

**El campo, las agroindustrias y su gente en la sociedad  
del conocimiento**

**LA EDUCACIÓN RURAL, AGROPECUARIA Y  
AGROINDUSTRIAL DE NIVEL PRIMARIO, MEDIO  
Y SUPERIOR. DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS**

**Juan J. Llach (IAE-Universidad Austral)  
Juan Carlos Del Bello, Margarita Carratú y Edgardo Margiotta**

**Con la colaboración de Juan Arrieta, Mabel Dávila, Graciela Giménez,  
María Inés Monzani y Graciela Sessa**

Con el apoyo de la Comisión de Educación del Foro, compuesto por directivos de: Asociación de Bancos de la Argentina (ABA); Bolsa de Cereales; Bolsa de Cereales de Córdoba; Bolsa de Cereales de Entre Ríos; Bolsa de Cereales de Bahía Blanca; Bolsa de Comercio de Rosario; Centro Azucarero Argentino; Centro de Corredores y Agentes de la Bolsa de Cereales; Confederaciones Rurales Argentinas (CRA); Coordinadora de las Industrias de Productos Alimenticios (COPAL); Federación de Centros y Entidades Gremiales de Acopiadores de Cereales; Sociedad Rural Argentina (SRA).

**FORO DE LA CADENA  
AGROINDUSTRIAL ARGENTINA**

**Julio de 2006**



## AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer muy especialmente a todas las entidades y personas que contribuyeron para que este proyecto pudiera realizarse. Ante todo, a las directoras y directoras, profesoras y profesores, maestros y maestras de las escuelas primarias y medias que, con gran paciencia y amor por la educación, permitieron la realización de los estudios de casos.

Las escuelas primarias fueron: N° 44, Magdalena Ortiz Basualdo de Becú (La Magdalena, Pergamino, PBA); N° 31, Josefa Uriburu de Gironde (Gironde, Pehuajó, PBA); N° 335, Mariano Moreno (Humboldt, Las Colonias, Santa Fe); N° 272, Pedro Álvarez (La Rinconada, Pocito, San Juan); N° 710, Dr. Diego Paroissien (Humboldt, Las Colonias, Santa Fe); N° 75 (Calefú, Rancul, La Pampa); N° 7, José Manuel Estrada (Beguerie, Roque Pérez, PBA); N° 272, Regimiento 19 de Infantería (El Cortaderal, Leales, Tucumán) y el grupo de escuelas rurales números 33, 37, 38 y 65 de Azul (PBA), cuyo estudio de casos fue facilitado por la coordinadora de unos de sus proyectos, Verónica Torassa.

Las escuelas medias fueron: la Escuela Agrotécnica Salesiana Don Bosco de Uribelarrea (PBA); la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) Santa Lucía (La Bolsa, Santa Lucía, Departamento Lavalle, Corrientes); el Centro de Formación Rural (CFR) Roberto Coll Benegas (Arequito, Santa Fe); el Instituto Técnico Agrario Industrial (ITAL) (Monte Buey, Córdoba); el Instituto Línea Cuchilla (ILC) (Ruiz de Montoya, Lib.Gral.San Martín, Santa Fe); el Centro Educativo para la Producción Total (CEPT) N° 4 (Mercedes, PBA); la Escuela Agrotécnica Provincial Justo José de Urquiza (Colón, Entre Ríos); la Escuela de Educación Agrotécnica N° 299 Dr. Carlos Sylvestre Begnis (Sa Pereira, Santa Fe); la Escuela de Educación Agraria N°1 Dr. Ramón Santamarina (Tandil, PBA) y la Escuela de Educación Agropecuaria N° 1 (Arrecifes, PBA).

Entre las entidades, debemos agradecer a la FEDIAP (Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina); a la FACEPT (Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total), a AACREA y a su programa EduCREA y a las fundaciones APAER, Cimientos y Educere.

Por último, pero lo más importante, los autores desean agradecer a todas las entidades del Foro de la Cadena Agroindustrial, a sus autoridades, a su personal y a los integrantes de su Comisión de Educación, por habernos permitido realizar este estudio, por el interés demostrado en la decena de reuniones realizadas para discutir distintos aspectos del trabajo y por haber afianzado un camino tan importante para el país como es el fortalecimiento de la educación rural, agrotécnica y agroalimentaria de nivel primario, medio y superior.

“Existe en todo el mundo civilizado, una tendencia marcada á favorecer preferentemente los estudios universitarios, ó de ciertas facultades, desequilibrando fuerzas y tendencias positivas, con fuerzas y tendencias que deben redundar y malgastarse sin aplicación.

El número excesivo de abogados, de médicos, de ingenieros, de filósofos, de literatos, no siempre puede ser motivo para mejora de la ciencia, ni de la sociedad, ni para la condición de igual número de individuos...

En tanto que las relaciones *desproporcionales* entre las diversas profesiones solo sean debidas á las influencias y tendencias particulares, el mal puede no ser mayor, porque pronto dejados á sí estos elementos sociales buscarán equilibrarse; pero si á ello preside la acción sistemada y persistente de la autoridad, acabará por convertirse en positivo daño...

No pueden del todo reducirse, subordinarse, las fuerzas agrícolas é industriales de un país, á otras que pudieran llamarse intelectuales, ni estas á aquellas; el desarrollo de las unas debe armonizarse con el de las otras, á punto de que existan y se desenvuelvan estableciéndose recíprocas compensaciones...

Será así un bien repartir las diversas enseñanzas en cuanto sea posible *proporcionalmente*; y no inclinar de oficio la balanza á favor de la universitaria y de las facultades superiores.

Cuando se funda y protege una universidad, fuera tal vez juicioso fundar ó proteger cuatro escuelas de artes y ocho escuelas agrícolas”

Diego de la Fuente, *Introducción al Primer Censo de la República Argentina*, realizado bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento en 1869 (Buenos Aires: Imprenta El Porvenir, 1872.  
(Se ha respetado la ortografía original)



## **INDICE**

- **SINTESIS.....4**  
Juan J. Llach
- **RESUMEN EJECUTIVO Y PROPUESTAS DE REFORMAS.....10**  
Juan J. Llach
- **LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (EGB) EN EL MEDIO RURAL.....61**  
Margarita Carratú, con la colaboración de Juan Arrieta
- **LA ENSEÑANZA AGROPECUARIA DE NIVEL MEDIO.....189**  
Edgardo Margiotta, con la colaboración de María Inés Monzani y Graciela Sessa
- **LA EDUCACIÓN SUPERIOR AGROPECUARIA Y AGROALIMENTARIA.....408**  
Juan Carlos del Bello (coordinador), Mabel Dávila y Graciela Giménez
- **BIBLIOGRAFÍA.....526**

## SÍNTESIS

### 1. Fundamentación

- En el trabajo se presenta **el primer estudio integral realizado en la Argentina de la educación rural y agrotécnica a nivel primario, medio y terciario.**
- Los intensos cambios tecnológicos de los últimos tres lustros, la transformación del Asia Oriental en el subcontinente más dinámico de la economía mundial y, en menor medida, las tibias señales de reducción del proteccionismo agroalimentario, **otorgan al sector agroindustrial argentino la ventana de oportunidad más importante desde la Segunda Guerra.** Sin embargo, **la Argentina está todavía lejos de haber aprovechado todo su potencial como productora de clase mundial de agroalimentos.** Una de las causas de esta demora es **el insuficiente desarrollo del capital humano y del capital social del sector.**
- Aunque **son claras las evidencias de la creciente utilización de capital humano, ciencia y tecnología en la cadena agroindustrial, se encuentra al mismo tiempo una educación muy dejada de lado y pobre en recursos al nivel primario (EGB); muy tíbiamente asomada a la sociedad del conocimiento del siglo XXI en los niveles medio y superior no universitario y que requiere todavía importantes mejoras a nivel universitario.** Estas carencias **limitan seriamente la mejora de los niveles de vida de la mayor parte de las personas que trabajan en el sector y de sus familias; limitan también la inserción de la Argentina en el mundo como productora de agroalimentos de clase mundial sobre la base de un aumento sustancial de la productividad, del valor agregado, de la diferenciación de productos y del desarrollo de marcas, y dificultan el desarrollo del capital social de comunidades locales con masa crítica construidas a partir de racimos productivos agropecuarios y agroindustriales (clusters).**

### 2. Diagnósticos

#### 2.1. La educación general básica (EGB) en el medio rural

- No obstante algunos progresos recientes, la situación de la EGB rural muestra graves carencias, entre las que sobresalen una infraestructura muy inadecuada, la marginación respecto de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el aislamiento de los directivos y docentes -que limita su efectividad no obstante sus esfuerzos- las largas distancias a recorrer para llegar a la escuela y la alta incidencia de salas multigrado, no compensadas por adecuadas políticas de concentración de alumnos.
- Desde el punto de vista de la calidad puede afirmarse que aun sigue vigente el modelo alfabetizador de los siglos XIX y XX, eficaz sin dudas en el logro de aprendizajes básicos de lengua y matemática, pero insuficiente de cara al acceso a la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Además, las



evaluaciones muestran menores aprendizajes en las zonas rurales que en las urbanas. Otros problemas son el escaso arraigo de las escuelas en la comunidad rural circundante, la limitada escolarización en el nivel inicial, la inexistencia de doble jornada y los graves problemas de implantación de la EGB3 en el medio rural, mucho más por problemas organizativos que por limitaciones financieras.

## **2.2. La enseñanza agropecuaria de nivel medio**

- En este nivel las carencias no son tan marcadas como en la EGB, y la situación es más heterogénea. Aun así se observan una deficiente calidad de la enseñanza impartida, especialmente por la insuficiencia del trabajo de los alumnos como situación educativa central; la escasez de prácticas genuinamente profesionalizantes; el atraso tecnológico relativo de las explotaciones en las que se realizan las mismas; la escasa vinculación de las escuelas con el medio y la insuficiente capacitación e integración de los cuerpos docentes entre quienes enseñan materias básicas, materias especiales teóricas y materias especiales prácticas.
- Como se ha dicho, este cuadro de situación muestra importantes matices, ya que coexiste con escuelas de buena calidad, muchas de ellas privadas o de alternancia.

## **2.3. La educación superior agropecuaria y agroalimentaria (ESA)**

- Comparativamente a los niveles primario y medio la ESA presenta una mejor situación pero, a pesar de auspiciosos signos modernizantes, se encuentra aun lejos de los requerimientos de un país productor agroalimentario de clase mundial.
- La *ESA no universitaria*, lo mismo que la técnica al nivel medio, es percibida como un circuito “clase B” que atrae a los estudiantes con menores capitales culturales y económicos. Por otro lado, es notable la carencia de Institutos Tecnológicos, distintos a los institutos terciarios técnicos existentes, y caracterizados por su fuerte vinculación con el desarrollo local, por su integración con los gobiernos, el sector productivo local o las universidades y por una oferta educativa de corto y mediano plazo originada en las necesidades de desarrollo de la zona.
- La *ESA universitaria* se caracteriza en todo el mundo por sus altos costos por graduado, que en la Argentina se acentúan por la elevada deserción. Desde el punto de vista de la calidad, la mayoría de las carreras de grado de Agronomía que se dictan en el país no alcanzan los estándares mínimos de calidad definidos por la propia comunidad académica, y las universidades y unidades académicas están desarrollando programas de mejoramiento para simplemente alcanzar en un plazo de tres años contados desde el año 2006 los niveles mínimos de calidad exigidos. En el caso de los postgrados, en cambio, tres cuartas partes de la oferta académica ha superado las evaluaciones de calidad. Se estaría registrando así un sesgo elitista del sistema, con ofertas de mayor calidad para los niveles educativos a los que muy pocos pueden acceder. Desde el punto de vista de la vinculación con el sector productivo, se observa un esfuerzo creciente por



lograrla, destacándose el cambio curricular más pertinente y orientado hacia la producción realizado por la Facultad de Agronomía de la UBA.

- Los *problemas de articulación* son muy serios, tanto entre el nivel medio y entre el nivel universitario como entre las carreras cortas y los estudios de grado, a pesar de que muchas veces ambos se imparten en la misma institución universitaria.

### **3. Propuestas: el campo y las agroindustrias hacia la sociedad del conocimiento del siglo XXI**

- **Ejes centrales.** Las propuestas que se presentan en el estudio se desarrollan en base a cinco ejes centrales, a saber, la integración socio-educativa; la responsabilidad y transparencia del sistema y de las escuelas; la modernización y jerarquización de la educación impartida, con especial referencia a la educación tecnológica y vocacional: la integración entre escuelas, institutos, universidades, empresas y comunidades locales y, por último, un financiamiento adecuado.
- **Cambio conceptual.** La puesta en práctica de estos cinco ejes requiere un significativo cambio en cuanto al modo de conceptualizar, organizar e impartir la educación rural y agrotécnica.
- **Un contexto con muchas oportunidades.** El proyecto recientemente aprobado del MECyT de mejora de la educación rural (ProMER), las leyes sancionadas en 2005 de educación técnico-profesional y de financiamiento educativo y la convocatoria al debate de una nueva ley de educación que se presentaría este año al Congreso, ofrecen una excelente oportunidad para mejorar la formulación y la puesta en práctica de políticas para cada uno de los niveles de enseñanza comprendidos.
- **Primer eje: la integración socio-educativa.** Para hacer realidad el papel socialmente integrador de la educación es necesario: a) ampliar sustancialmente la escolarización, universalizando el nivel inicial y la EGB3; b) implantar gradualmente la doble jornada, c) establecer la obligatoriedad del nivel medio; d) jerarquizar sustancialmente la educación y la capacitación técnica y vocacional, para dar amplias oportunidades de educación continua a personas con todo tipo de vocaciones, favoreciendo asimismo los más variados modos de articulación entre todos los trayectos educativos; e) dotar a todas las escuelas y universidades de una Infraestructura adecuada al siglo XXI, erradicando para siempre la realidad actual de escuelas pobres para los pobres; f) apoyar decididamente las distintas formas de educación a distancia.
- **Segundo eje: la responsabilidad y la transparencia del sistema y de las escuelas.** Este eje se desarrolla mediante dos conjuntos de políticas, tendientes ambas a mejorar cualitativamente la *accountability* de escuelas y sistemas. Por un lado, la integración de las escuelas e instituciones educativas a su medio, desarrollada en el cuarto eje. Por otro lado, otorgando mayor autonomía a las escuelas y obligándolas a formular y



ejecutar su proyecto educativo institucional (PEI) y una cultura participativa de la evaluación suministrando a los estudiantes y a sus padres toda la información necesaria para conocer la calidad de los estudios y posibilitar las elecciones adecuadas. A nivel primario y medio esto implica llevar y publicar estadísticas de la inversión educativa por alumno y por escuela. Por otro lado, *realizar al menos cada dos años operativos censales de evaluación de la calidad educativa, tanto en las escuelas rurales como en las medias agrotécnicas, y utilizar los resultados de estas evaluaciones no con un criterio competitivo sino como una herramienta de evaluación de la marcha del proyecto educativo institucional (PEI) por parte de toda la comunidad educativa.*

- ***Tercer eje: la modernización y jerarquización de la educación impartida, con especial referencia a la educación tecnológica y vocacional.*** Más allá de las evaluaciones, es necesario modernizar y jerarquizar la educación impartida, poniendo especial énfasis en esa “Cenicenta” del sistema, que ha sido siempre la educación y capacitación tecnológica a nivel primario, medio y terciario. Esta limitación intentó ser superada con la instauración del nivel polimodal y sus TTPs a partir de la Ley Federal, pero el objetivo se consiguió muy parcialmente. ***Se recomienda muy especialmente, en este sentido, desarrollar un modelo análogo al de Australia, que se describe al final del resumen ejecutivo de este estudio.*** Hay que comenzar dejando de lado las denominaciones despectivas, tales como “enseñanza superior no universitaria”, y referirse en cambio a “tecnicaturas superiores” y “técnicos superiores”, dado que aquélla tiende a connotar una inferioridad que, en el imaginario social, ha aquejado desde siempre a esta modalidad educativa. Asimismo, utilizar la “expresión educación y capacitación tecnológicas” para referirse a todos los estudios de este tipo, desde la EGB3 en adelante. Conceptualmente se propone un tratamiento integral de la formación técnica, de tal modo que ella comprenda: a) la inclusión de componentes de educación técnica y vocacional en la EGB3; b) el adecuado desarrollo de los contenidos tecnológicos del nivel polimodal, haciendo realidad su nombre, así como los de los trayectos técnico-profesionales (TTPs); c) el desarrollo de carreras de ciclo corto y de ciclo largo y, en la cúspide, el postgrado y la educación continua o educación a lo largo de la vida; d) una adecuada articulación entre todos estos trayectos, especialmente entre la educación técnica de nivel medio y superior y entre éstas, en el marco del enfoque de los sistemas nacionales de innovación que implican la participación de gobiernos locales, empresas productoras de bienes y servicios, establecimientos educativos e institutos de investigación; e) el desarrollo de Institutos Tecnológicos que reúnan las características indicadas en d), análogos a los desarrollados mediante el programa PRESTNU; f) un programa de desarrollo de certificaciones a nivel nacional, que incluya también a las capacitaciones específicamente laborales y que se una a un sistema de créditos educativos *que permita transitar horizontal y verticalmente el sistema educativo, sin barreras artificiales y con la sola garantía de la calidad;* g) integrar plenamente la educación superior agraria y agroalimentaria al marco de la ley de educación técnica; h) desarrollar políticas sistemáticas de capacitación docente; i) en la educación superior, mejorar la calidad de los títulos y de los mecanismos y sistemas de



evaluación y acreditación; reformar los currículos para acercarlos al mundo de la producción; llevar adelante políticas de investigación más integradas al mundo de la producción; desarrollar políticas de vinculación al mundo, a redes de innovación y a nuevas formas asociativas; en fin, utilizar intensivamente los contratos-programa para el financiamiento de los estudios superiores.

- **Cuarto eje: la integración entre escuelas, institutos, universidades, empresas y comunidades locales.** No obstante valiosas iniciativas recientes, la integración de las escuelas a su medio y el apoyo a ellas desde el mundo empresario y la sociedad civil a las escuelas deja mucho que desear. En el estudio se proponen tres arreglos institucionales para mejorar sustancialmente esta situación. Por un lado, la promoción de la autonomía y la responsabilidad de las escuelas, propuesta en el segundo eje. Por otro lado, las alternativas de financiamiento, descritas en el quinto eje. En tercer lugar, distintos consejos que faciliten esta integración. Ellos son: los Consejos Asesores de Escuelas, a nivel primario y medio; los consejos de evaluación de la mejora de la educación rural y agrotécnica, tanto a nivel nacional como provincial y, en fin, el fortalecimiento del Consejo Federal. Para el caso de la educación superior, es fundamental dar vida a los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES). En todos los casos, se propone una relevante participación de los padres de los alumnos, las empresas, los gobiernos y las comunidades locales. Una de las funciones más importantes de estos consejos participativos sería la de hacer el control de gestión de las leyes recientemente sancionadas de educación técnica y financiamiento educativo. Adicionalmente, se sugieren modos para desarrollar pasantías, mejorando sustancialmente la calidad de las prácticas profesionales a todos los niveles de enseñanza pertinentes, y se mencionan casos exitosos recientes de apoyo de la sociedad civil a las escuelas y a los alumnos, en orden a contribuir al fomento de la responsabilidad social de las empresas.
- **Quinto eje: el financiamiento necesario y la desgravación selectiva de inversiones en educación.** Tanto la ley de financiamiento educativo como la de educación técnica son pasos muy importantes que permitirán aumentar significativamente los recursos disponibles para la educación. Será crucial controlar su utilización, y por ello se han propuesto aquí consejos participativos de control de gestión. Sin embargo, aunque se realice eficientemente, tal asignación de recursos no alcanzará para poner a todas las escuelas del país a la altura de las necesidades del siglo XXI. Por esta razón, y como aporte al debate de la nueva ley general de educación, se propone aquí desgravar de los impuestos a las ganancias e inmobiliario, a toda inversión en educación que cumpla ciertos requisitos. Si bien existe en la actualidad un régimen de desgravación para el caso del impuesto a las ganancias, el mismo es muy limitado. Los requisitos que aparecen como más lógicos son los siguientes. a) Que la inversión sea directamente aplicada a escuelas de gestión estatal o a escuelas de gestión privada que, por el bajo nivel de sus aranceles, estén en condiciones de recibir al menos un 80% de subsidio. b) Que la inversión se destine a áreas prioritarias, tales como infraestructura –incluyendo tecnologías y educación a distancia-



capacitación docente, becas, transporte que permita la concentración de alumnos, etcétera. d) Para el caso de las escuelas medias, institutos superiores y universidades, que las inversiones hayan sido aprobadas por los CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior) y que sean aplicadas a proyectos en los que participen simultáneamente la institución educativa, los productores y los gobiernos locales.

## RESUMEN EJECUTIVO Y PROPUESTAS DE REFORMAS

### 1. Fundamentación

- Los intensos cambios tecnológicos de los últimos tres lustros, la transformación del Asia Oriental en el subcontinente más dinámico de la economía mundial y, en menor medida, las tibias señales de reducción del proteccionismo agroalimentario, **otorgan al sector agroindustrial argentino la ventana de oportunidad más importante desde la Segunda Guerra.**
- Sin embargo, **la Argentina está todavía lejos de haber aprovechado todo su potencial como productora de clase mundial de agroalimentos.**
- Hay muchos factores que explican esta situación, y entre ellos sobresalen **la limitación impuesta por un sistema de incentivos sesgado contra el sector y el pertinaz proteccionismo agroindustrial.**
- Pero también **es necesario explorar el papel que puede estar jugando el insuficiente desarrollo del capital humano y del capital social del sector como limitante de la realización de su potencial.**
- Al respecto hay señales contradictorias. Por un lado, **existen claras evidencias de la creciente utilización de capital humano, ciencia y tecnología a lo largo de toda la cadena agroindustrial.**
- Pero, al mismo tiempo, **encontramos una educación muy dejada de lado y pobre en recursos al nivel primario (EGB); muy tibiamente asomada a la sociedad del conocimiento del siglo XXI en los niveles medio y superior no universitario y que requiere todavía importantes mejoras a nivel universitario.**
- Estas carencias tienen diversos impactos negativos. Por un lado, **limitan seriamente la mejora de los niveles de vida de la mayor parte de las personas que trabajan en el sector y de sus familias.**
- Por otro lado, y como se percibe ya mismo en la escasez relativa de trabajadores, técnicos o profesionales calificados, **se limita también la inserción de la Argentina en el mundo como productora de agroalimentos de clase mundial sobre la base de un aumento sustancial de la productividad, del valor agregado, de la diferenciación de productos y del desarrollo de marcas.**
- En tercer lugar, y vinculado a los dos puntos anteriores, **las limitaciones del capital humano se proyectan hacia un capital social igualmente insuficiente. Son todavía escasas las comunidades locales con masa crítica construidas a partir de racimos productivos agropecuarios y agroindustriales (clusters).** Como lo señala la teoría contemporánea del desarrollo, la presencia en suficiente cantidad y calidad de estos racimos es

uno de los signos distintivo del desarrollo económico y social autosostenido. Y para que tal presencia se concrete es crucial la interacción in situ de las empresas, el gobierno y el sistema de capital humano, integrado por escuelas, institutos técnicos, universidades y centros de investigación. Ciertamente, el insuficiente capital humano no es el único factor “responsable” de esta situación. Pero su pleno acceso a la sociedad del conocimiento ayudaría también a la formación del capital social local.

- En fin, está muy probado en la literatura sobre crecimiento económico que ***el insumo capital humano de la función de producción es uno de lo que más aporta al crecimiento, no sólo por su impacto directo, sino también como agente crucial del aumento de la productividad total de los factores.***
- Las carencias mencionadas son de larga data. Sin embargo, ***hace muchas décadas que no se realizaba un diagnóstico integral de la educación rural y agrotécnica, pudiendo incluso afirmarse que nunca se ha contado con un estudio suficientemente sistemático e integrado de las mismas.***
- Este trabajo viene a llenar esta carencia, presentando diagnósticos y propuestas para cada uno de los niveles de enseñanza comprendidos: la educación rural, la enseñanza agropecuaria de nivel medio, las tecnicaturas de nivel superior y la educación agrotécnica de nivel universitario. ***Se espera que estas propuestas contribuyan a que la Argentina aproveche plenamente la oportunidad que se le presenta, tanto en general como en la cadena agroindustrial en particular.***
- ***El proyecto recientemente aprobado del MECyT de mejora de la educación rural (ProMER), las leyes sancionadas en 2005 de educación técnico-profesional y de financiamiento educativo y la convocatoria al debate de una nueva ley de educación que se presentaría este año al Congreso, ofrecen una excelente oportunidad para mejorar la formulación y la puesta en práctica de políticas para cada uno de los cuatro niveles de enseñanza comprendidos.***

## **2. Diagnósticos**

### **2.1. La educación general básica (EGB) en el medio rural**

- ***Escasa información.*** La información sobre las escuelas rurales es muy escasa e insatisfactoria, sobre todo en cuanto a su dotación de recursos, los costos de sus prestaciones y la evaluación de la calidad de cada escuela, a pesar de afirmarse que se trata de problemas muy importantes.
- ***Nivel socioeconómico de los alumnos.*** El nivel socioeconómico de los chicos de escuelas rurales es comparativamente bajo. Pero quizás su carencia principal es su escasa exposición a las distintas formas de cultura contemporánea –no siempre para mal, cabe decirlo- dado el escaso bagaje



cultural promedio de sus hogares. El nivel educativo de sus padres no supera el primario en la mayoría de los casos. La presencia de trabajo infantil es relativamente baja, limitándose en la mayoría de los casos a la ayuda familiar.

- **Recursos de capital físico de las escuelas**
- **Carencias de infraestructura.** Una parte significativa de las escuelas rurales no poseen electricidad, gas o agua potable, aunque recientemente algunas de ellas han sido equipadas con fuentes de energía alternativa (paneles solares) y métodos ecológicos para recolectar agua de lluvia u otros recursos hídricos de bajo costo. Estas carencias varían mucho por regiones, siendo más notorias en el Norte del país.
- **Serias carencias de bibliotecas y otros recursos didácticos.** Se observa una escasa dotación de recursos didácticos, incluyendo a las bibliotecas, generalmente con pocos libros y baja actualización.
- **Graves problemas de transporte.** No por conocido es menos preocupante el problema de transportes que caracteriza a las escuelas rurales – especialmente serios en circunstancias climáticas adversas- tanto para los docentes como para los alumnos. *Esta carencia limita seriamente la posibilidad de ejecutar políticas de concentración de alumnos, tanto para la EGB1 y 2 como para la EGB3.* No es infrecuente que los municipios o los consejos escolares faciliten transportes, pero su confiabilidad suele ser bastante limitada.
- **Muy reducido acceso a las TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones).** El acceso de las escuelas rurales a la computación es muy escaso, tendiente a nulo. Asimismo, la mayoría de ellas no accede al teléfono ni a la televisión.
- **Recursos humanos**
- **Estabilidad y antigüedad docentes.** No hay información precisa sobre este importante tema. *De los estudios de casos surge que la rotación no es alta y que la antigüedad promedio en la escuela suele superar los diez años.*
- **Aislamiento y alta carga de trabajo docente.** Los maestros rurales carecen frecuentemente de acceso a la información para el desarrollo de su carrera profesional, lo cual está garantizado para los docentes de áreas urbanas. Por otro lado, ellos tienen una carga de trabajo muy grande en tareas no docentes, desde administración hasta mantenimiento, lo que dificulta su tarea específicamente pedagógica.
- **Organización y Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

- **Proyecto Educativo Institucional.** Generalmente no tiene la formulación ni la vigencia adecuadas, y en casi ningún caso hace referencia a lo específico de la vida rural.
- **Matrícula y amenazas de cierre.** Una proporción muy elevada de las escuelas rurales están cerca o por debajo de los variables límites mínimos de matrícula establecidos por las provincias. Hay, de hecho, una “lucha por la matrícula”, que absorbe muchas energías, genera amenazas latentes y permanentes de cierre y dificulta la realización de los proyectos institucionales. Demás está decir que los cambios demográficos, tanto de menores nacimientos como de mayores migraciones, irán agravando esta situación.
- **Aspectos positivos que surgen de la especificidad de las escuelas rurales.** Tal como lo atestiguan los estudios de casos de escuelas primarias y medias presentados en este trabajo y otras fuentes, no obstante sus carencias, muchas escuelas rurales muestran también rasgos positivos que atenúan la falta de atención que ellas reciben, en especial: *la gran motivación de muchos docentes, la relación con la comunidad y, sobre todo, el gran potencial educativo para desarrollar actividades ligadas a la vida cotidiana de los chicos de las áreas rurales, lo que podría reforzar los aprendizajes.*
  - **Flexibilidad.** Otro aspecto positivo de las escuelas rurales identificado en los estudios de casos es su flexibilidad para adaptarse a sus distintos desafíos educativos. Esta cualidad sólo se transformará en una real ventaja si las escuelas reciben un apoyo más decidido a su accionar.
  - **Jerarquía de los maestros.** En muchas escuelas rurales, los maestros conservan el papel de referentes que otrora tuvieron también en las zonas urbanas en mayor medida que hoy.
  - **Trabajo en grupos.** La alta prevalencia de salas multigrado, de por sí un hecho negativo, favorece sin embargo la capacidad de los chicos para trabajar en grupos.
- **Escuela y comunidad**
  - **Escaso arraigo de las escuelas en su medio.** *Es muy frecuente que sea escaso o nulo el apoyo que las escuelas reciben de las empresas, explotaciones y comunidades rurales circundantes.* En todo caso, se trata de ayudas discrecionales, no sistemáticas. No es infrecuente que las escuelas tengan incluso dificultades de acceder al conocimiento de las explotaciones rurales vecinas.
  - **Apoyo creciente de entidades empresarias y ONG.** En los últimos años se observa un cambio de tendencia, con un creciente número de entidades empresarias apoyando a las escuelas rurales. A esto se agrega un apoyo también creciente por parte de ONG<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En la sección 4 de este resumen ejecutivo y en el capítulo referido a la enseñanza agropecuaria de nivel medio se mencionan algunos casos salientes de apoyo empresario y de ONGs a la educación.

- **Cooperadoras.** Una parte proporcionalmente importante de las escuelas cuentan con cooperadoras, formadas casi exclusivamente por los padres. Pero no en todos los casos su accionar tiene el alcance y la continuidad necesarios.
- **Calidad de la oferta educativa**
- **Excesiva vigencia del modelo alfabetizador de los siglos XIX y XX.** El establecimiento de las escuelas rurales desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX significó un progreso sustancial en las condiciones de alfabetización, y consecuentes oportunidades de vida, para buena parte de la población rural del país. *Sin embargo, este modelo centrado en la alfabetización no se desarrolló hacia etapas superiores, lo que hoy constituye una seria limitación de cara al aprendizaje necesario para acceder a la sociedad del conocimiento del siglo XXI.*
- **Alta incidencia de las salas multigrado (o plurigrado).** Aunque no hay datos precisos, cerca de la mitad de las escuelas tienen secciones múltiples, también llamadas multigrado o plurigrado, en las que comparten el docente chicos de distintos niveles, grados o años. Los directivos y docentes se las ingenian para potenciar las (escasas) ventajas de esta realidad, tales como el trabajo en equipo.
- **Escasa presencia de contenidos adecuados al medio rural.** Según los contenidos básicos comunes (CBC) asociados a la Ley Federal de Educación (LFE), el desarrollo de los contenidos quedó librado a las jurisdicciones y, en última instancia, al “nivel institucional” (las escuelas). Aunque no hay información precisa, los estudios de casos muestran que este desarrollo ha sido escaso. Esta diferenciación de contenidos tampoco se ha introducido, lamentablemente, en los muy bienvenidos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios recientemente establecidos por el Consejo Federal.
- **Inexistencia de la doble jornada.** La casi totalidad de las escuelas rurales son de jornada simple.
- **Casi nula presencia de materias especiales.** Como consecuencia de lo anterior, lengua, matemática y una pizca de ciencias sociales es todo lo que pueden conocer la enorme mayoría de alumnos de escuelas rurales, estándoles vedado en cambio el acceso a los idiomas, la computación, otras ciencias, la expresión artística o el deporte.
- **Chicos con necesidades especiales.** Su atención está casi completamente ausente de la oferta educativa en el medio rural. Más aun, dada la inexistencia de gabinetes psicopedagógicos, se observa una tendencia a declarar rápidamente “diferentes”, en el sentido de no educables, a muchos chicos que no lo son.
- **EGB3 rural: el tercer ciclo de la EGB rural es el que presenta mayores problemas.**

- *Los costos de universalización de la EGB3 rural se han estimado como muy elevados*, lo que ha dificultado su implantación. Sin embargo, como se verá en las propuestas, la estimación de costos realizada para este estudio muestra que los mismos son accesibles en el marco de la ley de financiamiento educativo.
- *Gran heterogeneidad de la puesta en práctica de la EGB3 y de la EGB3 rural según provincias*. La implementación de la EGB3 es nula o casi nula en la Ciudad de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén; se aplicó parcialmente en Chaco, Jujuy y Tucumán y está casi completada en las restantes dieciocho jurisdicciones. Por su parte, la puesta en práctica de la EGB3 rural presenta un cuadro a la vez más heterogéneo y menos conocido en sus detalles.
- *Aplicaciones defectuosas*. Son muy frecuentes las vigencias defectuosas de este nivel, especialmente en el octavo y en el noveno años, con uno o dos maestros realizando toda la tarea docente que deberían desarrollar varios profesores.
- *Serios problemas de pasaje de EGB 2 a EGB 3*, en particular del 7º año, que frecuentemente funciona en la vieja escuela primaria, al 8º y 9º años. Las distancias a recorrer aparecen como el obstáculo principal.
- *Problemas específicos del Proyecto EGB3 rural*. Aunque se lo ha reactivado, existen problemas importantes en el funcionamiento de las Unidades de Gestión Local (redes de escuelas) y en la articulación entre los maestros tutores y los profesores itinerantes. Sólo dos de las ocho escuelas estudiadas como casos habían participado de este Proyecto.
- ***Escasa incidencia efectiva de las políticas de concentración de alumnos***. Adecuadamente realizada ella permitiría, al mismo tiempo:
  - mejorar sustancialmente la calidad de la educación, al aumentar la relación maestros/alumnos y reducir el número de años atendidos por un mismo maestro (salas multigrado);
  - reducir la amenaza permanente de cierre, que dificulta los proyectos institucionales;
  - mejorar la exposición de los chicos a las materias especiales;
  - mejorar la atención de los chicos con necesidades especiales;
  - mejorar la calidad y el acceso a la EGB3;
  - mejorar el acceso al polimodal.
- ***Jerarquización de la administración de la educación rural***. Debe considerarse auspiciosa la creación en el año 2004 del Área de Educación Rural en el MECyT (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología), y también el hecho de que su programa de acción se base en lo realizado durante la década del noventa con el programa de EGB3 rural y el Plan Social Educativo.



- **Resultados**
- **Muy baja escolarización en el nivel inicial.** Es de dos tercios del total en la sala de 5 y muy inferior en las de 3 y 4. Esto representa una seria limitación para el desarrollo cognitivo de los chicos (Llach y otros, 2006).
- **Bajo ausentismo.** Los estudios de casos mostraron un bajo ausentismo en las escuelas rurales, lo que revela la firme voluntad educativa de los padres y de los chicos.
- **Notable aumento de la matrícula.** Este es uno de los resultados positivos de la Ley Federal, dado que se ha probado que en la Argentina la población responde bastante rápidamente a las obligaciones educativas.
- **Repitencia, sobreedad y abandono.** Como consecuencia de las limitaciones de las escuelas, las distancias, y también de la pobreza de las familias, los problemas de repitencia, consecuente sobreedad y deserción, son mucho más elevados en las zonas rurales. En EGB 1 y 2 la sobreedad casi duplica la del total del país y el abandono (también en EGB3) triplica el nivel nacional. Esto ocurre a pesar de que no es infrecuente que los chicos obtengan una “promoción ayudada”, según surge de los estudios de casos.
- **Muy bajo nivel de escolarización.** No obstante estos progresos, el 38,6% de la población rural de 15 años y más sólo tiene como máximo educación primaria incompleta y el 49,2% sólo alcanzó primaria completa o secundaria incompleta. Esto significa que apenas el 12,2% de la población rural argentina tiene educación secundaria o más. Estos porcentajes son aun peores si se considera sólo la población rural dispersa (el 78,7% del total de la población rural), ya que el 42,9% de la misma no terminó la primaria y otro 47,5% no terminó la secundaria, lo que significa que sólo el 9,7% de la población rural dispersa tiene educación secundaria o más (Censo Nacional de Población 2001).
- **Baja calidad de la educación rural.** Son escasas las evidencias sobre la calidad de la educación rural, aunque la información que surge de los ONE muestra aprendizajes inferiores al promedio urbano. En el ONE, como es sabido, la Argentina obtiene promedios 20% inferiores a los de los países desarrollados y similares a los de los países latinoamericanos con mayores puntajes, tales como Chile o México según los niveles. *En el ONE 2000, la menor calidad de la enseñanza rural era mucho más acentuada en el segundo ciclo de la EGB, con valores hasta un 12% inferiores al promedio nacional. El ONE 2003 muestra un acercamiento de los puntajes rurales a los urbanos, pero en el contexto de una fuerte caída de los promedios nacionales de lengua de 6º año de EGB, superior al 10%.* De los estudios de casos surgen diferentes opiniones de los docentes en cuanto al rendimiento de los chicos, subrayándose sí la existencia de una gran dispersión en los mismos.
  - *La existencia de los ONE es poco conocida en el medio rural, lo que prueba al menos que no ha habido un proceso de devolución de sus*



resultados a las escuelas, a pesar de ser esta una de las principales razones de ser de estos operativos.

- **Contexto del sistema educativo y del desempeño de la educación rural.**
  - *La actual estructura del sistema educativo argentino no está funcionando satisfactoriamente.* La Ley Federal de Educación no fue aplicada en todas las jurisdicciones, y en las que fue aplicada se dio mediante un proceso lento y variado. Como acción correctiva, las autoridades educativas nacionales proponen ir paulatinamente hacia una estructura homogénea en todo el país para lograr un sistema educativo nacional del que hoy se carece; *por ejemplo, hay 55 modelos diferentes de articulación entre la EGB 1-2, la EGB 3 y el polimodal. Sin embargo, debe mencionarse que la diversidad en sí misma no necesariamente está mal y que lo que prioritariamente hay que garantizar es la homogeneidad de la calidad de los aprendizajes y la adecuada equivalencia de los títulos.*
  - *Población rural del país:* aproximadamente un 10% del total, algo menos de 4.000.000 de personas.
  - *Total de escuelas rurales.* Son aproximadamente 12.000 (varía según las definiciones). Ellas representan un 39,4% de las escuelas de nivel inicial del país; un 50,5% de las de EGB 1 y 2 ó primario y un 36,8% de las de EGB3.
  - *Cobertura (escolarización).* A los 5 años. Urbana: 80,8. Rural: 65,9. De 6 a 11 años. U: 98,%. R: 96,4%. De 12 a 14 años (EGB3). U: 96,3. R: 87,2. De 15 a 17 años (polimodal). U: 82,4. R: 56,1
  - *Alumnos rurales sobre totales.* Inicial: 8,9%. EGB1y2: 12,5% (Ciclo 1: 13,2%. Ciclo 2: 11,8%). Ciclo 3: 7,9%
  - *Estructura de la oferta y la matrícula (% en zonas rurales).* Servicios (escuelas). 38,9%. Alumnos. 9,2% (8,9% en el nivel inicial, 12,5% en la EGB 1 y 2 y 7,9% en la EGB 3). Docentes. 12,4%. Horas cátedra. 6,0. En EGB 1 y 2, el 50% de las escuelas son rurales (NEA y NOA: 71,8 y 72,7%). La región Pampeana tiene el 43% de las escuelas rurales del país
  - *Desempeño.* a) *Promoción efectiva.* a1) EGB 1 y 2. Total: 91,5%. Rural: 83,1%. a2) EGB 3. Total: 84,2%. Rural: 72,5%. b) *Repitencia.* b1) EGB 1 y 2. Total: 6,3%. Rural: 10,8%. b2) EGB 3. Total: 8,3%. Rural: 6,9%. c) *Sobreedad.* c1) EGB 1 y 2. Total: 22,7%. Rural: 38,2%. c2) EGB 3. Total: 33,1%. Rural: 45,1%. d) *Egreso.* Total: 76,6%. Rural: 50%.
  - *Calidad según los ONE 2000 y 2004 (Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad).* 1) *ONE 2000.* a) 3º EGB. Matemática. Total: 59,5%. Rural: 58,8. Lengua: 61,9 y 59,0. b) 6º EGB. Matemática. Total: 57,9%. Rural: 50,8%. Lengua: 61,6% y 54,8%. No hay datos para EGB 3 Rural. 2) *ONE 2003.* a) 3º EGB. Matemática. Total 59,5. Rural 58,2. Lengua: 59,4 y 57,6. b) 6º EGB. Matemática. Total 56,4. Rural 54,0. Lengua: 54,1 y 51,4.

## **2.2. La enseñanza agropecuaria de nivel medio**

- **Información.** *Hay poca información sistemática del sector, menor aun que la existente para las escuelas de EGB rurales y no hay ningún diagnóstico completo sobre esta modalidad educativa.*
- **Valoración positiva de la enseñanza agropecuaria.** Cualquier consideración sobre el estado de la enseñanza agropecuaria de nivel medio debe partir de una valoración positiva de las funciones y actividades de las escuelas de esta modalidad. Los casos aquí estudiados así lo muestran, tanto en las escuelas que desarrollan una enseñanza agropecuaria “en” el medio rural, como de las que lo hacen “para” el medio rural. Las condiciones en que muchas veces se desenvuelve la actividad educativa son de escaso apoyo material, administrativo y pedagógico por parte de las instancias jerárquicas del sistema. Muchas escuelas funcionan de modo satisfactorio gracias al esfuerzo y compromiso de directivos y docentes. Sin perjuicio de esta valoración, queda claro que son muchos los aspectos que deben modificarse y mejorar y que, al menos en los casos estudiados, los directivos y docentes entrevistados, identifican muchos de los problemas existentes y manifiestan la necesidad removerlos.
- **Características e identidad institucional.** *Existe una identidad propia de la enseñanza agropecuaria, ligada a la necesidad de considerar el trabajo productivo agropecuario como situación educativa principal.*
  - Los actores expresan que existe incompreensión por parte de las autoridades educativas jurisdiccionales sobre este punto, dándoles a las escuelas de enseñanza agropecuaria un tratamiento similar al resto. Ellos piden mayor flexibilidad organizacional para poder acompañar los ciclos naturales de la producción agropecuaria.
  - Las características de la enseñanza agropecuaria y el interés compartido por el trabajo en el campo constituyen un factor clave en la conformación de la identidad de estas escuelas y de sus actores. Existe una visión casi mística del “docente agrotécnico” y del alumno de escuelas agrotécnicas, que constituye un factor aglutinante y convocante hacia dentro de la institución.
- **Aspectos curriculares, problemas organizativos y percepción de la calidad de la enseñanza.** Con respecto a lo curricular no se observan críticas de importancia. Además no debe perderse de vista que, a partir del currículo pautado y del proyecto curricular institucional, se producen adecuaciones a cada escuela.
  - *Diversidad.* Es conocida la gran diversidad que ha cobrado el sistema educativo de nuestro país en los últimos años, por lo que la variedad de la prescripción jurisdiccional en materia de educación agrotécnica es muy marcada existiendo multiplicidad de planes formativos, titulaciones y, más aún, concepciones de base respecto a las propuestas curriculares.
  - *Adaptación a cada escuela.* A esta diversidad debemos sumarle la definición realizada por cada escuela que, debido a la escasa o nula



presencia de supervisores calificados, lleva a que en las aulas, en el currículo real, la diversidad se acentúe excesivamente. *La consecuencia directa de esto es la desigualdad en la calidad de los modos de enseñar y aprender en las escuelas agrotécnicas*, desigualdad que impacta negativamente sobre el contenido real de la certificación obtenida.

