemos analizado entre las instituciones educativas y el desarrollo rural/local, también como una estrategia de intervención donde los aspectos psico-socio-económicos interactúen de forma tal que todos los ellos sean tenidos en cuenta, a través de la pedagogía como práctica social y con la EDS como marco teórico, como instancia necesaria para acceder a la calidad social de la educación, a través del nexo huerto escolar, no sólo en el currículum educativo sino como extensión comunitaria.

8.1 LA DINÁMICA DE LA COLABORACIÓN

Para llevar a cabo la acción conjunta propuesta, es menester la participación activa de todos los agentes involucrados, y que esta participación se haga en diferentes direcciones.

El trabajo colaborativo lo abordamos desde una doble vía, la intra (entre los actores destinatarios) y una inter, entre las instituciones implicadas; el nexo de unión necesario, la tarea que amalgama no sólo a las instituciones implicadas, sino a toda la comunidad es el huerto. El huerto como un instrumento, como recurso transversal a partir del cual desarrollaremos la praxis educativa.

Pero también el trabajo colaborativo es trabajo en grupo, algunas características que hacen del trabajo una colaboración son:

- El tutor no es la principal fuente de información, es quién acerca la tarea, la facilita
- Es necesaria una alta interacción entre los participantes.
- Los participantes interactúan y todos deben contribuir al éxito de la actividad.
- Hay interdependencia entre los miembros del grupo para realizar una tarea.
- Las tareas deben estar diseñadas para permitir la colaboración por encima de la competición

8.2 LÍNEAS DE COLABORACIÓN PROPUESTAS

La acción conjunta propuesta, para que sea factible y coherente con los fundamentos que hemos ido desarrollando a lo largo del artículo debe de contar, entre otras que surjan desde la misma praxis, con las siguientes líneas de actuación:

- Desarrollar una amplia reflexión diagnóstica en las escuelas de parte de todos sus agentes sobre lo que hay y lo que se pretende en materia de desarrollo sostenible en la comunidad donde se vaya a plantear el proyecto, desde una mirada crítica y situacionista, de manera que éste no quede aislado del contexto, sino sea parte cualitativa de la sinergia comunitaria.
- Trabajar desde la perspectiva de proyectos escolares desde las etapas formativas iniciales para que los alumnos vayan construyendo los conceptos de gestión de recursos y de desarrollo como parte constitutiva de la realidad social que los contextualiza.
- Dotar de espacios agrícolas demostrativos dentro de los espacios de las escuelas
- Incluir la huerta familiar dentro del currículo formativo escolar como nexo de praxis educativa
- Desarrollar simultáneamente actividades con los padres y la comunidad educativa
- Desarrollar actividades de promoción de la salud nutricional familiar en las escuelas con participación de personal del INTA
- Fomentar la conciencia ambiental como un derecho inalienable y una obligación para el futuro, desde el paradigma del desarrollo sostenible.

Estas líneas de actuación responden a los principios del modelo de educación popular porque:

- Trabaja desde y para la comunidad educativa
- Parte de la detección de necesidades, de una mirada crítica y problematizadora de la realidad, en el que todos participan activamente
- Se plantea construir aprendizaje a partir de la reflexión-acción, de la praxis educativa
- Convierte a la educación como herramienta para la transformación y el cambio, a través de la participación y la acción comunitaria.
- Interviene en el mundo con el fin de cambiarlo
- Reconoce a la educación como posibilidad, pero no se queda solamente ahí, sino que acciona sobre la realidad bidireccionalmente.
- Posibilita el “hacer democracia”, de manera que todos se sientan parte, pertinentes y pertenecientes, que es la manera de ir haciendo cultura de la participación y cultura del desarrollo.

Además estos lineamientos de actuación comparten los principios del modelo de desarrollo Rural/Local integrado porque:

- Al plantear un trabajo desde y para la comunidad educativa asume la dimensión territorial local como una característica intrínseca al proceso de aprendizaje y

transformación, por lo que todos los actores se ven involucrados en el proceso de reflexión en torno a desarrollo de la propia comunidad.

- Promueven vínculos locales de actores al desarrollar actividades complementarias a las educativas en espacios de docencia que se pueden abrir a la participación de otros actores de la comunidad.
- Fomentan el aprendizaje desde la escuela de todos los miembros del núcleo familiar suscitando la participación desde el centro del ámbito social local.
- La escuela se configura como un núcleo de cooperación local que genera vínculos que trascienden su ámbito alcanzando otras actividades socio productivas de la comunidad.
- El modelo de educación popular convierte a la educación en una herramienta para la transformación y el cambio asumiendo los principios de aprendizaje propios de la gestión ascendente de las iniciativas de desarrollo, donde
- Potencian el concepto de desarrollo sostenible al proponer el proyecto educativo como vehículo conductor de los espacios de formación. De este modo todos los actores participan en el proceso de evaluación de los resultados educativos y aprenden por tanto la importancia de la reflexión proyectada sobre las propias acciones.