- *El problema central no está en el currículo*, que no es un problema visible para los docentes de estas escuelas. El aula, el taller o la sección productiva no son problemáticos en cuanto a qué se enseña porque, más allá de todos los cambios y frente a la falta de acompañamiento, supervisión y control, los docentes siguen haciendo lo que saben y siguen enseñando como saben enseñar, más allá de los cambios que en muchos sentidos son sólo formales.
- ***Necesidad de mayor formación específica.*** *Es recurrente en casi todos los casos la alusión a la necesidad aumentar la carga horaria anual de la formación agrotécnica para obtener mejores resultados.* En algunos casos se propone esta extensión “hacia arriba”, es decir, incorporando un año más a la educación polimodal o al antiguo secundario, aludiendo a la madurez que los alumnos alcanzan a esta edad y, en otros, se postula la necesidad de comenzar desde el 7<sup>a</sup> de EGB, remitiendo a la idea de comenzar lo antes posible con los alumnos que tienen vocación.
- ***Es insuficiente la vigencia del trabajo como situación educativa principal.*** La función social de la que debe dar cuenta toda escuela agrotécnica es transmitir los saberes, en sentido amplio, necesarios para un desempeño profesional competente. Para cumplir esa función, uno de los principios básicos de la educación agrotécnica de calidad es la necesidad de *considerar el trabajo como situación educativa principal*, lo que en la realidad es muy insuficiente. La cuestión clave es que el *modo de enseñar* está o debería estar fuertemente articulado con un *modo de producir*, de tal modo de asegurar el acceso de los estudiantes a las situaciones productivas reales como base de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ***Hay una importante desactualización de las tecnologías enseñadas y practicadas***, a la que parecen concurrir la falta de pertinencia de los contenidos; la insuficiente formación y capacitación docentes y la escasa inserción de las escuelas en su medio.
- ***Deficiencias organizativas de las escuelas.*** Las posibilidades de comunicación y articulación institucional están muy atadas a los modos de organización institucional. Dentro de ellas se destaca la necesidad de contar con horas institucionales -horas remuneradas aunque no se esté frente a alumnos- para realizar reuniones que permitan superar las dificultades, que los propios actores perciben, para la articulación intra-institucional y la coherencia de esfuerzos. La falta de tiempos institucionales y de horas remuneradas para las tareas de gestión y organización y la cantidad de docentes -a veces la mayoría, con poca

dedicación en la escuela- son problemas que en muchos casos tienden a ser superados sólo a partir del alto compromiso de los docentes.

- *Articulación entre docentes de formación básicas y técnica.* Este es un tema que preocupa mucho a los docentes, siendo una de las dificultades institucionales más arraigadas, a pesar de que existe conciencia de la necesidad de superarla. En algunos de los casos estudiados, se observan proyectos compartidos del área de formación básica y del área técnica que procuran salvar esta dificultad. Ella se potencia por la modalidad de organización institucional que promueve el propio sistema educativo: currículos diferentes y con necesidad de ser articulados en el ámbito institucional; profesores por horas y no por cargos de alta dedicación; profesores habilitados sólo para dar teoría o sólo para dar práctica, e instancias de supervisión diferenciadas de los docentes según área de desempeño (docentes de formación general, maestros de enseñanza práctica, profesores de enseñanza técnica).
- *Balance de la calidad.* Los docentes consideran, en general, que la calidad educativa es buena. ***Pero en pocas escuelas existen procesos institucionales de autoevaluación para poder establecerlo fehacientemente y en general no se tiene una apreciación de la calidad específica de la enseñanza técnica.***
- ***Los alumnos: origen social y motivaciones para la elección de la enseñanza agropecuaria.*** Se observa un cambio en la composición social del alumnado que asiste a las escuelas agropecuarias, tendiente a una *mayor urbanización* de los mismos.
  - Hay una tendencia decreciente a la participación de hijos de productores agropecuarios, con residencia rural o urbana, un aumento de hijos de asalariados rurales y un peso creciente de los hijos de asalariados no agropecuarios. *Pero el mayor peso relativo se concentra en hijos de residentes urbanos y de ocupaciones no agropecuarias, que en algunos casos alcanza al 60/70% de alumnado.* Estos cambios en la composición del alumnado se hacen más ostensibles en las escuelas de regiones de mayor desarrollo relativo y que no tienen una política activa de reclutamiento de los alumnos orientada hacia un grupo preferencial.
  - *Heterogeneidad motivacional.* Este panorama contribuye a que se dé una gran heterogeneidad de motivaciones para ingresar a estas escuelas: *muchas veces, los alumnos y/o sus padres no están especialmente interesados en la formación de una profesión relacionada con el sector de la producción agropecuaria.* En el caso de escuelas con internado, el interrogante acerca de las motivaciones de los alumnos y sus familias, incluso las de residencia rural, es aun más complejo, ya que en muchos casos ellas tienden a resolver problemas familiares o actúan, simplemente, como facilitadoras de la concurrencia diaria a la escuela, muchas veces la única, ya que cuestiones como la alimentación y el traslado están salvadas.

- *Consecuencias sobre la formación y los aprendizajes.* Esta diversidad de situaciones puede afectar las misiones y finalidades que serían propias de las escuelas agropecuarias y no resulta neutral con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Una excepción: las escuelas de alternancia.** De esta descripción escapan las escuelas de alternancia que practican políticas muy activas en la captación de matrícula, ofreciendo sus servicios educativos a sectores marcadamente rurales y de niveles socioeconómicos más bajos.
- **El destino de los egresados.** En las escuelas visitadas, como en el resto de las escuelas y en otros niveles del sistema educativo, no existe un sistema de seguimiento de egresados, a pesar de que en muchos casos se reconoce su importancia.
  - *Elevada proporción de continuidad universitaria.* Parece existir una importante proporción, que en algunos casos llega a ser la mayoría, de egresados que siguen estudios universitarios, particularmente de ciencias agrarias. Esto estaría asociado a los egresados de residencia urbana y de niveles socioeconómicos más altos, al ya apuntado cambio en la composición social del alumnado de las escuelas agrotécnicas y a transformaciones sociales, económicas y espaciales más complejas (por ejemplo, la “nueva ruralidad” o la prolongación de la adolescencia).
  - **Las escuelas de alternancia, otra vez la excepción.** Esta tendencia no se verifica en las escuelas de alternancia, en las que parece predominar una inserción bastante inmediata en el sector agropecuario, favorecida por el hecho de que los padres son productores o trabajadores del sector.
  - *Formas de inserción laboral.* En las escuelas sin régimen de alternancia se manifiesta que quienes no siguen estudios de nivel superior suelen insertarse en el mundo del trabajo. Sin embargo, no se logra precisar en qué proporción logran hacerlo en la zona o cuántos se ubican en actividades agropecuarias y no agropecuarias y, si se da el primer caso, si es como productores o asalariados. Tampoco hay elementos para saber en qué medida esas ocupaciones demandan a los egresados las capacidades profesionales para las que la escuela debió formarlos. Por cierto, los informantes suelen destacar casos de egresados “exitosos” en su inserción profesional, como un modo de mostrar los logros de la institución.
  - *Demanda de los productores o empresarios.* Es frecuente que haya empresas o productores que recurran a las escuelas para que les recomienden egresados para resolver necesidades de mano de obra, pero su proporción es muy pequeña en relación con el total de egresados y, muchas veces, para tareas para las que están sobrecalificados.
  - *Relación con la situación del mercado laboral agropecuario.* Estas consideraciones sobre el destino de los egresados se relacionan con las tendencias que se vienen registrando en el mercado de trabajo agrario,

con menor demanda en cantidad y mayor demanda de calidad. Pero en la oferta de mano de obra calificada, los técnicos de nivel medio deben competir con otros profesionales, donde los técnicos de nivel superior no universitario y los profesionales universitarios del área agropecuaria suelen estar dispuestos a ocuparse en puestos para los se encuentran sobrecalificados.

- **Los docentes.** Se observan las siguientes tendencias.
  - *Hay tres grupos distintos de docentes, con escasa integración entre sí.*
    - *Los de asignaturas básicas:* maestros o profesores similares a los de la EGB3 o el polimodal.
    - *Los de materias especiales teóricas:* predominan los médicos, agrónomos o veterinarios de pueblos o ciudades cercanas, sin formación pedagógica, más bien teóricos y que suelen enseñar lo visto en la facultad, asemejándose al “profesor taxi” que va de escuela en escuela, sin integrarse a ellas y con la motivación de contar con obra social
    - *Los de materias especiales prácticas:* predominan los técnicos con mayor compromiso con las escuelas, pero menos formación actualizada
    - *Aceptable calificación técnica, pero no siempre actualizada.* Las escuelas visitadas parecen confirmar lo que sería una tendencia generalizada, al menos en la región pampeana: los docentes dedicados a la enseñanza agropecuaria, en su mayor parte, disponen de una razonable formación en los campos disciplinarios de las ciencias agrarias (ingenieros agrónomos, médicos veterinarios) y conocen las aplicaciones prácticas de esos saberes. Sin embargo, no siempre se observa la suficiente e imprescindible modernización de conocimientos.
    - *Escasa formación para la docencia.* Sea cual fuere el nivel de su formación agropecuaria -media, superior no universitaria o universitaria- la mayoría de los docentes carece de profesionalización docente. Lo reconocen, y demandan capacitación específica, aunque no lo consideran como limitante para el ejercicio de la profesión. Esto se origina en la sobreestimación de los contenidos por encima de la mirada sobre el sujeto del aprendizaje y de la importancia asignada a una didáctica específica para su enseñanza. Puede decirse que, entre los componentes del llamado “triángulo didáctico”, la mayor atención parece recaer sobre quién enseña y qué enseña, antes que sobre cómo se enseña y asociado a ello quién y cómo se aprende.
    - *Limitaciones de los cursos de capacitación.* Muchos docentes manifiestan disconformidad con las instancias de capacitación pedagógico-didáctica que realizan periódicamente en algunas jurisdicciones educativas, ya que nos les sirve, no la entienden y, en general, quienes las ofrecen conocen poco o nada de la especificidad de la educación agrotécnica.
    - *Factores de elección de la docencia.* En cuanto a la motivación para la elección de la docencia aparece en muchos casos el factor casualidad



(“pasé por la escuela y justo estaban buscando un docente”). Esto no implica que no se haga luego una opción por la docencia, aunque en el caso de los docentes varones (mayoría en estas escuelas) ella se vincula con la necesidad de tener un cargo o una cantidad de horas suficiente como para sostener económicamente a sus familias.

- *Trabajo en equipo.* Respecto a la posibilidad de trabajo en equipo y, en particular, en relación con los docentes de formación general, se evidencia una amplia tendencia a verlos como dos universos muy diferentes, casi caricaturizados en los imaginarios institucionales de las escuelas.
- *No se evalúa a los docentes.* En muy pocas de las escuelas visitadas existe alguna instancia sistemática de evaluación y seguimiento del trabajo docente, lo que es una limitación importante para la reflexión y modificación de prácticas y para avanzar en el sentido de la calidad educativa.

- **Infraestructura y equipamiento**

- ***La explotación agropecuaria anexa es insuficiente y no siempre está bien utilizada.*** En el modelo tradicional de las escuelas agrotécnicas, para responder a esta necesidad, se trataba de dotarlas de una explotación agropecuaria anexa. Por ello, son muchas las escuelas que disponen de tierra y equipamiento para la producción agropecuaria. Sin embargo, esta disponibilidad varía enormemente, expresando una notable manifestación de desigualdad educativa. *Por otra parte, muchas escuelas que disponen de estos recursos no los utilizan adecuadamente, manifestándose en muchos casos un manejo técnico que está muy por debajo de la media de los productores locales.*
- ***Escuelas ricas y escuelas pobres.*** Las diez escuelas visitadas muestran una gran desigualdad en cuanto infraestructura (tierra, edificios e instalaciones productivas) y equipamiento didáctico y productivo. Esta disparidad existe en el conjunto de las escuelas agropecuarias del país. Los *recursos originales de la escuela*, sobre todo la cantidad y calidad de tierra disponible; la pertenencia a la jurisdicción provincial o nacional en su momento y sus posibilidades presupuestarias; la gestión oficial o privada del establecimiento; la buena o mala gestión productiva de la explotación de la escuela y la oportunidad de tener aportes o donaciones, explican en gran medida esta situación, que por cierto tiene incidencia sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ***Escuelas integradas o desintegradas al medio.*** Por un lado, esto se traduce en escuelas muy autosuficientes que, a partir de lo producido, pueden satisfacer innumerables necesidades e incluso expandirse en lo productivo, renovar equipos e instalaciones, dándoles una imagen de solidez que tiende a beneficiarlos a su vez para captar oportunidades de vinculación con programas, gubernamentales o no, o con sectores productivos. Aún así, esta disposición de infraestructura y equipamiento



no les asegura por sí misma la calidad de la educación que brindan. Por otro lado, están las que son muy dependientes de los recursos que puedan transferirles las autoridades educativas, los padres o miembros de la comunidad, lo que demanda grandes esfuerzos institucionales.

- *Expectativas por la LET* Existen expectativas fundadas de que el Fondo Nacional que para el financiamiento de la Educación Técnico Profesional, creado por la Ley 26.058 tienda en el tiempo a atenuar estas disparidades.

- **Carencias de las prácticas profesionalizantes**

- **Escasez de prácticas profesionalizantes.** En la misma lógica de articulación de las prácticas productivas y las prácticas educativas, se perfilan las prácticas profesionalizantes que posibilitan a los alumnos un acercamiento a las formas de organización y relaciones de trabajo; experimentar procesos productivos en sus dimensiones científico-tecnológicas y socioculturales reales; reflexionar críticamente sobre ellos y proporcionar a la institución educativa insumos para favorecer la relación con el mundo del trabajo. Lamentablemente, también en este caso las prácticas son insuficientes.
- *Observaciones de los casos.* Las escuelas estudiadas muestran una gran preocupación institucional por asegurar las prácticas profesionalizantes. Es muy probable que esta preocupación se extienda, en mayor o menor medida, a todas las escuelas de esta modalidad, en razón de su propia identidad. *Sin embargo, aún en aquellas escuelas que disponen de grandes explotaciones agropecuarias, parecería que esta cuestión no está totalmente resuelta, desde un punto de vista formativo, para todos los alumnos y para todas las actividades productivas que les exige el plan de estudios.* En las que disponen de espacios productivos reducidos, las producciones propias tienen muchas veces escala demostrativa o insuficiente, lo cual impide la realización efectiva de prácticas profesionalizantes para todos los alumnos. A veces, un alumno ejecuta la práctica y los demás miran. En algunos casos se advierte la recurrencia a falsos sucedáneos, como son las visitas a establecimientos agropecuarios para observar la realización de tareas por parte de su personal.
- **Ventajas de las escuelas de alternancia.** La resolución de esta cuestión por parte de las escuelas con alternancia, que en general disponen de pocos recursos propios, reside en el aprovechamiento de los recursos de la familia del alumno. Esto resulta más satisfactorio cuando el alumno pertenece a una familia con explotación propia y tiene limitaciones cuando es hijo de un asalariado rural o de alguien inserto en actividades no agropecuarias.
- *Limitaciones de las pasantías.* Los sistemas de pasantías en explotaciones de terceros muchas veces son difíciles de asegurar para todos y en todas las labores, e incrementan la gestión institucional para

asegurarlas y supervisarlas. Por esa razón no siempre son experiencias valiosas desde el punto de vista formativo.

- **Certificaciones.** Se caracterizan por un gran anarquía. Las provincias resisten el cambio, ofreciendo sólo una “homologación” superficial para poder acceder a la validez nacional de los títulos. Una razón de la resistencia puede ser que las llevaría a mayores costos, por la obligación de aumentar horas, poner más docentes, etcétera. Las leyes de educación técnica y de financiamiento educativo tienen el potencial para ayudar a resolver este problema.
- **Limitaciones de la vinculación con el sector productivo y la comunidad.** Si bien en todos los casos estudiados la necesidad de vinculación con el sector productivo y la comunidad aparece expresada en su proyecto educativo institucional, está muy claro que existen situaciones muy variadas.
  - **Escuelas de alternancia.** Por un lado se presenta el caso de las escuelas de alternancia, donde la alta participación de los padres en la vida escolar resulta en un fuerte vínculo con un sector de la comunidad local y de un sector de la producción, ya que los padres integran homogéneamente esos grupos. Asimismo, estas escuela mantienen vínculos con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y otros actores sociales de la zona, ya que se sienten muy involucradas en las acciones de desarrollo local.
  - **Escuelas con mayores recursos.** Otro caso lo representan las escuelas que son bastante autosuficientes desde el punto de vista de las producciones propias y de los recursos que generan, en las que la vinculación con el sector productivo y la comunidad asume otras características. Allí aparece a veces un mayor interés por la vinculación con organismos científico-tecnológicos, inclusive como producción de servicios para los productores.
  - **Otras experiencias de vinculación.** Existen en las escuelas visitadas otras experiencias de vinculación que debemos destacar. Por ejemplo, el caso de la escuela de Colón, que ha establecido distintos convenios que tienden a generar recursos institucionales y asegurar la realización de prácticas profesionalizantes por parte de los alumnos, siendo de especial interés los firmados con una empresa avícola y con la municipalidad.
- **Resultados**
  - **Índole de los aprendizajes.** Como se ha dicho, la insuficiente presencia del trabajo como situación educativa central es muy frecuente. La explotación agropecuaria propia no siempre es la solución, dado que con frecuencia su manejo técnico está por debajo de la media de los productores locales
  - **Hay evidentes problemas de articulación o pasaje al nivel terciario, tanto no universitario como universitario.** Se manifiesta además la tradicional



tensión entre salida laboral y formación superior, y parece haber una tendencia creciente a la continuidad de los estudios en el nivel superior.

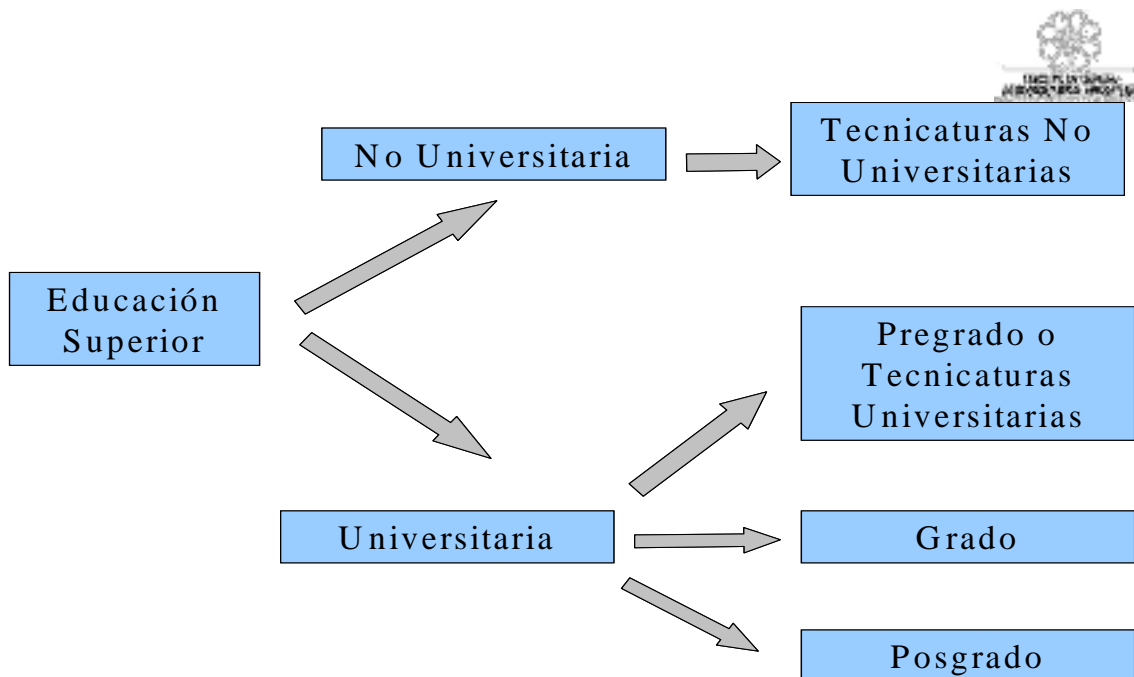
- **Contexto de la enseñanza agropecuaria de nivel medio**

- *Número de escuelas.* Hay 428 escuelas agropecuarias de nivel medio, 306 de gestión estatal, 112 de gestión privada y 10 que dependen de universidades nacionales. Estos números se comparan con 1000 escuelas medias técnicas no agropecuarias y con 6828 escuelas medias en total.
- *Alumnado.* Hay 20.300 alumnos cursando los tres últimos años y unos 5500 egresados por año. Estos valores indican que el tamaño medio de las escuelas medias agropecuarias es de 1/8 en relación con el resto de escuelas técnicas, lo que configura un problema de mayores costos por alumno análogo al de las escuelas rurales EGB, aunque de menor intensidad.
- *El título más generalizado: Técnico en Producción Agropecuaria*
  - Su perfil no está acabada ni uniformemente definido, porque si bien hay un documento base de su TTP del CFCyE, su aplicación real varía mucho por provincias. Por ejemplo, la provincia de BA no implementó lo acordado y la principal traba es la regulación del trabajo docente.

### **2.3. La educación superior agropecuaria y agroalimentaria (ESA)**

- **Niveles educativos y estructura**

- En términos de niveles educativos la ESA comprende: (i) carreras de 2/3 años de duración, o de ciclo corto o de pregrado, con títulos de Técnico Superior; (ii) carreras de 4/5 años de duración, o de ciclo largo o de grado, con títulos de Ingeniero Agrónomo o equivalente y Veterinario y, (iii) carreras de postgrado de Especialización, Maestría y Doctorado.
- **Los niveles educativos en la educación superior agraria y agroalimentaria**



- **Carreras y perfiles de especialización prevaletentes**

- **Carreras universitarias**

- *Agronomía y veterinaria.* Estas carreras concentran un 74% de la matrícula de grado universitario, con un 39% en Agronomía y un 35% en Veterinaria.
- *Tecnología de Alimentos.* Se ofrecen las alternativas de Licenciado en Tecnología de Alimentos e Ingeniero en Alimentos, así como otras carreras con especialización a nivel de grado (Enólogo, Ingeniero Agroindustrial, Ingeniero Azucarero). Estas carreras ocupan el tercer lugar en importancia en la matrícula de grado (14%).
- *Nuevas carreras.* A la oferta tradicional de Ingeniería Agronómica, Veterinaria e Ingeniería Forestal y carreras vinculadas a la agroindustria más tradicional (Tecnología de Alimentos), se van sumando nuevas carreras en áreas como Agronegocios, Administración y Gestión de Empresas, Conservación del Medio Ambiente y Biotecnología. Estas transformaciones se vinculan, entre otros factores, al desarrollo científico y tecnológico, y su impacto en la producción, la creciente articulación agroindustrial y con otros sectores de la economía y el incremento de la comercialización a nivel internacional.

- **Tecnicaturas.**

- *La educación superior no universitaria, lo mismo que la técnica al nivel medio, es percibida como un circuito de clase B que atrae a los estudiantes con menores capitales culturales y económicos.* En virtud de que el área disciplinaria de Veterinaria no ofrece muchas



opciones de tecnicaturas superiores, las carreras cortas en Tecnología de Alimentos ocupan el segundo lugar en importancia, a continuación de las Tecnicaturas Agropecuarias.

- **Perfiles de especialización prevalecientes.** En el nivel de los técnicos superiores prevalecen las producciones específicas; en el nivel de grado, las carreras de formación general; en el postgrado, los especialistas de producción específica; en las maestrías, un sesgo más académico y, finalmente, en los doctorados, la orientación hacia una carrera científica.
- **Los distintos niveles y el problema de la articulación entre ellos**
  - **La articulación entre los niveles educativos es un tema crucial**, no sólo entre la EGB y el nivel medio, sino también entre éste y el nivel superior, teniendo en cuenta que en las últimas décadas ha tenido lugar un crecimiento exponencial de los alumnos de nivel medio que, a la finalización de los estudios, constituyen la demanda por educación superior.
  - **La articulación entre los niveles de pregrado y grado en educación superior: sistemas binarios y sistemas integrados.** Los sistemas binarios nos muestran a las carreras de ciclo corto y de ciclo largo desarrolladas por instituciones diferentes –institutos terciarios y universidades- y predominan en países como Alemania e Inglaterra. Los sistemas integrados, como en Italia y España, muestran el predominio de las instituciones universitarias en ambos tipos de carreras, siendo marginales las instituciones superiores no universitarias.
  - **Patrones generales de articulación entre los niveles de grado y postgrado.** Estados Unidos ha tendido a una formación de grado en torno a los cuatro años (*bachelor*) y un desarrollo importante del postgrado en las tres modalidades: especialización (alrededor de 1 año), maestría (2 años) y doctorado (4 años). El caso argentino se caracteriza por carreras de grado de cinco años de duración (Licenciatura), mientras que en el postgrado han sido dominantes: (a) los doctorados (4 años) en ciencias exactas y naturales, sin niveles intermedios; (b) las maestrías (2 años) en ciencias de la administración, sociales y humanidades y, (c) las especializaciones (1 año) en ciencias de la salud (especialidades médicas) y en las ingenierías. *En las ciencias agronómicas hay una orientación a las maestrías y en veterinaria al doctorado, mientras que en ingeniería de alimentos la tradición ha sido considerarlo título terminal, de modo similar al resto de las ingenierías.*
  - **El sistema de educación superior argentino es de tipo binario, con graves problemas de articulación entre el nivel medio y el superior universitario**, en virtud del déficit educativo de la educación secundaria. Por otro lado, *la educación terciaria no universitaria es un nivel de "segunda opción", de menor calidad relativa, que absorbe los estudiantes de menores ingresos y menor capital cultural y educativo.*



- *La ESA presenta rasgos generales similares a los de sistema de educación superior argentino, con una característica básica que lo distingue respecto del conjunto de la educación superior: la importancia de la formación de ciclo de corto en las universidades.*
- ***Este rasgo particular de la ESA nos permite concluir que es un sistema híbrido, en parte integrado y en parte binario.*** De los 82.276 estudiantes de la ESA, 16.913 o sea el 20,6% cursaba en el 2004 carreras de ciclo corto, 63.592 (77,3%) carreras de ciclo largo y 1771 (2,2%) estudios de postgrado. Esta configuración no es muy diferente al promedio general del sistema de educación superior argentino: sesgado a los estudios universitarios de grado. *El rasgo particular de la ESA es que el 48,4% (8.189) de los estudiantes de carreras de ciclo corto cursaban los estudios en instituciones universitarias, mientras que a nivel global estas carreras están localizadas en instituciones terciarias no universitarias.*
- *Los problemas de articulación en el sistema híbrido argentino de ESA.* Aunque cabría suponer que los sistemas de educación superior integrados tendrían una mayor propensión a la articulación pregrado/grado en comparación a los sistemas binarios, o sea que la trayectoria educativa de los alumnos transitaría por carreras cortas articuladas con carreras largas, o lo que es lo mismo estudios que permiten alcanzar el título de Técnico Superior con una determinada salida laboral técnica, ello no se observa en la realidad. *Como se muestra en el trabajo, la articulación entre ambos niveles a través de Ciclos de Complementación o articulación son mínimas.* El caso de los títulos intermedios de Técnico Superior Universitario en las carreras de grado, tienen el propósito del reconocimiento parcial de estudios a efectos de la certificación de una fase de los estudios o credencialismo, pero no habilitan para un ejercicio técnico profesional. *Strictu sensu* no se trata de un caso de articulación.
- *Limitaciones que surgen de la naturaleza de los títulos.* Por otro lado, los títulos de Técnico Superior predominantes se refieren a cultivos y otras producciones específicas, mientras que los estudios de grado responden a una formación general, como la de Agrónomo o Ingeniero Agrónomo, cuya formación hipotéticamente es en producción vegetal y animal, con cierto equilibrio. A su vez, la formación de Especialista en el postgrado remite a una producción específica, la de Magíster tiene un sesgo más académico, y es dominante en el área de economía y administración agropecuaria, y la de Doctor está centralmente reservada para el quehacer científico.
- ***Casi inexistente articulación en la educación superior agraria.*** En total existen tres ciclos especiales en educación agraria. Un Ciclo de Complementación Curricular en el área de Agronomía, y dos Ciclos de Licenciatura, uno en Agronomía y otro en Tecnología de Alimentos. El único Ciclo de Complementación curricular tiene problemas a partir de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Es el caso de la

Universidad Nacional de Villa María que permite verificar algunos de los problemas mencionados en la articulación entre una tecnicatura superior y una ingeniería. El problema más importante se plantea en el plan de estudios que tiene carencias en las asignaturas básicas, sobre todo las básicas agronómicas, que requieren de una formación específica de los docentes. Dos problemas más asociados a éste, resultan la preparación de los docentes en estas disciplinas y la investigación en estas áreas.

- ***Los Institutos Tecnológicos: una realidad promisorio, pero casi inexistente.*** Los Institutos Tecnológicos, sustancialmente distintos a los institutos terciarios técnicos existentes, se caracterizarían por: i) su fuerte vinculación con el desarrollo local, a través de la oferta educativa formal y no formal y servicios relacionados con áreas laborales desarrolladas o factibles de desarrollar en la comunidad local y/o regional; ii) la participación del sector gubernamental, del sector productivo local y optativamente de la universidad, en la administración y vida institucional del ITEC; iii) un estilo de conducción y gestión institucional y académico participativo y dinámico; iv) una oferta educativa de corto y mediano plazo originada en estudios de necesidades de desarrollo de la zona e implementada con una estrecha relación con la práctica y, v) una infraestructura adecuada a la oferta educativa a brindar. No obstante estas virtudes, su presencia es casi inexistente en la Argentina.
- ***La elevada deserción en las carreras de grado.*** Es un rasgo general del sistema de educación superior argentino, y no particular de las ciencias agrarias. Concretamente la mala formación secundaria está detrás de los pobres indicadores de retención en los primeros años de la universidad (y, a su vez, la mala formación secundaria puede tener raíces en la primaria). Por otro lado, aquellos que logran sortear los primeros años universitarios, en su mayoría prolongan los estudios más allá de la duración teórica, prácticamente realizan los estudios de agronomía o equivalentes en un mínimo de 6 años. Las tasas de graduación son muy bajas y la eficiencia del sistema es lamentable.
- ***Problema de gran importancia.*** Sin duda el tema de la articulación constituye una cuestión saliente en la agenda de la política educativa.
- ***Distribución geográfica***
  - ***Localización de las carreras de ciclo largo.*** El país ofrece mayores oportunidades en su territorio para los estudios agronómicos que para los veterinarios
  - ***Localización de las carreras de ciclo corto.*** Las jurisdicciones con más matrícula en Tecnicaturas agrarias son Córdoba, Capital Federal, Buenos Aires y Santa Fe. También resulta destacable en Mendoza y Salta. El comportamiento difiere entre subsistemas. Las tecnicaturas universitarias se concentran en la Capital, con una matrícula de 1713 alumnos. Las jurisdicciones más próximas (Santa Fe, Buenos Aires,

Mendoza y Salta) no superan los 1000 alumnos. En la ESNU, en cambio, *la matrícula se concentra en Córdoba, con 2043 alumnos*, seguida de Buenos Aires y Santa Fe. Entre las tres provincias tienen el 23,4%, 17,0% y 14,7% de la matrícula respectivamente, superando el 50% de la matrícula en este nivel. Por otra parte, la distribución por ámbito muestra diferencias sustanciales, dado que la mayoría de la matrícula es urbana, un 96,0% (cuadro 18). En cambio la distribución por sector de gestión resulta más equitativa, dado que 4879 alumnos (55,9%) corresponden al sector estatal y 3845 (44,1%) al privado.

- **Marco institucional**

- *Predominio de la oferta estatal.* Se observa un amplio predominio de las instituciones estatales en la prestación del servicio de educación superior agrario. En general, a nivel de todo el sistema universitario la participación de las universidades estatales oscila en torno al 75%, mientras que en la ESA ésta alcanza el 80%.

- **Costos**

- *En términos de costos, se estima a nivel internacional que las carreras de Ingeniería Agronómica y Veterinaria son las más costosas*, seguidas por Medicina y otras Ingenierías.

- **Calidad educativa**

- *Carreras de ciclo corto.* En materia de calidad educativa, las carreras de ciclo corto, tanto universitarias como no universitarias, *no han sido objeto de atención por parte de las políticas públicas, tanto a nivel nacional como provincial.* No olvidemos que las provincias son responsables de la prestación de los servicios de educación superior no universitaria. Por lo tanto, lamentablemente no es posible presentar un análisis de la calidad de este nivel, aunque podría plantearse la hipótesis que domina en el mundo académico de la educación: *las carreras de ciclo corto son de regular y mala calidad, constituyen una segunda opción para los alumnos que o fracasan en las carreras de ciclo largo o por sus deficiencias formativas directamente no acceden a ese nivel.*
- **Agronomía.** La buena noticia es que es posible presentar un análisis de la calidad de la formación de grado en Agronomía, la carrera de la ESA de mayor significación, y próximamente podrá hacerse lo mismo con Veterinaria. Ello obedece a que dichas carreras están comprendidas en el grupo de carreras universitarias con obligación de evaluación y acreditación de la calidad. **La mayoría de las carreras de Agronomía que se dictan en el país no alcanzan los estándares mínimos de calidad definidos por la propia comunidad académica, y las universidades y unidades académicas están desarrollando programas de mejoramiento para simplemente alcanzar en un plazo de tres años contados desde el año 2006 los niveles mínimos de calidad exigidos.** La mayoría de las carreras fue acreditada por la



CONEAU: un 64,3% por 3 años y un 21,4% por 6 años. De un total de 28 carreras que se presentaron a este proceso, 23 (82%) se encuentran “subestándar”, bien por acreditar por tres años con fuertes compromisos de mejora o por no acreditar como en el caso de cuatro de ellas. La opción de acreditar por 3 años se consideró a los efectos de evitar la crisis generada por la no acreditación de la mayoría de las carreras.

- **Postgrados.** Sobre los postgrados también puede realizarse una evaluación de la calidad. **En este caso, a diferencia de las carreras de grado, tres cuartas partes de la oferta académica ha superado las evaluaciones de calidad. Se estaría registrando así un sesgo elitista del sistema, con ofertas de mayor calidad para los niveles educativos a los que muy pocos pueden acceder.**
  
- **Algunas limitaciones de los procesos de acreditación y evaluación.** En la evaluación, los requerimientos de investigación son institucionales y no sistémicos. Al exigirse investigación en la institución, no se considera positivamente un buen profesor de dedicación simple que hace investigación en otras instituciones. Se impone el modelo del docente exclusivo, que hace investigación en la institución. **De esta forma, no se fomenta la participación de profesores que trabajen en el sector productivo, que de ser incluidos, bajo este modelo, tienen una categoría inferior respecto a los investigadores full time.** Sigue siendo dominante el modelo de investigación tradicional, de manera que no sólo se inhibe la circulación interinstitucional de docentes y su impacto positivo sobre la producción de conocimiento, sino que **la falta de consideración de la experiencia profesional parece dejar en evidencia una inconsistencia con el objetivo de adecuar la formación agronómica a los cambios tecnológicos que hacen a las particularidades de la dinámica del sector productivo.** Otra cuestión vinculada resulta la exigencia de títulos de postgrado como criterio dominante y subsumido a este modelo del que venimos hablando. Hay una falta de consideración de la experiencia laboral tanto profesional como académica, que deberían tener peso comparable al título de postgrado, criterio que por sí solo no dice absolutamente nada sobre la capacitación del docente.
  
- **Vinculación con el sector productivo: el caso de las facultades de Agronomía**
  - **Crisis del modelo tradicional.** Se observa una crisis del modelo tradicional de vinculación entre la universidad y el sector productivo en cuanto a la formación de profesionales. La crisis obedece a distintos factores explicativos, en especial las transformaciones que internacionalmente están ocurriendo en la educación superior y en el sector agroalimentario. Se está perfilando así un nuevo modelo sustentado en un mayor acercamiento de la universidad al sector productivo, con interacciones que impulsan distintas transformaciones, en particular las reformas de los planes de estudio que tienen como objetivo un nuevo perfil profesional.

- *La reforma departamental de la facultad de Agronomía de la UBA.* Como expresión de la tendencia apuntada, la reforma departamental está aquí vinculada a la reforma curricular, disminuyendo el número de departamentos de diez a seis, pero no el número de cátedras, que se redistribuyen entre los nuevos departamentos. *La idea que sustenta ambas reformas es la sustitución de la lógica enciclopedista tradicional de agrupación de los saberes en compartimentos estancos, por otra que implica una concepción integrada del proceso productivo en términos de una red de conocimientos de diversas disciplinas, articulados para explicar procesos, tecnologías y problemáticas de dicho proceso y una mayor vinculación con la práctica profesional. Esta transición se asocia a una integración de la ciencia y la tecnología, una ruptura con las diferenciaciones rígidas entre ambas, por eso se podría denominar a la primera como lógica enciclopedista y a la segunda como lógica tecnológico-productiva.*
- *Cambios en la visión de los perfiles profesional y académico.* Hay una visión más flexible, integrada y complementaria de ambos perfiles. Se destaca la necesidad de desarrollar las actividades de transferencia, dándole mayor relevancia a la inserción en el medio, cuando antes sólo se evaluaba la calidad en función casi exclusiva de la formación académica impartida. Esto adquiere importancia si consideramos que en algunas orientaciones disciplinarias resulta más pertinente la experiencia en asistencia técnica, las actividades de transferencia y el logro de un elevado número de patentes, que la publicación en revistas con referato o que los docentes tengan el título académico máximo.
- **Contexto e información de base del sistema de educación superior agropecuaria y agroalimentaria**
  - *Matrícula.* En 2004 el total de alumnos en el sistema de Educación Superior Agraria (ESA) y agroalimentaria eran 82.276, de los cuales 73.552 (89%) cursaban estudios en el subsistema universitario (ESU) y 8.724 (11%) lo hacían en el subsistema de educación superior no universitaria (ESNU, tradicionalmente conocido como educación terciaria a cargo de institutos terciarios). Estas matrículas representan respectivamente el 4,63% del total de la ESU y el 1,6% del total de la ESNU. La matrícula por ciclos es la siguiente: a) ciclo corto: 20,6% del total de la ESA; b) ciclo largo: 77,3% y, c) postgrado: 2,2%. Una peculiaridad de la ESA es que el 48,4% de los estudiantes de ciclo corto está en ESU, mientras que para el total de la enseñanza superior la mayoría de los estudiantes de este ciclo están concentrados en la ESNU.

### **3. Propuestas: el campo y las agroindustrias hacia la sociedad del conocimiento del siglo XXI**

#### **3.0. Ejes centrales de las propuestas**

- **Ejes centrales.** Las propuestas que se presentan en el estudio se desarrollan en base a cinco ejes centrales, a saber, la integración socio-educativa; la responsabilidad y transparencia del sistema y de las escuelas; la modernización y jerarquización de la educación impartida, con especial referencia a la educación tecnológica y vocacional: la integración entre escuelas, institutos, universidades, empresas y comunidades locales y, por último, un financiamiento adecuado.
- **Cambio conceptual.** La puesta en práctica de estos cinco ejes requiere un significativo cambio en cuanto al modo de conceptualizar, organizar e impartir la educación rural y agrotécnica.
- **Un contexto con muchas oportunidades.** El proyecto recientemente aprobado del MECyT de mejora de la educación rural (ProMER), las leyes sancionadas en 2005 de educación técnico-profesional y de financiamiento educativo y la convocatoria al debate de una nueva ley de educación que se presentaría este año al Congreso, ofrecen una excelente oportunidad para mejorar la formulación y la puesta en práctica de políticas para cada uno de los niveles de enseñanza comprendidos.
- **Primer eje: la integración socio-educativa.** Para hacer realidad el papel socialmente integrador de la educación es necesario: a) ampliar sustancialmente la escolarización, universalizando el nivel inicial y la EGB3; b) implantar gradualmente la doble jornada, c) establecer la obligatoriedad del nivel medio; d) jerarquizar sustancialmente la educación y la capacitación técnica y vocacional, para dar amplias oportunidades de educación continua a personas con todo tipo de vocaciones, favoreciendo asimismo los más variados modos de articulación entre todos los trayectos educativos; e) dotar a todas las escuelas y universidades de una Infraestructura adecuada al siglo XXI, erradicando para siempre la realidad actual de escuelas pobres para los pobres; f) apoyar decididamente las distintas formas de educación a distancia.
- **Segundo eje: la responsabilidad y la transparencia del sistema y de las escuelas.** Este eje se desarrolla mediante dos conjuntos de políticas, tendientes ambas a mejorar cualitativamente la *accountability* de escuelas y sistemas. Por un lado, la integración de las escuelas e instituciones educativas a su medio, desarrollada en el cuarto eje. Por otro lado, otorgando mayor autonomía a las escuelas y obligándolas a formular y ejecutar su proyecto educativo institucional (PEI) y una cultura participativa de la evaluación suministrando a los estudiantes y a sus padres toda la información necesaria para conocer la calidad de los estudios y posibilitar las elecciones adecuadas. A nivel primario y medio esto implica llevar y publicar estadísticas de la inversión educativa por alumno y por escuela. Por otro

lado, *realizar al menos cada dos años operativos censales de evaluación de la calidad educativa, tanto en las escuelas rurales como en las medias agrotécnicas, y utilizar los resultados de estas evaluaciones no con un criterio competitivo sino como una herramienta de evaluación de la marcha del proyecto educativo institucional (PEI) por parte de toda la comunidad educativa.*

- ***Tercer eje: la modernización y jerarquización de la educación impartida, con especial referencia a la educación tecnológica y vocacional.*** Más allá de las evaluaciones, es necesario modernizar y jerarquizar la educación impartida, poniendo especial énfasis en esa “Cenicienta” del sistema, que ha sido siempre la educación y capacitación tecnológica a nivel primario, medio y terciario. Esta limitación intentó ser superada con la instauración del nivel polimodal y sus TTPs a partir de la Ley Federal, pero el objetivo se consiguió muy parcialmente. ***Se recomienda muy especialmente, en este sentido, desarrollar un modelo análogo al de Australia, que se describe al final del resumen ejecutivo de este estudio.*** Hay que comenzar dejando de lado las denominaciones despectivas, tales como “enseñanza superior no universitaria”, y referirse en cambio a “tecnicaturas superiores” y “técnicos superiores”, dado que aquélla tiende a connotar una inferioridad que, en el imaginario social, ha aquejado desde siempre a esta modalidad educativa. Asimismo, utilizar la “expresión educación y capacitación tecnológicas” para referirse a todos los estudios de este tipo, desde la EGB3 en adelante. Conceptualmente se propone un tratamiento integral de la formación técnica, de tal modo que ella comprenda: a) la inclusión de componentes de educación técnica y vocacional en la EGB3; b) el adecuado desarrollo de los contenidos tecnológicos del nivel polimodal, haciendo realidad su nombre, así como los de los trayectos técnico-profesionales (TTPs); c) el desarrollo de carreras de ciclo corto y de ciclo largo y, en la cúspide, el postgrado y la educación continua o educación a lo largo de la vida; d) una adecuada articulación entre todos estos trayectos, especialmente entre la educación técnica de nivel medio y superior y entre éstas, en el marco del enfoque de los sistemas nacionales de innovación que implican la participación de gobiernos locales, empresas productoras de bienes y servicios, establecimientos educativos e institutos de investigación; e) el desarrollo de Institutos Tecnológicos que reúnan las características indicadas en d), análogos a los desarrollados mediante el programa PRESTNU; f) un programa de desarrollo de certificaciones a nivel nacional, que incluya también a las capacitaciones específicamente laborales y que se una a un sistema de créditos educativos *que permita transitar horizontal y verticalmente el sistema educativo, sin barreras artificiales y con la sola garantía de la calidad*; g) integrar plenamente la educación superior agraria y agroalimentaria al marco de la ley de educación técnica; h) desarrollar políticas sistemáticas de capacitación docente; i) en la educación superior, mejorar la calidad de los títulos y de los mecanismos y sistemas de evaluación y acreditación; reformar los currículos para acercarlos al mundo de la producción; llevar adelante políticas de investigación más integradas al mundo de la producción; desarrollar políticas de vinculación al mundo, a redes de innovación y a nuevas formas asociativas; en fin, utilizar

intensivamente los contratos-programa para el financiamiento de los estudios superiores.

- **Cuarto eje: la integración entre escuelas, institutos, universidades, empresas y comunidades locales.** No obstante valiosas iniciativas recientes, la integración de las escuelas a su medio y el apoyo a ellas desde el mundo empresario y la sociedad civil a las escuelas deja mucho que desear. En el estudio se proponen tres arreglos institucionales para mejorar sustancialmente esta situación. Por un lado, la promoción de la autonomía y la responsabilidad de las escuelas, propuesta en el segundo eje. Por otro lado, las alternativas de financiamiento, descritas en el quinto eje. En tercer lugar, distintos consejos que faciliten esta integración. Ellos son: los Consejos Asesores de Escuelas, a nivel primario y medio; los consejos de evaluación de la mejora de la educación rural y agrotécnica, tanto a nivel nacional como provincial y, en fin, el fortalecimiento del Consejo Federal. Para el caso de la educación superior, es fundamental dar vida a los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES). En todos los casos, se propone una relevante participación de los padres de los alumnos, las empresas, los gobiernos y las comunidades locales. Una de las funciones más importantes de estos consejos participativos sería la de hacer el control de gestión de las leyes recientemente sancionadas de educación técnica y financiamiento educativo. Adicionalmente, se sugieren modos para desarrollar pasantías, mejorando sustancialmente la calidad de las prácticas profesionales a todos los niveles de enseñanza pertinentes, y se mencionan casos exitosos recientes de apoyo de la sociedad civil a las escuelas y a los alumnos, en orden a contribuir al fomento de la responsabilidad social de las empresas.
- **Quinto eje: el financiamiento necesario y la desgravación selectiva de inversiones en educación.** Tanto la ley de financiamiento educativo como la de educación técnica son pasos muy importantes que permitirán aumentar significativamente los recursos disponibles para la educación. Será crucial controlar su utilización, y por ello se han propuesto aquí consejos participativos de control de gestión. Sin embargo, aunque se realice eficientemente, tal asignación de recursos no alcanzará para poner a todas las escuelas del país a la altura de las necesidades del siglo XXI. Por esta razón, y como aporte al debate de la nueva ley general de educación, se propone aquí desgravar de los impuestos a las ganancias e inmobiliario, a toda inversión en educación que cumpla ciertos requisitos. Si bien existe en la actualidad un régimen de desgravación para el caso del impuesto a las ganancias, el mismo es muy limitado. Los requisitos que aparecen como más lógicos son los siguientes. a) Que la inversión sea directamente aplicada a escuelas de gestión estatal o a escuelas de gestión privada que, por el bajo nivel de sus aranceles, estén en condiciones de recibir al menos un 80% de subsidio. b) Que la inversión se destine a áreas prioritarias, tales como infraestructura –incluyendo tecnologías y educación a distancia– capacitación docente, becas, transporte que permita la concentración de alumnos, etcétera. d) Para el caso de las escuelas medias, institutos superiores y universidades, que las inversiones hayan sido aprobadas por los CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior) y



que sean aplicadas a proyectos en los que participen simultáneamente la institución educativa, los productores y los gobiernos locales.

### **3.1. Educación general básica**

- **Del proyecto civilizatorio y alfabetizador del siglo XIX a la sociedad del conocimiento del siglo XXI**
  - **El hilo conductor de las propuestas aquí presentadas es el de hacer todo lo necesario para que la educación rural supere el modelo civilizatorio y alfabetizador del siglo XIX, aun vigente, reemplazándolo por otro que permita a toda la población rural de la Argentina acceder cada vez más a la sociedad del conocimiento del siglo XXI.**
  - Nos encontramos, además, con la amarga realidad de *escuelas pobres para los más pobres*, algo que es cierto en todo el país, pero especialmente en el ámbito rural.
  - La ley de financiamiento educativo promulgada en 2005 y el programa de mejoramiento de la educación rural (ProMER), con apoyo del Banco Mundial, crean las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para lograr este objetivo. **Por eso tiene gran importancia la inclusión de propuestas como las que siguen en el nuevo proyecto de ley general de educación.**
- **Subsanar la carencia de información**
  - **Relevamiento sistemático.** Es de gran importancia incorporar de manera más clara en el PROMER un relevamiento sistemático de la información sobre todas las escuelas rurales del país en lo concerniente a matrícula, recursos físicos, humanos y sociales y vinculación con la comunidad.
  - **Inversión por escuela y por alumno.** Un capítulo sumamente relevante para subsanar la carencia de información es llevar **una estadística confiable y actualizada de la inversión por alumno y por escuela.** De lo contrario seguiremos, como hasta ahora, navegando a ciegas en un camino tan importante para el futuro del país.
- **Aumentar sustancialmente los recursos de capital físico de las escuelas**
  - **Acceso a servicios básicos.** Dar mayor prioridad, en el marco del ProMER y de la ley de financiamiento educativo, a dotar a *todas* las escuelas de los servicios básicos de luz, gas o alternativas, agua potable, telecomunicaciones y TV
  - **Bibliotecas y material didáctico.** En el mismo marco del ProMER, fortalecer especialmente la dotación de bibliotecas y material didáctico, procurando diferenciar sus contenidos de acuerdo a la especificidad del

medio rural. En ese marco, debe aprovecharse adecuadamente la oportunidad en desarrollo en el MECyT de videos didácticos para todas las escuelas rurales, supervisando adecuadamente su calidad; focalizándolos en el aprendizaje de lengua y matemática; realizándolos con objetividad en el área de ciencias sociales y explorando la posibilidad de apoyar aprendizajes en áreas tales como tecnologías, idiomas y expresión artística.

- **Fortalecer el capital humano de las escuelas: maestros y directores**
  - *Remuneraciones.* En el marco del Consejo Federal de Educación y del PROMER, revisar los criterios de remuneración por ruralidad, de tal modo de lograr que los directores y maestros más aptos se vean motivados a ejercer en las escuelas rurales.
  - *Capacitación docente y escuelas en red.* Hacer efectivas las previsiones del PROMER respecto de la capacitación docente, incluyendo la integración de todas las escuelas rurales a redes comunes.
- **La calidad de la enseñanza y de los aprendizajes para todos los niveles de la EGB**
  - **Políticas de concentración de alumnos y escuelas**
    - *Los distintos aspectos de la concentración de alumnos y escuelas son condición necesaria de primer orden para lograr los objetivos planteados, en particular para la mejora de la calidad de la educación. No están, sin embargo, suficientemente contemplados en el ProMER.*
    - Adecuadamente realizada, esta política permitiría al mismo tiempo:
      - mejorar la calidad de la educación, al reducir el número de años atendidos por un mismo maestro o las salas multigrado;
      - reducir la amenaza permanente de cierre, que dificulta los proyectos institucionales;
      - mejorar la exposición de los chicos a las materias especiales;
      - mejorar la atención de los chicos con necesidades especiales;
      - mejorar la calidad y el acceso a la EGB3;
      - mejorar el acceso al polimodal.
    - *Participación de municipios y consejos escolares.* Esta política no siempre es factible cuando las distancias entre escuelas son muy grandes. Por ello debe ser flexible y, por su logística cotidiana local, es muy conveniente la *activa participación, inclusive financiera, de los consejos escolares y de los municipios.* En este sentido, merece mención el éxito de la experiencia realizada en el partido de Juárez, provincia de Buenos Aires, y liderada por el municipio.
  - **Mejoras de la calidad**
    - *Metas de repitencia y aceleración de aprendizajes.* Hacer efectivas para todas las escuelas las previsiones del ProMER referidas a la



reducción de la repitencia en la EGB1 y el programa de aceleración de aprendizajes para la EGB2.

- *Educación a distancia.* Efectivizar lo previsto en el ProMER respecto de la educación a distancia a través del Canal Encuentro del MECyT, de tal modo que se de prioridad a la capacitación en la enseñanza de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, adaptados a las realidades del mundo rural. *Para el logro de estos objetivos es fundamental que este Canal no sea concebido como un instrumento de adoctrinamiento, sino de genuino y objetivo acceso a los aprendizajes requeridos por la sociedad del conocimiento.*
- **Redes de escuelas**
  - *Integración en red.* Hacer efectivo lo previsto en el ProMER respecto de la integración de todas las escuelas rurales del país en redes que permitan el apoyo recíproco de docentes y directivos.
- **Jornada extendida**
  - *Propender a una gradual extensión de la jornada escolar, de 4 a 6 horas, para posibilitar el desarrollo de contenidos pedagógicos referidos a idiomas, expresión artística, tecnologías y deportes.*
- **Evaluación de la calidad**
  - ***Realizar al menos cada dos años Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad (ONE) con el propósito principal de evaluar los contenidos de los NAP, dejando de lado el criterio muestral hoy vigente y recogido también en el ProMER.***
- **El nivel inicial**
  - *Universalización.* Universalizar el acceso de todos los chicos de zonas rurales al preescolar (5 años) y propender también a la matriculación en la sala de 4 años, tal como se plantea en el documento base para la discusión de la nueva ley de educación. Esta meta ha sido incluida en el documento base para la discusión de la nueva ley de educación.
- **La EGB3 rural**
  - *Universalización.* Universalizar el acceso a la EGB 3 rural es uno de los principales objetivos en materia de escolarización. Se trata de aproximadamente 85.000 chicos, sobre una población total en esa edad de 260.000, los que no están incorporados a este nivel.
  - *Costos.* Los costos son accesibles y se estiman en 1,3 % del presupuesto de educación básica de las provincias ó 150 millones de pesos.





- *Concentración de alumnos.* Por cierto, las mencionadas políticas de concentración son una condición necesaria para lograr el objetivo de universalización de este nivel.
- *Previsiones del ProMER.* Hacer efectivas para todas las escuelas rurales las provisiones del ProMER referidas a la mejora de la calidad de la educación en la EGB3: módulos de aprendizajes para los estudiantes; provisión de libros de texto y manuales; materiales audiovisuales específicamente desarrollados; planes de desarrollo de las escuelas y capacitación a los docentes.
- **Consejos Asesores de Escuelas**
  - *Creación.* Fijar normas que promuevan y faciliten la creación de Consejos Asesores de las escuelas, con amplia participación de los padres, los productores locales y demás actores comunitarios
  - *Participación.* La participación de estos actores locales resulta fundamental para favorecer las vinculaciones de la escuela con el sector productivo y la comunidad en su conjunto.
- **Evaluación del mejoramiento de la educación rural**
  - *Consejos de Evaluación del Mejoramiento de la Educación Rural (CEMER).* La sanción de la ley de financiamiento educativo, el inicio del ProMER y el debate sobre la nueva ley de financiamiento educativo hacen aconsejable la formación de un Consejo Nacional y de Consejos jurisdiccionales en cada una de las provincias para evaluar sistemáticamente los avances efectivos de estas leyes y programas.
    - *Se propone que estos Consejos de Evaluación funcionen integradamente con el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción y con la Comisión Federal de Educación Técnico-Profesional previstos en la Ley de Educación Técnica que se mencionan en la sección 3.2.1, así como con sus respectivas expresiones en cada provincia.*

### **3.2. Enseñanza agropecuaria de nivel medio**

#### **3.2.1. Relativas al sistema educativo**

- **Consolidación del ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación: el Consejo Federal de Cultura y Educación**
  - De acuerdo con la Ley Federal de Educación el gobierno y administración del sistema educativo es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los poderes ejecutivos de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación y con misiones tales como unificar criterios entre las jurisdicciones. Estas no han funcionado hasta hoy

cabalmente, y por ello es necesario generar las condiciones políticas adecuadas. La Ley de Financiamiento Educativo puede ser vista como un elemento que contribuya a generar esas condiciones, y lo mismo cabe esperar de la nueva ley general de educación. Es crucial para ello que se hagan vinculantes para las jurisdicciones educativas las decisiones que se adopten en esa instancia. La resolución de esta cuestión, resulta indispensable para lograr la reintegración del sistema educativo y cualquier programa de alcance nacional de mejoramiento de la calidad educativa.

- ***Puesta en marcha de los organismos federales y tripartitos que crea la Ley de Educación Técnica (LET) para el gobierno y administración de la Educación Técnico-Profesional***

- La Ley de Educación Técnico Profesional es un paso importante, pero es difícil anticipar cuáles serán los impactos reales sobre el subsistema de educación técnico-profesional, en particular en el caso agropecuario.
- Para lograrlo, es necesario impulsar la puesta en marcha de los siguientes organismos federales y tripartitos (nacional y provinciales) previstos en dicha Ley:
  - *El Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, integrado entre otros, por las cámaras empresariales. Es un órgano consultivo y propositivo en las materias y cuestiones que prevé la mencionada Ley, con funciones de promover la vinculación de la educación técnico-profesional con el mundo laboral a través de las entidades que cada miembro representa, la creación de consejos provinciales de educación, trabajo y producción y, también, el asesoramiento en los procesos de integración regional de la educación técnico-profesional, en el MERCOSUR u otros acuerdos regionales o bloques regionales que se constituyan, tanto multilaterales como bilaterales.*
  - *La Comisión Federal de Educación Técnico Profesional prevista en la misma ley tiene por finalidad garantizar los circuitos de consulta técnica para la formulación y el seguimiento de los programas federales orientados a la aplicación de la Ley, en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. Esta Comisión se integra con los representantes de todas las jurisdicciones educativas. Aquí se propone adicionalmente que esta comisión funciones integrada al Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción.*
  - *Se propone, además, instar a la autoridades provinciales y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a “generar los mecanismos para la creación de consejos provinciales, regionales y/o locales de Educación, Trabajo y Producción como espacios de participación en la formulación de las políticas y estrategias jurisdiccionales en materia de educación técnico profesional”, como lo indica el Artículo 44 de la LET.*

- *Es necesario lograr que en la integración de cada uno de los consejos mencionados en este apartado exista un capítulo específicamente referido a la educación media agrotécnica.*
- ***Garantizar a través de los órganos de gobierno y administración de la Educación Técnico-Profesional previstos en la Ley 26.058, el respeto de criterios básicos y parámetros mínimos comunes para todas las ofertas formativas que se desarrollen en el país***
  - *Asegurar criterios básicos y parámetros mínimos comunes, que se deberían acordar con miras a alcanzar la unidad y promover la equidad en el sistema educativo nacional para la enseñanza agropecuaria de nivel medio, sin perjuicio de la necesidad de considerar la diversidad de contextos socio-productivos propios de la producción agropecuaria. Podría seguirse al respecto un modelo análogo al utilizado por el Consejo Federal de Cultura y Educación al establecer los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.*
- ***Asegurar mecanismos de actualización periódica de los contenidos de la enseñanza agropecuaria en el ámbito del sistema educativo y su efectiva concreción en el ámbito escolar***
  - *Ante la permanente desactualización de los contenidos de la enseñanza agropecuaria por los continuos avances en el conocimiento científico-tecnológico, se requieren mecanismos que permitan a los técnicos agropecuarios de nivel medio desempeñarse competentemente en el sector productivo.*
- ***Establecimiento de mecanismos de evaluación continua de la enseñanza agropecuaria de nivel medio***
  - *La falta de organismos específicos nacionales y jurisdiccionales para la enseñanza agropecuaria de nivel medio, impide tener información y hacer un seguimiento y evaluación continua de la calidad de la enseñanza y generar las políticas particulares para este tipo de modalidad. Por ello se propone desarrollar un Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad (ONE) diseñado específicamente para las escuelas agropecuarias de nivel medio, a aplicarse en todas ellas cada dos años.*
- ***Promover la profesionalización de los docentes de enseñanza agropecuaria a través de programas oficiales de alcance federal, de profesorado especializado de nivel universitario, de la instauración de la carrera docente y cambios en los estatutos del docente que reconozcan la especialidad***
  - *Es indispensable que los profesionales que se desempeñan como docentes asuman el hecho de que hay una profesionalidad específica del rol docente que involucra capacidades y saberes necesarios para el buen desempeño profesional. Deberá establecerse la necesidad de*



complementar la formación brindando, al mismo tiempo, posibilidades y condiciones para hacerlo. Es imprescindible realizar un trabajo de sensibilización y concientización respecto del rol docente de educación agrotécnica y sus cualidades específicas para que la mística y la vocación se encuadren en el marco de la profesionalización.

### **3.2.2. Relativas a las escuelas**

- Los cambios y modificaciones en los niveles macro de la gestión del sistema educativo deberían tener un efecto importante en el nivel institucional. *Sin embargo, visto el estudio de casos realizado y la experiencia de trabajo con escuelas agrotécnicas, es decisivo trabajar también a ese nivel.*
- ***Promover la autoevaluación institucional, la formulación explícita del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su evaluación continua y nuevas formas de gestión organizacional***
  - Es sustancial generar capacidad técnica y cultura institucional relativa a las acciones de autoevaluación institucional como herramienta clave, entre otras cosas, para definir un proyecto educativo institucional realista y participativo sobre la base de problemas, necesidades y metas consensuadas. De este modo la organización y su proyecto se configuran como cuestión institucional, como ámbito de gestión de proyectos compartidos y de actores co-responsables.
- ***Emprender acciones que contribuyan a una revalorización de la planificación didáctica y a la articulación y coordinación entre docentes, como medios para el logro de una enseñanza agropecuaria de calidad***
  - Es necesario trabajar sobre planificaciones didácticas y proyectos didáctico-productivos que tengan puntos de intersección suficientemente claros de modo tal que regulen la cooperación entre los diferentes actores institucionales.
  - Tanto la planificación didáctica como los modelos pedagógicos más apropiados para el trabajo en las escuelas agrotécnicas deberán partir de dos fuentes. a) La recuperación de las prácticas y experiencias exitosas que los docentes reconocen en su trayectoria profesional. b) El saber pedagógico específico asociado a lo que es la formación integral e integrada de adolescentes y jóvenes para desempeñarse en el sector agropecuario y, en todo caso, para la consecución de estudios superiores. En este marco deben tener un lugar privilegiado los modelos didácticos y el trabajo integradores de teoría y práctica.
- ***Promover una mayor responsabilidad de los docentes***
  - En consonancia con la necesidad de gestar políticas de formación y capacitación para los docentes es muy necesario un trabajo de concientización del propio rol en términos de responsabilidad y

autonomía. El hecho de considerar la práctica docente en términos profesionales, re-significa también la percepción del propio rol y las obligaciones profesionales que él demanda, incluyendo en un papel protagónico la interconexión entre los diferentes actores. Es muy posible que el equipo directivo esté en condiciones de elaborar y gestionar proyectos de capacitación interna en este sentido.

- **Implementación de sistemas de seguimiento de egresados**
  - Esta es una tarea clave para dar cumplimiento a la autoevaluación institucional. Conocer sobre los egresados, su destino y su inserción laboral y educativa nos “dirá” mucho de la escuela y del modo en que en ella se trabaja. Al mismo tiempo permite detectar posibles cambios o modificaciones en el contexto socio productivo.
  - Sobre la base de la educación durante toda la vida, *la escuela podría ser también centro de orientación para sus egresados respecto a necesidades y/o posibilidades de formación luego de su egreso.*
- **Disponer normas legales que impulsen la vinculación entre las instituciones educativas y el sector productivo tal como lo promueve la LET en su Título III Capítulo II**
  - En este tema deberían promoverse *nuevas normas legales, modificatorias de las vigentes, que garanticen el carácter formativo de las pasantías en empresas y no constituyan formas veladas de contratación de mano de obra, complementado con estímulos o incentivos para los productores que acepten alumnos en carácter de pasantes.*
- **Adicionalmente a las normas legales, favorecer la vinculación de las escuelas con el entorno productivo y comunitario, generando espacios de trabajo compartido**
  - La escuela suele ocupar, y debería ocupar cada vez más, un rol importante en el escenario comunitario, por ser una de las instituciones que tiene más posibilidades de motorizar y poner en movimiento procesos de articulación de acciones con actores y organizaciones del contexto. *Puede, por lo tanto, ser el actor convocante de otros actores, ya sea a través canales formales o informales, como sería el caso de los padres o de los alumnos. Pero, es igualmente importante que la escuela pueda ser percibida por los productores y por la comunidad como “convocable” -y más aún, que efectivamente sea convocada- para integrarse en los procesos público-privados de desarrollo local.* Para ello se requiere un intenso trabajo institucional.
- **Fijar normas que promuevan y faciliten la creación de Consejos Asesores de las escuelas, con amplia participación de los productores locales y demás actores comunitarios**



- La participación de estos actores locales resulta fundamental para favorecer las vinculaciones de la escuela con el sector productivo y la comunidad en su conjunto.

### **3.2.3. Relativas a las organizaciones empresariales**

- **Promover entre las organizaciones empresariales su participación en el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción**
  - Aún cuando pudieran existir antecedentes de participación en este tipo de organismos que no hayan resultado del todo satisfactorios, debería abrirse un nuevo crédito a la experiencia que impulsa la reciente Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional.
- **Promover entre las filiales de las organizaciones empresariales del Interior que impulsen el desarrollo de los consejos provinciales, regionales y/o locales de Educación, Trabajo y Producción y que participen en los mismos.**
- **Promover entre sus afiliados el acercamiento a las escuelas de enseñanza agropecuaria y centros de formación profesional para el sector agropecuario a fin de generar y participar en programas de cooperación, padrinazgo y vinculación y de integrarse a los consejos asesores de escuelas.**

## **3.3. Educación superior agropecuaria y agroalimentaria**

### **3.3.1. Políticas para las carreras de ciclo corto**

- **Planes estratégicos y mayor autonomía**
  - *Planeamiento estratégico.* Fomentar el crecimiento de instituciones educativas relevantes de acuerdo a un enfoque de planeamiento estratégico, es decir, con la consideración del espacio territorial como ámbito de análisis que incluya a la región productiva con sus particulares especializaciones y a las organizaciones agrarias representativas
  - *Mayor autonomía.* Vinculado a lo anterior, promover proyectos institucionales autónomos, del tipo de los apoyados por el PRESTNU, que aseguren una participación de los actores involucrados (*stakeholders*) en el gobierno institucional.
- **Mayor integración de la ESA con todos los actores involucrados, de modo especial con el sector productivo y las comunidades locales**
  - *Áreas de vacancia.* Definir áreas de vacancia y áreas de reforma de programas en ejecución a partir de la consulta a los sectores representativos del agro.



- *Sectores productivos.* Fomentar la participación de los sectores productivos en las propuestas y en su financiamiento.
- *Gobierno.* Promover la participación de los Ministerios o Secretarías de Agricultura, Industria y Trabajo en la definición de las políticas educativas para la educación técnica superior agraria.
- Desarrollar un **modelo híbrido de educación superior agraria** con un énfasis variable de uno u otro tipo de instituciones, universitarias y no universitarias, según las necesidades de cada región.
- **Mejora de la calidad y de los títulos otorgados en la educación superior técnica**
  - *Perfiles profesionales.* Especificar perfiles profesionales y competencias para los técnicos superiores, estableciendo las variaciones necesarias de acuerdo a las demandas específicas de los diferentes contextos regionales en los cuales se desempeñarán.
  - *Titulaciones.* Establecer alcances precisos de los títulos de Técnicos Superiores, diferenciados de los títulos de técnicos medios e Ingenieros. Homogenizar la denominación de títulos de programas comparables, para dar mayor transparencia al mercado de la educación superior y propender a la definición precisa de sus alcances profesionales.
  - *Nueva denominación.* Usar oficialmente las denominaciones de “tecnicaturas superiores” y “técnicos superiores” en lugar de las que contengan la expresión “no universitario/a”, dado que esta última tiende a connotar una inferioridad que, en el imaginario social, ha aquejado desde siempre a esta modalidad educativa. Asimismo, utilizar la “expresión educación y capacitación tecnológica” para referirse a todos los estudios de este tipo, desde la EGB3 en adelante.
  - *Nuevas tecnicaturas superiores.* Promover la creación de Tecnicaturas Superiores en Producción Agropecuaria a partir de propuestas curriculares flexibles que puedan articular sobre una base general obligatoria, un sistema de materias optativas que permita diversificar la oferta con un mayor grado de especialización, vinculado a las producciones regionales específicas o a determinadas agroindustrias.
  - *Modernización de la tecnicaturas generales.* Profesionalizar la oferta de las tecnicaturas generales con nuevos planes de estudio que incorporen conocimientos en gestión, procesos agroindustriales e impactos ambientales, entre otros.
  - *Integración de la ESA en la Ley de Educación Técnica.* Promover políticas nacionales de educación técnica que consideren también a las carreras universitarias (modificación de la LET), tanto las de ciclo corto como largo.



- *Incorporación al sistema universitario.* Incorporación plena del sistema universitario para la estipulación de los criterios de calidad y la articulación con estudios superiores de ciclo largo.
- *Evaluación y acreditación.* Promover la evaluación y acreditación de instituciones no universitarias, con la participación de las universidades, contemplando las siguientes dimensiones: proyecto y perfil institucional, gestión institucional, carreras y planes de estudio, alumnos y graduados, plantel docente, infraestructura y recursos materiales, servicios de biblioteca, de información e informáticos, procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación y extensión.
- *Capacitación docente.* Crear una oferta sistematizada para la capacitación de los docentes de carreras de Técnicos Superiores, articulada con las universidades, en especial con las unidades académicas que ofrecen carreras vinculadas al agro. Considerar la experiencia profesional como criterios de selección docente, además de la trayectoria académica.

- **Articulación con el nivel superior universitario**

- *Política integral.* Promover una política integral de articulación entre carreras de ciclo corto y ciclo largo con la participación de los CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior) y la inclusión de los sectores productivos en los procesos de articulación.
- *Ciclos de complementación.* Establecer ciclos de complementación estándar para Tecnicaturas predeterminadas e implementar un sistema de créditos (unidad de medición del progreso académico desarrollada inicialmente en EEUU y actualmente en proceso de adopción en la Unión Europea) que permita el reconocimiento parcial de tramos o trayectos a través de la definición de circuitos de formación.
- *Compatibilización de disciplinas.* Compatibilizar los sistemas de clasificación disciplinaria entre niveles educativos y entre instituciones.

### **3.3.2. Políticas para las carreras de grado y postgrado**

- **Fundamentación**

- *Los desafíos.* Es necesario remarcar que los cambios analizados y las proposiciones de política planteadas se producen y enmarcan en las demandas que impone el desarrollo científico y tecnológico y sus diversos impactos. Los sistemas educativos, en todos sus niveles, tienen el desafío de incorporar permanentemente nuevos conocimientos y de relacionarse con una investigación científica y tecnológica ampliamente vinculada a los sectores productivos. De otra forma, resulta dudoso que la educación logre generar oportunidades laborales y es paradójico el discurso de la equidad.
- *Tratamiento integral de la formación técnica superior.* Conceptualmente se propone un tratamiento integral de la formación técnica superior, que



comprende carreras de ciclo corto y de ciclo largo y, en la cúspide, el postgrado y la educación continua o educación a lo largo de la vida. Con una adecuada articulación con la educación técnica de nivel medio, y entre las carreras de Técnico Superior y de Ingeniería, en el marco del enfoque de los sistemas nacionales de innovación que implican la participación de gobiernos locales, empresas productoras de bienes y servicios, establecimientos educativos, institutos de investigación, etcétera.

- *Fallas de intervención del estado.* Del diagnóstico se infieren importantes problemas derivados de las *fallas de intervención* del Estado, que conviven con las fallas de funcionamiento de los mercados. De allí que la agenda de instrumentos y medidas de política pública contemplen temas estratégicos de mediano y largo plazo.

- ***Políticas relativas a los títulos, contenidos y calidad de la enseñanza***

- *Reforma curricular.* Acentuar los procesos de reforma curricular de las carreras de grado profundizando la evaluación y acreditación y la integración con los sectores productivos.
- *Postgrados.* Promover el desarrollo de carreras de postgrado con financiamiento para investigación y becas e impulsar mecanismos que mejoren las articulaciones entre grado y postgrado.
- *Evaluación y acreditación.* Profundizar los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado y postgrado.
- *Estándares de evaluación en Agronomía.* Revisar algunos de los estándares de evaluación de Agronomía, tales como la exigencia de contenidos mínimos y cargas horarias por áreas o subáreas y la consideración de la actividad profesional de los docentes para las áreas aplicadas. Analizar asimismo nuevas propuestas curriculares que respondan mejor a las transformaciones y demandas del medio, así como la adopción de un enfoque de mejora continua de los estándares de calidad.

- ***Políticas relativas a la docencia***

- *Formación y capacitación docentes.* Aprovechar las capacidades instaladas de docencia, investigación e infraestructura para el desarrollo de un Programa Nacional de Formación de Educación Universitaria Agraria, que comprende entre otras las carreras clave de Agronomía, Ingeniería de Alimentos y Biotecnología. Ese Programa Nacional deberá contemplar la modalidad de los “contratos programa” y políticas activas de becas de grado y postgrado.
- *Otros caminos para mejorar la calidad docente.* Para mejorar la calidad de la docencia universitaria: i) fomentar el desarrollo de postgrados académicos y profesionales, incentivos para estudios internacionales y becas de postgrado; ii) impulsar el perfil investigador y también el perfil

profesional. Un ejemplo en esta dirección es el de la Universidad Nacional de Quilmes, en la que para ascender en la carrera se distinguen tres perfiles diferenciados: (i) docencia, (ii) investigación y (iii) profesional. Las tres alternativas generan iguales oportunidades de promoción a niveles superiores

- *Integración del sistema educativo.* Promover políticas que consideren integralmente el sistema educativo y contribuyan a articularlo y a aumentar la participación de las universidades, en particular, en la formación y capacitación de los docentes, promoviendo su vinculación con el medio académico y productivo.
- *Actualización.* Impulsar permanentemente la actualización de los contenidos científicos y tecnológicos de la enseñanza de todos los niveles educativos. Para esto la articulación y participación de la universidad es fundamental.
- ***Políticas relativas a la investigación***
  - *Recursos.* Incentivar e incrementar los recursos para la investigación específica en educación superior agraria y en educación agraria de otros niveles educativos.
  - *Contenidos.* Ampliar los temas de investigación prioritarios, en base al relevamiento de necesidades y problemas productivos, e incorporarlos al currículo de las carreras de grado, así como también a la constitución de la oferta de posgrado. La integración con la investigación resulta fundamental para mejorar la calidad de la oferta educativa.
- ***Políticas relativas a la vinculación***
  - *Integración al mundo.* Fomentar la integración internacional y regional a partir de la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, así como también la conformación de redes académicas y productivas, como formas de incentivar el mejoramiento continuo de la calidad.
  - *Redes innovadoras.* Promover políticas que incentiven la creación de más redes innovadoras, con la participación del sector privado y apoyadas por el Estado, con investigaciones y postgrados que promuevan la innovación productiva.
  - *Especialización.* Incentivar la especialización regional en investigación y postgrado, promoviendo la construcción de aglomerados productivos territoriales.
  - *Participación e integración al medio.* Promover la participación de los consejos profesionales y los representantes de los sectores de la producción en los procesos de evaluación y acreditación.



- *Nuevas formas asociativas.* Promover figuras institucionales no convencionales que asocien diferentes actores del campo de la educación y la producción, así como también cambios cualitativos en la organización de las universidades con mayor vinculación con los sectores productivos.

#### **Políticas relativas al financiamiento**

- *Financiamiento por contratos-programa.* Impulsar el financiamiento estatal orientado a través de “contratos-programa”, que especifiquen beneficios a las instituciones y obligaciones de éstas de cumplir con los programas de acción establecidos de mutuo acuerdo entre el Estado y las instituciones

#### **4. El cambio es posible: casos exitosos de políticas, escuelas, vínculos empresas-escuelas y organizaciones no gubernamentales**

Los casos que se mencionan en esta sección no intentan ser una mención completa o exhaustiva de caminos para mejorar la educación, sino tan sólo ejemplos para ilustrar cómo es posible hacerlo mediante caminos innovadores. Afortunadamente, hay muchos otros casos que merecerían haber sido citados, y que hemos omitido sólo por razones de espacio.

##### **4.1. Casos de políticas educativas**

**4.11. El modelo australiano.** El sistema educativo australiano no sólo es verdaderamente notable por su calidad, sino también por la centralidad otorgada a la educación “vocacional” (*vocational education*), que aquí llamaríamos técnica, aunque incluye también la enseñanza de todo tipo de oficios y competencias. Como en la Argentina, el sistema educativo australiano es federal. Hasta hace relativamente poco tiempo, los últimos años de la enseñanza media eran vistos principalmente como una preparación para la educación terciaria y el currículo estaba orientado hacia lo académico. *Pero durante las últimas décadas se ha diversificado considerablemente la oferta educativa a nivel medio y, al mismo tiempo, se ha expandido considerablemente la educación técnica y vocacional, tanto a nivel medio como terciario.*

*Estructura del sistema y centralidad de la educación vocacional.* La estructura del sistema por niveles tiene alguna similitud con la Argentina, con un nivel inicial de sólo un año y no obligatorio; un año de preescolar obligatorio, un nivel primario de seis o siete años y un secundario de cinco o seis años, totalizando 13 años de enseñanza. La obligatoriedad es, como aquí, hasta los 15 años. La educación terciaria es de dos clases diferentes. Por un lado, la educación vocacional (VET: *vocational education and training*), ofrecida por instituciones e industrias y, por otro lado, la educación superior ofrecida por universidades. La VET está centrada en educar en competencias y habilidades específicas y ofrece gran variedad de programas, todos ellos bajo el Marco Nacional de Capacitación (NTF: *National Training Framework*). Las universidades ofrecen programas que culminan en el grado de Bachelor y gran variedad de estudios de postgrado, así como también programas cortos de pregrado. *Aunque la VET y la educación superior están aun diferenciadas, hay*



un creciente número de interconexiones entre ambas. Algunas universidades ofrecen programas bajo el NTF y algunos programas de Bachelor son ofrecidos por instituciones de VET. Pero lo que es más importante, hay un gran desarrollo de la articulación de los programas VET hacia dentro de programas con grados y niveles específicos dentro de las universidades, y viceversa, mediante un sistema de créditos académicos recíprocos que facilitan el pasaje de uno a otro sistema.

*Intensidad de los estudios y educación a distancia.* El año académico transcurre normalmente desde fines de enero o principios de febrero hasta comienzos de diciembre, pero algunos programas de la VET transcurren durante todo el año. Hay programas de educación externa y a distancia disponibles desde el preescolar hasta la enseñanza media, mediante el recurso a una variedad de medios y un amplio uso de las TICs. Se destacan las iniciativas de OLA (Open Learning Australia), que actúa como *broker* de un consorcio de universidades y desarrolla gran variedad de cursos de educación vocacional y *bachelors*. Estos estudios pueden ser combinados con otros presenciales o con otros modos de educación a distancia. La consulta entre el gobierno federal y los estados y territorios se realiza a nivel ministerial en el Consejo Ministerial de Educación, Capacitación y Asuntos de la Juventud, y a nivel oficial mediante los Comités de Planeamiento Conjunto del Commonwealth (o Federales). El primero se creó en 1994 a partir de la fusión del Consejo de Educación de Australia, el Consejo de Ministros de Educación Vocacional, Empleo y Capacitación y los ministerios de la juventud.

*Matrículas.* Hacia el año 2000 había en Australia 9.590 escuelas, 6.970 estatales –con 69,7% de los alumnos- y 2.620 privadas. La VET se desarrolla en 92 instituciones de Educación Técnica y Continua (TAFE: Technical and Further Education Institutes) –con el 75% de los alumnos- y otras instituciones estatales, pero también en aproximadamente 600 centros comunitarios y más de 1.900 proveedores privados de este tipo de educación. En la VET participan más de 1.600.000 estudiantes, en comparación con unos 700.000 en las universidades. En el marco de la VET funciona además un sinnúmero de Organizaciones de Capacitación Registradas privadas.

*Educación permanente y organización de la educación vocacional.* Puede decirse que, cada vez más, el sistema educativo de Australia está centrado en la idea de educación permanente (*life-long learning and skill training*), con un fuerte énfasis en las competencias y habilidades y a partir de la constatación que cada persona cambia su carrera tres veces, en promedio, a lo largo de su vida laboral. El estado y las industrias financian cada uno un 45% de la VET, y el resto lo aportan los individuos. El Australian Qualifications Framework (AQF) es un marco consistente y de alcance nacional que permite la transferencia de créditos y la articulación entre distintas calificaciones. Cubre todas las calificaciones reconocidas en la educación post-obligatoria, definiendo sus contenidos y emitiendo certificados y pautas de traspasos entre carreras. Los múltiples senderos de aprendizajes otorgan gran flexibilidad y dan a los individuos variadas opciones para la educación permanente más adecuada a sus necesidades. Cada sector educativo tiene su propio foco y su propia identidad, pero la transferencia de créditos y los modos de articulación facilitan la movilidad entre diferentes ámbitos educativos. Generalmente, los certificados no se otorgan de acuerdo a un lapso predeterminado, sino cuando tan pronto como se obtienen las calificaciones requeridas. El sistema de VET ha

evolucionado desde un modelo determinado por la oferta a uno determinado por la demanda (“industry determined skills”). Hay un esquema muy sólido de cooperación público-privada, con la mirada puesta no sólo en el desarrollo personal y profesional de las personas, sino también en el desarrollo de la competitividad. Para facilitar todos estos desarrollos, la VET australiana está apoyada por los *Australian Recognition Framework and Training Packages*, que posibilitan un proceso de registro de entidades y cursos que simplifica considerablemente la regulación del sistema. Estos “packages” son conjuntos de recursos nacionales de capacitación que incluyen estándares nacionales de competencias, guías de evaluación y certificaciones nacionales.

*Otras extensiones de la VET.* Merecen citarse, en fin, algunos desarrollos recientes de la VET australiana. El primero es el programa para la renovación y el desarrollo de los aprendices (*New Apprenticeships and Trainees*), en estrecha cooperación con la industria y con certificados de validez nacional. El segundo es la provisión flexible (*Flexible Delivery*), que ajusta permanentemente las necesidades de la oferta y de la demanda de calificaciones. El tercero es el programa la VET en las escuelas (*VET in Schools*), es decir, empezar a desarrollar la educación vocacional dentro de las propias escuelas, en diversas modalidades de dedicación total y parcial. Por último, puede hablarse de “senderos sin costuras” (*Seamless pathways*) a lo largo y a lo ancho del sistema educativo. Por ejemplo, hoy en día la “articulación inversa”, mediante la que estudiantes universitarios que completan su grado pasan a estudios vocacionales, es aun más numerosa que la de estudiantes de la VET que pasan a las universidades.

**4.12. La “ley Blair”.** La ley de educación e inspecciones (Education and Inspections Bill) fue votada en 2006 por el parlamento británico, con la particularidad de que parte de la bancada oficial (laborista) no la votó, mientras que sí lo hizo parte de la bancada opositora. El objetivo central del primer ministro Blair fue lograr escuelas más independientes y con un modelo renovado de administración (*trust structure*), alejándolas del control de las autoridades educativas locales (*Local Education Authorities*, LEAs) por considerarlo muy burocrático y por entender que no era lógico que ellas fueran a la vez proveedoras de educación y reguladoras de las escuelas. La idea detrás del concepto de *trust schools* es que ellas puedan elegir su estructura de gobierno, con participación relevante de la comunidad; ser dueñas de sus recursos; nombrar su propio staff, sujeto a las regulaciones y asociarse a *sponsors* externos, tales como empresas, ONGs (*charities*), grupos religiosos, universidades o aun otras escuelas. Parte del partido Laborista entendió que esto era una mercantilización de la educación y que permitiría que las escuelas seleccionaran a sus alumnos con criterios contrarios a la equidad. El proyecto fue modificado en alguna medida, reemplazándose la mención de *trust schools* por la de escuelas-fundación (“*foundation schools with a foundation*”), y asegurando que no habrá selección discriminatoria de los estudiantes. Las nuevas escuelas serán libres para desarrollar su propio ethos y adaptar el currículo a las necesidades locales, y podrán expandirse de acuerdo a la demanda, aunque ello pueda perjudicar a otras escuelas del vecindario. Como concesión a la oposición laborista, las LEAs que funcionen bien fueron autorizadas a establecer nuevas escuelas.

## 4.2. Casos de escuelas

**4.21. La escuela de El Quebracho, departamento Ramón Lista, Formosa.** El Quebracho es un paraje de los tantos que existen en el departamento Ramón Lista, el más empobrecido de la provincia de Formosa, que limita con Salta y el Paraguay. Conviven allí criollos y aborígenes wichís. Las ocupaciones de los pobladores son la cría de caprinos, vacunos, porcinos, equinos y aves de corral, generalmente en pequeña escala y con métodos muy tradicionales. Hay pequeños sembradíos y es frecuente también la caza, la pesca y la recolección de frutos. Se trata pues de una zona muy pobre y marginalizada. La escuela tiene 15 docentes y 140 alumnos, es bilingüe español-wichí y ofrece nivel inicial, EGB 1 y 2 y, con profesores itinerantes, también EGB3. Los jóvenes que continúan estudios secundarios lo hacen en la Escuela de nivel medio ubicada en El Potrillo, a 30 kilómetros.