9. CONCLUSIONES

Tenemos los nombres pero no tenemos la cosa

Umberto Eco, El Nombre de la Rosa (1980)

Educación para otro/s mundo/s es posible. Es posible hacer de la educación un área crítica de formación, es posible inventar nuevos espacios alternativos, que habiliten modos de existencia más humanizantes y hagan para todos un mundo mejor (Gadotti, 2007).

El desarrollo y el cambio educativo requieren procesos más que proyectos o programas puntuales, con toda la comunidad involucrada, participando y gestionando sinérgicamente.

La educación formal debe convertirse en el escenario posible de la estructuración del cambio, la transformación, como eje vertebrador del desarrollo.

Si enfocamos el desarrollo rural/local imbricado con la EDS, lo vemos como una construcción social y, en esta visión, el eje principal son los actores sociales, quienes asumen el reto de levantar agendas de desarrollo, tejer redes, esclarecer los objetivos y propuestas estratégicas relacionadas con la idea de desarrollo que se adopte, con el horizonte del futuro deseado en el que el rumbo no esté marcado por la lógica de la supervivencia sino por la lógica de lo posible, en el que exista una promesa futuro, en donde se potencie al sujeto y sus capacidades.

Es por ello que planteamos esta acción como posibilidad y como esperanza; que a partir de dos instituciones que conforman el panorama educativo y de desarrollo rural/local de la Provincia de Buenos Aires, se genere una sinergia que tenga como finalidad una promesa de futuro, una salida de esas lógicas aplastantes que se

manejan como imperativos categóricos que opacan la realidad, la oprimen y la llevan a la desesperanza continua y que faciliten, den posibilidad, a que la comunidad educativa se re-piense, se re-organice en pos del cambio y la transformación sostenible, con un minúsculo vehículo, el huerto, pero con unos potentes fundamentos y una práctica pedagógica activa que son capaces de subvertir el orden establecido.

Y en ese plano de lo posible está la EDS.

Los elementos están propuestos, tenemos los nombres, ahora queda el desafío de llevarlos a destino, por una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

10. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ URÍA, F., La Escuela y el Espíritu del Capitalismo, en Fundación Paideia y Ed. Morata, *Volver a Pensar la Educación*, Vol. 1, Morata: Madrid, 1990, pp. 87-96

AMUCHÁSTEGUI, M., Los rituales patrióticos de la escuela pública. En *Historia de la Educación Argentina*, Galerna: Buenos Aires, 2003, pp. 13-41

ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J., Educación para el desarrollo, el espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, Lankopi: Bilbao, 1997.

Banco Central de la República Argentina, *Memoria 1985*, pp. 147

BLANCO, A., Peronismo, mercantilismo y política agraria en la Provincia de Buenos Aires (1946-1955). *Mundo Agrario*, Vol. 1, Nº:15, La Plata, 2006

BOLÍVAR, A., El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Revista Mimesis- Ciências Humanas*. Bauru (Sao Paulo), 1995.

BOLÍVAR, A., “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2002, 4(1). Consultado el 30/06/2010: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

BRAVO, J., Sujetos, política y representaciones en el mundo rural agrario, 1930-1975, *Mundo Agrario*, Vol.6, Nº 12, La Plata, 2006.

BRITO LORENZO, Z., Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Gadotti, M; Gomez, MV; Mafra, J; Fernandes de Alentar, A

(Comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2008, pp. 29-45

CAFIERO, M., *Experiencias escolares en familias de sectores populares. Fragilidad y valoraciones de la escuela en las representaciones de los padres*. Tesis Doctoral. FLACSO, Buenos Aires, 2008.

CASTEL, R., *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*, Manantial, Buenos Aires, 2004.

CULLEN, C., *Perfiles ético-político de la educación*, Paidós: Buenos Aires, 2004.

Documento de trabajo N° 3. La comunicación en los procesos de desarrollo territorial, Programa Nacional de Apoyo al desarrollo de los Territorios, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria: Buenos Aires, 2008.

DOMINGUEZ, IC. , Breve evolución de los sistemas educativos latinoamericanos: necesidad de la educación para el desarrollo sostenible, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 49/7, OEI, 2009.

DUSCHATZKY, S.; COREA, C., *Chicos en Banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós: Buenos Aires, 2002

FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: México, 1999, pp. 50-99

GADAMER, HG. *Verdad y Método II*. Sígueme: Salamanca, 1992, pp. 429.

GADOTTI, M., El Pensamiento Pedagógico crítico, En Gadotti, M. *Historia de las Ideas Pedagógicas*, Mimeo,,: Brasilia,2006, pp. 199-215

GADOTTI, M., *La Pedagogía participativa y la Calidad Social de la Educación*, Seminario Internacional Gestión Democrática de la Educación y Pedagogías Participativas, Brasilia, 2006.