*Lo más notable de esta escuela es que, mediante el liderazgo del profesor Juan Carlos Lávaque, ella se ha convertido en clave del desarrollo local.* Desde la escuela se han motorizado distintos programas y proyectos que incluyen: un canal de TV escolar y comunitario; apicultura; el desarrollo de un prototipo de vivienda rural; la conformación de un “campo experimental y productivo”; la sala de primeros auxilios; una fábrica de carne desecada (charque), que se comercializa ya en supermercados; la conformación de redes interinstitucionales y la elaboración de un plan estratégico para el desarrollo local, que incluirá actividades tales como el turismo étnico, de aventura y ecológico, así como la formación de una junta vecinal participativa, dado que no hay gobierno local organizado.

**4.22. La Escuela 75 de Caleufú, La Pampa.** Está ubicada al noroeste de la provincia de La Pampa, a 80 Km. de General Pico. Esta pequeña población de menos de 3.000 habitantes, se dedica básicamente, a la actividad agropecuaria, predominando la ganadería. La escuela es el único establecimiento del pueblo que ofrece la EGB, de primero a noveno año. Por tal razón recibe en sus aulas, niños de toda condición socio-cultural y económica. El edificio escolar data de 1949, está en perfectas condiciones de mantenimiento y funcionan allí los seis primeros años con 230 alumnos. El tercer ciclo se ubica en el local del Instituto Privado “Lucio V. Mansilla”, a dos cuadras, con 105 alumnos.

La prueba PIRLS. En el año 2.001, los alumnos de una división de Cuarto Año fueron seleccionados para participar, junto a otras escuelas argentinas, en las pruebas PIRLS (sobre Progreso Internacional de Competencias en Lectura). De este evento internacional que organiza la Universidad de Boston, participaron treinta y cinco países, obteniendo la Escuela 75 resultados por encima de los valores de Argentina, ubicándose en la media establecida, junto a países como Israel y Noruega. Para llegar a estos resultados, la escuela ha trabajado desde hace varios años, priorizando la enseñanza de la Lengua, considerándola un contenido que atraviesa todas las Áreas.

Para ello se elaboraron, 1) el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que apunta a la formación integral del alumno, haciendo hincapié en los valores y 2) el Proyecto Curricular Institucional (PCI) surgido del PEI y consensuado, que contempla la selección y articulación de contenidos, acuerdos sobre la metodología y criterios de evaluación. 3) Se fortaleció la tarea de los docentes,



quienes se capacitaron a través de las distintas propuestas ministeriales y formaron verdaderos equipos de trabajo. 4) Se puso en uso el abundante material recibido por el Plan Social Educativo. 5) Se implementó el seguimiento del proceso educativo, realizado en forma conjunta entre docentes y el equipo de Dirección. 6) Se trabaja en red con otras instituciones del medio: Centro de Apoyo Escolar, Biblioteca Popular, Centro Tecnológico Comunitario y demás establecimientos educativos. Dentro de los proyectos institucionales que apuntan específicamente a este objetivo están: el Plan Anual de Mejora, orientado hacia la lectura comprensiva y la producción de textos y, desde hace ocho años, la Muestra Anual de Trabajos, que apunta a la expresión oral, ya que, al exponer sus trabajos ante la comunidad, los alumnos deben utilizar vocabulario específico y un lenguaje apropiado.

### EL ÉXITO DE LOS CHICOS DE CALEUFÚ (LA PAMPA) EN LA PRUEBA INTERNACIONAL DE COMPRENSIÓN LECTORA CONTADO POR ELLOS MISMOS

Si bien éramos muy chicos cuando hicimos la prueba PIRLS, la recordamos como una experiencia agradable. Realizamos el trabajo sin sentirnos presionados por los docentes; estábamos relajados y bastante seguros. La prueba consistía en la comprensión de textos para responder preguntas de opción múltiple. Eran dos textos: uno informativo y otro literario y, a pesar de ser relativamente extensos para nuestra edad, logramos responder satisfactoriamente las preguntas. Dos años después conocimos los resultados, cuando ya estábamos en Sexto Año. Fueron muy halagadores para nosotros, ya que habíamos superado la media nacional. También resultó un orgullo para nuestros padres y maestras. Por este logro recibimos saludos y felicitaciones de las instituciones locales, del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, del Ministerio de Educación de la Nación, de los Legisladores Nacionales y Provinciales. A través de la gestión de un Diputado Provincial de nuestra localidad, la Cámara de Diputados de La Pampa nos regaló un viaje al Parque Nacional Lihuel Calef, orgullo de nuestra Provincia.

Hoy, ya en 9º Año y próximos a dejar la EGB., sentimos que esta experiencia fue positiva porque nos ayudó a valorar el trabajo que hacemos y a tomar conciencia de la importancia de leer para aprender.

Alumnos de 9º Año – Escuela N° 75 de Caleufú – La Pampa

*El “secreto” de Caleufú.* Más allá de toda esta información, durante nuestra visita a la Escuela 75 pudimos comprobar que las claves de su éxito singular son bien evidentes y factibles de realizar en todas las escuelas. Ellas son un Ministerio de Educación bien organizado y en contacto directo con las escuelas; una buena infraestructura escolar, vinculada al punto anterior y un equipo de dirección y de docentes con objetivos muy claros y con énfasis igualmente claro en la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por cierto, el hecho de que Caleufú presente una baja incidencia de pobreza extrema, como casi toda la provincia de La Pampa, facilita indudablemente la



tarea educativa. Por nuestra visita a las aulas de los primeros años de la EGB podemos además testimoniar que los aprendizajes de los chicos son realmente notables.

**4.23. La Escuela Agropecuaria de Tres Arroyos (EATA), provincia de Buenos Aires.** En una zona netamente agropecuaria no había una escuela con esa orientación. Un grupo de productores resolvió, en 1983, crear una nueva propuesta educativa en Tres Arroyos, región que tiene una particularidad que probablemente incidió en el nacimiento de esta escuela: la distribución de la propiedad es equilibrada, sin grandes estancias ni minifundios y los productores están directamente vinculados a la administración y a las tareas de sus establecimientos medianos. La idea fue de un grupo de productores vinculados a los Grupos CREA y también fue importante el aporte de la Asociación de Cooperativas Argentinas (ACA). Al comienzo, las carencias fueron muchas; la escuela funcionaba dentro del galpón de una cooperativa y en una chacra prestada. La EATA es una escuela de gestión privada. Hay alumnos que pagan el servicio completo –que incluye transporte y comedor– pero el 54% de la matrícula recibe beca completa.

La escuela fue concebida como una unidad de educación y, en segunda instancia, de producción. Cuenta con variedad de áreas didáctico-productivas - agricultura, hidroponía, ganadería, huerta, acuicultura, maquinaria agrícola, granja, industrias lácteas, cultivo de hongos y aromáticas– al servicio de un aprendizaje orientado a desarrollar competencias intelectuales, tecnológicas y productivas. Las áreas didáctico-productivas funcionan integradas entre sí, el trabajo es en forma espiralada y el nivel de complejidad aumenta a medida que el alumno crece. Los módulos productivos didácticos son socioculturalmente aceptables, por lo que la escuela no tiene grandes superficies o volúmenes de producción sino módulos integrales y que reproducen la realidad local. La escuela tiene un presupuesto anual que ronda los seis millones de pesos y se financia de diversas fuentes. En calidad de socios y aliados, colaboradores individuales se sumaron al desafío de crear, de sostener y de mantener el colegio en funcionamiento. Recibe subsidios oficiales para el pago de los salarios de los 120 docentes que trabajan en el colegio, lo que equivale a cerca del 50% del presupuesto. Alrededor del 20% de los gastos se financian con aportes de los padres de los alumnos y el 30% restante con donaciones y con la producción de una empresa productora de carne, que financia el sistema de becas, y que fue creada por padres de alumnos y exalumnos que quisieron colaborar con la escuela. En la actualidad, el colegio logró un despliegue tecnológico del que carecen algunas facultades de Agronomía, pero no siempre fue así.

En la EATA funcionan una escuela formal para alumnos de nivel medio y alumnos del EGB3 y, paralelamente, un centro de capacitación docente reconocido por la Red Federal de Formación Docente Continua. El centro de capacitación responde a las necesidades de las maestras rurales que, por estar lejos de los grandes centros urbanos, no tienen acceso fácil a las capacitaciones. También se dictan cursos de capacitación para trabajadores rurales y para empresarios. En la escuela rural es muy difícil hacer posible un EGB3 de calidad. La EATA diseñó un proyecto que está en marcha, con 203 alumnos y que en las fases iniciales alterna las sedes y tiende a la concentración a medida que los chicos avanzan en el programa. En octavo





año, los chicos de escuelas rurales concurren a la EATA dos veces por semana, a una jornada ampliada y reforzada. Allí estudian las materias de formación general, matemática, física, química, los contenidos básicos comunes y empiezan con la capacitación pre-laboral de las ofertas curriculares complementarias donde hacen todos los talleres en los laboratorios y en las áreas didáctico-productivas. La gente de la EATA recorre diariamente 2.000 kilómetros en distintos vehículos, en algunos casos de doble tracción, para acceder a las escuelas más allá de las condiciones del tiempo. Con esta alternancia, el alumno de octavo grado se va adaptando a la EATA y en el noveno año concurre allí los cinco días de la semana, en doble escolaridad. Todas las noches los alumnos vuelven a su casa, y este es un aspecto muy valorado por toda la comunidad educativa. La gente de la Escuela Agropecuaria no es partidaria de arrancar a un adolescente o preadolescente y de someterlo a un régimen de internado que quizás no es adecuado para la edad.

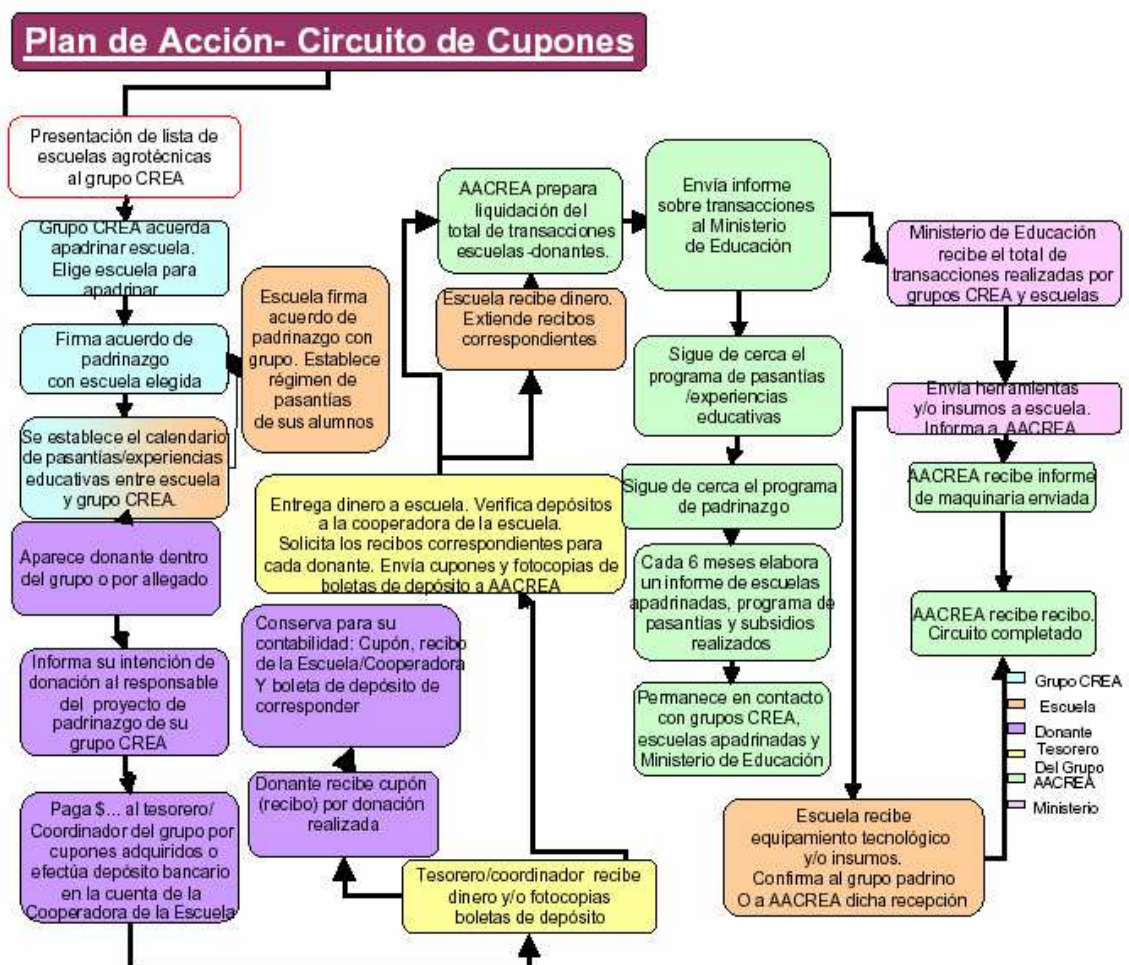
Para suplir carencias y necesidades, la EATA confió muy fuertemente el concepto de alianza estratégica. Construyó alianzas con escuelas primarias para el desarrollo del EGB3; con universidades para el dictado de cursos de capacitación docente, cursos de postgrado para profesionales de la región y estudios universitarios, como el convenio con la Universidad Nacional de la Plata para una tecnicatura en maquinaria agrícola; y con empresas agropecuarias y agroindustriales para dar forma al sistema de pasantías. La oferta de pasantías es variada y estrechamente supervisada y evaluada por la escuela. La más importante es la pasantía en gestión de empresas agropecuarias, que el alumno debe aprobar para recibir el título de técnico agropecuario. La escuela tiene convenios de colaboración con 10 empresas y los alumnos tienen la oportunidad de practicar la gestión completa de un establecimiento agropecuario. Un dato muy relevante en relación con la formación que brinda la escuela y el desempeño de sus graduados es que su bolsa de trabajo recibe muchos pedidos de personal por cada egresado. En la formación de los alumnos y profesores se le dio especial importancia a los sistemas de intercambio. Todos los años uno o dos docentes del plantel viajan al exterior a capacitarse y a conocer otras realidades. También se promueve el intercambio entre los alumnos, que durante la etapa escolar pueden viajar a una escuela de Nueva Zelanda y una vez que egresan, por un convenio con la Universidad de Minnesota, 10 de ellos pueden acceder cada año a estudios de grado en esa universidad.

La EATA apunta a una formación caracterizada por la apertura. Busca una escuela abierta a la empresa, abierta a la realidad social y abierta al mundo. Lo importante es, según su director, ver el cambio como una oportunidad y no como una amenaza. Cada cosa que cambia afuera, la EATA la vive como una oportunidad para enriquecerse y para mejorar.

### ***4.3. Casos de apoyo empresarial y cooperación público-privada***

***4.31. EDUCREA. Los padrinazgos de escuelas de los grupos CREA.*** Después de haber creado cerca de 40 escuelas en muchos lugares del país, en el año 2004 los grupos CREA iniciaron un programa de padrinazgos que hoy alcanza a 76 escuelas, apadrinadas por 60 grupos en 9 provincias. Este

programa ha sido pensado con el fin de que el movimiento CREA pueda contribuir con el desarrollo de la educación argentina, acercando a empresarios y docentes. Los principales instrumentos son las pasantías individuales en establecimientos de integrantes del grupo; experiencias colectivas de investigación y desarrollo en establecimientos de integrantes del grupo CREA; donaciones de equipamiento técnico en desuso por parte de los miembros del grupo CREA y/o de sus allegados; compra voluntaria de CUPONES DE PADRINAZGO por parte de los miembros del grupo CREA y/o de sus allegados (empleados, proveedores, amigos, etcétera). El programa se enmarca en un convenio firmado con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El grupo que desee participar elige una escuela para apadrinar, preferentemente agrotécnica.



A partir de una reunión con los directivos de la escuela elegida, se conocen las necesidades de la escuela y se fomenta el establecimiento de canales de comunicación entre la escuela y el grupo. Se firma luego un acuerdo de padrinazgo entre ambos por dos años, pudiendo ser una prueba piloto. Se establece en el acuerdo un régimen de pasantías y experiencias educativas de campo. Los alumnos realizan sus pasantías en establecimientos de los miembros del grupo CREA, con un tutor encargado del seguimiento y evaluación del pasante. La dirección de la escuela y el miembro CREA a cargo del programa se reúnen periódicamente para evaluar su funcionamiento y para



identificar falencias o ajustes a realizar. En ellas pueden surgir posibles donaciones en base a necesidades que presente el establecimiento educativo. En el esquema de la página anterior se describe el funcionamiento del programa y del financiamiento por cupones.

El programa de padrinazgos realiza también jornadas de capacitación para docentes y tareas conjuntas con otras ONG, tales como la Fundación Compromiso, que trabaja en 14 escuelas apadrinadas con su programa Escuelas para el cambio, y la Fundación Educere, mencionada en esta misma sección.

**4.3.2. Chile. La Corporación para el Desarrollo del Sector Rural (CODESSER): [www.codesser.cl](http://www.codesser.cl).** Es una entidad de derecho privado creada en 1976 por la Sociedad Nacional de Agricultura con el propósito de coadyuvar al desenvolvimiento global del sector rural chileno. Concentra su accionar en la formación y calificación de los recursos humanos, en un marco de cooperación público-privada. Tiene 40 unidades operativas, de las que 21 son unidades educativas y otras 19 son oficinas de fomento. Entre sus objetivos figuran: potenciar el perfeccionamiento y actualización del cuerpo docente; dotarlo de un sistema integrado de recursos didácticos; fortalecer la formación integral de los estudiantes; perfeccionar la implementación y evaluar el impacto académico del modelo pedagógico centrado en el estudiante y el aprendizaje; perfeccionar y ampliar el sistema de evaluación de competencias a todas las asignaturas profesionales; actualizar los currículos; fomentar la permanente modernización del sistema y realizar evaluaciones anuales de rendimiento académico. La oferta educacional está dirigida a niños y jóvenes de 6 a 18 años, provenientes principalmente del sector rural y de zonas urbano-marginales, con regímenes de internado, medio-pupilaje y externado. Esta oferta comprende los niveles pre-básico, básico y medio o secundario, este último en las modalidades humanístico-científica (sólo 1 colegio) y técnico profesional o vocacional. En esta última se ofrecen especialidades agropecuaria, forestal y alimentaria, pero además las de mecánica industrial y automotriz, electricidad, construcción y otras.

Algunas de las características más notables de esta propuesta son la total y permanentemente actualizada sintonía con las demandas laborales efectivas, el eje en las competencias, la formación en valores, la integración entre teoría y práctica, el aprendizaje centrado en el estudiante y la enseñanza en contextos productivos reales. Cada escuela está encabezada por un Consejo Regional Empresarial (CRE), compuesto por entre 7 y 9 miembros de la localidad. En paralelo, CODESSER también realiza tareas de capacitación y educación continua y presta servicios de calidad para promover y contribuir al desarrollo del recurso humano y productivo, preferentemente rural, a través de acciones de fomento productivo, transferencia de tecnología, etcétera.

#### **4.4. Casos de ONGs de la Argentina**

**4.4.1. APAER (Asociación de Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales).** Esta asociación tiene una larga trayectoria en la Argentina y su accionar tiene como destinatarios principales a los alumnos que cursan la EGB en escuelas rurales de todas las provincias de la República Argentina,

procurando salvar las distintas falencias: la deserción escolar, la desnutrición, el deterioro edilicio, el detrimento ecológico, la desactualización curricular del maestro rural, la falta de vinculación entre los docentes que comparten el mismo ambiente, el desarraigo por falta de trabajo; así como el tratamiento de los temas relacionados con la salud infantil detectados en el ámbito escolar. Los principales programas son. 1. Padrinazgo de escuelas, proveyendo todo tipo de elementos (calzado, ropa, útiles, libros usados pero en buenas condiciones, alimentos no perecederos, etc.), y arbitrando los medios para que los alumnos puedan finalizar el ciclo primario, y los docentes rurales completar su tarea pedagógica. 2. Padrinazgo de huertas escolares y/o Invernaderos, proveyendo el cerco perimetral, las herramientas y las semillas para cultivar verduras y hortalizas, con la finalidad de autoabastecer los comedores escolares diversificando la alimentación. En proyectos de mayor envergadura presentados por el docente, distribuir también entre la comunidad educativa o producir dulces y conservas tanto para consumir como para vender. 3. Microemprendimientos productivos, tales como granjas, ladrillerías, panaderías o apicultura, extendiendo el efecto multiplicador a toda la comunidad educativa. 4. Talleres de capacitación laboral, base de los microemprendimientos productivos, con proyectos presentados por los docentes que brinden a los alumnos una preparación tendiente a lograr una futura salida laboral. 5. Cursos de capacitación a distancia, colaborando gratuitamente con el proceso de capacitación permanente del maestro rural. 6. Construcción, reparación, remodelación de aulas, escuelas, galerías, techos, aljibes, etcétera, de las escuelas rurales y/o categorías afines de todo el país. 7. Convenios con empresas y fundaciones que se interesan en los proyectos, realizándolos en forma conjunta.

**4.42. Fundación Cimientos.** A partir de 1997, esta Fundación beca anualmente a 2.500 chicos para apoyar la terminalidad de la EGB3 y, más recientemente, también del polimodal. En 2005 Cimientos comenzó a desarrollar un Programa de Apoyo a Escuelas Rurales, con el objetivo de promover la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en Lengua y Matemática de alumnos de EGB. El programa consiste en el apoyo económico y la orientación profesional a escuelas del ámbito rural para la implementación de proyectos educativos que aborden dichas áreas. La selección de las iniciativas a ser apoyadas se realiza por medio de un concurso de proyectos elaborados y presentados por las escuelas, ya sea en forma individual o en alianza con otras instituciones escolares próximas. Durante dos ciclos lectivos, Cimientos facilita la implementación de los proyectos con su financiamiento y acompañamiento. Éste implica el desarrollo de actividades de orientación, monitoreo y evaluación, mediante la realización de visitas, entrevistas con los actores clave y observación y participación en clases y talleres. Durante el año tienen lugar encuentros zonales bimensuales de los que participan todas las escuelas de una misma localidad. Estas instancias constituyen espacios de reflexión y trabajo conjunto en torno a los proyectos que cada institución lleva adelante. En cada reunión se tratan diversos temas tales como planificación de aula, concreción de actividades, evaluación y monitoreo, difusión del proyecto e interacción/ integración con otras instituciones. Una vez al año tiene lugar el Encuentro Nacional de Educadores



que se plantea como espacio colectivo de formación e intercambio de experiencias y logros de todos los proyectos participantes.

**4.43. Fundación Educere.** Es una asociación civil sin fines de lucro con sede en Tandil, provincia de Buenos Aires, y comenzó sus actividades en 1998. Lleva adelante un programa de capacitación para docentes de escuelas públicas, muchas de ellas rurales. El programa es gratuito e incluye la donación de libros y materiales de estudio. Se financia por medio de *sponsors* y fundaciones. Su objetivo es revitalizar la función docente con vistas a desarrollar una enseñanza cada vez más efectiva, que mejore los logros educativos de sus alumnos. Parten de la convicción de que la docencia es la profesión más importante para el desarrollo de la sociedad. El programa consta de una actualización integral de dos años de duración, con diez talleres por escuela a los que asiste al menos el 70% del personal docente de todos los ciclos, desde inicial a polimodal. Se organizan además encuentros de actualización e intercambio de experiencias docentes con todas las escuelas que están haciendo el programa y jornadas abiertas a la comunidad donde se invitan a distintos profesionales del ámbito de la educación, la filosofía y la literatura y que Educere considera un aporte valioso para los docentes y la comunidad en general. En las Jornadas de fin de año los docentes de las escuelas que participaron del programa presentan ponencias de trabajos llevados adelante en sus aulas. Al comenzar el año académico, los directivos de las escuelas del programa de Educere participan de una jornada sobre liderazgo directivo y fortalecimiento de su gestión. Los contenidos del curso de capacitación son: 1. Planificación Pedagógica. 2. ¿Aún es posible Educar en los Valores? 3. Atendiendo a la diversidad: las Inteligencias Múltiples en el Aula. 4. Trabajo en Proyectos: Aprendizaje-Servicio. 5. Una Evaluación Significativa. 6. El Aula: una Comunidad de Aprendizaje. 7. El Poder de la Literatura Auténtica en el Aula. 8. Construyendo la Autoestima de nuestros Alumnos. 9. Desarrollando la Autoestima del Equipo Docente. 10. Un Programa Integral de Lectura y Escritura.



# **1 - La Educación General Básica (EGB) en el Medio Rural**

---

**Margarita Carratú**

**Con la colaboración de Juan Arrieta**

## 1. Diagnóstico de la Educación General Básica (EGB) en el Medio Rural

Este primer capítulo tiene por objeto brindar una descripción de los principales índices e indicadores del sistema educativo argentino focalizando la mirada sobre la Educación Inicial y la Educación General Básica –EGB– en el **ámbito rural**, entendido este último, en cuanto a los datos cuantitativos, como **un núcleo poblacional de menos de 2000 habitantes**<sup>2</sup>. Por otra parte, la elaboración del documento incorporará ciertos matices en cuanto al ámbito rural en lo que respecta a la cuestión educativa ya que quizá “*no es posible hablar de una sola ruralidad sino de la existencia de distintas ruralidades*” en la medida en que entre los diversos sectores rurales “*hay algunos más dinámicos que otros e incluso es posible encontrar (...) un sector rural relacionado con la actividad exportadora y con la tecnología de punta*” en coexistencia con un sector rural “*tradicional y marginado*”.<sup>3</sup>

Con el fin de elaborar un primer acercamiento no-estadístico al concepto de ruralidad y educación en áreas rurales, se incorporarán, arbitrariamente, tres definiciones que surgen de documentos ligados al análisis educativo en dichos contextos. Las definiciones son las siguientes:

### Área rural

- Un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan solo una pequeña parte del paisaje;
- Un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos;
- Un asentamiento de baja densidad (entre 5.000 y 10.000 personas);
- Un lugar donde la mayoría de las personas trabaja en explotaciones agrícolas
- La disponibilidad de tierra a un costo relativamente bajo; y
- Un lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado con una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura.

-----  
Fuente: Atchoarena, D. Y Gasperini, L. (2004): *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. FAO y UNESCO – IYPE.

<sup>2</sup> Sobre este punto, la definición de “urbano” y “rural” aquí expuesta es la que se encuentra oficializada por el INDEC. Sin embargo, la misma no resulta igualmente aplicable a todo el país, ya que hay zonas con poblaciones inferiores a los 2000 habitantes que pueden conformar centros de características urbanas por su concentración y por su dotación de servicios. Por lo cual, en algunas provincias las nociones de urbano y rural no se relacionan con tamaño poblacional, sino directamente con dotación de servicios. En la medida que el INDEC aún no ha operacionalizado una definición alternativa, aquí se seguirá utilizando la definición tradicional antes mencionada. Un análisis interesante al respecto se encuentra en la página web del Instituto Nacional de Estadísticas Educativas del gobierno de los Estados Unidos (NCEES) que se propone especificar los tres modelos utilizados para discriminar urbano/rural y ofrece información escolar estadística utilizando los tres modelos. Esta información puede encontrarse en la dirección <http://nces.ed.gov/surveys/RuralEd/page2.asp>

<sup>3</sup> Corvalán, J. (2004). *Síntesis y análisis global de resultados por países. Estudio sobre la educación para la población rural en siete países de América Latina*.

### *Comunidades rurales*

- Las personas y las actividades económicas se encuentran dispersas en comparación con las áreas urbanas:
- La subsistencia depende en mayor medida de la producción y extracción de productos primarios; y
- El acceso a los servicios públicos y sociales se da de manera rudimentaria o limitada debido a la falta de concentración en dichos ámbitos de centros de servicios y políticas públicas tal como ocurre en las áreas urbanas.

-----  
Fuente: International Research and Training Centre for Rural Education –INRULED– (2001). *Education for rural transformation. Towards a policy framework*. UNESCO.

### *¿Qué es la educación rural?*

- La educación rural es un sistema integrado compuesto por educación para la alfabetización, educación básica, educación vocacional / técnica y educación de adultos / educación continua.
- La educación rural es un complejo y abarcativo agente de cambio y una parte fundamental del desarrollo social y económico en dicho contexto.
- La educación rural es una combinación de conocimientos académicos y de habilidades y destrezas prácticas.
- La educación básica y la alfabetización, y el énfasis puesto en ellos, son un derecho y una obligación para todos aquellos que se encuentran en áreas rurales.
- La escuela rural es un centro cultural para las comunidades y actúa como el primer foco de desarrollo.
- La educación rural es un esfuerzo en común que demanda una cooperación coordinada multisectorial e interdisciplinaria a través de la educación, el empleo, la agricultura, la salud, el bienestar público, el comercio, etc.

-----  
Fuente: International Research and Training Centre for Rural Education –INRULED– (2001). *Education for rural transformation. Towards a policy framework*. UNESCO. Tomado de la publicación “Final Report of the International Symposium on Rural Education, June 18-24, 1991. China”

Con estas primeras aproximaciones al tema, se intentará establecer un diagnóstico en el que la intención principal será incorporar y analizar diversas fuentes secundarias, referentes al contexto educativo en ámbitos rurales, a fin de contar con una amplia gama de información, la cual permitirá enriquecer las entrevistas pautadas y por ende las propuestas de acciones futuras.

Para ello se parte de una breve descripción de la estructura del sistema educativo argentino y de sus principales características que han sido establecidas en la Ley Federal de Educación –LFE– sancionada en 1993. Por otra parte se hace una especial mención al establecimiento de Contenidos Básicos Comunes –CBC– y actualmente a su revisión y perfeccionamiento por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología –MECyT– a través de la especificación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –NAP– de los cuales se dará cuenta en segundo término. Seguidamente, en tercer lugar, se incorporarán los principales registros en torno a los programas



específicos del MECyT en cuanto a la educación rural distinguiendo las políticas del área y el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural –ProMER– financiado por el Banco Mundial y el Tesoro Nacional.

Posteriormente se detallarán los principales índices e indicadores del sistema educativo a fin de establecer una comparación entre los mismos, en el ámbito rural y el total del país –siempre que esto resulte posible–, sobre la base de fijar una diferenciación que permita especificar temas relevantes en lo que respecta a la educación en zonas rurales.

La parte final de este diagnóstico tendrá por objetivo abordar dos temas centrales ligados a la educación rural. El primero de ellos hace referencia a la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica –EGB 3– ya que el mismo, tal como se especificará más adelante, se presentó como una respuesta institucional a la necesidad de extender la obligatoriedad basándose en dos justificaciones centrales. La primera de ellas es que diferentes investigaciones habían demostrado complejos mecanismos de discriminación escolar que generaban la exclusión educativa de una importante cantidad de adolescentes en su paso de la escuela primaria a la secundaria. La segunda justificación de la creación del EGB 3 fue la falta de adecuación de las escuelas de nivel medio a las demandas, expectativas y necesidades de los adolescentes, lo cual se constituía como un factor adicional de deserción escolar<sup>4</sup>. En este punto se incorporarán diagnósticos de varias investigaciones y más específicamente una reseña de dos investigaciones realizadas con el objeto de evaluar las acciones compensatorias llevadas adelante por el MECyT, desde 1996, con el objeto de fortalecer y mejorar la implementación del Tercer Ciclo de Educación General Básica rural.

Finalmente el último tema será el de las escuelas multigrado y/o multinivel ya que las mismas son una parte importante de las instituciones escolares rurales y por lo tanto presentan determinadas características que deben ser abordadas en forma separada a fin de comprender acabadamente su singularidad. En este sentido, el MECyT reconoce que *“cuando la matrícula es escasa se agrupa a los alumnos de diferentes años de escolaridad en plurigrados, quedando constituidas unidades educativas uni, bi o tridocentes”*. En este sentido, las políticas deberán tender a fortalecer la *“potencialidad pedagógica”* que ofrece el multigrado, y por otra parte revertir sus posibles complejidades, sobre la base de reconocer que *“son escasas las alternativas que contemplan específicamente a la ruralidad en la formación docente inicial, en las instancias de capacitación posteriores y en las iniciativas de desarrollo curricular”*.<sup>5</sup>

### **1.1. Caracterización del sistema educativo**

Hace ya más de diez años, en abril de 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación coronando una sucesiva fase de reformas educativas que habían comenzado con la progresiva transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias o jurisdicciones, lo cual supuso una profunda transformación en la estructura del sistema educativo argentino.

---

<sup>4</sup> Serra, J.C. y Grustchesky, M. (2003). *El Estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

<sup>5</sup> Informe del MECyT. Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos”.

Sobre los principales puntos de reforma establecidos por la sanción de la LFE pueden considerarse los siguientes ítem:

- *Modificación de la estructura del Sistema Educativo en niveles y ciclos<sup>6</sup>.*
- *Extensión de la escolaridad obligatoria de siete a diez años*
- *Renovación de los contenidos escolares*
- *Constitución de una red federal de formación docente continua*
- *Evaluación anual del Sistema Educativo*
- *Elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso del Sistema Educativo de todos los habitantes.*

---

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Informe de la República Argentina. Seminario "Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos"*.

En lo que respecta a la Educación General Básica, tal como se ha incorporado en el Anexo, se estableció una secuencia de tres ciclos, de tres años cada uno que llegan hasta lo que antes era denominado el segundo año de la educación media. Los objetivos de esta nueva estructura son amplios, pero el principal de ellos radica en proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes<sup>7</sup>.

Una conclusión central que surge de los cambios introducidos por la LFE es que debido a la extensión de la obligatoriedad, el sistema educativo se vio forzado a una mayor inclusión de niños y adolescentes que antes estaban "naturalmente" más alejados del sistema. Como correlato, se ha insistido en que esta extensión provocó una acentuada disminución de la calidad educativa, cuestión que no parece estar

---

<sup>6</sup> Artículo 10° - La estructura del sistema educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por:

**Educación Inicial**, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de jardín maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuda a las familias que los requieran.

**Educación General Básica**, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el artículo 15.

**Educación Polimodal**, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo.

**Educación Superior, profesional y académica de grado**, luego de cumplida la Educación Polimodal; su duración será determinada por las instituciones universitarias y no universitarias, según corresponda.

<sup>7</sup> En cuanto a los extensos objetivos de la EGB, puede verse el artículo 15° de la Ley Federal de Educación.



empíricamente demostrada y sobre la cual existen diversos significados<sup>8</sup>. En cuanto a la extensión del sistema, tal como lo propone un documento del MECyT, “es importante distinguir entre la letra de la Ley y su implementación. La referencia a los tres niveles pertenecen a la letra de la Ley y no a su implementación; esta última presenta importantes diferencias entre jurisdicciones debido a la autonomía que la misma Ley les otorgó para aplicarla”<sup>9</sup>.

Lo cierto es que actualmente la estructura del sistema educativo argentino dista mucho de ser una estructura y mucho menos puede considerarse un “sistema”. Lo cierto es que en gran medida la LFE no fue aplicada en todas las jurisdicciones, y en las que fue aplicada se dio mediante un proceso lento y variado. De hecho, Neuquén y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los casos más paradigmáticos de fracaso en cuanto a la implementación de la LFE. Actualmente la Provincia de Buenos Aires, que había sido el mascarón de proa de la reforma, ha establecido una nueva estructura de su sistema educativo, lo cual, representando esta jurisdicción algo más de un tercio del total de alumnos del país, confirma en gran medida los diagnósticos de fragmentación y heterogeneidad del sistema<sup>10</sup>.

Sobre este punto, es importante destacar que el Ministro de Educación de la Nación ha definido que durante el año 2006 se planteará un debate “entre todos los sectores” tendiente a “**reemplazar la Ley Federal de Educación y la Ley Federal de Educación Superior**”. En este sentido se ha especificado que “*hay que ir paulatinamente hacia una estructura homogénea en todo el país para lograr un sistema educativo nacional que hoy no se tiene*”. El diagnóstico central que se maneja es que hay **55 modelos diferentes de articulación entre la EGB y el Polimodal** y que lo que efectivamente hay que garantizar es “*la homogeneidad del aprendizaje*”. Por este motivo, sostuvo que “*el 2006 tiene que ser el año de la sanción (...) un buen debate de seis meses puede generar las condiciones como para que los últimos meses de este año (se esté en) condiciones para poder discutir en el Parlamento el proyecto que envíe el Ejecutivo y se pueda sancionar*”.<sup>11</sup>

Asimismo, también se ha sostenido que aún hoy “*no se cumple la LFE ya que no se cumple en la sala de cinco, ni en el octavo, ni en el noveno*”. Además el ministro especifica que la forma en que se fue dando la aplicación, en algunos casos favoreció

---

<sup>8</sup> Sobre este punto, una nota de opinión de Silvina Gvirtz publicada por el diario La Nación se propone reflexionar sobre el significado del término “calidad educativa”. La proposición central radica en comprender que “*las definiciones de calidad se producen históricamente y que se trata también de un término polisémico, con muchas definiciones posibles. En este marco, no importa cuál sea la definición de “calidad”, ella tiene connotaciones políticas*”. En este sentido la autora de la nota sostiene que “*en un país que se pretende justo y democrático, el término calidad debe incluir un segundo aspecto: el rendimiento interno del sistema*”. Sobre este punto, la idea central es que el término de calidad educativa “*implica que los estándares académicos no sean sólo para una minoría*” por lo que “*calidad y equidad son sólo dos caras de una misma moneda*”. La Nación, martes 24 de enero de 2006.

<sup>9</sup> Abdala, F. (2004). *Mediciones alternativas de la cobertura escolar al final de un largo período de crecimiento sostenido*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

<sup>10</sup> La modificación de la estructura educativa de la Provincia de Buenos Aires que tendrá plena vigencia a partir de 2006 establece que habrá seis años de Escuela Primaria básica (EPB), tres años de Escuela Secundaria Básica (ESB) y otros tres años del polimodal. Tal como lo planteó el Director General de Escuelas Mario Oporto, los que se busca es “construir espacios propios para niños y adolescentes”, uno de los problemas centrales que entraña el ciclo EGB 3. Este anuncio fue realizado el 23 de noviembre de 2005 y pueden verse los periódicos del día 24 del mismo mes. Ver Res. 1045/05 de la Dirección General de Cultura y Educación.

<sup>11</sup> Diario *Página/12*, Domingo 19 de febrero de 2006.



y alentó la deserción. Nuevamente el diagnóstico es que "hoy lo que tenemos es un mecanismo de aplicación de la ley que genera no sólo 24 situaciones diferentes sino que al mismo tiempo dentro de cada jurisdicción hay situaciones diferentes" (...) "uno de los grandes desafíos es recuperar la centralidad pedagógica del trabajo escolar".<sup>12</sup>

Tal como se desprende de estas definiciones, se ha hecho hincapié en que no se volverá a repetir el "excesivo peso en la estructura" puesto en la LFE y que se permitirá, desde la propia ley reformada, una estructura más flexible centrada en la calidad educativa. Inclusive, se sostuvo que "**en las zonas rurales es posible que convenga que los alumnos estén en la EGB hasta 9° año para evitar el desarraigo y que en las zonas urbanas quizá convenga otra estructura**"<sup>13</sup>, (...) "lo que no se puede mantener es un tercer ciclo o un octavo y noveno en una escuela rural que sea un engaño... con un solo maestro y que se le dé un certificado que en realidad no representa esos saberes".<sup>14</sup>

Otro punto importante que vale la pena destacar es que debido a la transferencia del servicio educativo a las distintas jurisdicciones, el actual Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología es lo que coloquialmente se ha denominado "*un ministerio sin escuelas*", lo cual no menoscaba su importancia, sino que determina una funcionalidad ligada a la definición estratégica de políticas educativas concertadas en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación –CFCyE–<sup>15</sup>. En este sentido, el MECyT debe establecer contenidos escolares comunes para todo el país, evaluar periódicamente la calidad del sistema educativo, velar por la formación y la actualización docente y sobre todo establecer políticas dirigidas a compensar las desigualdades existentes. Demás está decir, que sus diversas funciones deben brindarse articuladamente con los diferentes Ministerios a cargo de la educación de las provincias.

## **1.2. El nuevo diseño curricular previsto en la Ley Federal de Educación (LFE)**

Tal como se especificó en el apartado anterior, uno de los mandatos de la Ley Federal de Educación fue el de establecer contenidos generales para todo el Sistema Educativo, lo cual fue posible debido a un arduo sistema de acuerdos federales para la Transformación Curricular. Estos contenidos, de acuerdo con la LFE "*constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país*"<sup>16</sup>.

Cabe consignar que si bien se han contextualizado los Contenidos Básicos Comunes en términos de cada realidad regional, **no** se han establecido para la EGB contenidos diferenciales según sea el ámbito rural o urbano, lo cual es posible realizarlo a través de los proyectos de cada centro educativo en el marco de su proyecto educativo institucional. Más adelante se volverá sobre este punto y será

---

<sup>12</sup> *Eutopía*. Publicación mensual de la Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Buenos Aires. Jueves 20 de octubre de 2005.

<sup>13</sup> Diario *Clarín*, Sábado 31 de diciembre de 2005.

<sup>14</sup> Diario *Página/12*, Domingo 19 de febrero de 2006.

<sup>15</sup> Ver los artículos 54° a 58° de la Ley Federal de Educación.

<sup>16</sup> Al respecto, el artículo 66° de la Ley Federal de Educación, estipula que "*el Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, inmediatamente producida la promulgación de la presente ley y en un plazo no mayor de un año la adecuación progresiva de la estructura educativa de las jurisdicciones a la indicada por la presente ley, determinando sus ciclos, y los contenidos básicos comunes del nuevo diseño curricular*". Los CBC fueron aprobados por la Resolución 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

especialmente analizado en los estudios de caso previstos, aunque bien vale incorporar una reflexión al respecto que sostiene que “*en la actualidad (...) el tema de la pertinencia de la educación para la población rural se expresa en la discusión respecto de la especificidad y diferenciación del currículo (...) se trata ésta de una discusión abierta y sobre la cual (hay) pocas decisiones definitivas*”.<sup>17</sup>

Actualmente se ha abierto una nueva fase de revisión de contenidos a través de la adopción de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –NAP– tendientes a “**lograr una mayor cohesión e integralidad entre los sistemas educativos de las jurisdicciones en torno a aprendizajes adquiridos en los diferentes ciclos y niveles**”. De acuerdo con este objetivo, la Resolución 214/04 del CFCyE establece el compromiso de desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema a través de la identificación de un núcleo de aprendizajes prioritarios desde el nivel Inicial hasta la educación Polimodal/Media, y su necesaria incidencia en la formación docente<sup>18</sup>.

### 1.2.1. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC)

Tal como lo establece el documento *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, “*los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales*”. En este sentido, el proceso de Transformación Curricular se estructura en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional.

El **Nivel Nacional** involucra a todas las jurisdicciones coordinadas por el Ministerio de Educación de la Nación y su instancia de aprobación final es el Consejo Federal de Cultura y Educación. A este nivel corresponden la elaboración y los acuerdos sobre los Contenidos Básicos Comunes.

El **Nivel Jurisdiccional** recoge los aportes de la jurisdicción a través de la elaboración de sus Diseños Curriculares y pone en contexto los CBC en términos de la realidad regional, de acuerdo a las Orientaciones Generales y Específicas para la Elaboración de Contenidos Básicos Comunes y a los Criterios para la Elaboración de los Diseños Curriculares Compatibles.