GORENSTEIN, S., *Diagnóstico y propuestas para la elaboración de la estrategia de desarrollo rural en la Provincia de Buenos Aires*, PROINDER, SAGyP, Ministerio de Asuntos Agrarios, Pcia de Buenos Aires, 2006, pp. 50-76

GUZMÁN, C., Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, 36-8, Obtenido el 15-06-2010 de: <http://www.rieoei.org/882Guzman.htm>

JAFELLA, S., Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Revista Pedagógica*, Vol. 23, Nº 67, Caracas, 2002.

JASINER, G, WORONOWSKI, M., *Para Pensar a Pichon*, Lugar Editorial: Buenos Aires, 1992, pp. 13-52

LARREA, ML., Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local. En Gadotti, M.; Gómez, M.V.; Mafra, J.; Fernandes de Alentar, A. (Comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, CLACSO: Buenos Aires, 2008, pp. 91-105.

LARREA, TE., LARREA. ML., *Una aproximación a la Planificación Territorial*, Camaren- IEE: Quito, 2005.

LATTUADA, M., El peronismo y los sectores sociales agrarios. La resignificación del discurso como articulador de los cambios en las relaciones de dominación y permanencia de las relaciones de producción. *Mundo Agrario*, Vol. 3, Nº 5, La Plata. 2002.

LAVÍN HERRERA, S.; NÁJERA MARTÍNEZ, E. Educación, Participación Social y Conocimiento: una aproximación desde los sujetos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Volumen XXXIII, 1, Centro de Estudios Educativos: México, 2003, pp. 1-100

LECHNER, N., *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Fondo de Cultura Económico: Chile, 1985, pp. 157.

LEONARD, PA., El desarrollo sostenible: imperativo y alternativa a los modelos de desarrollo imperante. III Conferencia Internacional: La Obra de Carlos Marx y los desafíos del S. XXI, Cuba, 2006.

MANZANAL, M., Instituciones y gestión del desarrollo rural en la Argentina. Economía, sociedad y territorio. Vol. 3, Nº 12. México: *El Colegio Mexiquense*: 2002, pp. 557-591

MAX-NEFF, Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Nordan-Comunidad, Montevideo, 1993.

PINEAU, P., La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En: AMUCHÁSTEGUI, M.; CARLI, S.; CARUSO, M.; DE MIGUEL, A.; DUSSEL, I.; GAGLIANO, R.; PINEAU, P.; RODRIGUEZ, L.; SOUTHWELL, M.; PUIGGRÓS, A.; *Dictaduras y utopías en la*

historia reciente de la Educación Argentina, Galerna: Buenos Aires, 2003, pp. 379-395.

PINEAU, P.; MARIÑO, M.; ARATA, N.; MERCADO, B. *El principio del fin: Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Colihue: Buenos Aires, 2006, pp. 15-43

PUIGGRÓS, A., *Sujetos, disciplina y curriculum*, Galerna: Buenos Aires, 1990.

PUIGGRÓS, A., *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia de la conquista hasta el presente*. Galerna: Buenos Aires, 2006, pp. 18-78

PUIGGRÓS, A., *Discursos e imaginario en el peronismo 1945-1955*. En *Historia de la Educación Argentina*. Galerna: Buenos Aires, 2003, pp. 7-11

RIMISP-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural: *“Propuesta para una estrategia de Desarrollo Rural de la Argentina”*. 2006, www.rimisp.org

ROCK, D., *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. *The American Historical Review*, Febr. De 1996, 101, Pág. 276.

RODRÍGUEZ, O., *La Teoría del subdesarrollo de la CEPAL*, SXXI: México, 1980.

ROMERO FG., *Hipótesis sobre Programas de Desarrollo Rural en la Argentina Reciente en V Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Buenos Aires, 7 al 9 de noviembre de 2007 Eje Temático N° 10: Instituciones y políticas públicas sectoriales. El rol del Estado. La extensión y el desarrollo rural. Seguridad agroalimentaria.*

ROSTOW, W., *The Stages of economic growth: a non-communist manifesto*, Cambridge University press: NY, USA, 1969.

SANTOS GUERRA, M., *Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita*, en *Volver a Pensar la Educación*, Vol. 1, Morata: Madrid, 1990, pp. 128-142

Seminario-Taller Transformación Productiva e Institucional del Mundo Rural de la Argentina Buenos Aires 25 y 26 de Octubre 2007 Síntesis de las Ponencias y del Debate

SILI, M., *La Argentina rural. De la crisis de la modernidad agraria a la construcción de un nuevo paradigma de los territorios rurales*, INTA: Buenos Aires, 2005, pp. 67

TENTI FANFANI, E., *La escuela y la cuestión social: ensayos sobre sociología de la educación*, 2007, Siglo XXI: Buenos Aires, pp. 10-15

TORRES, C.A., Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte en Torres (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, CLACSO: Buenos Aires, 2001, pp. 25-52

TORRES, R. M., *Justicia Educativa y Justicia Económica: 12 tesis para el cambio Educativo, Justicia Educativa y Justicia económica*, Fundación Fe Y Alegría: Madrid. Vol. 52. N° ¾, 2005, pp. 353-370