El **Nivel Institucional** implica la formulación de un proyecto curricular propio en cada institución. Dicho proyecto debe garantizar y enriquecer lo establecido en los niveles Nacional y Jurisdiccional, impulsando, a su vez, la correspondiente evaluación

---

<sup>17</sup> El documento de donde proviene esta reflexión (Corvalán, J. (2004)). *Síntesis y análisis global de resultados por países. Estudio sobre la educación para la población rural en siete países de América Latina*. 2004) sostiene asimismo que “*surge con fuerza la temática de las competencias relevantes para desempeñarse en el medio rural y del rol que cumplen actualmente los sistemas educativos para validarlas, transmitir las y certificarlas. Así la problemática de diseñar un currículo pertinente y apropiado para los sectores rurales latinoamericanos sigue siendo un tema pendiente de las políticas y que parece de primera importancia para generar una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales*”.

<sup>18</sup> El CFCyE, con fecha 27 de abril del 2004, señaló su preocupación por la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo en su conjunto y la necesidad de ejecutar políticas que avancen en la reconstrucción de una plataforma común y recuperen, para ello, la centralidad de la enseñanza que promueva aprendizajes en el sentido de construcción de ciudadanía. A tal fin, emitió por unanimidad la Resolución n° 214/04, en la que se acuerda la identificación de un núcleo de aprendizajes prioritarios y el compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes.



y revisión. Este nivel ha de enmarcar también los proyectos de aula desarrollados por cada docente.

La importancia de este último nivel parece ser uno de los factores más importantes en cuanto al logro de buenos resultados en el aprendizaje de niños y adolescentes. Al respecto, un informe nacional del *Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables* llevado adelante por la UNESCO sostiene que entre los factores recurrentes explicativos de buenos logros pedagógicos están la *potencia del proyecto institucional* y el *convencimiento de los actores involucrados respecto de este proyecto institucional*<sup>19</sup>.

### 1.2.2. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)

Mediante la Resolución 214/04 que se compromete a identificar nuevos contenidos básicos para todas las jurisdicciones y principalmente mediante la Resolución 225/04 que aprueba dichos contenidos, núcleo de aprendizajes prioritarios para el nivel inicial y primer ciclo de EGB, el Consejo Federal de Cultura y Educación ha emprendido la tarea de adecuar los saberes generales a un nuevo diagnóstico sobre la educación en la Argentina. En este sentido, el *anexo* a la Resolución 225/04 plantea que el punto de partida para la construcción de este núcleo de aprendizajes prioritarios “es un sistema educativo argentino que presenta un escenario sumamente heterogéneo y fragmentado (...) existen situaciones muy diferentes en las distintas provincias así como al interior de cada jurisdicción. Las distintas situaciones y experiencias escolares por las que transitan los niños y los jóvenes de nuestro país expresan **un panorama de extrema desigualdad educativa que refuerza la injusticia social**”.

En este sentido, el documento en cuestión gira permanentemente en torno a la necesidad de dotar al sistema educativo argentino de condiciones que posibiliten una mejora cierta en la calidad educativa y sobre todo en lo que concierne a la igualdad de oportunidades para adquirir una educación real y efectiva. Así es que se sostiene que “la preocupación por la desigualdad tracciona al sistema educativo en múltiples sentidos, lo interroga acerca de qué oportunidades de aprendizaje es capaz de generar y garantizar en toda su complejidad. Dar respuesta a esta pregunta implica construir consenso en varias dimensiones. Se trata de pensar qué debe enseñarse, qué se aspira aprendan los alumnos y de qué manera se crearán las condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños y jóvenes accedan a experiencias educativas cuya riqueza aporte a revertir las desigualdades”.

En lo concerniente a los contenidos, este “conjunto de saberes” **no** establece diferencias en cuanto a ámbitos rurales o urbanos, sino que persigue la intención de establecer un marco que asegure unidad y a la vez el refuerzo de saberes particulares. Así es que “el propósito de que los aprendizajes prioritarios se constituyan en una base común para la enseñanza, no implica que ésta se reduzca solamente a ellos y tampoco a las áreas seleccionadas. Las propuestas de enseñanza deberán buscar un equilibrio e integración entre saberes de carácter universal y aquellos que recuperan los saberes sociales contruidos en marcos de diversidad socio-cultural”.

Finalmente, tal como ocurría con los CBC el objetivo central es que los aprendizajes prioritarios otorguen cohesión a la práctica de los docentes y actúen como factores “enriquecedores” de las experiencias educativas surgidas de los proyectos educativos institucionales y de las políticas de las distintas jurisdicciones.

---

<sup>19</sup> Diamant, A. y Arrieta, M.E. (2001). *Escuelas con resultados destacables. Un estudio cualitativo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

### 1.3. Las propuestas del MECyT para la educación rural

La creación del **Área de Educación Rural en el MECyT data del año 2004** con el objeto de *“brindar una atención específica a la educación de la población rural”*. Este área **se encuentra en la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente** y tiene por objeto concentrar y articular las políticas dirigidas a este ámbito. Por otra parte tiene por objeto promover que desde las diferentes jurisdicciones del país *“se diseñen y desarrollen alternativas que conduzcan a ubicar a la educación en contextos rurales desde una perspectiva transversal al sistema educativo”* atendiendo a las problemáticas comunes a las provincias.<sup>20</sup>

Un dato relevante sobre el Área de Educación Rural es **que “toma como punto de partida para sus acciones las propuestas que se venían desarrollando desde el MECyT, a través de los programas compensatorios, surgidas en la década del noventa”**. Al respecto, se sostiene que *“uno de los antecedentes fundamentales fue la puesta en marcha, en 1996, de propuestas para la extensión de la escolaridad obligatoria”* a través del programa de EGB 3 en el ámbito rural, que actualmente se continúa desarrollando y sobre el cual se hará especial hincapié más adelante. En síntesis, aquellas acciones fueron desarrolladas en el marco del Plan Social Educativo, *“que desde el año 1993 comprometió la atención a 7000 escuelas rurales a través de diferentes líneas de acción”* centradas en *“la provisión de libros y útiles escolares, equipamiento institucional, subsidios para proyectos institucionales, otorgamiento de becas para alumnos de EGB 3 y Polimodal e inclusive planes de erradicación de escuelas rancho a través del Programa Nacional de Infraestructura”*.

Por otra parte debe tenerse en cuenta que este área debe establecer instancias de coordinación con otras dependencias del MECyT ya **que existen diversos programas que atienden una alta proporción de escuelas situadas en un contexto rural**. Estos programas transversales son los siguientes:

- Programa “escuela y medios” que entre sus propuestas desarrolla:
  - “Momento de radio”. Es un proyecto que se desarrolla de manera articulada entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, los Ministerios de Educación de las Provincias y la Asociación de Radiodifusoras Privadas Argentinas. Propone a las escuelas de EGB rurales de todo el país escribir una historia que hable de sus propias expectativas para su posterior difusión. Estas narraciones, son producidas como micro radial y finalmente transmitidas por las radios privadas en todo el país.
  - “Tu carta va a la Escuela”. Está destinado a promover que los alumnos de las escuelas de frontera tengan la posibilidad de escribir y enviar cartas gratuitamente. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, los Ministerios de Educación de las Provincias y Correo Argentino entregan sobres con franqueo gratuito a escuelas de zonas limítrofes. Su propósito es fortalecer la escritura en una práctica real de comunicación
- Programa “Escuelas Solidarias”. Tiene por objetivo promover la educación en la solidaridad

<sup>20</sup> Las propuestas del MECyT para el área rural pueden encontrarse básicamente en el sitio web (<http://www.me.gov.ar/curriform/edrural.html>) y en los diversos documentos que se hallan en el mismo. El más importante de ellos y base de esta reseña es el Informe del MECyT para el Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos”.

y la participación comunitaria y ciudadana. Se trata de articular los esfuerzos solidarios de la sociedad civil en beneficio de la equidad y calidad. Una vez al año se organiza un concurso abierto a la presentación de proyectos institucionales y se entrega el “Premio Presidencial Escuelas Solidarias” como un modo de reconocer a las escuelas que están desarrollando proyectos educativos solidarios, destacando a aquellos que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos al servicio de la comunidad y formarse como ciudadanos participativos y responsables del bien común. Se trata de una convocatoria abierta a todas las instituciones del Sistema y son numerosas las escuelas rurales del país que participan presentando sus proyectos.

- Programa “700 escuelas”. Comprende la construcción de edificios escolares nuevos o la sustitución de los edificios escolares existentes progresivamente durante el período comprendido entre el 2004 y el 2007. Cada jurisdicción ha establecido un listado de edificios escolares, detallando las características generales: localización urbana o rural, nivel educativo, superficie y costo estimado. Para los casos de creación de nuevos establecimientos, se debe garantizar que los mismos pertenezcan al sector de enseñanza pública de gestión estatal y que estén destinados a la atención de población escolar con alto NBI. Este programa, en el que trabajan en forma articulada el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, y el Banco Iberoamericano de Desarrollo, se financia con fondos internacionales y contempla la contraparte nacional.
- Plan Nacional de Lectura. Está destinado a niños, jóvenes y adultos, estudiantes que cursan la carrera docente y docentes en actividad; tiene como objetivo central articular las estrategias nacionales y provinciales para que la lectura, como eje que atraviesa el conjunto de la tarea escolar, se presente como una experiencia cotidiana en todos los espacios educativos del país. El programa prevé la distribución de 40 mil cuadernillos para la capacitación de los docentes en la promoción de la lectura y más de un millón de textos literarios para escuelas EGB y Polimodal así como la creación de bibliotecas en las 1100 escuelas socioeconómicamente más desfavorecidas de todo el territorio nacional.

---

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Informe de la República Argentina. Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos”*.

Tal como se desprende de los diferentes documentos ya reseñados a los que se ha tenido acceso, los objetivos del MECyT definidos para la gestión 2004 – 2007 son comunes para el conjunto del Sistema Educativo, independientemente del ámbito de localización de las escuelas<sup>21</sup>. Esto significa que las acciones y las propuestas dirigidas a lograr esos objetivos, “*ubica a la educación en contextos rurales desde una perspectiva transversal al sistema educativo*”. En este mismo sentido, la propuesta determina que “*atender la ruralidad desde una perspectiva transversal no implica constituir un subsistema rural en cada jurisdicción, sino considerar las particularidades de la educación rural cuando se determinan líneas de política educativa nacionales y provinciales, para el conjunto del sistema*”.

De todos modos, dada la particularidad del ámbito rural, desde el MECyT se ha establecido que algunos de esos **objetivos para el Bicentenario** “*adquieren ciertos niveles de especificidad para la ruralidad por las características del contexto y por las particularidades institucionales y de enseñanza en las escuelas*”. Estos objetivos se detallan a continuación.

<sup>21</sup> Los objetivos en cuestión son mencionados también como las **Metas para el Bicentenario** y dada su extensión se han incluido en el anexo de este documento.



- *Garantizar un mínimo de diez años de escolaridad de calidad para todos los niños y niñas y jóvenes argentinos. Avanzar en la universalización del nivel medio o polimodal.*
- *Garantizar en todo el territorio nacional un ciclo lectivo que como mínimo contemple 180 días de clase.*
- *Garantizar la igualdad de posibilidades de acceso a similares niveles de calidad de competencias, saberes y valores en cada uno de los niveles del sistema educativo.*
- *Desarrollar junto con las jurisdicciones políticas activas de mejoramiento de la calidad de la formación de base de los docentes y de perfeccionamiento permanente.*

Así es entonces que los objetivos incorporados más arriba son parte de las metas establecidas para alcanzar en 2010 y que están vinculadas estrechamente con las problemáticas de la educación en contextos rurales. Otra cuestión que es necesario mencionar son las **características particulares** y las acciones necesarias determinadas por el MECyT para el ámbito rural. En este sentido, se ha determinado que las políticas llevadas a cabo en este ámbito deberán tener en cuenta las siguientes particularidades:

- *Se requiere dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones aisladas*
- *Las escuelas rurales se constituyen en un lugar de referencia para las comunidades a las que pertenecen; siendo en muchos casos la única institución oficial de la zona.*
- *Los docentes generalmente deben afrontar en soledad la toma de decisiones que su tarea requiere y no es habitual que tengan la oportunidad de participar en instancias de encuentro con otros docentes.*
- *Es frecuente que los niños ingresen tardíamente a la escuela.*

Dadas estas particularidades, se han establecido “dos ejes para la toma de decisiones”. El primer eje es la necesidad de contemplar “la búsqueda de respuestas a la particular situación de la enseñanza en el marco de plurigrados”, ya que al parecer, esta temática “se identifica como vacancia en la mayoría de las jurisdicciones”. Esta cuestión “implica considerar al plurigrado como eje del trabajo en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo y en las propuestas de formación docente inicial y continua”. El segundo aspecto a tener en cuenta “es la superación del obstáculo que el aislamiento relativo impone a las prácticas docentes y a los aprendizajes de los alumnos”. En este sentido, la propuesta central radica en “pensar a cada escuela rural vinculada a otras escuelas y en el ámbito de su comunidad”.

Una vez establecidas las particularidades del ámbito rural y especificados los ejes desde los cuales “pensar” la problemática de la educación en ámbitos rurales, el MECyT ha establecido “**líneas estratégicas de trabajo**” para desarrollar con las diversas jurisdicciones tendientes a “promover instancias de mejoramiento de la calidad educativa en los diferentes ciclos y niveles, teniendo como objetivo la ampliación de la cobertura”. Estas líneas estratégicas de trabajo son bastante extensas y contemplan un plan integral para todos los niveles, pero debido a su temática y a que desarrollan diversas estrategias articuladas se incorporarán textualmente a continuación.

**Propuestas para mejorar la educación rural en el país de acuerdo con las líneas estratégicas que se están desarrollando en el marco de los objetivos definidos por el MECyT para la gestión 2004-2007.**

- **Superar el obstáculo que el aislamiento relativo impone a las prácticas docentes y a los aprendizajes de los alumnos.** Se trata de “pensar” a cada escuela rural vinculada a otras escuelas y en el ámbito de su comunidad. El propósito que se persigue es avanzar en instancias de trabajo compartido entre docentes, alumnos y comunidades, ampliando los marcos de referencia existentes. Para ello se considera la organización de agrupamientos de escuelas cercanas, como una forma de posibilitar el diseño de propuestas comunes para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en todos los ciclos y niveles. Desde los agrupamientos se promueve la localización de las instancias de capacitación docente de cada zona, se facilita la convergencia de alumnos de las escuelas cercanas para diferentes tipos de actividades, en la perspectiva de participar de grupos más amplios de aquellos que se constituyen habitualmente en cada escuela rural aislada. Es intención avanzar hacia el objetivo de que todas las escuelas rurales participen de algún agrupamiento, llegando en el 2007 a contar con aproximadamente 1200 agrupamientos. Ese modo de organización posibilita también la optimización del uso de los recursos disponibles, promoviendo la conformación de centros de recursos de cada agrupamiento, posibles de ser compartidos por el conjunto de escuelas de una misma zona.
- **Dar respuestas a la particular situación de la enseñanza en el marco de plurigrados.** Esto implica considerar al plurigrado como eje del trabajo en los diversos ciclos y niveles del Sistema Educativo y en las propuestas de formación docente inicial y continua. Contemplar el plurigrado requiere abordar cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas. Es frecuente en los plurigrados que las propuestas de enseñanza se planteen en simultáneo y de manera independiente para cada año de escolaridad. Se trata de capitalizar la riqueza que ofrece el trabajo conjunto entre niños y/o jóvenes de diferentes edades, atender a la diversidad curricular que es necesario considerar simultáneamente y reconocer cierta unidad en el trabajo a partir de identificar los aspectos comunes. Se contempla en estas propuestas lo propio de la gestión institucional en escuelas con grados agrupados, junto a alternativas de situaciones de enseñanza en las que se dote de sentido al trabajo en grupos diferenciados conformados a partir de criterios que excedan el año de escolaridad, por ejemplo, dando lugar al trabajo compartido en función de las necesidades de aprendizaje, o por intereses afines, edades próximas independientemente del año de matriculación, contenidos similares desarrollados con diferentes grados de complejidad, recursos comunes para avanzar en el tratamiento de contenidos diferentes, etc.
- **Establecer propuestas de capacitación relacionadas con la enseñanza en plurigrado.** También la incorporación de la perspectiva de la ruralidad en la formación de base revisando las características del diseño de post-títulos vinculados a la educación para poblaciones rurales.
- **Promover instancias de mejoramiento de la calidad educativa en los diferentes ciclos y niveles, tendiendo a la ampliación de la cobertura, la equidad y la calidad** lo que contempla llevar a cabo las siguientes acciones:
  - Desarrollar alternativas para el Nivel Inicial que garanticen a los alumnos los aprendizajes propios del Nivel y mejoren las condiciones de acceso a la EGB, permitiendo **extender la cobertura de la obligatoriedad del preescolar** con respuestas adecuadas a las necesidades y posibilidades de cada comunidad. En muchas oportunidades los niños pequeños concurren a las escuelas rurales en carácter de “oyentes”, generándose una situación que carece de marco legal en

la mayoría de las jurisdicciones y quedando la responsabilidad a cargo de los docentes de EGB, en general sin formación específica para la enseñanza en el Nivel Inicial. Garantizar la obligatoriedad del preescolar y la progresiva expansión del Nivel Inicial hacia niños de cuatro, tres y dos años en escuelas rurales aisladas requiere contemplar alternativas organizacionales diferentes de las previstas para zonas urbanas que requieren de un diseño específico y contextualizado.

- **Regularizar la trayectoria escolar de los alumnos de EGB 1 y 2 a través de alternativas que promuevan el logro de aprendizajes relevantes de cada uno de los ciclos** y optimicen las posibilidades de acceso al Tercer Ciclo. Este objetivo, que es común también a zonas urbanas, requiere de una mirada específica en medios rurales. Se trata de revertir las situaciones en las que la alfabetización inicial se convierte en objeto de trabajo de toda la escolaridad, generando una disminución de las expectativas respecto de las posibilidades de aprender de los niños y jóvenes. Por otra parte, es imprescindible considerar que a partir de los trece años los niños suelen dejar la escuela independientemente del año al que asistan; los altos índices de sobreedad, motivan que un número importante de alumnos no complete la EGB2. Para los alumnos con sobreedad se promoverán alternativas que, en el marco de plurigrados, permitan a los jóvenes completar la EGB2 en menos de tres años, desde propuestas de enseñanza acordes a sus necesidades. Fortalecer los procesos de aprendizaje en la EGB 2 seguramente permitirá mejores condiciones de acceso al Tercer Ciclo como un camino para garantizar la continuidad de la trayectoria escolar de los alumnos de escuelas rurales, con el consecuente incremento de las posibilidades de acceso a la EGB 3 y el aumento progresivo de la matrícula.
- **Avanzar en la profundización de propuestas para EGB 3 rural.** Ello requiere generar condiciones para que los jóvenes rurales completen la escolaridad obligatoria en la zona en la que viven. Universalizar la EGB3 en zonas rurales implica analizar la diversidad de alternativas en curso en las jurisdicciones con sus logros y dificultades, identificar las situaciones en las que sea necesario iniciar la implementación de EGB 3 y determinar criterios para la definición de los modelos de gestión pedagógica e institucional que más se ajusten a las particularidades de cada zona y comunidad, garantizando la calidad de la oferta educativa. En esta dirección se retoma el proyecto de EGB3 rural considerando la necesidad de realizar ajustes en el diseño original del mismo que permitan contemplar: el cambio de escala en la implementación que implica el pasaje de un proyecto incluido en un programa compensatorio (2000 escuelas) a definiciones para el conjunto de las escuelas rurales del país (12000 escuelas); la heterogeneidad de situaciones provinciales y de puntos de partida institucionales habida cuenta que muchas provincias no garantizan desde las propuestas actuales la cobertura del ciclo o sólo ofrecen soluciones parciales; la necesidad de dar respuestas situadas y sustentables desde el Estado Nacional y los Estados Provinciales. Desde el Área de Educación Rural se plantea que una propuesta de calidad en EGB 3 rural requiere de instancias de aproximación a la escuela media (con clases a cargo de profesores del nivel, apoyo de materiales de uso individual, recursos adecuados, etc.) y seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos (a cargo de docentes especialmente asignados). Para el caso de las escuelas aisladas se privilegia la entrega de los materiales de desarrollo curricular en propiedad personal a los alumnos; para el resto de las escuelas se contempla que los materiales se constituyan en banco de recursos para los docentes o bien se entreguen a préstamo anual a los alumnos.

---Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Informe de la República Argentina (2004). Seminario "Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos".

### 1.3.1. El proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (ProMER)

Una vez incorporados los objetivos del MECyT para las políticas del gobierno nacional en materia de educación rural resta finalizar este apartado destacando la aprobación de un préstamo, por parte del Banco Mundial, de 150 millones de dólares orientados a “*apoyar la política del gobierno nacional en materia de educación rural*” lo cual se asienta sobre los principios de originar políticas que permitan generar y promover igualdad de oportunidades para todos los habitantes. En este sentido, el responsable del BM en el país sostuvo que a través de este organismo “*continuará apoyando los esfuerzos del gobierno para reducir la pobreza, sostener el crecimiento económico, promover la inclusión social e incrementar la transparencia y la rendición de cuentas*”<sup>22</sup>. Por otra parte, el MECyT como contrapartida, se obliga a invertir 90.580 millones de dólares en el ProMER a través de la Dirección General de Financiamiento Internacional (DGUFI), la cual actuará como responsable de coordinar el proyecto con otras agencias del MECyT y de los diversos gobiernos provinciales.<sup>23</sup>

El cuadro que se incorpora a continuación especifica el modo en que se implementará la distribución del préstamo del Banco Mundial sin dar cuenta de los fondos provenientes del gobierno nacional.

Distribución estimada por año fiscal (en millones de dólares)						
Año fiscal	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Anual	6,70	23,00	37,90	40,60	30,80	11,00
Acumulado	6,70	29,70	67,60	108,20	139,00	150,00
Período de Implementación: 5 años						
Apertura del proyecto: 31 de marzo de 2006						
Finalización del proyecto: 31 de marzo de 2011						
-----						
Fuente: Banco Mundial (2005): <i>Project appraisal document on a proposed loan in the amount of U\$S 150.000 million to the Argentine Republic for Rural Education Improvement Project – ProMER</i> . Report N° 33215-AR. Human Development Sector Management Unit Latin America and the Caribbean Regional Office.						

La política del BM para la Argentina, tal como asegura el documento base del proyecto<sup>24</sup>, se asienta sobre tres principios básicos que en resumen sostienen la necesidad de:

1. Mejorar las capacidades y las habilidades de la fuerza laboral a través del sistema educativo las cuales deberán contribuir y servir como motor para el crecimiento del sector productivo en el largo plazo.
2. Lograr, a través de políticas sociales de largo plazo, la inclusión social de los grupos más vulnerables por medio de la generación de empleo para la población excluida del mercado de trabajo y asimismo mejorar el servicio educativo en las áreas rurales, particularmente en las provincias del NOA y NEA.

<sup>22</sup> Axel van Trotsenburg, Director del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Comunicado de prensa N° 2005/208/LAC.

<sup>23</sup> De todas maneras se aclara que la DGUFI delegará los desarrollos técnicos en el Área de Educación Rural, en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) y en la Unidad de Infraestructura del MECyT. En el Anexo se incorporará mayor información ligada al ProMER.

<sup>24</sup> Banco Mundial (2005). *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of U\$S 150.000 million to the Argentine Republic for Rural Education Improvement Project – ProMER*. Report N° 33215-AR. Human Development Sector Management Unit Latin America and the Caribbean Regional Office.

3. Establecer medidas políticas tendientes a promover la infraestructura, la inversión, mejorar las oportunidades de negocios, reforzar las leyes de propiedad y mantener la estabilidad macroeconómica.

El documento en cuestión establece un diagnóstico del sistema educativo similar al que se ha desarrollado aquí haciendo hincapié en las reformas incompletas de su estructura, las reformas curriculares a gran escala, la extensión de la edad obligatoria de siete a nueve años y a su fragmentación. Por otra parte incorpora una serie de indicadores y análisis ligados al gasto público en educación y a la cobertura, calidad y eficiencia de la educación rural, cuestión que se analizará más adelante. En resumen se asume que si bien existe una gran cobertura de la matrícula rural, cuestión que baja sensiblemente en el tercer ciclo de EGB, la calidad educativa de las áreas rurales es significativamente menor que en las áreas urbanas. Asimismo, se destacan ciertas particularidades de las escuelas en contextos rurales que vale la pena reseñar.

- Muchas escuelas rurales poseen multigrados a diferencia de los que ocurre en las escuelas de áreas urbanas.
- Los maestros rurales carecen de acceso a las fuentes de información ligadas al desarrollo de su carrera profesional, lo cual está garantizado para los docentes de áreas urbanas.
- Bajo acceso a los recursos educativos ligados a infraestructura, equipamiento, materiales didácticos y capacitación docente.
- Una parte significativa de las escuelas rurales no poseen electricidad o agua potable y recientemente algunas de esas escuelas han sido equipadas con recursos de energía alternativa tal como paneles solares, métodos ecológicos para recolectar agua de lluvia u otros recursos hídricos de bajo costo.
- Algunas características positivas que atenúan la falta de atención a estas escuelas son la gran cohesión de las instituciones con la comunidad y sobre todo el gran potencial educativo para desarrollar actividades ligadas a la vida cotidiana de los chicos de las áreas rurales, lo cual puede reforzar los aprendizajes.

Finalmente, previo a la descripción del proyecto, el documento sostiene una hipótesis interesante por la cual se asume que en la Argentina existe una estrecha correlación entre el nivel socioeconómico y el éxito académico, lo cual significa que **la educación ha exacerbado, más que aliviado, las inequidades económicas y sociales**. Textualmente se expresa que *“aquellos niños que provienen de familias más acomodadas obtienen mejores resultados, incluso aquellos que asisten a escuelas públicas, tienen menos posibilidad de repitencia y abandono escolar y obtienen mejores puntajes en las pruebas de calidad educativa”*. Por ende, estos niños *“tienden a terminar carreras académicas de niveles superiores y obtienen mejores ingresos en el mercado de trabajo”*. Por el contrario *“los niños de hogares de bajos recursos obtienen peores resultados educativos y consecuentemente menor posibilidad de éxito posterior”*. Estos datos suponen entonces que *“el sistema educativo no es apto para compensar las carencias económicas por lo que mantiene a los niños de bajos recursos en el ámbito de las expectativas de esos hogares”* reforzando el círculo de la pobreza.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Sobre este punto, en el anexo del documento del Banco Mundial se incluye un análisis de los logros de los alumnos argentinos en la evaluación PISA (que se analizará más adelante) en la que se demuestra que Argentina se encuentra en octavo lugar, comenzando desde abajo, con un puntaje de rendimiento por debajo del promedio. Ahora bien, el resultado más significativo es que si los países fuesen “rankeados” de acuerdo con la diferencia de los promedios de los rendimientos de los alumnos del percentil 5 (los mejores) con los del percentil 95 (los peores), la posición caería hasta el segundo lugar desde abajo, detrás de Israel encabezando los mayores porcentajes de inequidad educativa. Asimismo debe destacarse que los resultados de



Esto merece una reflexión que no se ha incorporado hasta este momento que es que históricamente los hogares del ámbito rural poseen menores recursos, económicos, sociales y culturales que aquellos que se encuentran en el ámbito urbano por lo que indefectiblemente lo rural se encuentra ligado a la pobreza complejizando cualquier análisis debido a la unión de estas dos variables.

Por lo dicho anteriormente, el proyecto del Banco Mundial estará orientado a financiar una capacitación adecuada para los maestros rurales, el suministro de materiales y equipos para los estudiantes y maestros y el mejoramiento de las instalaciones en las escuelas rurales. Asimismo apoyará el uso de los modelos pedagógicos que se desarrollan según la realidad de las escuelas rurales en la que los alumnos a menudo reciben instrucción en escuelas de grados múltiples; fortalecerá la extensión obligatoria de la educación pre-escolar y del último ciclo de EGB para todas las áreas rurales que no cuentan con dicha cobertura; e intentará mejorar la retención escolar, con el objetivo de que más niños en las áreas rurales tengan las mismas oportunidades que aquellos que viven en áreas urbanas.

Así es entonces que estos objetivos generales se traducen en los siguientes Objetivos de Desarrollo del Proyecto (PDO) específicos para un período de cinco años:

#### **A. Cobertura**

(A1) Incrementar la matriculación de niños de 5 años en el Preescolar en áreas rurales en Argentina, esto significa reducir a la mitad la diferencia de acceso entre pre-escolar y primer grado/año;

(A2) Incrementar desde un 73% a un 85% la promoción de alumnos del 7° al 8° grado de escolaridad en áreas rurales en la Argentina;

#### **B. Eficiencia**

(B1) Mejorar el porcentaje de promoción en el EGB1 (Grados 1 a 3) en áreas rurales en Argentina de un 76% en 2002 a un 85% en 2010;

(B2) Reducir en dos o más años la inscripción de alumnos que hayan superado la edad en el EGB2, de un 24% en 2002 a un 12% en 2010;

#### **C. Calidad**

(C1) Aumentar el porcentaje de alumnos en 3er Grado en escuelas rurales que alcanzan un nivel de competencia en los contenidos, consensuados en el ámbito nacional, del Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP);

(C2) Aumentar el porcentaje de alumnos en 6° Grado en escuelas rurales que alcanzan un nivel de competencia en los contenidos, consensuados en el ámbito nacional, del Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP)

#### **D. Gestión**

(D1) Ejecución satisfactoria de convenios bilaterales concertados entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales;

(D2) Ejecución satisfactoria de planes anuales relativos a la recopilación, el análisis, la divulgación y uso de estadísticas educacionales.

Fuente: Banco Mundial (2005): *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of U\$S 150.000 million to the Argentine Republic for Rural Education Improvement Project – ProMER*. Report N° 33215-AR. Human Development Sector Management Unit Latin America and the Caribbean Regional Office.

los alumnos con los mejores rendimientos, son similares a los de aquellos países que obtienen en conjunto un rendimiento destacado.



Una vez determinados estos *objetivos*, el documento propone diversos *componentes* del proyecto los cuales son extensos y por ello se incorporará un breve resumen de los mismos.

- **Componente A: Mejorar la calidad y la cobertura de la educación rural (US\$ 234,85 millones; US\$ 144,79 millones financiados por el BM).** Este componente financiará el desarrollo y la aplicación de modelos de gestión escolar y pedagógicos apropiadamente pensados para el contexto rural. Su implementación estará dada por la firma de convenios entre la nación y las provincias para proveer de diferentes recursos.
  - **Subcomponente A1: Mejorar las condiciones operativas de las escuelas rurales rural (US\$ 117,79 millones; US\$ 106,01 millones financiados por el BM).** Este subcomponente cubrirá cuatro actividades comunes para todos los niveles de educación obligatoria –Preescolar y EGB 1,2,3– con especial interés en la educación de aborígenes.
    - i) Proveer materiales didácticos básicos y elementos de enseñanza
    - ii) Proveer infraestructura básica a las escuelas de áreas rurales
    - iii) Establecer agrupamientos de escuelas rurales aisladas
    - iv) Implementar educación a distancia a través de un canal de TV educativo
    - v) Proveer educación a la población aborígen<sup>26</sup>
  - **Subcomponente A2: Expandir la cobertura y mejorar la promoción (US\$ 106,46 millones; US\$ 29,17 millones financiados por el BM).** Este subcomponente estará destinado a actividades particulares de los niveles y ciclos.
    - i) Expandir la cobertura del Pre-escolar a través de asistencia técnica
    - ii) Reducir la repitencia en EGB 1 a través de materiales capacitación docente
    - iii) Implementar programas de escolaridad acelerada que permitan mejores rendimientos en EGB 2 lo cual reducirá la sobreedad.
    - iv) Extensión del EGB 3 en las escuelas a través de un programa de profesores itinerantes
  - **Subcomponente A3: Reforzar las Líneas Departamentales y los Niveles Provinciales de gestión (US\$ 10,60 millones; US\$ 9,61 millones financiados por el BM).** Este subcomponente deberá establecer y consolidar las capacidades de gestión de las provincias para implementar el proyecto y ayudar a su sostenibilidad una vez que este hubiere finalizado. Se atenderá a los costos operativos de capacitación.

---

<sup>26</sup> Sobre este punto, bien vale introducir la reflexión de un documento ya citado (Corvalán, J. (2004)) que entre sus líneas y recomendaciones para la educación de la población rural, propone “*diferenciar claramente las propuestas de educación intercultural bilingüe de la educación para la población rural*”. Este documento sostiene que “*desde el punto de vista educativo los estudios (reseñados) muestran la importancia y la necesidad de diferenciar la educación para la población rural de aquella dirigida a la población indígena, aún cuando el diagnóstico actual posiciona ambas poblaciones desde el punto de vista de la falta de oportunidades educativas*”. Así entonces se propone que “*los programas de educación para la población rural deben especificar si ellos van dirigidos a población indígena*” ya que los mismos abordan problemáticas tales como “*el bilingüismo, la manutención y la recuperación de tradición y cultura*” que exceden los contenidos curriculares de los programas destinados a la población rural en general.

- **Componente B: Mejorar e incrementar las capacidades de gestión del gobierno nacional (US\$ 5,35 millones; US\$ 4,83 millones financiados por el BM).** Este componente financiará el desarrollo y el refuerzo de las líneas departamentales del MECyT. El mismo tiene dos subcomponentes.
  - **Subcomponente B1: Reforzar la Línea Departamental del Gobierno Nacional (US\$ 2,37 millones; US\$ 2,14 millones financiados por el BM).** Este subcomponente estará destinado a financiar consultores, equipamiento y los costos de la asistencia técnica a las jurisdicciones lo que permitirá reforzar el planeamiento, las normativas, el monitoreo y la implementación de la actividad de apoyo por parte del MCyT
  - **Subcomponente B2: Monitoreo y Evaluación (US\$ 2,99 millones; US\$ 2,69 millones financiados por el BM).** Este subcomponente estará destinado al desarrollo e implementación de diversas acciones ligadas a la evaluación, el análisis y el uso de información por parte de los técnicos y actores políticos del MCyT. Este subcomponente deberá desarrollar las siguientes actividades:
    - i) Estudios destinados a Encuestas y Evaluaciones de Impacto que permitan dar cuenta de los avances y los resultados del proyecto.
    - ii) Operativos Nacionales de Evaluación que permitan mediante una extensión de la muestra asegurar una efectiva representatividad de los logros de las escuelas rurales para cada jurisdicción.

Finalmente, y para concluir con este punto, debe apuntarse que el financiamiento estipulado para el ProMER estará robustecido por la nueva Ley de Financiamiento Educativo, sancionada en 2005 por la cual se obliga al gobierno nacional y a los gobiernos provinciales a aumentar la inversión en educación, ciencia y tecnología, entre los años 2006 y 2010, y mejorar la eficiencia en el uso de los recursos con la intención de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico tecnológica.

En este sentido se establece que el gobierno nacional tiene como meta incrementar progresivamente el presupuesto destinado a la educación, la ciencia y la tecnología hasta alcanzar en el año 2010 una participación del seis por ciento en el producto bruto interno. Todo ello con el foco puesto en alcanzar los *objetivos del milenio*, ya mencionados, a través de un esfuerzo conjunto entre las provincias y el gobierno nacional.

Sin entrar en cuestiones demasiado técnicas, es importante destacar que la distribución de los recursos destinados a los sistemas educativos jurisdiccionales deberá tener en cuenta, para su asignación, una serie de factores entre los que se cuentan “*la incidencia relativa de la ruralidad respecto del total de la matrícula*” de cada jurisdicción. De todos modos, está claro que el factor de asignación de recursos más importante estará dado por la distribución de la matrícula de cada jurisdicción.



### **Estrategias establecidas en la *Declaración de Beijing* en lo concerniente al contexto rural**

- **punto 3)** *Incrementar la obtención de resultados en las políticas y programas orientados a eliminar las brechas entre los géneros y lograr la equidad entre los géneros para el 2010 con especial atención a las áreas rurales;*
- **punto 4)** *Reforzar los programas que tengan por fin dar cuenta de acciones específicas de aprendizaje hacia grupos en desventaja tales como, niños con necesidades especiales, migrantes, minorías y pobres urbanos y rurales;*
- **punto 6)** *Expandir y mejorar los servicios de salud y los servicios educativos para la primera infancia, especialmente en áreas rurales;*
- **punto 11)** *Redoblar los esfuerzos en cuanto a elevar la calidad del desarrollo profesional de lo docentes para la educación formal y no formal. Se deberá contar con una especial atención para dar cuenta de las necesidades de las docentes mujeres y de docentes de áreas en desventaja y rurales;*

-----  
Fuente: "Beijing Declaration of the E-9 Countries. China 21-23 August 2001". En: International Research and Training Centre for Rural Education –INRULED– (2001): *Education for rural transformation. Towards a policy framework*. UNESCO.

#### **1.4. Aspectos cuantitativos del nivel inicial y de los tres ciclos de EGB**

En este apartado se brindará una serie de índices e indicadores tendientes a cuantificar el lugar que ocupa el ámbito rural en el sistema educativo argentino. En este sentido, se propone incorporar datos que den cuenta tanto del funcionamiento y desempeño del sistema educativo como del impacto de la educación en la sociedad.

Es por ello que, tomando como base el documento sobre desarrollo de indicadores educativos de OREALC – UNESCO, se ha seleccionado una serie de aspectos de los que deben dar cuenta los datos presentados<sup>27</sup>.

En este sentido, los aspectos escogidos deben tener en cuenta el contexto en el cual se desenvuelve la educación; los recursos invertidos en ella; el alcance de la misma en tanto acceso, cobertura y participación; el funcionamiento de la educación, es decir su eficiencia; la equidad de las oportunidades educativas; la calidad de la educación impartida; y el impacto social de la educación.

##### **1.4.1. Asistencia escolar y analfabetismo**

A fin de contextualizar los datos que se brindarán más adelante, parece necesario remarcar una cuestión que ya se había especificado anteriormente, la ampliación del sistema educativo y por lo tanto su mayor cobertura. En este sentido parece haber una clara tendencia de largo plazo que es la "*ininterrumpida ampliación*" de la cobertura del sistema educativo argentino. De hecho "*la población escolarizada no sólo creció en*

<sup>27</sup> Corvalán, A.M. (2000). *Desarrollo de Indicadores en Educación en América Latina y el Caribe*. OREALC – UNESCO.

términos absolutos, sino también en términos relativos como lo muestran las tasas específicas de escolarización que, entre 1960 y 2001, crecieron más del 50 por ciento ya que, mientras en 1960, sólo 40% de las personas en edad de estar dentro del sistema educativo efectivamente lo estaban, en 2001 eran 63 sobre 100 los que reunían esa condición". En cuanto a la forma que tomó esta inclusión masiva, los datos provistos por el Censo "permiten concluir que la reforma de los años 90s tuvo un importante impacto en la inclusión escolar de la población en edad de hacerlo sobre todo en aquella en condiciones de acceder y cursar la EGB 3 y el Polimodal".<sup>28</sup>

Visto ya estos datos generales, se propone una mirada sobre el sistema educativo en el ámbito rural. En este sentido, de acuerdo con los datos provistos por el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, la Argentina es un país esencialmente urbano ya que **poco más del 10% de la población se encuentra en el ámbito rural**. Esto indica que en el campo viven actualmente algo menos de cuatro millones de personas, de las cuales el 53% son varones. Por otra parte es útil destacar que **el nordeste y el noroeste son las regiones con mayor cantidad de población rural**; con el 23,7% y el 21,5% respectivamente.

Los dos cuadros que siguen a continuación evidencian que en la población de 3 años o más, que replica la proporción de la población rural sobre el total poblacional del país, existe una **amplia cobertura escolar en la enseñanza primaria básica, 6 a 11 años de edad**. Tanto en el ámbito rural, como así también en las ciudades, la asistencia al sistema educativo de esta franja etaria supera el 95%.

Por otra parte, en el caso de la población rural se observa **una baja asistencia al nivel inicial, inclusive en la sala de cinco años que es considerada obligatoria y un marcado deterioro de la cobertura a partir de los doce años de edad, edad teórica de inicio de EGB 3**. De hecho, los datos del Censo marcan que solamente algo más de la mitad de la población rural de 15 a 17 años asisten a las instituciones de educación formal.

**CUADRO 1**  
**Porcentaje de población de 5 a 24 años que asiste al sistema educativo según ámbito**

	5 años		6 a 11 años		12 a 14 años		15 a 17 años		18 a 24 años	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
<b>Total país</b>	80,8	<b>65,9</b>	98,5	<b>96,4</b>	96,2	<b>87,2</b>	82,4	<b>56,1</b>	39,1	<b>16,5</b>

Fuente: CGECSE / SsCA / MECyT en base a información de INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda. Año 2001.

**CUADRO 2**  
**Total del país. Población urbana y rural de 3 años o más por edad y condición de asistencia escolar. Año 2001**

Población urbana y rural	Población de 3 años o más		Días de asistencia escolar															
			3-5 años		6 años		6-11 años		12-14 años		15-17 años		18-24 años		25 años y más			
	Total	Hombres	Total	Hombres	Total	Hombres	Total	Hombres	Total	Hombres	Total	Hombres	Total	Hombres	Total	Hombres		
Total	34.262.983	11.115.448	1.291.325	628.789	718.476	563.998	6.177.378	4.302.188	2.086.067	9.908.621	1.811.972	1.528.849	4.428.871	1.845.838	3.085.341	388.424	15.529.451	568.151
Urbana (U)	30.606.718	10.119.238	1.171.426	490.111	619.138	580.147	5.562.684	3.846.608	1.767.836	1.701.426	1.363.489	4.028.729	1.672.363	3.562.426	367.113	15.226.286	487.687	
Rural (R)	3.656.265	1.006.210	120.899	38.680	99.338	67.851	614.694	515.570	338.231	210.195	155.382	400.142	173.468	522.915	151.224	1.303.165	742.764	
Urbana	1.745.094	570.398	83.936	24.981	28.954	22.829	598.085	465.528	176.145	16.984	10.417	49.939	128.835	102.151	79.430	4.026	508.489	15.738
Rural	2.411.171	435.812	37.963	13.699	70.384	45.022	16.609	549.545	162.086	193.710	144.965	200.203	146.533	420.784	71.794	1.223.730	727.275	

(U) Se consideran población urbana a la que habita en localidades de 2.000 y más habitantes, y población rural al resto.  
(R) Se consideró como población rural a la que se encuentra agrupada en localidades de menos de 2.000 habitantes y a la que se encuentra dispersa en zonas rurales.

Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001.

<sup>28</sup> Abdala, F. (2004). *Mediciones alternativas de la cobertura escolar al final de un largo período de crecimiento sostenido*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

En cuanto a los datos de máximo nivel de instrucción alcanzado en la población de quince años y más, se observa **que casi un 39% de la población rural posee primaria incompleta**, contra casi un 16% de la población urbana. Por otra parte es posible observar una paridad absoluta en cuanto a la población con primaria completa y secundario incompleto que es del 49% para los dos ámbitos.

**CUADRO 3**  
**Total del país. Población urbana y rural de 15 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado. Año 2001**

Población urbana y rural	Población de 15 años o más	Máximo nivel de instrucción alcanzado			
		Sin instrucción/primaria incompleto	Primaria completa/ secundario incompleto	Secundario completo/ terciario o universitario incompleto	Terciario o universitario completo
<b>Total</b>	<b>26.912.435</b>	<b>4.657.462</b>	<b>12.713.515</b>	<b>6.369.397</b>	<b>2.272.061</b>
Urbana (1)	23.495.308	3.685.867	11.476.329	6.138.694	2.194.588
Rural (2)	2.517.037	971.795	1.237.186	230.563	77.473
agrupada	619.168	244.331	430.870	107.168	36.791
dispersa	1.697.877	727.464	806.316	123.395	40.702

(1) Se considera población urbana a la que habita en localidades de 2.000 y más habitantes, y población rural al resto.

(2) Se clasifica como población rural a la que se encuentra *agrupada* en localidades de menos de 2.000 habitantes y a la que se encuentra *dispersa* en campo abierto.

Nota: la población que declaró haber asistido a niveles educativos y/o años pertenecientes a la estructura educativa correspondiente a la Ley Federal de Educación ha sido asignada al nivel y/o año equivalente de la vieja estructura educativa. En este sentido cabe aclarar que el nivel primario equivale a los años 1° a 7° de la Educación General Básica y el nivel secundario equivale al 8° y 9° años de la Educación General Básica y a todos los años del nivel polimodal.

Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Otro factor que es necesario especificar es que al distinguir a la población rural en *agrupada* y *dispersa*, esta última se lleva los peores indicadores, además de representar casi el 70% del total de la población rural.

Respecto del *analfabetismo*, los datos del Censo de 2001 destacan que un 2,6% de la población, 767.027 personas, carece de las competencias educativas más básicas. En cuanto a este indicador las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa, Misiones y Santiago del Estero son las que obtienen los peores resultados con entre el 6% y el 8% de la población analfabeta. Al agrupar los datos por región geográfica, el NOA observa un 4,5%, mientras que el NEA presenta 6,8% de población analfabeta.

En lo que respecta al *analfabetismo* en el ámbito rural, “*los últimos datos disponibles corresponden al Censo nacional de 1991. Estos datos indican que, entonces, en zonas rurales el 14,3% de las mujeres y el 13% de los varones de 15 años o más eran analfabetos*”<sup>29</sup>. Cabe destacar que todas las jurisdicciones señaladas anteriormente poseen una alta proporción de población rural –Santiago del Estero con el 33,9% y Misiones con el 29,6%– aunque resulta necesario manifestar que otras provincias que también poseen un alto porcentaje de población en el ámbito rural, obtienen menores porcentajes de analfabetismo<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Informe del MECyT. Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos”.

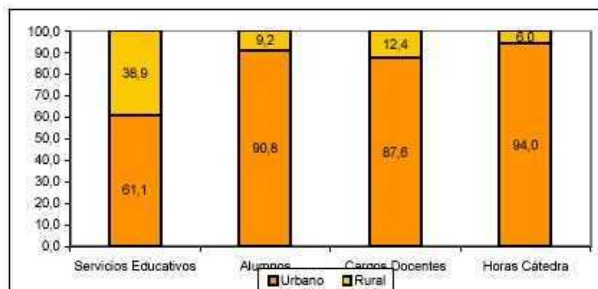
<sup>30</sup> Más allá de las proporciones, en términos absolutos, la provincia de Buenos Aires es la que tiene mayor cantidad de población en el ámbito rural con un total de 502.962 personas.

#### 1.4.2. Oferta educativa. Cantidad de unidades de servicio educativo<sup>31</sup>

La oferta educativa presenta diversos métodos de medición. En este caso, y de acuerdo con las definiciones conceptuales que se brindarán más adelante, se ha decidido utilizar los datos de **unidades de servicio educativo** ya que la misma se asemeja a la *oferta educativa real*. Esto se debe a que para el área rural, la utilización de otras definiciones conceptuales podría dar lugar a perder, estadísticamente, oferta educativa efectiva<sup>32</sup>.

El gráfico que sigue a continuación presenta una síntesis de los tópicos que se brindarán más adelante. El mismo muestra una característica central de la educación en el ámbito rural la cual es la baja proporción de alumnos por unidad de servicio educativo. De todos modos cabe destacar que este gráfico agrupa a todos los niveles de educación común por lo que **más adelante se incluirán solamente datos de educación inicial y general básica** a menos que se indique lo contrario.

**GRÁFICO 1**  
**Distribución Porcentual de las Unidades de Servicios Educativos, Alumnos, Cargos Docentes y Horas Cátedra por Ámbito. Educación común.**



Fuente: DINIECE / MECyT. Relevamiento anual 2003.

En la Argentina, la oferta educativa de nivel inicial y EGB en el ámbito rural representa algo más del 43%, con un total de 24.170 unidades de servicio educativo afectadas en dicho ámbito. Al analizarlo por ciclo se observa que **aproximadamente el 50% de las unidades de servicio educativo de EGB 1 y 2 del total del país son rurales.**

<sup>31</sup> Las definiciones de las variables utilizadas están tomadas del documento metodológico del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología "Contenidos del Sistema de Información de Estadísticas Educativas. Versión revisada con el aporte de las cinco reuniones regionales, 1994", de la Red Federal de Información Educativa.

<sup>32</sup> De todas formas, resulta útil explicitar las siguientes definiciones: **Establecimiento**, es la unidad organizacional básica con dirección propia que tiene por finalidad la prestación del servicio educativo. Cuenta con una planta orgánica funcional y la asignación presupuestaria correspondiente. **Unidad educativa**, este concepto refiere a la concreción del proyecto educativo en el interior de un establecimiento al impartir educación en una misma estructura curricular y en un determinado nivel. Así, un establecimiento tendrá tantas unidades educativas como niveles de enseñanza imparta (inicial, EGB, superior no universitario). **Unidad de servicio educativo**, es el servicio educativo de un tipo de educación, ciclo y/o nivel que se brinda tanto en el establecimiento sede como en sus anexos. Estas "*adquieren especial presencia en contextos rurales ya que hay zonas en las cuales un establecimiento suele contar con anexos cuyas autoridades se encuentran en el establecimiento sede*". **Edificio**, es la unidad física donde el establecimiento desarrolla sus actividades educativas. Puede albergar uno o más establecimientos que funcionen en el mismo turno o en turnos diferentes, que ofrezcan educación para un mismo nivel o para niveles distintos.

Los cuadros que siguen a continuación muestran la proporción de unidades de servicio educativo rurales sobre el total de cada región y la distribución porcentual de la totalidad de las unidades de servicio educativo rurales para cada región geográfica del país.

**CUADRO 4**  
**Unidades de servicio educativo por nivel / ciclo. Educación común.**

	Inicial	EGB 1 y 2 / Primario*	EGB 3
Total país	17.734	22.831	15.379
<b>Ámbito rural</b>	<b>6.986</b>	<b>11.524</b>	<b>5.660</b>
Proporción Rural / Total	39,4	→ 50,5	36,8

\* Se sumaron EGB 1 y 2; Primario; EGB/Primario.

Fuente: Elaboración propia en base a DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003.

Tal como se indicó anteriormente, el 50% de las unidades de servicio de EGB 1 y 2 del país son rurales, pero resulta necesario reseñar **que en el NEA y en el NOA este porcentaje asciende al 72%** aproximadamente, seguido por la región de Cuyo con el 54%. Otra cuestión que vale la pena consignar es que en la mayoría de los casos, las unidades de nivel inicial y de EGB 3 pertenecen al mismo establecimiento que las de EGB 1 y 2, aunque no siempre se encuentran en la misma localización geográfica, cuestión que se verá más adelante en los estudios de caso.

Al analizarlo por provincia, es posible destacar que en 12 provincias, más de la mitad de las unidades de servicio educativo corresponden al ámbito rural. Estas jurisdicciones son Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Misiones, Salta, San Juan, Santiago del Estero y Tucumán.

**CUADRO 5**  
**Proporción de unidades de servicio del ámbito rural sobre el total de unidades de servicio, por nivel de enseñanza/ciclo según región. Educación común. Ámbito rural**

Regiones <sup>33</sup>	Inicial	EGB 1y2 / Primario*	EGB 3
<b>NEA</b>	56,0	→ <b>71,8</b>	52,2
<b>NOA</b>	57,7	→ <b>72,7</b>	55,4
<b>Pampeana</b>	33,5	41,0	29,0
<b>Cuyo</b>	45,4	54,0	44,8
<b>Patagonia</b>	35,6	39,7	35,0

\* Se sumaron EGB 1 y 2; Primario; EGB/Primario.

Fuente: Elaboración propia en base a DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003

Otra cuestión relevante para tener en cuenta es discriminar el peso absoluto y el peso relativo que tienen las regiones en cuanto al servicio educativo rural. Es por ello que si bien el NEA y el NOA obtienen el mayor porcentaje de escuelas rurales sobre el total de escuelas de cada región, la región Pampeana obtiene el mayor peso absoluto

<sup>33</sup> Las regiones y las provincias son las siguientes: **NEA** (Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones); **NOA** (Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán); **Pampeana** (Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe); **Cuyo** (La Rioja, Mendoza, San Juan, San Luis); **Patagonia** (Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego).

ya que cuenta con una mayor cantidad de centros educativos rurales. Lo datos absolutos determinan que **la región Pampeana cuenta con 10.428 unidades de servicio educativo rurales, lo que representa algo más del 43% de la totalidad del servicio educativo rural del país.**

Por otra parte, el cuadro que sigue a continuación muestra que la zona pampeana presenta una proporción similar de unidades de servicio rurales por nivel, mientras que el NEA muestra una baja representación esperable en la oferta de EGB 3. El caso opuesto es la zona de Cuyo que en términos absolutos presenta una cantidad similar de unidades de servicio de EGB 1/2 y EGB 3, lo cual aumenta su participación en la distribución del EGB 3 rural total.

**CUADRO 6**  
**Distribución porcentual de las unidades de servicio educativo rurales por nivel / ciclo según Región. Educación común**

	Inicial	EGB 1y2 / Primario*	EGB 3
<b>Total Rural</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
NEA	19,1	23,0	→ 14,6
NOA	20,4	23,2	18,3
Pampeana	44,7	40,1	47,4
Cuyo	10,3	9,2	→ 14,7
Patagonia	5,5	4,5	5,0

\* Se sumaron EGB 1 y 2; Primario; EGB/Primario.

Fuente: Elaboración propia en base a DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003

### 1.4.3. Matrícula

Al analizar la matrícula escolar, el primer punto que merece la pena destacarse es que, al igual que con las unidades de servicio educativo, se utilizarán los datos de **educación común** ya que la misma representa más del 93% del total de alumnos de todos los ciclos y niveles<sup>34</sup>.

En lo concerniente al ámbito rural, históricamente la proporción de este tipo de educación ha sido aún mayor. Para el año 2003 la matrícula de educación común representaba el 97,7% del total de matrícula rural. Debe destacarse que el mayor peso de la educación común en el ámbito rural, hace referencia a una falta de ofertas educativas en este ámbito, cuestión que puede resultar grave en el caso de la población con necesidades especiales.

**CUADRO 7**  
**Alumnos por tipo de educación**

	Tipo de educación				
	Total	Común	Adultos	Especial	Artística
Total país	10.609.302	9.889.864	613.194	74.294	31.950
<b>Ámbito rural</b>	<b>936.341</b>	<b>914.770</b>	<b>20.244</b>	<b>1.327</b>	-
Proporción Rural / Total	8,8	9,2	3,3	1,8	-

Fuente: DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003

<sup>34</sup> Tal como establece la Ley Federal de Educación, la educación está dividida en cuatro tipos: *educación común*, *educación para niños con necesidades especiales*, *educación de adultos* y *educación artística*.

Tal como se indicó anteriormente, si bien existe una alta proporción de unidades de servicio educativo rurales sobre el total nacional, ésta se da en el contexto de una **baja densidad de alumnos por centro educativo**. Esto significa básicamente que si se focaliza el análisis en la "cantidad de escuelas" sin tomar en cuenta la "cantidad de alumnos", el peso del ámbito rural seguramente estará sobredimensionado. Así es entonces que mientras para el total país se puede decir que en **EGB 1/2** hay 202 alumnos por unidad de servicio educativo, en el ámbito rural esta proporción es de **50 alumnos**. En cuanto a **EGB 3**, es de 132 alumnos para el total del país y para el ámbito rural se contabilizan **28 alumnos** por unidad de servicio educativo.

El cuadro que sigue continuación indica las proporciones de matrícula de alumnos de escuelas rurales sobre el total, según el nivel y ciclo educativo. Este cuadro muestra de manera elocuente, haciendo salvedad de distintas variables que puedan estar influyendo, la **mayor cobertura existente en EGB 1 y 2 y la menor asistencia al EGB 3 en zonas rurales**.

**CUADRO 8**  
**Matrícula por nivel / ciclo. Educación común**

	<b>Inicial</b>	<b>EGB 1/2</b>	<b>EGB 3</b>
Total país	1.256.011	4.620.916	2.036.270
<b>Ámbito rural</b>	<b>111.892</b>	<b>578.046</b>	<b>159.871</b>
Proporción Rural / Total	8,9	12,5	7,9

Nota: Se utilizaron los cuadros estadísticos de matrícula según año de estudio ya que los mismos, si bien fuerzan la implementación de la LFE, proporcionan el dato real de matrícula.

Para EGB 1/2 se sumaron los seis primeros años; y para EGB 3 se sumaron 7°, 8° y 9°.

Fuente: Elaboración propia en base a DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003.

Además, si se relacionan los dos cuadros anteriores es posible verificar que de los 914.770 alumnos de educación común del ámbito rural, el 93% (849.809 alumnos) pertenece a alumnos de nivel inicial y EGB (1,2 y 3). Este dato da cuenta de la baja oferta de educación polimodal y terciaria existente en el ámbito rural-

El cuadro que sigue a continuación se realizó con la intención de verificar la forma en que produce la matriculación año a año de la educación inicial y básica del total del país, y a su vez compararla con la matriculación en el ámbito rural.

El primer dato a tener en cuenta es la **baja matrícula en las salas de tres y cuatro años** y la **inclusión masiva que se produce en sala de cinco**, proceso que se da con menor fuerza en el ámbito rural. La segunda cuestión es la **progresiva disminución, año a año de la matrícula**, fenómeno que se produce en mayor medida en el ámbito rural. Como tercera cuestión, vinculada con la anterior es visible la **baja matriculación de alumnos en el EGB 3 en el ámbito rural y sobre todo en el pasaje de séptimo año a octavo año**, cuestión que no es tan marcada en los datos de matriculación del total de país y que configura una de las problemáticas centrales del ámbito rural.

**CUADRO 9**  
**Alumnos por ciclo y año de estudio de nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3. Educación común.**

	Año / Sala	Rural		Total país	
		Matrícula	Total ciclo	Matrícula	Total ciclo
Inicial	3	7.108	111.892	193.122	1.256.011
	4	27.934		377.409	
	5	76.850		685.480	
EGB 1	1	118.309	317.262	847.337	2.408.019
	2	101.668		790.242	
	3	97.285		770.440	
EGB 2	4	92.113	260.784	748.981	2.212.897
	5	86.692		737.928	
	6	81.979		725.988	
EGB 3	7	70.464	159.871	720.637	2.036.270
	8	→ 48.986		703.919	
	9	40.421		611.714	
Total de alumnos matriculados			849.809		7.913.197

Fuente: Elaboración propia en base a DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003.

Tal como se ve en el cuadro anterior, es evidente la merma que existe en el pasaje de 7° a 8° año/grado en el área rural, cuestión que no es tan marcada en la zona urbana. En cuanto a las proporciones del ámbito rural sobre el total del país, los alumnos del **primer ciclo de EGB rurales representan el 13,2%**, los **del segundo ciclo de EGB representan el 11,8%** y en último término los **del tercer ciclo de EGB representan el 7,9%**.

Al analizar la matrícula por región geográfica, **el Nordeste y el Noroeste presentan los mayores porcentajes de alumnos de escuelas rurales**, seguidos por la zona de Cuyo. Nuevamente, el NEA parece presentar los mayores desniveles en la matriculación ya que es baja su proporción de alumnos matriculados en escuelas rurales del tercer ciclo de EGB, de acuerdo a los datos esperables. Esto significa que presenta una alta proporción de alumnos rurales en el primero y segundo ciclo de EGB, tendencia que no continúa en EGB 3.

En tren de sostener hipótesis, dos pueden ser las causas principales de la evidente caída de alumnos en el EGB 3 rural: la primera es que los alumnos de sectores rurales de EGB 1 y 2 deban emigrar a unidades educativas de EGB 3 de zonas urbanas. La segunda es que efectivamente se produzca un abandono de la escuela en ese pasaje, lo que significaría la incapacidad de conseguir una acreditación del nivel de enseñanza obligatorio.

**CUADRO 10**  
**Proporción de alumnos matriculados del ámbito rural sobre el total de alumnos matriculados por nivel de enseñanza/ciclo según región. Educación común**

Regiones	Inicial	EGB 1/2	EGB 3
NEA	19,5	26,4	→ 14,2
NOA	21,3	25,5	16,2
Pampeana	5,5	5,9	4,9
Cuyo	16,2	19,0	13,5
Patagonia	9,7	11,5	7,9

Fuente: Elaboración propia en base a DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003



Otra cuestión que vale la pena mencionar con respecto a la baja proporción de alumnos matriculados en el EGB 3 rural es que **los peores datos de pasaje de séptimo año a octavo año se producen efectivamente en todas las provincias del NEA** (Chaco presenta índices alarmantes) y en Santiago del Estero y Tucumán. Debe aclararse que no hay datos fehacientes que permitan asegurar si sus causas son la migración educativa o el liso y llano abandono.

Para completar con más datos, resulta relevante resaltar que **Santiago del Estero** y **Misiones**, con 41,2% y 33,4% respectivamente, son las provincias **con mayor proporción de alumnos matriculados de EGB 1 y 2 en el ámbito rural**. En cuanto al **tercer ciclo de EGB**, estas provincias también poseen una alta proporción, 23,6% y 21,1%, respectivamente, aunque son superadas por la provincia de **Catamarca** con el 27,3% de alumnos rurales sobre el total.

El cuadro que sigue a continuación permite observar el peso que tiene cada región en lo concerniente a la matrícula de educación rural básica. Exceptuando el nivel inicial y el tercer ciclo de EGB donde se da una mayor densidad poblacional absoluta de la región pampeana, es posible verificar la **elevada matrícula rural en el NEA y el NOA**.

**CUADRO 11**  
**Distribución porcentual de los alumnos matriculados en ámbito rural por nivel / ciclo según Región. Educación común**

	Inicial	EGB ½	EGB 3
<b>Total Rural</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
NEA	19,1	➔ 27,4	18,6
NOA	24,3	➔ 28,8	24,9
Pampeana	38,2	25,0	35,6
Cuyo	12,1	12,9	14,1
Patagonia	6,3	5,9	6,8

Fuente: Elaboración propia en base a DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003

Una última mención que vale la pena destacar en cuanto a la matrícula de alumnos de ámbitos rurales es que en el nivel Inicial y en el primero y segundo ciclo de EGB **casi el 98% de ellos asisten a establecimientos de gestión estatal**, mientras que en EGB 3 la proporción baja a casi un 93%. En este punto, queda de manifiesto la enorme relevancia que posee el sector de gestión estatal al sostener casi exclusivamente la oferta educativa en el ámbito rural.

**CUADRO 12**  
**Alumnos matriculados en ámbito rural por nivel / ciclo según sector de gestión. Educación común**

Nivel / ciclo	Total	Sector gestión estatal	%
Inicial	111.892	108.776	➔ <b>97,2</b>
EGB ½	578.046	568.646	➔ <b>98,4</b>
EGB 3	159.871	148.408	➔ <b>92,8</b>

Fuente: Elaboración propia en base a DiNIECE / MECyT. Relevamiento Anual 2003

#### 1.4.4. Cargos docentes y horas cátedra

A continuación se presenta la proporción de cargos docentes para el ámbito rural y tal como ocurre con la matrícula, más del 90% de ella se desarrolla en el sector de gestión estatal.

**CUADRO 13**  
**Cargos docentes por nivel / ciclo. Educación común**

	Inicial	EGB 1 y 2 / Primario	EGB 3
<b>Ámbito rural</b>	<b>6.090</b>	<b>47.526</b>	<b>4.700</b>
Proporción Rural / Total	8,2	15,7	14,3

Nota: Los datos de la provincia de Corrientes corresponden al Relevamiento Anual 2001. Los cargos docentes correspondientes al Ciclo Básico Unificado de la Provincia de Córdoba (EGB 3) son consignados en las plantas orgánicas de Polimodal.

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2003.

Tal como lo plantea un documento del MECyT, para el caso de EGB 3 y debido a los diversos modelos de organización que existen, cuestión que se verá más adelante, *“las horas cátedra y los módulos pueden corresponder a la carga horaria asignada a profesores de escuela media que trabajan en instituciones de EGB completa; a la planta funcional de instituciones destinadas exclusivamente a EGB 3 o bien a instituciones en las que se desarrollan la EGB 3 y el Nivel Polimodal”*.<sup>35</sup>

**CUADRO 14**  
**Horas Cátedra y Módulos por nivel / ciclo. Educación común**

Ámbito	Inicial	EGB 1 y 2 / Primario		EGB 3	
	Horas total	Horas total	Módulos total	Horas total	Módulos total
<b>Total rural</b>	<b>895</b>	<b>10.344</b>	<b>3.240</b>	<b>99.958</b>	<b>18.067</b>
Proporción Rural / Total	1,9	11,4	5,0	12,4	3,1

Nota: Los datos de la provincia de Corrientes corresponden al Relevamiento Anual 2001. Los cargos docentes correspondientes al Ciclo Básico Unificado de la Provincia de Córdoba (EGB 3) son consignados en las plantas orgánicas de Polimodal.

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2003.

#### 1.4.5. Tasa neta y bruta de escolarización

La tasa neta y bruta de escolarización que se brinda a continuación muestra el amplio nivel de cobertura del sistema educativo para el Nivel Inicial y el primero y segundo ciclo de EGB. La importancia de incluir la tasa neta deriva de hacer visible situaciones como la de repetición y el ingreso tardío que operan en el sentido de favorecer el rezago escolar. Debe destacarse que no se disponen de datos actualizados en los cuales se discrimine la tasa neta y bruta de escolarización entre ámbitos rurales y urbanos.

<sup>35</sup> Informe del MECyT. Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos”.

**CUADRO 15**  
**Tasa neta y bruta de escolarización por nivel / ciclo. Educación común**

	Inicial	EGB 1 y 2 / Primario		EGB 3	
	Tasa neta*	Tasa neta	Tasa bruta	Tasa neta	Tasa bruta
<b>Ámbito rural</b>	<b>Sin datos actualizados</b>				
Total país	91,0	98,1	106,0	78,4	101,3

\* Nota: Esta tasa es un cálculo provisorio elaborado por la DiNIECE a partir de la corrección de las edades del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC  
Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC.

#### 1.4.6. Tasa de sobreedad, promoción, abandono interanual y repitencia

Los índices e indicadores que siguen a continuación son aquellos que hacen referencia al desempeño del sistema educativo, es decir que son indicadores que observan lo que ocurre en el interior del sistema en cuanto lo que podría considerarse la *eficiencia* del mismo. El objetivo central es dar cuenta del modo en que funcionan los procesos educativos en cuanto a la promoción, la repetición y el egreso escolar.

**CUADRO 16**  
**Indicadores de Proceso (Cohorte 2002/2003)**

	EGB 1 y 2					EGB 3				
	Tasa de promoción efectiva	Repitencia	Tasa de abandono interanual	Tasa de Egreso	Tasa de sobreedad	Tasa de promoción efectiva	Repitencia	Tasa de abandono interanual	Tasa de Egreso	Tasa de sobreedad
Total País	91,5	6,3	2,2	86,8	22,7	84,2	8,3	7,5	76,6	33,1
<b>Rural</b>	<b>83,1</b>	<b>10,8</b>	<b>6,2</b>	<b>65,2</b>	<b>38,2</b>	<b>72,5</b>	<b>6,9</b>	<b>20,6</b>	<b>50,0</b>	<b>45,1</b>

Nota: La **Tasa de Abandono Interanual** es el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente. **Sobreedad** es el porcentaje de alumnos con uno o más años de edad superior a la teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. **La Tasa de Egreso** es el porcentaje de alumnos matriculados en el 1er año que logran culminar todos los años de estudio del nivel sin importar la cantidad de repeticiones posibles, es el porcentaje de egresados de la cohorte. La **Tasa de Promoción Efectiva** es el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente al año lectivo siguiente. **Repitencia** es el porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitientes en el año lectivo siguiente. Fuente: CGECSE/SsCA/MCCT en base a información de DiNIECE/MCCT Relevamientos anuales 2002-2003.

Tal como es esperable, la sobreedad es sensiblemente mayor en el ámbito rural para todos los ciclos. De acuerdo con los datos que se observan a continuación, si bien en términos absolutos la sobreedad en EGB 3 rural es muy alta, lo cierto es que **en EGB 1 y 2 se presenta una mayor brecha entre la sobreedad del ámbito rural y el ámbito urbano**. De hecho, los quince puntos porcentuales representan un aumento del 68% de sobreedad en las zonas rurales.

**CUADRO 17**

**Tasa de sobreedad total y del ámbito rural según nivel de enseñanza / ciclo. Educación común.**

	<b>EGB 1 y 2 / Primario</b>	<b>EGB 3</b>
<b>Ámbito rural</b>	<b>38,2</b>	<b>45,1</b>
Total país	22,7	33,1

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.  
Relevamientos Anuales 2002-2003.

En cuanto a la tasa de sobreedad de acuerdo con la división política se identificarán aquellas jurisdicciones que poseen una matrícula de alumnos del ámbito rural con una sobreedad igual o superior al cincuenta por ciento. Para EGB 1 y 2 estas jurisdicciones son Corrientes, Formosa, Misiones y San Juan. Para el caso de EGB 3 rural las provincias son Chaco, Corrientes, Formosa, Misiones, Neuquén, Salta, San Juan y Santa Cruz.

Por otra parte es necesario destacar que para EGB 1 y 2 del ámbito rural, **el año de estudio con mayor sobreedad es el cuarto**, con un 43,2 %; mientras que **para EGB 3 es el octavo** año con un 44,5 %.

**CUADRO 18**

**Tasa de promoción efectiva por nivel / ciclo. Educación común**

	<b>EGB 1 y 2 / Primario</b>	<b>EGB 3</b>
<b>Ámbito rural</b>	<b>83,1</b>	<b>72,5</b>
Total país	91,5	84,2

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.  
Relevamientos Anuales 2002-2003.

Los cuadros correspondientes a las tasas de promoción y abandono también presentan resultados esperables en cuanto a la eficiencia del sistema educativo en los dos ámbitos. Esto significa **menor promoción y mayor abandono para las zonas rurales**. Ahora bien, el dato relevante a tener en cuenta es la enorme tasa de abandono de EGB 3 rural lo cual debe sumarse a los datos sobre asistencia escolar reseñados anteriormente. En este sentido, aquí existe una situación difícil y compleja ya que la población a la cual está destinada este ciclo observa una menor asistencia escolar y un mayor abandono lo cual refuerza la hipótesis de que los alumnos faltantes en los datos de matrícula efectivamente están abandonando el sistema y por lo tanto carecerán de las competencias educativas más básicas.

**CUADRO 19**

**Tasa de abandono por nivel / ciclo. Educación común**

	<b>EGB 1 y 2 / Primario</b>	<b>EGB 3</b>
<b>Ámbito rural</b>	<b>6,2</b>	<b>20,6</b>
Total país	2,2	7,5

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.  
Relevamientos Anuales 2002-2003.

Finalmente, el cuadro de repitencia presenta un dato llamativo en cuanto a **EGB 3** rural ya que se observa una **menor tasa de repitencia**, lo cual contrasta con todos los indicadores presentados anteriormente. Un documento ya citado del MECyT sostiene



que estos datos, que también se presentan para el nivel polimodal, podrían ser el resultado del proyecto específico que se ha implementado en EGB 3 rural para mejorar la cobertura y la calidad educativa<sup>36</sup>.

**CUADRO 20**  
**Tasa de repitencia por nivel / ciclo. Educación común**

	<b>EGB 1 y 2 / Primario</b>	<b>EGB 3</b>
<b>Ámbito rural</b>	<b>10,8</b>	<b>→ 6,9</b>
Total país	6,3	8,3

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.  
Relevamientos Anuales 2002-2003.

### **1.5. Calidad educativa**

Los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa son quizá los indicadores más precisos, aunque no los únicos, de los resultados del proceso de aprendizaje en la escuela<sup>37</sup>. Estos mecanismos de evaluación consisten básicamente en pruebas de diversas áreas de conocimiento que son administradas a alumnos de distintos años. Con el tiempo se han ido modificando y han incorporado un mayor nivel de sofisticación a fin de generar mejores datos. En este sentido, los llamados cuestionarios complementarios o cuestionarios de contexto han significado un gran avance en la medida en que son utilizados para identificar los diversos factores del contexto social, económico y familiar que afectan al rendimiento educativo.

Históricamente, se realizan los operativos de evaluación en 3er año/grado, 6° año/grado, 7° año/grado (hasta el año 1999), 9° año y 3ro Polimodal o Finalización Nivel Medio. Generalmente los operativos de evaluación tuvieron un carácter muestral, aunque debido a la intención de incorporar una instancia de evaluación final previa a la educación superior se estableció en el año 1997 el primer censo en la finalización del nivel medio (5° / 6° año) en las áreas de Matemática y Lengua. Este tipo de operativos culminó en el año 2000 en el cual se realizó el último censo de finalización del nivel medio en las áreas de Matemática, Lengua, Física/Química y Geografía/Historia.

Por otra parte es importante destacar que durante el año 2000 se realizó el primer y único censo de finalización del segundo ciclo de EGB (6° año/grado) en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Durante 2001 no se llevó a cabo ninguna evaluación y en el año 2002, 2003 y 2005 se realizaron pruebas muestrales en 3°, 6°, 9° y finalización del nivel medio. Cabe destacar que no han sido procesados los datos de los operativos 2002 y 2005 por lo que se incorporarán solamente los datos de las evaluaciones 2000 y 2003.

<sup>36</sup> Informe del MECyT. Seminario "Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos".

<sup>37</sup> La Ley Federal de Educación (**Ley 24.195**) estipula en su título noveno -*De la calidad de la educación y su evaluación*- que "el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo" y que "deberá convocar junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar las investigaciones pertinentes" (artículo 48°). Asimismo en el artículo 49° se establece que "la evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente".

Otra cuestión que debe ser mencionada es que desde el año 2000, la Argentina ha participado de diversos estudios internacionales de evaluación de la calidad educativa en diferentes años y áreas de conocimiento, pero debe destacarse que los mismos tienen un carácter muestral y una representatividad nacional, por lo que no hay datos disponibles que discriminen el rendimiento de los alumnos en ámbitos urbanos y en ámbitos rurales y por otra parte tampoco puede establecerse una comparación de rendimientos entre las diferentes jurisdicciones<sup>38</sup>.

Finalmente una cuestión de suma importancia que debe reseñarse es que los Operativos Nacionales de Evaluación no poseen datos realmente confiables en cuanto al ámbito rural debido a diversas causas. La primera de ellas tiene que ver con la falta de datos sobre ámbito para los Operativos de 9° año/grado de EGB y Finalización del Nivel Medio. Esta cuestión se debe a que al armar el marco de la muestra no se utiliza una estratificación por ámbito (rural/urbano), sino que solo interesan los datos de acuerdo al sector de gestión (estatal/privado). La segunda cuestión se debe a que en los Operativos de 3° y 6° grado/año se excluyen aquellos establecimientos de menos de 10 alumnos que en su gran mayoría corresponden a escuelas multigrado y/o multinivel.

A continuación se presentan los datos de los Operativos Nacionales de Evaluación 2000 y 2003. Debe destacarse que no es válido realizar comparaciones entre los mismos debido a que sus resultados no se presentan “equiparados”, lo cual significa que no ha sido realizada una operación estadística que permite *obtener resultados comparables entre las pruebas tomadas en diferentes años*. La importancia de los resultados radica en verificar el porcentaje de aciertos en el mismo año y para la misma área de conocimiento en los diferentes ámbitos en que fue realizada la evaluación.

**CUADRO 21**  
**Resultados del Operativo Nacional de Evaluación del año 2000**

	3er año EGB		6to año EGB		9no año EGB	
	Total	<i>Rural</i>	Total	<i>Rural</i>	Total	<i>Rural</i>
Matemática	59,5	<b>58,8</b>	57,9	<b>50,8</b>	53,6	No relevado***
Lengua	61,9	<b>59,0</b>	61,6	<b>54,8</b>	51,0	
	<i>MUESTRA*</i>		<b>CENSO**</b>		<b>MUESTRA*</b>	

\* Se excluyeron aquellas escuelas con menos de 10 alumnos. \*\* Estudio censal de todas las secciones urbanas y aquellas rurales con más de 6 alumnos. Estudio muestral de las secciones rurales con menos de 6 alumnos que no fueron incluidos en los resultados finales del Operativo 2000. \*\*\* No se utiliza el ámbito para los datos de 9° EGB y Finalización del Nivel Medio. Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Operativo Nacional de Evaluación 2000.

<sup>38</sup> Las pruebas internacionales que se han aplicado hasta el momento son las siguientes:

- TIMMS –R Tercer Estudio Internacional sobre Matemática y Ciencia 8° año EGB Matemática y Ciencias (2000)
- PIRLS Estudio Internacional sobre Progresos en Comprensión Lectora 4° año EGB Comprensión Lectora (2001)
- PISA PLUS Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Alumnos de 15 años Matemática, Ciencias y Comprensión lectora (2001)
- CivEd Proyecto sobre Educación Cívica 9° año EGB y finalización nivel medio Educación Cívica (2001)
- Está en preparación la aplicación de la Prueba PISA 2006, similar a la evaluación PISA PLUS aunque abordando las competencias en ciencias básicas y naturales.

**CUADRO 22**  
**Resultados del Operativo Nacional de Evaluación del año 2003**

	3er año EGB		6to año EGB		9no año EGB	
	Total	<i>Rural</i>	Total	<i>Rural</i>	Total	<i>Rural</i>
Matemática	59,5	<b>58,2</b>	56,4	<b>54,0</b>	53,4	No relevado**
Lengua	59,4	<b>57,6</b>	54,1	<b>51,4</b>	52,7	
	<i>MUESTRA*</i>		<i>MUESTRA*</i>		<i>MUESTRA*</i>	

\* Se excluyeron aquellas escuelas con menos de 10 alumnos. \*\* No se utiliza el ámbito para los datos de 9° EGB y Finalización del Nivel Medio. Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Operativo Nacional de Evaluación 2005.

Los datos presentados muestran un “esperable” menor desempeño académico en el ámbito rural en las dos áreas de conocimiento y en los diferentes años de estudio para los cuales hay datos válidos. Ahora bien, al incorporar al análisis del rendimiento, la información proveniente de los cuestionarios complementarios surgen factores que son necesarios tener en cuenta a fin de comprender o explicar el desempeño académico. Si bien no se hará una extensa enumeración de estas variables de contexto, se incorporarán aquellos elementos identificados en el *Boletín de Resultados del Operativo Nacional de Evaluación 2000*, la última publicación que cuenta con datos de este tipo.

Los cuestionarios complementarios utilizados para identificar los diversos factores del contexto social, económico y familiar que tienen correlación con el rendimiento educativo son el *Cuestionario del Alumno*, el *Cuestionario del Docente* y el *Cuestionario del Directivo*. Así es que para el caso de los resultados del Operativo Censal de Evaluación de 6° grado/año y de Finalización del Nivel Medio del año 2000 se analizaron los resultados académicos en función de las diversas variables presentes en los cuestionarios. Posteriormente, cuestión que interesa a los fines de este documento, se realizó el análisis de la “intensidad” de las correlaciones a fin de encontrar cuáles son los factores que tienen una mayor o menor relación con los resultados de las pruebas.

Operativo Censal de Evaluación de 6° grado/año	Operativo Censal de Evaluación de Finalización del Nivel Medio
En este grado/año, las variables que tienen una alta correlación con un bajo desempeño académico son la <b>escasa disponibilidad de libros en el hogar</b> , <b>escaso sentido de pertenencia por parte del alumno</b> , la <b>vulnerabilidad socioeconómica del alumno</b> <sup>39</sup> y la <b>escasa colaboración de los padres con las tareas del docente</b> .	En este grado/año, las variables que tienen una mayor correlación con un bajo desempeño académico son la <b>vulnerabilidad socioeconómica de los alumnos</b> y la <b>escasa disponibilidad de libros en el hogar</b> .

<sup>39</sup> La vulnerabilidad socioeconómica es un índice que se construyó para los hogares que poseen alguna de las siguientes características:

- Hacinamiento: más de tres personas por cuarto.
- No poseer baño en el hogar.
- El nivel educativo más alto alcanzado por cualquiera de los padres es a lo sumo primario complete.
- Poseer al menos un hermano de entre 7 y 17 años que no asista a la escuela.

Una vez identificadas estas variables, que son similares para ambos años, es necesario destacar que **la ruralidad aparece en ambos años como un factor explicativo de menor relevancia**, aunque vale la pena mencionar que surge como **el factor explicativo de mayor importancia al dejar de lado a los más preponderantes**. De todos modos la variable ruralidad no está construida de acuerdo con la estratificación derivada de la muestra, sino que está dada por las respuestas de los directivos de las escuelas en torno a si consideran que su escuela está inserta en un ámbito rural o urbano.

### **1.6. Definición y características de la EGB 3**

Tal como se ha establecido en el primer punto de este *diagnóstico* la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica estuvo centrada en incorporar masivamente a una población que históricamente había quedado por fuera del sistema; eliminar el paso de la primaria a la secundaria en el cual quedaban por fuera muchos alumnos; y también *aggiornar* una institución que parecía no estar a la altura de las necesidades y expectativas de adolescentes y jóvenes. En definitiva, el punto nodal radicó **en incorporar población excluida y evitar las altas tasas de abandono**.

Sobre la estructuración de este tercer ciclo, *“las decisiones adoptadas por cada jurisdicción en relación con las modalidades y ritmos en la implementación de la nueva estructura, junto con las vinculadas a la localización de la EGB 3, dieron lugar a una oferta educativa heterogénea”* que fue propiciada por una serie de normativas que *“sólo realizaron orientaciones y recomendaciones”* y que *“dejaron **altos márgenes de autonomía** para que las provincias pudieran decidir la localización, la organización institucional y los tiempos y las modalidades de implementación de la EGB 3 y de los modelos institucionales que le dieran forma a este ciclo, desde el nivel nacional”*<sup>40</sup>.

De acuerdo con esta definición, el cuadro que sigue a continuación muestra un importante avance en cuanto a la implementación de la reforma en EGB 3 y Polimodal, desde el año 1999 hasta el 2003. Ahora bien, la cuestión central sobre este punto que debe tenerse en cuenta es que la provincia de Buenos Aires, por su enorme matrícula que representa más de un tercio del país, fue la gran responsable de los avances en el estado de implementación de la reforma. Sobre este punto, un documento del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento -CIPPEC- determina que *“para el año 1997 la EGB 3 ya estaba avanzada en un 70% para la provincia de Buenos Aires, mientras que para el resto del país apenas se había implementado en un 15%”*. Por otra parte, este mismo documento sostiene que la provincia *“tuvo un ritmo más abrupto de implementación de la EGB 3 en 1997 y del Polimodal a partir de 1999, mientras que para el resto del país el ritmo fue más gradual para la EGB 3 durante el ciclo 1997-2000 y para el Polimodal entre 1999 y 2002”*.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup>Cappellacci, I.; Gruschetsky, M.; Serra, J. (2005). *El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

<sup>41</sup>Rivas, A. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias*. Documento n° 2. CIPPEC.



**CUADRO 23**  
**Estado de situación de la implementación de la EGB 3 y el Polimodal de acuerdo con la matrícula involucrada**

Nivel educativo	Años					
	1998	1999	2000	2001	2002	2003
EGB 3	59,1%	73,9%	83,2%	84,4%	85,4%	85,5%
Polimodal	6,9%	28,2%	43,8%	61,2%	68,0%	79,7%

Fuente: CGECSE/SsCA/MECyT en base a información de DINIECE / MECyT. Relevamientos anuales 1998- 2003.

Lo cierto es que al analizarlo por cada jurisdicción se observa un amplio mosaico, aunque está claro que el gran salto se produjo entre el año 1998 y 1999 con la excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Neuquén y Río Negro que no han aplicado la reforma<sup>42</sup>. Seguidamente se incluye una posible clasificación de las provincias de acuerdo con el **grado de implementación de la EGB 3**, con datos de matrícula actualizados hasta el 2003.

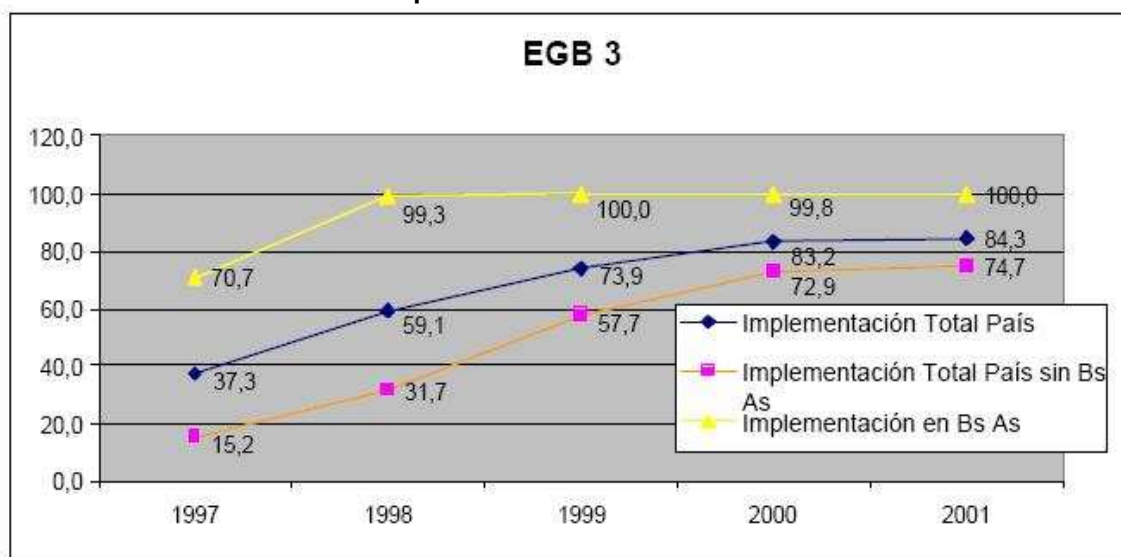
Aplicación nula o casi nula *	Aplicación parcial **	Aplicación completa o casi completa ***
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén	Chaco, Jujuy, Tucumán	Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero, Tierra del Fuego.

\* Jurisdicciones que no llegaron a aplicar más de un 10 % de la reforma. \*\* Jurisdicciones que aplicaron entre el 10 y el 70% de la reforma. \*\*\* Jurisdicciones que aplicaron más del 70% de la reforma. Fuente: DiNIECE / MECyT *Relevamientos anuales 1998- 2003* y Rivas, A. (2003): *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias*. Documento n° 2. CIPPEC.

El gráfico que sigue a continuación analiza la implementación de la EGB 3 ponderando el peso que tiene la provincia de Buenos Aires en tal proceso.

<sup>42</sup> El cuadro con esta información se ha incorporado al anexo de este documento.

**GRÁFICO Nº2**  
**Porcentaje de alumnos incorporados en la EGB 3 por año para el total del país, con y sin la provincia de Buenos Aires**



Fuente: Rivas, A. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias*. Documento nº 2. CIPPEC.

En el año 2003 la Unidad de Investigaciones Educativas del MECyT elaboró un documento que relevó una serie de investigaciones sobre la implementación del Tercer Ciclo. La estructura de este documento estaba centrada en identificar una serie de variables que dieran cuenta del “estado del arte” en cuanto a las pesquisas sobre la EGB 3<sup>43</sup>. El documento en cuestión da cuenta del *impacto en la expansión y retención de la matrícula*; la *manera en que las gestiones implementaron el cambio*; el *impacto en las instituciones y en los actores*; y las *cuestiones pendientes a resolver*.

Este documento propone que la forma de implementación de este ciclo en las jurisdicciones se dio en forma heterogénea ya que variaron las lógicas de instrumentación de la reforma por parte de las estructuras burocráticas provinciales. Algunas veces “*recayó en la misma estructura encargada de a gestión de la EGB; en otros correspondió al Polimodal y en otros con algunas articulaciones específicas entre ambas*”. Así fue entonces como los diversos procesos de estructuración implicaron procesos diferenciados y por ende los resultados tuvieron tendencias divergentes.

Otro elemento importante de análisis radica en la manera en que las provincias incorporaron la reforma estructural en cada sistema educativo ya que existió un amplio espectro entre la *implementación masiva*, la *implementación a escala* y la *implementación gradual* con una variada gama de mezclas entre ellas<sup>44</sup>. De acuerdo con el ya mencionado documento del CIPPEC, la primera conclusión que asoma de manera relevante es que “*los mejores indicadores, tanto de acceso como de retención*

<sup>43</sup> Serra, J. y Grustchesky, M. (2003). *Estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Unidad de Investigaciones Educativas, MECyT.

<sup>44</sup> Sobre este punto puede verse el trabajo de Hirschberg, S. (2000). *Implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales*. Informe de Investigación / 3. Unidad de Investigaciones Educativas, MECyT.  
 Rivas, A. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias*. Documento nº 2. CIPPEC.

dentro del sistema educativo para la EGB 3, los obtuvieron aquellas jurisdicciones que aplicaron el modelo masivo gradual” que es aquel modelo que incorpora a todas las escuelas simultáneamente, pero a partir de un cronograma de incorporación de los tres años en tiempos escalonados<sup>45</sup>. En contrapartida, **los resultados más negativos se centran en aquellas provincias que aplicaron el modelo masivo total**, lo cual es un factor importante para tener en cuenta al momento de incorporar cambios en el sistema educativo.

Tal como se indicó con anterioridad, el MECyT determinó que actualmente **“conviven 55 modelos de establecimientos que combinan de diversos modos la oferta educativa de Nivel Primario, Secundario, de EGB y Polimodal, como resultado de las diferentes decisiones provinciales”**. Asimismo, el documento que estableció este diagnóstico determina que **“a esta heterogeneidad se añade la derivada de los diferentes modos de localizar la EGB 3”** ya que este ciclo se encuentra incluido de diversas formas, las cuales generan sus particularidades, sus debilidades y sus elementos favorables<sup>46</sup>. El cuadro que sigue a continuación especifica los principales hallazgos en cuanto al **modo de localización**.

---

<sup>45</sup> El cuadro correspondiente a esta clasificación se ha incorporado al *anexo*.

<sup>46</sup> Cappellacci, I.; Gruschetsky, M.; Serra, J. (2005). *El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Modalidades	Características
<b>EGB completa</b>	Estas instituciones que <b>contienen todos los ciclos de EGB</b> al parecer son las que reúnen las mejores condiciones para retener a los alumnos ya que no deben ir a otro establecimiento. Inclusive se ha sostenido que este modelo fue el que más alumnos absorbió en zonas donde los alumnos eran excluidos de la escuela media (ej. zonas rurales) . Sus problemas centrales radican en una gran dificultad en la dirección de la institución por superposición de funciones entre el directivo y el coordinador del ciclo, cuando este existe; la sobrecarga de tareas y el problema de la difícil adaptación de los docentes a una nueva cultura escolar y laboral. Asimismo también se han planteado problemas de convivencia entre los distintos alumnos, por la incorporación de adolescentes al espacio escolar de los niños. Finalmente se presenta la posibilidad de una dificultad para articular con el Polimodal.
<b>EGB 3 / Polimodal o secundarizado</b>	Estas instituciones son las que <b>incorporan el 7° año/grado y conforman una unidad entre el EGB 3 y el Polimodal</b> . Aquí se presenta la latencia de la pérdida de matrícula en el pasaje de 6° año/grado al EGB 3 y además se suele “secundarizar” el EGB 3 incorporando la cultura pedagógica y el estilo de conducción tradicional de la escuela media a la gestión del Tercer Ciclo.
<b>Instituciones específicas de EGB 3 o autónomas</b>	Son aquellas instituciones que <b>solamente imparten la enseñanza del Tercer Ciclo</b> . Poseen un bajo nivel de conflictividad, tiene mayores posibilidades de constituir una identidad propia, pero corren el riesgo de una doble desarticulación con el EGB 1/2 y con el Polimodal. Se cree que estas instituciones facilitan la gestión por parte de los directivos lo cual impacta positivamente en la cuestión pedagógica.
<b>Instituciones que contienen todos los niveles / Unidades académicas</b>	Estas instituciones remiten a las <b>prestigiosas ex Escuelas Normales y por lo tanto están históricamente destinadas a sectores medios y medios-altos</b> . No parece haber demasiados inconvenientes en cuanto a su constitución ya que poseen una tradición organizativa estable pero son las instituciones menos permeables a los cambios que propuso la LFE.
<b>Articulado</b>	Finalmente este modelo es aquel que cuenta con el <b>7° año/grado con el EGB 1/2 y 8° y 9° en el establecimiento donde se encuentra el Polimodal</b> . Ediliciamente está ligado a la vieja estructura de primaria y secundaria. La crítica central a este modelo es que existe una ruptura en el Tercer Ciclo por lo que los directivos que se encuentran en la EGB están alejados respecto del trabajo pedagógico con los profesores de 8° y 9°. La característica central es que es un ciclo “partido” y aquí radican todos sus inconvenientes.

Fuente: Cappellacci, I.; Gruschetsky, M.; Serra, J. (2005). *El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Una vez especificados los diversos modos de localización de la EGB 3, el documento utilizado como base para este análisis se propone cuantificar a nivel nacional los diferentes modelos institucionales para los establecimientos de EGB 3 de gestión estatal. Así es entonces que *“el modelo de 7 años (de 1° a 7° año de estudio) concentra el 45,1% de los establecimientos, y el modelo de 9 años (1° a 9° año de estudio) reúne el 36,5%. En tercer y cuarto lugar, por su importancia cuantitativa, están los modelos de 5 años (de 8° a 12° año de estudio) y de 6 años (de 7° a 12° año de estudio) con 7,9% y 7% respectivamente”*. Asimismo, además de los datos generales es importante tener en cuenta las diferencias existentes entre las distintas jurisdicciones, respecto de los promedios nacionales, cuestión que solamente se incorporará en este diagnóstico en lo que concierne al ámbito rural<sup>47</sup>.

Sobre este mismo punto, el documento ya citado de CIPPEC sostiene que *“la principal conclusión que se extrae del análisis de los datos en referencia a los modelos de localización de la EGB 3 es que en términos de ampliación de la cobertura (...) los mejores resultados los obtuvieron aquellas provincias que implementaron modelos mixtos, mientras les fue peor a aquellas que secundarizaron la EGB 3 (...) en cuanto a la retención de los alumnos dentro del sistema, las provincias que aplicaron el modelo mixto y el modelo de primarización de la EGB 3 tuvieron mejores resultados que aquellas que secundarizaron o no aplicaron la reforma”*.

Otras características generales que vale la pena mencionar, de acuerdo con un documento ya mencionado, tiene que ver con que es posible afirmar que durante la segunda mitad de la década del noventa se han incorporado mayor cantidad de jóvenes al sistema educativo, en el tramo de escolaridad correspondiente a la EGB 3, lo cual *“no significa que se haya logrado la extensión total a lo largo del país”*. Por otra parte, el mismo estudio sostiene que *“han mejorado los indicadores de repitencia y de abandono, no obstante lo cual en algunas provincias continúan siendo elevados”*<sup>48</sup>. Finalmente este documento destaca que la cuestión clave en este nuevo ciclo es el de la *“escolaridad de los sectores con mayores carencias económicas y culturales”*. El desafío de este ciclo radica en que seguramente no es posible incluir a aquella población que históricamente quedó por fuera del sistema *“sobre la base de las mismas estrategias y condiciones materiales y humanas con las que antes se excluía”*. Es por ello que se sostiene que esta etapa requerirá de nuevas miradas y novedosas estrategias que permitan realizar un seguimiento constante a fin de evitar el latente desgranamiento<sup>49</sup>.

### 1.6.1. La EGB 3 en ámbitos rurales

Una vez identificados los principales aspectos o dimensiones relacionados con la implementación del EGB 3, es necesario hacer foco sobre la manera en que el tercer

---

<sup>47</sup> Los cuadros de datos generales se incorporarán en el anexo de este diagnóstico.

<sup>48</sup> El documento antes reseñado del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento ha elaborado una serie de indicadores de evolución de la aplicación de la reforma, tasa de escolarización, matrícula, repitencia y abandono interanual para los años 1997 a 2000. En el mismo se sostiene que entre estos años *“la tasa de repitencia de EGB 3 desciende levemente de un 8,9% a un 8,4%”, “hubo un importante avance en las tasas de escolarización que pasan de cubrir al 74,5% a un 82,8%”, y el abandono efectúa una curva y pasa del 9,7% al 8,3%.* Rivas, A. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias.* Documento n° 2. CIPPEC.

<sup>49</sup> Serra, J. y Grustchesky, M. (2003). *Estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica.* Unidad de Investigaciones Educativas, MECyT.

ciclo fue y es llevado adelante en el medio rural. Para ello este apartado propone una serie de elementos a tomar en cuenta que se centrarán en detallar el modo en que fue implementado el tercer ciclo rural través del Plan Social Educativo; dar cuenta a través de diversos datos cuantitativos del modo en que está conformado actualmente; y finalmente dar cuenta del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural –ProMER– financiado por el Banco Mundial y el MECyT, y sus acciones específicas para el Tercer Ciclo de EGB.

Dicho esto, conviene recordar que actualmente el Área Rural del MECyT se encuentra desarrollando o proyectando acciones específicas dentro de las cuales se ha planificado *“avanzar en la profundización de propuestas para EGB 3 rural”*. Para ello, el objetivo es *“generar condiciones para que los jóvenes rurales completen la escolaridad obligatoria en la zona en la que viven”*.<sup>50</sup>

En este sentido se sostiene que *“universalizar la EGB 3 en zonas rurales implica analizar la diversidad de alternativas en curso en las jurisdicciones con sus logros y dificultades, identificar las situaciones en las que sea necesario iniciar la implementación de EGB 3 y determinar criterios para la definición de los modelos de gestión pedagógica e institucional que más se ajusten a las particularidades de cada zona y comunidad, garantizando la calidad de la oferta educativa”*.

Con el afán de lograr estos objetivos, la política del MECyT para el área *“retoma el proyecto de EGB 3 rural considerando la necesidad de realizar ajustes en el diseño original del mismo que permitan contemplar: el cambio de escala en la implementación que implica el pasaje de un proyecto incluido en un programa compensatorio (2000 escuelas) a definiciones para el conjunto de las escuelas rurales del país (12000 escuelas).”* Asimismo se sostiene que, a diferencia de aquel entonces, ahora es necesario contemplar *“la heterogeneidad de situaciones provinciales y de puntos de partida institucionales habida cuenta que muchas provincias no garantizan desde las propuestas actuales la cobertura del ciclo o sólo ofrecen soluciones parciales”*.

En cuanto a las acciones específicas, desde el Área de Educación Rural se plantea que una propuesta de calidad en EGB 3 rural requiere las siguientes intervenciones:

- *Establecer instancias de aproximación a la escuela media (con clases a cargo de profesores del nivel, apoyo de materiales de uso individual, recursos adecuados, etc.);*
- *Sostener un seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos (a cargo de docentes especialmente asignados);*
- *Privilegiar para el caso de las escuelas aisladas la entrega de los materiales de desarrollo curricular en propiedad personal a los alumnos;*
- *Contemplar para el resto de las escuelas que los materiales de desarrollo curricular se constituyan en banco de recursos para los docentes o bien se entreguen a préstamo anual a los alumnos.*

El punto que sigue a continuación se propone desarrollar los ejes centrales del proyecto de EGB 3 rural que desde 1996 el MECyT ha estado implementando, con el fin de *“promover la extensión de la escolaridad obligatoria en las zonas rurales aisladas”*.

---

<sup>50</sup> Las acciones del MECyT han sido extraídas del Informe del MECyT. Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos”.

### 1.6.2. El Programa *Tercer Ciclo en Escuelas Rurales* <sup>51</sup>

Al analizar la documentación existente en cuanto a la implementación del Tercer Ciclo en las escuelas rurales, se observa que la misma tiene dificultades comunes a las del resto del sistema. Pero al existir un programa focalizado sobre la misma, ha resultado interesante relevar los datos más importantes a fin de conocer el modo de implementación. Ahora bien, es necesario decir que la información disponible presenta un sesgo ya que se refiere a las escuelas que han estado incluidas en el *Programa de Tercer Ciclo de la Educación General Básica en Escuelas Rurales del Plan Social Educativo* y es por ello que se analizarán los documentos relativos a este plan particular. Además debe aclararse que estas escuelas habían sido seleccionadas en función de que eran instituciones rurales aisladas con oferta de EGB 3.

Con respecto al *Plan Social Educativo*, sus acciones centrales se enmarcaron en tres programas que contenían diversos proyectos al interior de los mismos. Estos programas fueron: *Mejor Educación para Todos*, *Mejoramiento de la Infraestructura Escolar* y *Becas Estudiantiles*. El proyecto de EGB 3 rural se encontraba dentro del programa *Mejor Educación para Todos*.<sup>52</sup>

Este proyecto, elaborado en el marco de los programas compensatorios, es conocido como *Proyecto 7* y llegó a abarcar 2500 escuelas de dos tercios de las provincias argentinas con niveles de cobertura diversos en cada una de ellas. El proyecto en cuestión establecía que los jóvenes rurales cursaran la EGB 3 en la misma escuela en la que cursaron la EGB 1 y 2, por lo que para cada institución se designaba un **maestro tutor**, con el fin de garantizar el seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos. Por otra parte se constituyó un equipo de **profesores itinerantes** de las diferentes áreas curriculares, con el fin de concurrir periódicamente al conjunto de escuelas de una misma zona.

Asimismo, además del apoyo en gestión, se dotó a la escuela de infraestructura básica con el fin de que cada escuela cuente con equipamiento específico y materiales de desarrollo curricular especialmente diseñados para alumnos y docentes. De acuerdo con datos del MECyT, “*el proyecto ha sido considerado por el IIPE como uno de los más potentes en América Latina para garantizar una educación de calidad a jóvenes de sectores desfavorecidos*”.<sup>53</sup>

Los documentos referidos a este programa revelan ciertas tensiones en cuanto a la llegada de un programa nacional a las jurisdicciones, ya que muchas veces se constituyeron equipos provinciales paralelos a la estructura jurisdiccional, solventados por fondos nacionales. Ahora bien, a nivel regional, el proyecto de EGB 3 Rural se desarrolló a través de la constitución de Unidades de Gestión Local (UGL) tendientes a agrupar escuelas aisladas mediante la constitución de una red con nodos o puntos centrales de unión. Así entonces, “*cada UGL se encuentra conformada por un conjunto de escuelas geográficamente cercanas, articuladas en torno a una sede que*

---

<sup>51</sup> Las fuentes relevadas para esta reseña son dos. La primera de ellas es Golzman, G., y Jacinto, C., (1999). *El desafío de la extensión de la escolaridad en el medio rural: el Programa Tercer Ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales en Argentina*, Ministerio de Educación – IIPE. Buenos Aires. La segunda fuente es Ministerio de Cultura y Educación de la Nación / FUNDARED (1999). *Evaluación del Proyecto “Fortalecimiento de la Educación Rural EGB 3”*. Buenos Aires.

<sup>52</sup> Para un análisis más detallado de estos programas, puede verse Golzman, G., y Jacinto, C., (1999).

<sup>53</sup> Informe del MECyT. Seminario “Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos”.

*funciona como referencia física y organizativa”, ligada a la administración de recursos. De esta manera, “cada UGL está a cargo de un responsable de sede cuya función es la coordinación y organización de la tarea de modo de garantizar al carácter pedagógico del conjunto de acciones que se lleven a cabo”.<sup>54</sup>*

La UGL es, en definitiva, una instancia de reunión de los docentes involucrados y un ámbito de promoción de actividades y de vínculo con otras organizaciones de la comunidad. De ella se esperaba, y las evaluaciones posteriores lo confirman, un impacto positivo en cuanto a la dinámica institucional para la superación del aislamiento de la escuela rural, favoreciendo las actividades conjuntas entre escuelas y diversificando las oportunidades educativas y de socialización de los alumnos. Por otra parte, las UGL fueron destinatarias de fondos destinados al mejoramiento de las instalaciones, mejoramiento del mobiliario escolar y equipamiento de diferentes recursos didácticos y pedagógicos.

El hecho sobresaliente de este proyecto fue sin lugar a dudas la organización de la tarea pedagógica, ya que ésta se organizó en torno a tres instrumentos claves con que contó el proyecto:

- a) los **cuadernos de trabajo** para cada año y área entregados a cada alumno,
- b) los **proyectos de calidad de vida** concebidos para integrar la enseñanza de las diferentes áreas y conocimientos, y de articulación con el medio en que está inserta la escuela, y
- c) el **uso de la biblioteca** equipada por otro proyecto del Plan Social Educativo.

El análisis de las encuestas llevadas a cabo por un programa externo de evaluación<sup>55</sup>, demuestra que esta organización pedagógica obtuvo resultados destacables ya que el informe corrobora *“la función orientadora y de apoyo de los cuadernos de trabajo; la buena adecuación del lenguaje y del contenido a las características de los alumnos; (y la) positiva presentación de los temas, la claridad de los mismos, la posibilidad que brindan para el contacto con saberes especializados y la promoción de la lectura”*. En cuanto a los proyectos de calidad de vida, el informe observa que *“cumplen una función de integración de áreas y conocimientos y de articulación con el medio en que está inserta la escuela, aunque no todas las escuelas han podido llevarlos a cabo”*. Por otra parte este mismo informe destaca que *“los distintos actores coinciden en que su implementación ha incrementado la vinculación de la escuela con otras instituciones”, a la vez que “el uso de la biblioteca aparece como parte de las tareas cotidianas, tanto en el discurso de los docentes como de los propios alumnos”*.

Acerca de los cuadernos de trabajo, la novedad radica en que *“estimula el trabajo autónomo de los alumnos a la vez que brinda instrucciones detalladas para organizar la tarea docente”*. Al respecto se ha señalado repetidamente que los cuadernos de trabajo *“promueven una dinámica más activa de aprendizaje”*, cuestión que, de acuerdo con una de las evaluaciones del proyecto, *“fue uno de los factores que contribuyeron a incrementar la participación de los alumnos en la clase”*.<sup>56</sup>

En cuanto a la definición de la coordinación de estas Unidades de Gestión Local, un documento del MECyT, ya reseñado, sostiene que respondió a distintos factores con diversos resultados. Por este motivo es posible observar que: *“a) la decisión de*

---

<sup>54</sup> Golzman, G., y Jacinto, C., (1999).

<sup>55</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación / FUNDARED (1999). *Evaluación del Proyecto “Fortalecimiento de la Educación Rural EGB 3”*. Buenos Aires.

<sup>56</sup> Golzman, G., y Jacinto, C., (1999).



crear cargos *ad hoc* responde al carácter temporario atribuido al proyecto, creado a efectos de facilitar su instalación, pero se corre el riesgo de superponer tareas e incumbencias con los supervisores preexistentes; b) la opción de asentar la responsabilidad en la supervisión, tiene la ventaja de asentar la propuesta en el sistema, pero a costa de sobrecargar de tareas el rol; c) cuando la dificultad se asentaba en la competencia por la matrícula de las escuelas medias más próximas, la situación fue resuelta a través de la designación en la UGL del director de la escuela media apoyado por el profesor itinerante seleccionado entre los docentes de esa escuela". La idea central de este último punto, residía en "ampliar la matrícula de la escuela media, facilitar la articulación con el Nivel Polimodal y asegurar la combinación de la experiencia en ruralidad a través de los profesores itinerantes frente a la posible inexperiencia del directivo en dicho ámbito". De todos modos, el documento concluye con que la coordinación de cada UGL tiene la potencialidad de crear tensiones y dificultades en el vínculo de estos directivos con los supervisores de zona.<sup>57</sup>

Otra cuestión central radica en que esta organización pedagógica requiere de una buena articulación entre los maestros tutores y los profesores itinerantes. La evaluación del proyecto registró que por este motivo "el vínculo entre profesores y maestros tiene matices problemáticos". En este sentido, "las representaciones de unos acerca de los otros son dispares", ya que mientras los profesores itinerantes señalan "la importancia de una mejor formación de los maestros tutores", estos últimos "mencionan la necesidad de una mejor comunicación por parte de los primeros hacia los jóvenes y hacia los propios maestros". De hecho, el estudio destaca que maestros y profesores "consideran necesario contar con más tiempo para el intercambio y para la realización de reuniones de trabajo".

Los desafíos centrales indican que mientras "para el profesor itinerante, el desafío se asienta en trabajar en un medio desconocido y con una modalidad distante de su práctica habitual, para el maestro tutor, implica desempeñarse con contenidos más complejos y en coordinación con un profesional con mayor nivel de estudios y salarial, así como la pérdida de autonomía en el caso de las escuelas de docente único"<sup>58</sup>. Por este motivo es que los maestros más experimentados tienden a planificar sus propias actividades requiriendo apoyo de los itinerantes en temas claves o difíciles, mientras que cuando los profesores no cuentan con experiencia previa, el conflicto se suscita porque no encuentran el apoyo esperado.

También debe destacarse que, la implementación de este proyecto incluyó una serie de acciones llevadas a cabo por las distintas instituciones escolares. Así fue que se desarrollaron estrategias de retención a través de visitas a las familias; promoción de la participación de los padres; y aplicación de nuevas estrategias didácticas. Asimismo, estas acciones se complementaron con otros mecanismos compensatorios como los servicios de alimentación, la entrega de vestimenta o las becas a los alumnos. La evaluación de estas acciones demostró que "el uso de este aporte económico, se orientó en la atención a necesidades básicas (ropa o zapatillas), o para apoyar económicamente a las familias; una vez cubiertas estas necesidades, aparecen respuestas vinculadas al compromiso con los estudios y la compra de libros". En cuanto a las deserciones del programa, las respuestas de las familias estaban asociadas a condiciones socioeconómicas, "siendo el ingreso al trabajo la principal causa".<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Serra, J. y Grustchesky, M. (2003). *Estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Unidad de Investigaciones Educativas, MECyT.

<sup>58</sup> Op.cit.

<sup>59</sup> Op. cit.

A continuación se incluirá una reseña de uno de los documentos citados en cuanto a los principales logros y desafíos pendientes. Esto de ninguna manera implica corroborar y sostener estas afirmaciones, sino que han sido incorporadas de manera indicativa ya que, como se ha dicho anteriormente, los programas para EGB 3 en áreas rurales siguen sustentándose en este programa.

## **A) Logros**

### **A.1.) Logros cuantitativos**

- Fuerte recuperación de la matrícula
- Alta retención de los alumnos

### **A.2.) Logros cualitativos**

- Paulatina superación del aislamiento de la escuela rural
- Gran impacto en las instituciones en que se desarrolla el ciclo y por ende mejoramiento de las condiciones educativas de todos los alumnos de la escuela
- Mejoramiento de las condiciones para el proceso pedagógico
- Valorización del acceso a nuevos aprendizajes
- Potencial impacto positivo en las familias y en la comunidad

## **B) Desafíos pendientes**

- Continuidad y sustentabilidad de la EGB 3 rural en el tiempo sobre la base de apoyo provincial y regional
- Permitir y propender a la continuidad de los estudios más allá de EGB 3
- Mejorar los primeros ciclos de la EGB
- Promoción de redes intersectoriales e inter-institucionales locales par una propuesta educativa más amplia

-----  
Fuente: Golzman, G., y Jacinto, C., (1999): *El desafío de la extensión de la escolaridad en el medio rural: el Programa Tercer Ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales en Argentina*, Ministerio de Educación – IIPE. Buenos Aires.

### **1.6.3. Algunos datos cuantitativos de EGB 3 rural**

Si bien ya se han incluido los datos más relevantes sobre unidades de servicio educativo –matrícula, cargos docentes e indicadores de proceso y eficiencia– en este apartado se agregarán otros datos, referidos específicamente al EGB 3 rural, a fin de brindar información relevante sobre la implementación del tercer ciclo en el área rural. De todas formas, a continuación, se reproducen los datos más importantes sobre el ciclo con la intención de tener presentes las referencias más básicas.

<b>Tercer Ciclo de Educación General Básica</b>							
	Unidades Servicio Educativo	Matrícula	Tasa de promoción efectiva	Repitencia	Tasa de abandono interanual	Tasa de Egreso	Tasa de sobreedad
Total país	15.379	2.036.270	84,2	8,3	7,5	76,6	33,1
Rural	<b>5.660</b>	<b>159.871</b>	<b>72,5</b>	<b>6,9</b>	<b>20,6</b>	<b>50,0</b>	<b>45,1</b>
Proporc.	<b>36,8 %</b>	<b>7,9 %</b>					

Fuente: Relevamiento Anual 2003. DiNIECE. MECyT.

En el cuadro que se encuentra a continuación se han incorporado las proporciones de unidades de servicio educativo y de matrícula del ámbito rural sobre el total de unidades de servicio y matrícula para todas las jurisdicciones del país con el objeto de cuantificar su peso para cada provincia. Vale aclarar que por EGB 3 se entienden los años 7°, 8° y 9° en todas las provincias, hayan o no adoptado la estructura de la Ley Federal de Educación.

Como bien puede apreciarse, el promedio para el total del país es de 36,8% mientras que la matrícula rural sobre el total del país no alcanza al ocho por ciento. Por otra parte se han resaltado aquellas jurisdicciones en las cuales las USE rurales superan el cincuenta por ciento de total provincial y las que la matrícula rural supera el veinte por ciento. Tal como se había señalado anteriormente los mayores porcentajes se encuentran en el NOA y el NEA, con el agregado de las USE rurales de La Rioja que efectivamente es la provincia que cuenta con la proporción más grande. Con respecto a la matrícula, Catamarca obtiene la mayor proporción.

#### CUADRO 24

**Proporción de USE del ámbito rural sobre el total de USE y matrícula del ámbito rural sobre matrícula total según división político territorial. EGB 3. Educación común**

División Político Territorial	EGB 3	
	USE	Mat.
<b>TOTAL PAIS</b>	<b>36,8</b>	<b>7,9</b>
BUENOS AIRES	23,6	2,4
CATAMARCA	75,2	27,3
CHACO	26,8	11,2
CHUBUT	35,5	10,8
CORDOBA	23,9	7,8
CORRIENTES	28,5	10,8
ENTRE RIOS	35,1	13,1
FORMOSA	64,1	13,9
JUJUY	36,1	8,5
LA PAMPA	49,1	12,8
LA RIOJA	76,4	19,2

División Político Territorial	EGB 3	
	USE	Mat.
MENDOZA	35,8	13,1
MISIONES	57,4	21,1
NEUQUEN	50,0	6,6
RIO NEGRO	37,1	8,3
SALTA	58,6	14,3
SAN JUAN	47,0	13,1
SAN LUIS	40,3	11,0
SANTA CRUZ	17,6	2,0
SANTA FE	41,8	10,1
SGO. DEL ESTERO	35,4	23,6
TIERRA DEL FUEGO	3,6	1,4
TUCUMAN	31,8	15,0

Nota: Los datos de la provincia de Corrientes corresponden al Relevamiento Anual 2001.

Fuente: Relevamiento Anual 2003. DiNIECE. MECyT.

La intención de incluir estos datos por provincia obedece a que anteriormente habían sido analizados agrupados por región geográfica y asimismo a que los cuadros

que figuran a continuación, que hacen referencia a los modelos institucionales de EGB 3, están conformados por provincia.

De acuerdo con la clasificación de los modelos institucionales para los **establecimientos** con algún año de EGB 3 (oferta estatal) brindada anteriormente, es posible determinar que la oferta en el ámbito rural se concentra básicamente en los modelos de 7 y 9 años, ya que ambos representan el 90,3% de los establecimientos. En este sentido, los datos determinan que el modelo de 7 años representa el 59,4% y el de 9 años el 30,9%. Este dato resulta interesante ya que en el ámbito urbano se presenta una mayor heterogeneidad y predomina el modelo de 9 años con el 41,8% por sobre el modelo de 7 años con un 31,7%.

Modelos de establecimientos estatales de educación común del ámbito rural con algún año de EGB 3, en función de su predominancia

Modelo Predominante	Provincias	2º Modelo en Importancia
Modelo de 7 años	Santiago del Estero (94,3%)	
	Chaco (92,8%)	
	Neuquén (91,7%)	
	Corrientes (91,2%)	
	Jujuy (85,3%)	
	Río Negro (85,1%)	
	Tucumán (82,4%)	Modelo de 9 años
	Formosa (77,7%)	
	Buenos Aires (72,1%)	
	Mendoza (70,9%)	
Modelo de 9 años	La Pampa (94,2%)	
	Catamarca (90,6%)	
	Santa Cruz (85,7%)	
	Misiones (70,3%)	Modelo de 7 años
	La Rioja (67,6%)	
	Salta (64,3%)	
	San Juan (80,3%)	Varios
	Chubut (77,6%)	
San Luis (70,9%)		
Santa Fe (69,0%)		
Modelo de 3 años y de 6 años	Córdoba (de 3 años: 43,1% y de 6 años: 56,9%)	
	Entre Ríos (de 3 años: 47,3% y de 6 años: 41,8%)	

Fuente: Cappellacci, I.; Gruschetsky, M.; Serra, J. (2005): *El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Al analizar estos modelos de acuerdo a la **matrícula** lógicamente se introducirá un sesgo ya que el modelo de 7 años tiene un solo año de EGB 3, mientras que el modelo de 9 años posee el EGB 3 completo y por ende mayor peso de matrícula. Por este motivo al incluir el análisis por matrícula, tanto para el ámbito urbano, como así también para el ámbito rural el mayor peso proporcional se encuentra en el modelo de 9 años con un 46,6 % y un 43,9% respectivamente. Para el ámbito rural, le siguen en importancia el modelo de 7 años con un 21,4% y el modelo de 6 años con un 17,7%.

El cuadro que sigue a continuación especifica los modelos para el ámbito rural para cada jurisdicción y puede observarse que el modelo de 9 años es el que atiende mayor cantidad de matrícula en once jurisdicciones, mientras que en el ámbito urbano este modelo es preponderante en 3 jurisdicciones. En importancia, para el área rural, le sigue el modelo de 7 años que es dominante en 5 provincias.

**Matrícula de 7°, 8° y 9° años de EGB de establecimientos estatales de educación común del ámbito rural según modelo institucional predominante**

Modelo Predominante	Provincias	2° Modelo en Importancia
<b>Modelo de 9 años</b>	Catamarca (97,9%) Santa Cruz (97,1%) La Pampa (93,8%) Buenos Aires (85,6%) San Juan (66,0%) Chubut (62,8%) San Luis (48,9%) Misiones (69,7%)	Modelo de 6 años
	Santa Fe (61,2%) Salta (57,1%) La Rioja (53,1%)	Varios
<b>Modelo de 7 años</b>	Chaco (57,8%) Jujuy (54,1%) Santiago del Estero (55,3%) Tucumán (43,4%) Formosa (32,5%)	Varios
<b>Modelo de 6 años</b>	Córdoba (74,5%) Entre Ríos (66,3%) Corrientes (45,1%)	Modelo de 3 años Modelo de 7 años
<b>Modelo de 7 años y de 5 años</b>	Neuquén (de 7 años: 47,3% y de 5 años: 43,6%) Río Negro (de 7 años: 54,6% y de 5 años: 42,5%) Mendoza (7 años 35,1% y 5 años 38,8%)	

Fuente: Cappellacci, I.; Gruschetsky, M.; Serra, J. (2005)

**1.6.4. El Proyecto de mejoramiento de la educación rural (ProMER, MECyT y Banco Mundial) para EGB 3 rural.**

Tal como se ha establecido en el punto 1.3.1. de este diagnóstico (*Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural – ProMER*) el MECyT y el Banco Mundial han encarado un ambicioso proyecto tendiente a “contribuir a reducir los índices de inequidad de las escuelas del ámbito rural, lo que favorecerá a una reducción total de la inequidad del sistema educativo, en su conjunto”.

Si bien este proyecto estará destinado al EGB en su conjunto, existen diversas acciones que estarán centradas en el Tercer Ciclo. Las acciones comunes a los dos niveles ya han sido descriptas y básicamente estarán centradas en i) la provisión de materiales didácticos y equipamiento para la enseñanza; ii) el suministro de infraestructura escolar básica; iii) el agrupamiento de escuelas a fin de generar mayor sinergia; iv) la implementación de educación a distancia a través de un canal educativo de TV; v) el desarrollo de acciones destinadas a la población aborígen. En cuanto a las acciones para EGB 3 el objetivo central estará puesto en mejorar la cobertura a través de un incremento desde el 73% al 85% en el acceso y promoción de séptimo al octavo grado/año en escuelas de áreas rurales. Para este fin se han estipulado los siguientes objetivos:

- a) Diseño de guías o cuadernillos de enseñanza para los alumnos, los cuales permitirán su trabajo cotidiano en la escuela con la guía de profesores de manera regular. Estos módulos serán para trabajar individualmente con la guía periódica de docentes-maestros.
- b) Distribución de libros de texto y manuales de actividades para trabajar sobre los mismos adaptados al contexto rural.
- c) Diseño de Materiales audio-visuales desarrollados y adaptados para el contexto rural.
- d) Desarrollo de planes escolares para los distintos centros educativos.

- e) Capacitación de docentes-maestros para desempeñarse como tutores, con el fin de que ayuden a los alumnos a realizar su tarea cotidiana con las guías/cuadernillos de actividades.
- f) Capacitación de docentes de escuelas secundarias/polimodal con el fin de que puedan desempeñarse como profesores itinerantes en las diversas instituciones, en los *nodos* de los agrupamientos o a través de educación a distancia.

En definitiva, tal como puede apreciarse, el desarrollo planteado por el ProMER para el EGB 3 rural encuentra su basamento en el programa del Tercer Ciclo de Escuelas Rurales llevado a cabo por el Plan Social Educativo que ha sido reseñado anteriormente.

### **1.7. Definición y características de las escuelas rurales multigrado**

*Last but not least* debería comenzar este apartado, aunque cabe destacar que el análisis de las escuelas multigrado no sólo no es menos importante, por su ubicación final en este diagnóstico, sino que definitivamente es uno de los ejes centrales de la educación en ámbitos rurales. En este sentido, lo específico de la educación rural es que se enfrenta a los **problemas que generan la dispersión poblacional y la polidocencia**. Es por ello mismo que, para resolver esta última cuestión, la política establecida por el MECyT será dar cuenta de la necesidad de contemplar *“la búsqueda de respuestas a la particular situación de la enseñanza en el marco de plurigrados”*. Mientras que para superar el obstáculo que el aislamiento relativo impone a las prácticas docentes y a los aprendizajes de los alumnos, la propuesta central radica en *“pensar a cada escuela rural vinculada a otras escuelas y en el ámbito de su comunidad”*.

Tal como se sostuvo al momento de incorporar las acciones del MECyT en el marco de su proyecto para el área rural, la cuestión del plurigrado *“implica considerarlo como eje del trabajo en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo y en las propuestas de formación docente inicial y continua”*. Es por ello que entre las actividades de capacitación y formación continua, el MECyT en conjunto con los Ministerios de Educación de las Provincias ha avanzado en la definición de alternativas que consideran especialmente el mejoramiento de las prácticas docentes en zonas rurales y por ende contempla diversas acciones concretas para combatir la vacancia en la formación de base y en la capacitación de temáticas específicas para la ruralidad. Estas acciones son:

- *Desarrollar propuestas de capacitación relacionadas con la enseñanza en plurigrado que posibiliten la tarea conjunta de los docentes de escuelas próximas a partir de temáticas comunes y que remitan a realizar experiencias en las aulas de grados múltiples promoviendo la conceptualización a partir de ellas.*
- *Incorporar la perspectiva de la ruralidad en la formación de base desde cada una de las asignaturas en las que se hace necesario considerar las particularidades del contexto en el que se desarrolle la actividad docente y desde las instancias de práctica y residencia, aportando experiencias de docentes rurales. Asimismo se contemplará la necesidad y características de post-títulos de enseñanza en la ruralidad.*

Asimismo, en lo relativo a la enseñanza, las propuestas del MECyT buscan *“capitalizar la riqueza que ofrece el trabajo conjunto entre niños y/o jóvenes de diferentes edades”* atendiendo a la diversidad curricular que es necesario considerar



simultáneamente y reconociendo cierta unidad en el trabajo a partir de identificar los aspectos comunes. Por otra parte, las acciones contemplan “*alternativas de situaciones de enseñanza en las que se dote de sentido al trabajo en grupos diferenciados conformados a partir de criterios que excedan el año de escolaridad*”, ello a través de un “*trabajo compartido en función de las necesidades de aprendizaje, o por intereses afines, edades próximas independientemente del año de matriculación, contenidos similares desarrollados con diferentes grados de complejidad, recursos comunes para avanzar en el tratamiento de contenidos diferentes, etc.*”

Así es que **este apartado se centrará en el análisis conceptual de las escuelas multigrado y posteriormente se incluirán algunos datos cuantitativos** al respecto con el fin de ilustrar su relevancia para el sistema educativo argentino.

### 1.7.1. Algunas referencias sobre las escuelas multigrado

La primera definición que hay que incorporar es aquella que establece a grandes rasgos que **los grupos multigrado son grupo escolares integrados por alumnos de distintos años de la Educación Básica coordinados por un único docente por lo que conforman una sola sección**. También en algunos establecimientos rurales los alumnos se agrupan en dos o tres secciones por años próximos de escolaridad por lo que comúnmente se las denomina *escuelas cicladas* bidocentes o tridocentes (recuérdese los *ciclos* de enseñanza estipulados por la LFE). En el caso de los alumnos de jardín de infantes, los grupos se organizan generalmente en salas integradas que se encuentran conformadas por niños de tres a cinco años. Ampliamente puede sostenerse que **las escuelas multigrado son aquellas con las que se atiende a la demanda educativa de las comunidades rurales pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos**.

Los desafíos centrales de estas instituciones, sean ellas cicladas o unitarias, se encuentran en el hecho de que al reunir alumnos con saberes diferenciados, **se deben desarrollar, por parte de los docentes, situaciones de enseñanza para que todos los alumnos obtengan las mejores oportunidades para aprender**. Este hecho, sin duda alguna, ha resultado una preocupación central de todos los agentes del sistema educativo, y particularmente de los docentes ya que reconocen sus deficiencias en cuanto a “*saber cómo trabajar temas en común y cómo proporcionar trabajo significativo a los alumnos de los diferentes grados*”.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Ezpeleta, J. (1997). “Algunos desafíos para gestión de las escuelas multigrado”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15. Septiembre – Diciembre

### La especificidad institucional del multigrado

- *Las escuelas multigrado son producto de una circunstancia histórica diferente a la de las escuelas con secciones independientes. Son producto de una administración para la cual el problema consistía en asegurar la existencia del servicio escolar, sin que por entonces su calidad fuera objeto de preocupación.*
- *Tal como en otros países de la región, ésta fue la manera de responder a las particularidades de la demanda rural, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que ella requería.*
- *El multigrado, más que una respuesta y estrategia pedagógica, fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos*

-----  
Fuente: Ezpeleta, J. (1997).

El tema de la organización de la actividad pedagógica se asume como un tema recurrente ya que el docente debe transitar por una estrecha línea que le permita evitar centrarse demasiado en un grupo de alumnos en detrimento de otros y asimismo sortear la fragmentación del tiempo de estudio del cual dispone al intentar brindar una atención equitativa a todos los alumnos. En síntesis, **el docente deberá brindar su tarea pedagógica sin caer en la desatención y la fragmentación del tiempo**, pues al estar los maestros “*formados en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, puestos en la situación de multigrado parecen tendencialmente más inclinados a percibir los grados por separado, mientras libran una ardua batalla, pocas veces exitosa, por coordinar las actividades del conjunto*”.<sup>61</sup>

Un documento ya citado sobre un estudio referente a la educación rural en diversos países de Latinoamérica<sup>62</sup>, sostiene que uno de los temas mencionados en todos los informes nacionales llevados a cabo es el concerniente a los grupos multiseriados o polidocentes. Por lo general, estos informes, resultan críticos de esta modalidad y “*la asumen como un hecho irremediable para posibilitar la educación para la población rural*” pero asimismo concluyen con que “*debe hacerse una formación inicial y también permanente en este tipo de práctica pedagógica de los profesores, a la vez que una supervisión constante hacia los mismos*”. De esta manera, el hecho central radicará en “*obtener una evaluación clara y precisa de los límites y potencialidades educativas que encierra esta modalidad así como –tal vez lo más importante señalado en los informes– la adecuada preparación de los docentes para desempeñarse efectivamente en esa realidad*”.

De acuerdo con un documento que recoge la experiencia de capacitación especializada, a maestros de escuelas unitarias y cicladas, sobre la enseñanza del lenguaje en instituciones rurales multigrado “*existen formas de agrupamiento que intentan otra utilización del tiempo en modalidades de organización no atomizadas*”. Una de estas formas adopta “*el predominio de tareas colectivas compartidas por los alumnos de distintos años*” que aunque constituye una mejor opción frente a la fragmentación y atomización, redundará en una baja atención a los saberes específicos

<sup>61</sup> Ezpeleta, J. (1997).

<sup>62</sup> Corvalán, J. (2004).



de los distintos alumnos. En pocas palabras iguala hacia abajo. Por otra parte, en otros casos “*la organización del trabajo en el aula propone opciones mixtas, en las que se combinan propuestas colectivas y situaciones específicas (...) por la cual se desarrollan de manera alternada tareas individuales; propuestas de trabajo colectivas con la participación de todos los alumnos y situaciones con agrupamientos por ciclo, por grados contiguos o por saberes próximos o distantes*”. En este sentido, “*esta organización variable al servicio de los propósitos de enseñanza parece ser la más indicada en las aulas multigrado*”.<sup>63</sup>

### **Escuelas multigrado: una solución rural**

*Con frecuencia, las escuelas multigrado representan la única forma de garantizar la provisión de educación de calidad en zonas rurales y remotas caracterizadas por poblaciones dispersas de baja densidad. En la actualidad, el treinta por ciento de las aulas del mundo son del tipo multigrado. Sin embargo (...) las autoridades gubernamentales suelen ignorar estas escuelas en tanto que, pese a su creciente número y los resultados obtenidos, rara vez forman parte de las estadísticas e iniciativas de investigación educativa.*

(...)

En la mayoría de los casos, la educación multigrado ha sido adoptada por necesidad. En Europa y América del Norte la universalización de la educación primaria se logró, en gran parte, a través de escuelas multigrado. En muchos países de América Latina y Asia este enfoque ha dado excelentes resultados reflejados por el aumento de la matrícula, el mejoramiento del rendimiento escolar y la reducción del ausentismo en las zonas rurales.

-----  
Fuente: Boletín del Sector Educación de la UNESCO. *Educación de la población rural: una baja prioridad*. Boletín Educación Hoy, N° 9, Abril – Junio 2004.

### **1.7.2. Algunos datos cuantitativos de las escuelas multigrado**

De acuerdo con los cuadros que se brindan a continuación es posible determinar que las escuelas multigrado son una realidad muy presente en el ámbito rural. En este sentido, para EGB 1/2 las secciones múltiples rurales representan algo más del 92% del total de secciones múltiples del país. En cuanto a EGB 3, este porcentaje es superior ya que las secciones múltiples rurales son casi el 97% del total de secciones múltiples de EGB 3 del país. Esto indica que, **salvo algunas excepciones, las secciones múltiples corresponden casi en su totalidad a secciones del ámbito rural**. Debe aclararse que lo que aquí se están contando son secciones múltiples y no escuelas, por lo que no debe interpretarse linealmente una sección múltiple igual a una escuela multigrado.

<sup>63</sup> Guía para la descripción de la experiencia. Fundación Bunge y Born, con el auspicio y acreditación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2000. [www.cerlalc.org/escuela/experiencias/2.doc](http://www.cerlalc.org/escuela/experiencias/2.doc)

**CUADRO 25 Secciones del nivel de enseñanza EGB 1 y 2 / Primario por tipo de sección y año de estudio según división político- territorial. Educación Común**

	Total	Tipo de sección y año de estudio								
		Independientes							Múltiples	
		Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total	%
<b>Ámbito rural</b>	<b>27.661</b>	<b>16.054</b>	<b>3.662</b>	<b>2.830</b>	<b>2.736</b>	<b>2.430</b>	<b>2.218</b>	<b>2.178</b>	<b>11.607</b>	<b>42,0</b>
Total País	180.237	167.628	30.778	28.791	28.101	27.108	26.606	26.244	12.609	7,0

Fuente: Relevamiento Anual 2003. DiNIECE. MECyT.

**CUADRO 26 Secciones del nivel de enseñanza EGB 3 / Medio por tipo de sección y año de estudio según división político- territorial. Educación Común**

	Total	Tipo de sección y año de estudio					
		Independientes				Múltiples	
		Total	1°	2°	3°	Total	%
<b>Ámbito rural</b>	<b>9.313</b>	<b>5.740</b>	<b>2.260</b>	<b>1.777</b>	<b>1.703</b>	<b>3.573</b>	<b>38,4</b>
Total País	74.718	71.020	25.172	23.899	21.949	3.698	4,9

Fuente: Relevamiento Anual 2003. DiNIECE. MECyT.

Otra cuestión que debe puntualizarse con respecto a los datos presentados anteriormente tiene que ver con especificar que si bien las secciones múltiples de EGB son casi todas rurales, **aproximadamente el 40% de la totalidad de las secciones rurales del país son múltiples**. Esto significa que para el total de secciones rurales de EGB 1/2, el **42% son múltiples**, mientras que para el total de secciones rurales de EGB 3, el **38,4% son múltiples**.

En lo concerniente a las **secciones múltiples en las provincias**, para EGB 1/2, **Catamarca, Santiago del Estero, Formosa y Misiones** son las que poseen una mayor proporción con el 23%, 18%, 17% y 15% respectivamente. Mientras que para EGB 3 las proporciones son: **Santiago del Estero**, 41%; **Chaco**, 28%; **La Rioja**, 22% y **Catamarca**, 19%.

Tal como se ha sostenido anteriormente, en una institución pueden haber varios agrupamientos –las escuelas cicladas, por ejemplo– y por ello la sumatoria de secciones no define la cantidad de escuelas multigrado. De hecho, bien vale aclarar que el nivel de medición que actualmente se lleva a cabo mediante el *Relevamiento Anual* no es del todo sofisticado como para dar cuenta de una realidad tan compleja y heterogénea. En la mayoría de las veces, los indicadores para estos casos están sujetos a múltiples operaciones estadísticas y en cierta medida no son del todo confiables. De todos modos a continuación se presentarán los datos disponibles en lo concerniente a i) unidades de servicio educativo con secciones múltiples, y ii) cargos de personal único.

El cuadro que sigue a continuación se propone ilustrar el porcentaje de **unidades de servicio educativo con secciones múltiples** sobre el total de unidades de servicio del ámbito rural, lo que da un número aproximado del **45,5%**. Debe aclararse que se han juntado los ciclos a fin de simplificar la información.

### CUADRO 27

Proporción de unidades de servicio educativo de EGB 1/2/3 con secciones múltiples sobre el total de unidades de servicio educativo. Ámbito rural. Educación Común

	Todos los ciclos de EGB (1,2 y 3)		
	Unidades de servicio educativo rurales	Unidades de servicio educativo rurales con secciones múltiples	%
<b>Total país</b>	<b>17.184</b>	<b>7.812</b>	<b>45,5</b>

Por otra parte, a fin de brindar mayor información el respecto puede decirse **que la mayoría de las jurisdicciones tiene índices cercanos a la media (entre el 40% y el 50%)** para el total del país. De todas formas las provincias con unidades de servicio educativo rurales con secciones múltiples, que se encuentran **por encima de la media**, son San Luis (69,0%), Chaco (61,8%), Santiago del Estero (58,6%), Tierra del Fuego (57,1%) y Misiones (54,0%). Contrariamente, aquellas que se **encuentran por debajo de la media** nacional son Chubut (36,4%), Córdoba (38,9%), Mendoza (24,6%), Río Negro (29,7%), Salta (36,8%), San Juan (38,9%), Santa Cruz (36,1%) y Santa Fe (39,0%).

Finalmente, el cuadro que sigue a continuación se ocupa de establecer la proporción de escuelas con personal único sobre el total de unidades de servicio educativo rurales del ámbito urbano para EGB 1 y 2. En este punto se asume que los cargos de personal único corresponden linealmente a establecimientos (unidades de servicio educativo) unidocentes. No ha podido establecerse, con los datos con que se cuenta, las escuelas cicladas, las bidocentes o las tridocentes y aquellas de personal único para EGB 3.

### CUADRO 28

Proporción de unidades de servicio educativo de EGB 1 / 2 y Personal Único. Ámbito rural. Educación Común

	EGB 1 / 2		
	Unidades de servicio educativo rurales	Director / maestro (personal único)	%
<b>Total país</b>	<b>11.524</b>	<b>3.709</b>	<b>32,2</b>

Grosso modo, puede decirse que existen 3.709 cargos de personal único lo que representa el 32,2% de las unidades de servicio educativo del ámbito rural para EGB 1 y 2. La primera impresión que surge al analizar los datos para todas las jurisdicciones es que existe una gran dispersión ya que las proporciones van desde 0,3% en Mendoza hasta el 57,5% en la Provincia de Buenos Aires. En este punto, contrariamente a lo que podría esperarse, las provincias por encima de la media son Buenos Aires (57,5%), San Luis (56,1%), Córdoba (53,4%) y Entre Ríos (50,6%).

## 2. Estudio de Casos

Una vez finalizado el diagnóstico se incluirán los hallazgos más relevantes recolectados en 8 (ocho) estudios de caso llevados a cabo en diferentes puntos del país, lo cual no significa que los datos presentados sean extrapolables al sistema educativo argentino en su conjunto, sino que responden a la indagación sobre ciertas áreas de interés surgidas del diagnóstico cuantitativo y del estudio de fuentes secundarias.

Asimismo, se introducirá un noveno estudio que fue llevado a cabo en la localidad de Azul, el cual sirvió como proceso de acercamiento al tema de la educación rural y asimismo permitió, a modo de operativo piloto, afinar la guía de pautas que luego se utilizaría en los ocho casos posteriores. La importancia de este noveno caso fue que se realizó en un encuentro con diversas maestras de escuelas rurales unidocentes, en el marco del “Proyecto Intersectorial de encuentros de Escuelas Rurales del Partido de Azul”. Es por ello que se ha incluido este noveno caso, y de su utilidad para este trabajo.<sup>64</sup>

Por otra parte, la elección de las escuelas de EGB resultó de diversas causas y puede decirse que se intentó respetar algunos lineamientos que resultaban significativos de acuerdo con el diagnóstico general presentado anteriormente. Por este hecho, las entrevistas se realizaron en escuelas que tuvieran o carecieran del Tercer Ciclo; escuelas más o menos alejadas de un centro urbano; escuelas en ámbitos de sectores productivos diversos; instituciones localizadas en diferentes regiones; y finalmente se intentó rastrear escuelas ligadas a proyectos especiales.

Sobre este último punto vale decir que la idea central era incorporar una escuela denominada rural, que a su vez hubiese obtenido algún reconocimiento especial. Esta escuela es la que se encuentra en la localidad de Caleufú que es un pueblo ubicado a unos 160 kilómetros al norte de Santa Rosa, La Pampa y que obtuvo destacados resultados en una evaluación internacional denominada PIRLS, de la que ya se han mencionado sus características ligadas a la evaluación de habilidades en comprensión lectora para niños de cuarto año / grado. Esta prueba se realizó en el año 2001 y la importancia es que la escuela superó la media nacional y se ubicó en valores cercanos a la media de Noruega e Israel.<sup>65</sup>

Otra cuestión relevante que merece a pena ser destacada es que en general las escuelas, a través de sus directivos, aceptaron de buen grado participar de las entrevistas propuestas y esto merece la pena subrayarse ya que en muchos casos, los directivos debieron dejar por un momento su grado a cargo de otro docente. Bien vale mencionar este hecho ya que este segundo capítulo se ceñirá exclusivamente a

---

<sup>64</sup> La fundamentación de este Proyecto establece lo siguiente: “La mayoría de las escuelas rurales por su ubicación desfavorable, alejadas del medio urbano, carecen de oportunidades que promuevan la socialización de los niños y el desarrollo de competencia físicas, artísticas, de lengua extranjera, de informática que coadyuvan a la formación integral de sus alumnos. A medida que van recorriendo los distintos años de escolaridad en estas escuelas, van incrementando estas falencias y cuando deben dejar estos establecimientos, para completar su tercer ciclo, se encuentran sin las competencias básicas para enfrentar las exigencias que los años superiores les demandan. De esta forma, injustas desigualdades estructurales del sistema educativo, no les permiten acceder a una formación completa que les sirva para mejorar su calidad de vida presente y futura”. Proyecto intersectorial de encuentros de Escuelas Rurales del Partido de Azul. “Mejoremos juntos la calidad de nuestra educación rural”, abril de 2005. [www.educacionrural.azul.gov.ar](http://www.educacionrural.azul.gov.ar)

<sup>65</sup> Para mayores datos pueden consultarse las siguientes fuentes: [www.diarioc.com.ar/inf\\_general/id/33864](http://www.diarioc.com.ar/inf_general/id/33864) o la página web de PIRLS [www.pirls.org](http://www.pirls.org)

recuperar las voces de maestras y directoras que demostraron apasionamiento, profundidad y claridad en sus análisis. Sobre este punto, el trabajo presentado consistirá en el ordenamiento y sistematización de la información recabada, y desde ya que vale un sincero agradecimiento por la seriedad y el cariño con que las docentes recibieron esta propuesta.

Finalmente debe decirse que el método elegido para llevar a cabo este capítulo es el de la entrevista. Esta metodología proviene de las técnicas cualitativas de recolección de datos que, en su sentido más amplio se refiere a la investigación que produce datos descriptivos a través de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y las conductas observables. Esto significa que los hallazgos que aquí se encuentren distarán de ser la “verdad” o lo exactamente “real”, sino que se acercarán a las perspectivas de otras personas y sus modos de ver su actividad cotidiana, lo cual permitirá contextualizar los datos cuantitativos presentados en el primer capítulo y a la vez conocer las miradas de los sujetos que todos los días se encuentran en las escuelas de zonas rurales. Por este mismo tema, en las citas textuales de las entrevistas se incluirá al final el lugar de localización de las escuelas a fin de individualizar la escuela.<sup>66</sup>



Escuela N° 31 "Josefa Uriburu de Girondo". Pehuajó, Pcia. de Buenos Aires

## **2.1. Datos preliminares**

En este punto, se hará referencia a dos cuestiones básicas que resultan previas al análisis de la información.

El primer subtema (2.1.1.) considerará básicamente la caracterización de las escuelas visitadas con la intención de incorporar los datos básicos de las mismas a fin de tener un mínimo perfil de cada una de las instituciones. En principio, estos datos consistirán en el nombre y número de la escuela; su localización geográfica; la modalidad adoptada de acuerdo o no a la LFE; la cantidad de alumnos; el turno en el

---

<sup>66</sup> Taylor, S.J.y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

cual se imparte clases; el tipo de distribución de los grados y su carencia o no de línea telefónica. Asimismo se incorporarán algunas citas textuales de las directoras entrevistadas respecto de la modalidad de estructuración de los ciclos.

Con respecto al siguiente subtema (2.1.2.), el mismo consistirá en una breve caracterización del instrumento utilizado para las entrevistas, esto es la guía de pautas, a fin de dejar explícitos los puntos centrales que se buscó recabar. En este sentido, en el *Anexo* se incorporará la guía de pautas utilizada para una mejor comprensión de los datos resultantes.

### 2.1.1. Las escuelas y su contexto

- **Caracterización general de las escuelas**

En principio puede decirse que **las instituciones visitadas fueron bastante heterogéneas, tanto en su estructura académica, es decir la conformación de los ciclos, como así también en cuanto a las comunidades que las sostienen y a las producciones que ellas realizan**. La intención fue, básicamente, entrevistar a directoras de diversas escuelas que sólo tuvieran como característica central, la educación en un contexto rural.

Otra cuestión que vale la pena aclarar es la que hace referencia a las escuelas de la localidad de Humboldt. En principio, al establecer contacto con el Presidente de la Comuna, el mismo determinó que había dos escuelas con posibilidades de ser visitadas, una al lado de la Ruta Provincial que une Santa Fe con Rafaela y otra más alejada y aislada. Asimismo sostuvo que si bien las dos escuelas se encontraban a pocos kilómetros de distancia, ambas eran totalmente diferentes. En el primer capítulo de este informe, es decir en el *diagnóstico*, ya se había hecho mención a que hablar de ruralidad era hablar de *ruralidades* en la medida en que existen muchos sectores que atienden a producciones económicas y poblaciones diversas. En este sentido pareció interesante visitar dos escuelas geográficamente cercanas que efectivamente respondían a realidades completamente distintas.

En la página siguiente se incorpora un esquema de cada una de las instituciones visitadas, y posteriormente se desarrollará un breve análisis de sus características más salientes.

<p><b>0</b></p> <p><b>Informe de campo en la Localidad de Azul.</b>          Provincia de Buenos Aires.          Entrevistas con maestras de las siguientes escuelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela 33 (Paraje Arroyo Seco)</li> <li>• Escuela 37 (Paraje Pablo Acosta)</li> <li>• Escuela 38 (Paraje Campomar)</li> <li>• Escuela 65 (Estancia San Pedro)</li> </ul>	
<p><b>1</b></p> <p><b>Escuela N° 44 “Magdalena Ortíz Basualdo de Becú”</b>          Pdo. / Dpto.: Pergamino.          Local. / Paraje: La Magdalena          Pcia.: Buenos Aires          Modalidad: EPB + 7° grado.          Matrícula: 6 alumnos          Turno: Tarde          Multigrado / Unidocente          Sin teléfono</p>	<p><b>5</b></p> <p><b>Escuela N° 31 “Josefa Uriburu de Girondo”</b>          Pdo./ Dpto.: Pehuajó          Local. / Paraje: Girondo          Pcia.: Buenos Aires          Modalidad: EPB + 7° grado          Matrícula: 37 alumnos + 11 alumnos de jardín          Turno: mañana (tarde en invierno)          Multigrado / 3 docentes + docente jardín          Sin teléfono</p>
<p><b>2</b></p> <p><b>Escuela N° 335 “Mariano Moreno”</b>          Pdo. / Dpto.: Las Colonias          Local. / Paraje: Humboldt / Colonia Nueva          Pcia.: Santa Fe          Modalidad: EGB completa          Matrícula: 36 alumnos + 6 alumnos de jardín          Turno: EGB 1 mañana / EGB 2 y 3 tarde          Multigrado / Unidocente          Sin teléfono</p>	<p><b>6</b></p> <p><i>Escuela N° 272 “Pedro Álvarez”</i>          Pdo./ Dpto.: Pocito          Local. / Paraje: La Rinconada          Pcia.: San Juan          Modalidad: EGB completa          Matrícula: 229 alumnos + 31 alumnos de jardín          Turno: mañana (tarde en invierno)          Secciones Independientes (No Multigrado)          Sin teléfono</p>
<p><b>3</b></p> <p><b>Escuela N° 710 “Dr. Diego Paroissien”</b>          Pdo. / Dpto.: Las Colonias          Local. / Paraje: Humboldt / Colonia Nueva          Pcia.: Santa Fe          Modalidad: EGB completa          Matrícula: 45 alumnos + 15 alumnos de jardín</p> <p>Turno: mañana          Multigrado / Dos docentes + docente jardín          Sin teléfono</p>	<p><b>7</b></p> <p><b>Escuela N° 75</b>          Pdo./ Dpto.: Rancul          Local. / Paraje: Caleufú          Pcia.: La Pampa          Modalidad: EGB completa / EGB 3 funciona en un polimodal cercano          Matrícula: 335 alumnos + 48 alumnos de jardín          Turno: mañana y tarde (no doble)          Secciones Independientes (No Multigrado)          Sin Teléfono</p>
<p><b>4</b></p> <p><b>Escuela N° 7 “José Manuel Estrada”</b>          Pdo./ Dpto.: Roque Pérez          Local. / Paraje: Carlos Beguerie.          Pcia.: Buenos Aires          Modalidad: EPB / ESB          Matrícula: 74 alumnos          Turno: EPB tarde / ESB mañana          Multigrado / Tres docentes + docente jardín          Tel.: 02227-496005</p>	<p><b>8</b></p> <p><b>Escuela N° 272 “Regimiento N° 19 de Infantería”</b>          Pdo./ Dpto.: Leales          Local. / Paraje: El Cortaderal          Pcia.: Tucumán          Modalidad: EGB 1 y 2          Matrícula: 48 alumnos + 12 alumnos de jardín.          Turno: mañana          Multigrado          Sin teléfono</p>

- **Ubicación**

**La mayoría de las escuelas visitadas están ubicadas en parajes o localidades cercanas a un pueblo o ciudad.** El motivo de esta selección radica en la imposibilidad de establecer contacto con escuelas muy aisladas y asimismo a la poca capacidad de contar con transporte para una entrevista que no duraría más de tres horas. En este sentido, debe decirse que **no se ha recabado información de escuelas de alta montaña o de parajes sumamente aislados**, lo cual tampoco tenía demasiado sentido, dada la poca cantidad de entrevistas proyectadas.

En la mayoría de los casos, para llegar a las escuelas hay que transitar por caminos de tierra que muchas veces, y esta es una gran falencia que impacta de lleno en la educación de los niños, están anegados por la lluvia. Asimismo, **las escuelas suelen tener contacto con otras instituciones de la zona, aunque la distancia que las separa entre sí es mucha, quedando de esta forma, en gran soledad y aislamiento.**

Todas las escuelas visitadas **cuentan con una cooperadora** que en la gran mayoría de los casos está formada por los padres de los alumnos y en unos pocos casos participan ex alumnos o personas que tienen mayores recursos económicos que la media de la población. Estas cooperadoras resultan muy importantes en la medida en que vinculan a la escuela, y por ende al docente que trabaja en la misma, con la comunidad de pertenencia.

El gran tema que surge de las entrevistas es **la falta absoluta de medios de comunicación.** En palabras de una docente, el teléfono para las escuelas rurales se define como "**carencia**". El riesgo de no tener a nadie que las ayude en casos de emergencia es un tema muy complicado, **no tienen teléfono fijo ni semi-fijo y la señal de los celulares muchas veces no llega a los lugares donde están ubicadas.** Cuando se produce un problema de salud con un niño, se debe apelar a los vecinos y está el inconveniente de que no se puede dejar a los chicos solos.

Excepto las escuelas de la provincia de Buenos Aires que se encuentran en plena fase de transición hacia su nueva denominación, todas las otras escuelas fueron de Educación General Básica -EGB- con sus diversos modos de estructuración de los ciclos. Este tema se verá en el siguiente punto con mayor detenimiento, pero resta aclarar que es muy importante destacar la **flexibilidad de los modos en que se organiza el dictado de clases**, para aquellas escuelas con más de un docente pero que son de plurigrado. Esto significa que la separación de los grupos responde a la manera en que la directora lo lleva a cabo, sin que haya demasiadas limitaciones o reglamentaciones, excepto en lo que hace referencia a EGB 3, que se tiende al trabajo en grupos separados.

Resta definir que **la mayoría de las escuelas se encontraban en zonas ligadas a las actividades primarias**, con la excepción de una escuela de la localidad de Humboldt, en la provincia de San Fe, la cual se encontraba justo enfrente de la fábrica *Milkaut*, y por lo tanto sus características eran algo híbridas. Al respecto, la directora de la escuela mencionaba lo siguiente:

*"La característica del lugar tiene mucho que ver, por ejemplo esta escuela no la puedo comparar con una escuela típica rural, desde la estructura y la cantidad de chicos y también porque la actividad de los padres no es propia del ámbito rural... está ligada a la industria. Y también por su localización... esto es como un suburbano, pero sin las características de un suburbano de la ciudad..." (...)* "Estamos ubicados en un lugar especial, sobre la ruta



*provincial que une distintas localidades importantes y frente a una industria láctea que es muy importante en la zona, que está pasando momentos difíciles pero que es el medio de vida de la gente del lugar... además de todo lo que tiene que ver con las actividades del entorno rural... así es que la ocupación de la mayoría de los padres de los chicos tiene que ver con la industria láctea... antes había más tambos pero ahora cierran y se dedican a la cría de hacienda o siembra de soja, algo de maíz, trigo, girasol o pasturas" (Humboldt B)*

Más adelante se mencionará la forma en que llegan los alumnos y los docentes a las escuelas y es por ello que no se agregarán aquí más datos, pero debe decirse que **la mayoría de los alumnos de estas escuelas deben caminar grandes extensiones, muchas veces anegadas por las lluvias y por ello, la asistencia al colegio, les demanda un enorme esfuerzo físico.**

- **Distribución de los Ciclos**

Las escuelas visitadas son, en su mayoría, instituciones que imparten educación a todos los ciclos de la educación básica. De todos modos también se privilegió que alguna de ellas sólo tuviera los dos primeros ciclos; que tuviera los dos primeros ciclos más el séptimo año y finalmente que tuviera todos los ciclos, pero con el modo "articulado", esto es con un tercer ciclo funcionando en un polimodal cercano.

De acuerdo con estas modalidades, es lógico encontrar patrones comunes y también problemáticas propias. Más adelante se especificarán los tópicos centrales de estas modalidades, pero vale adelantar que las escuelas que no cuentan con el último ciclo manifestaron que es ésta una gran carencia, ya que, ante su falta, se presentan importantes dificultades para los alumnos, los cuales deben completar los estudios en escuelas urbanas del pueblo más cercano.

*"A nosotros para tener un ESB, es decir una secundaria básica nos exigen seis secciones, ¿de dónde las vamos a sacar? Con la reglamentación que hay nunca vamos a tener una ESB. La propuesta es que podamos articular varias secciones de varias escuelas y que nos pongan una dirección itinerante y profesores itinerantes, pero es una decisión de más arriba que no sabemos si nos van a dar bolilla. La verdad que en rural tranquilamente pueden convivir los tres ciclos, es decir la EPB y la ESB... en las zonas urbanas es más complejo, ahí me parece que deberían estar separadas... la realidad urbana da para eso, yo si fuera Ministra, haría una secundaria básica acá sin dudarlo" (Pehujó)*

La gravedad de estas situaciones varía según las zonas. En algunos ámbitos directamente no se plantea como problema ya que es común ir a estudiar al pueblo más cercano o tienen el tercer ciclo en su escuela, aunque en otras instituciones representa para los alumnos la finalización de los estudios en 6° o 7° grado, siendo catalogados como desertores cuando en realidad fueron expulsados del sistema educativo. Está claro que cuando los alumnos abandonan la escuela los varones comúnmente salen a trabajar, en el caso de encontrar empleo y las mujeres posiblemente comiencen la búsqueda de matrimonio e hijos como único proyecto de vida.

Otra posibilidad, está dada por el **nucleamiento de alumnos de escuelas de primer y segundo ciclo para conformar un grupo itinerante al cual se transporta hacia una escuela que imparte educación para el tercer ciclo.** Este método, como



se verá más adelante, es una salida interesante, pero que no siempre funciona aceitadamente.

*"Nuestra escuela tiene la particularidad de que de las que están cerca es la única que tiene el ESB. Todas las escuelas que se ven cuando estás viniendo, esas tienen de primero a sexto... son solo de EPB. Entonces para el tercer ciclo hay una combi que levanta a los chicos y se los lleva a Tronconi que es una escuela que queda a varios kilómetros... acá gracias a dios, trabajamos con nuestra matrícula, con la del pueblo" (Beguerie)*

Resulta interesante destacar que dos de las escuelas visitadas corresponden al Proyecto 7 que se ha mencionado anteriormente. Este proyecto, básicamente consiste en **la presencia de profesores itinerantes con sede en una Unidad de Gestión Local (UGL), los cuales visitan diversas escuelas que quedan a cargo de un maestro tutor que, asimismo, es el directivo de la escuela.** Esta es también otra modalidad diseñada para que los alumnos no abandonen sus estudios de educación básica y que, como se verá, entraña sus *pro* y sus *contra*.

*"No hay acuerdo sobre la nueva ley, a mí me parece mejor porque los chicos ahora tienen dos años más y nosotros tenemos contacto con los profesores y aprendemos cosas nuevas... pero yo creo que los que antes terminaban el séptimo tenían más contenidos que los que lo terminan ahora, pero compensan con los dos años más que tienen, ahora salen con más manejo de libros y esas cosas... pero claro son dos años más" (Humboldt A)*

Otra de las cuestiones relevantes, tiene que ver con la transformación educativa en la provincia de Buenos Aires, de la cual sólo se brindarán sus características centrales dado que es una innovación que recién comienza y sobre la cual no hay mayores datos. Esto significa que las escuelas situadas en localidades de la provincia de Buenos Aires tienen otra denominación y se encuentran muy movilizadas por la nueva estructura.

*"Por ahora somos una EGB hasta que venga la resolución y allí pasaremos a ser EPB y ESB" (...)* *"Yo soy maestra titular del primer ciclo y en mi lugar hay una suplente, pero cuando haya director de ESB no creo que vaya a quedar como directora libre, sino que voy a tener la dirección con grado a cargo, porque las secciones no dan. Ahora sí porque tengo el tercer ciclo a cargo" (Beguerie)*

Un tema de gran importancia es el hecho de que las escuelas están organizadas de muchas maneras distintas. Esto significa **que es la directora quien organiza los ciclos y determina, en caso de que hubiera varios docentes, cómo deben agruparse los años. Esto genera una gran flexibilidad y en principio puede pensarse que es positivo** que la persona que tanto conoce a los alumnos, sus historias y sus necesidades pudiera determinar cómo articular los grados. En este sentido, se relevó el caso de una escuela que imparte educación para los dos primeros ciclos de EGB y que se estructuró como una escuela unidocente pero por áreas de conocimiento.

*"En esta escuela somos tres maestras y nos dividimos las áreas en todos los grados, yo doy las dos ciencias, está la maestra de lengua y la maestra de matemática y eso me permite ver como están los chicos en todos los años, no es que me encierro con mi grado y listo" (Cortaderal)*

Asimismo, **las docentes manifestaron que en las escuelas rurales no hay recetas duraderas en cuanto a la forma de agrupar a los grados y, como explícitamente determinó una docente, "cada maestro con su librito"**. En este sentido, la escuela con plurigrado depende mucho de la creatividad del docente ya que la soledad y el aburrimiento fueron mencionados como los grandes obstáculos en la enseñanza.

*"Cuando tuve un sexto grado con un primer grado me dio mucho resultado, porque no es que los chicos grandes los andan peleando y sacando las cosas, es como que los protegen... a mí me dio resultado... pero bueno, no siempre es así... algunos prefieren organizarlos de otra manera, por ciclo por ejemplo, o primero y segundo... tercero solo... cuarto y quinto... no es fácil el multigrado, a que estar un poquito experimentado"* (Cortaderal)

Finalmente, tal como se ha incorporado en los datos básicos de las escuelas visitadas, **ninguna de ellas posee doble jornada**, lo cual supone más tiempo en la adquisición de contenidos y competencias, y que en sectores de escasos recursos podría significar un elemento fuerte dirigido a reducir las brechas educativas, habida cuenta de la falta de elementos educativos con que cuentan en los hogares.




### **2.1.2. La entrevista y la guía de pautas**

Para realizar las entrevistas se confeccionó una guía de pautas con el objeto de recoger opiniones y percepciones de los directivos de escuelas rurales a fin de trazar y explorar los temas más recurrentes y profundizar sobre aquellos aspectos que se consideren clave de la educación en el ámbito rural. En este sentido, la guía de entrevista o guía de pautas no es un cuestionario como el que se utiliza en las encuestas, sino que se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante o entrevistado.

En las indicaciones generales, la guía establecía lo siguiente: *"en un primer momento se dejará que el entrevistado aborde las temáticas que le son más importantes sin realizar preguntas o dirigir su discurso. Sin embargo a los efectos del presente estudio interesa recoger la opinión sobre ciertas temáticas que deberán preguntarse o repreguntarse en la medida en que no surjan espontáneamente. La idea no es realizar todas las preguntas que siguen a continuación, sino que se pretende que actúen como "ayuda memoria" para tener en cuenta a lo largo de la entrevista"*.

Así entonces, la entrevista se realizó en encuentros de aproximadamente dos o tres horas con los directivos, y muchas veces con sus docentes y supervisores, en los cuales se compartió una charla con mate o café de por medio. Estas entrevistas fueron en su mayoría grabadas y de allí saldrán las transcripciones que sustentarán este capítulo. Asimismo se le solicitó permiso a todos los entrevistados para incorporar su nombre verdadero y la localización exacta de las escuelas, dando como alternativa la posibilidad de incluir un nombre de fantasía. Resta aclarar que todos prestaron su conformidad a incluir sus nombres verdaderos y aceptaron de buen grado ser grabados.

La guía de pautas fue dividida en tres secciones, las cuales responden a diversos datos que debían ser registrados. Estas secciones fueron las siguientes:

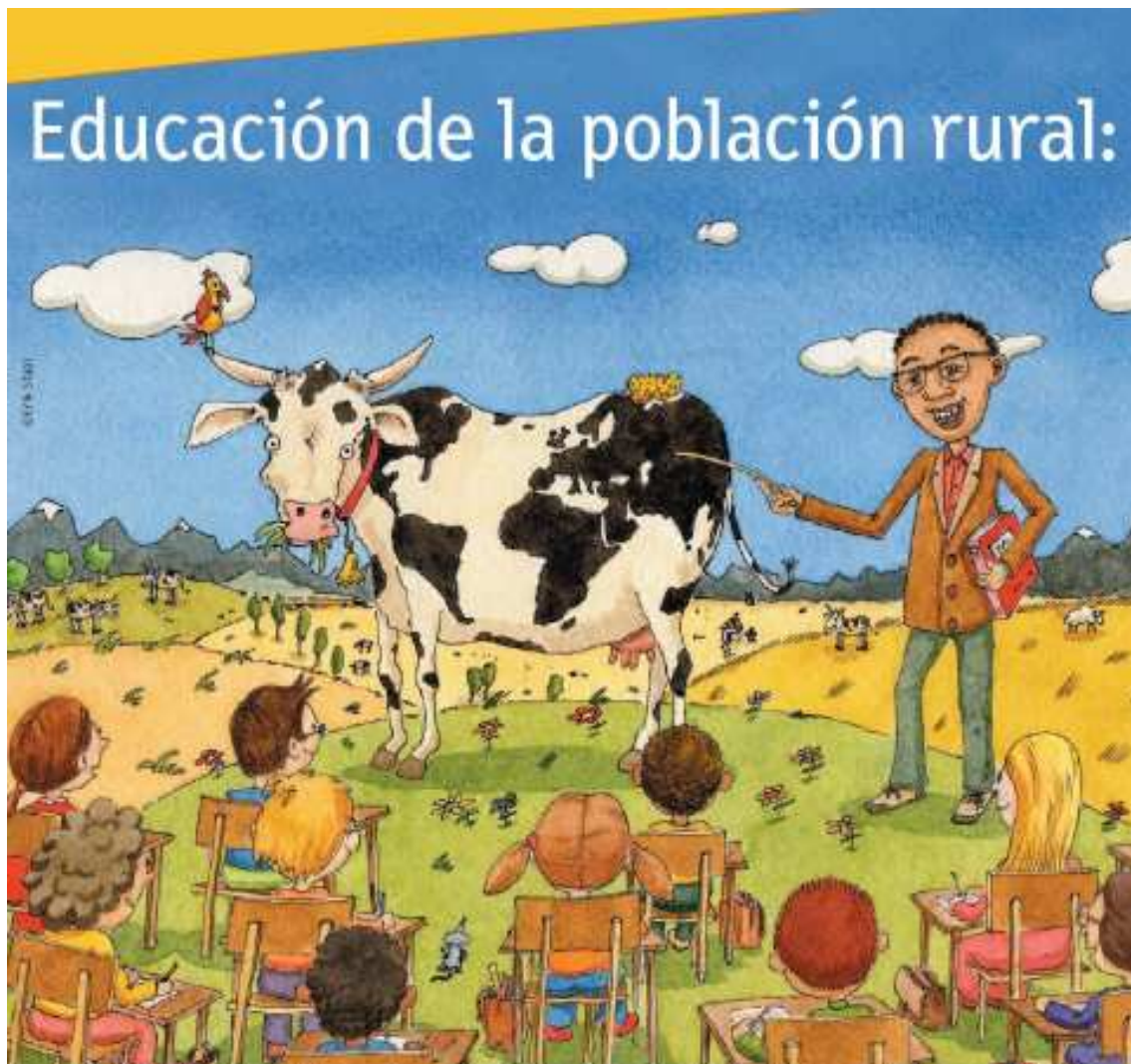
-  ⇒ **Datos del establecimiento**
-  ⇒ **Guía de preguntas e ideas fuerza**
-  ⇒ **Observaciones del entrevistador**

Finalmente, de acuerdo con los objetivos del *diagnóstico y propuestas sobre la educación rural y agrotécnica*, los grandes bloques temáticos establecidos sobre los cuales se centraron las preguntas fueron los que siguen a continuación:

- El ámbito rural
- La educación en el ámbito rural
- La comunidad, su producción y su función en la escolaridad
- El directivo y su función en la escuela
- El Proyecto Educativo Institucional –PEI–
- Los docentes y su función en la escuela
- Los alumnos y su contexto
- Los alumnos y su desempeño en la escuela
- La infraestructura escolar
- La implementación del EGB 3. Alcances y limitaciones
- Las escuelas con plurigrado
- El apoyo por parte de ONG´s y actores de la comunidad
- Expectativas de los directivos

*“En la escuela rural el maestro tiene que hacer todo. Hacer los mandados, hacer de portera ¡todo tenés que hacer! Tenés menos posibilidades de trabajar en equipo, en conjunto. El trabajo es muy solitario y ahora se viaja mucho, antes el maestro se quedaba en la escuela pero eso no se usa más, acá los maestros y profesores viajan un montón”*

(Escuela de Beguerie)



Fuente: Boletín del Sector Educación de la UNESCO. N° 9. Abril – Junio de 2004.

## 2.2. Las directoras cuentan su experiencia

En este apartado se incluirán los principales hallazgos encontrados sobre la base de dejar que sean las directoras entrevistadas quienes cuenten la experiencia de educar en un contexto de ruralidad. Así entonces, la idea central será sistematizar la información a través de una grilla de temas considerados relevantes a los fines de este trabajo e “hilarlos” de forma que resulten coherentes para la lectura y asimismo evitar toda interpretación que no salga exclusivamente de las transcripciones textuales de las entrevistadas.

Posteriormente, al final de este capítulo (punto 2.3.) se incluirán las conclusiones principales y allí sí podrían incorporarse diversas interpretaciones o cuestiones que no hubiesen quedado del todo claras. De todos modos, vale aclarar que las directoras entrevistadas se expresaron con gran claridad y en todo momento se manifestaron muy interesadas en brindar la mayor cantidad de información posible y asimismo en prestar su apoyo a los fines y objetivos de este trabajo.

Los temas que se analizarán serán los que siguen a continuación y resta decir que cada uno de ellos podría incorporar subtemas o cuestiones relevantes para destacar. Por otra parte, a cada uno de ellos se le ha incorporado una puntuación de modo de mejorar la presentación y su posterior análisis.

- (2.2.1.) **La educación en el ámbito rural**
- (2.2.2.) **La escuela y la comunidad**
- (2.2.3.) **La escuela y los sectores productivos**
- (2.2.4.) **El directivo y la escuela**
- (2.2.5.) **La escuela y los docentes**
- (2.2.6.) **La escuela y sus alumnos**
- (2.2.7.) **La infraestructura escolar**
- (2.2.8.) **La implementación del tercer ciclo de EGB**
- (2.2.9.) **El plurigrado**
- (2.2.10.) **Los diversos tipos de ayuda recibida**

### 2.2.1. La educación en el ámbito rural

La primera pregunta que se le realizó a las entrevistadas era la que hacía referencia a su trabajo como docente o directiva en una escuela rural y a su impresión sobre qué significa educar en un contexto de ruralidad. En este sentido hubo varias respuestas aunque quizá la más mencionada fue la que hacía referencia a las **múltiples tareas que demanda el trabajo cotidiano, muchas veces en la más completa soledad.**

*“En la escuela rural tenemos muchas más hora de trabajo, es más trabajo... pero aquí la disciplina es mejor... no hay que andar gritándoles... son muy tranquilos” (Humboldt A)*

*“La diferencia principal con las escuelas de ciudad es que tiene más personal, acá no tenemos secretario, no tenemos preceptor para los chicos más grandes” (Beguerie)*

*“El maestro tiene que hacer todo, desde dar clases hasta mantener la escuela. La comuna nos brinda personal una vez por semana para hacer la limpieza. Además tenemos que hacer los papeles de la escuela y las carpetas de actividades para los chicos, es bastante el trabajo... de varias horas. Además hay que hacer especializaciones porque por la inclusión del tercer ciclo tuvimos que especializarnos bastante, ya que son contenidos que nosotros no manejábamos y no es que los manejemos una barbaridad, pero bueh, unos se va especializando y haciendo cursos. Aquí tenemos los profesores itinerantes para consultarles, por algunas falencias”*  
(Humboldt A)

Tal como se había mencionado anteriormente, el trabajo en escuelas rurales observa las particularidades de que se requiere dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones aisladas y por otra se deben afrontar todo tipo de decisiones en soledad. Asimismo, tal como queda de manifiesto con las frases anteriores, este trabajo demanda un gran esfuerzo debido a que el cargo docente es muchas veces el único cargo asignado a tal institución. En este sentido, **toda ayuda, tanto de los padres como así también de las comunas o intendencias de la zona, se constituye en un recurso fundamental para el sostenimiento de las escuelas.** Esto es muy importante de destacar ya que esta ayuda muchas veces no está reglamentada y depende de decisiones ligadas a la amistad, la solidaridad o la mera conveniencia.

Otra cuestión que fue mencionada es la que hace referencia a la gente de campo, a lo que podría denominarse su idiosincrasia y al modo en que esta forma de ser y actuar influyen sobre las cuestiones educativas.

*“En la escuela urbana la gente no se responsabiliza tanto. En la escuela rural somos un referente social, la maestra es multifunción” (...)* *“En la escuela rural no hay problemas de disciplina, yo nunca tuve ningún problema de ese tipo”* (Pergamino)

*“El trato de los chicos varía, aquí son más compañeros, se ayudan en todo, esto es como una gran familia”* (Humboldt A)

*“Uno en la escuela rural es como la segunda mamá... son años los que compartís con ellos y con las familias que por ahí eso no pasa en las escuelas urbanas... es una relación totalmente diferente... uno sabe todo de las familias... acá llegan los alumnos, inclusive los más grandes y te saludan con un beso, se van y te dan un beso... eso en las escuelas del pueblo ya hace años que no pasa”* (Humboldt B)

En este mismo sentido, la cercanía y la constitución de grupos pequeños posibilitan el trabajo en plurigrados, que es un tema que se analizará más adelante, pero que a los fines de lo que se está tratando aquí, y en palabras de una directora entrevistada, el trabajo en multigrados posee una característica que vale la pena resaltar.

*“El chico de la escuela rural tiene la virtud de ser independiente en su trabajo, les falta quizá la soltura y perder la inhibición de estar delante de muchos chicos porque ellos en general son pocos y cuando van a un lugar que hay muchos chicos generalmente se inhiben y quedan más callados... eso es lo que se comenta, pero por otra parte **te dicen que están mucho más familiarizados con el trabajo en grupo, de organizar grupos y eso***

**es muy valorado porque todo eso también se aprende en una escuela rural'** (Humboldt B)

Ligado a lo anterior, el plurigrado es una característica central de las instituciones rurales. Si bien sus elementos positivos y negativos se verán más adelante, aquí se incluirán algunas citas ya que la mayoría de las directoras, inclusive aquellas que no forman parte de instituciones con grados agrupados, manifestaron que "educación rural, en la mayoría de los casos es educación en plurigrado".<sup>67</sup>

*"La escuela rural, es para mí el trabajo compartido, el trabajo de todos los chicos juntos, es esperar a veces que el maestro está atendiendo a un curso y los otros realizan otras actividades. Aquí quizá hay más cooperación entre todos los miembros que participan en la escuela... Los chicos más grandes ayudan a los más chicos" (...)* "Aquí uno no pierde los contenidos porque tiene que enseñar todo, a diferencia de las escuelas urbanas donde una maestra da un área sola, pero también se pierde la especificidad del área a que hoy se tiende dado que el conocimiento es tan amplio" (Humboldt A)

*"Hablar de escuela rural es hablar de un maestro o dos maestros como es nuestro caso con atención de plurigrado y que tiene alumnos que trabajan o colaboran con los trabajos rurales, pero en el caso nuestro no es tan así... acá los chicos no participan mucho en esas actividades... solo será un treinta por ciento... tienen una menor cantidad de alumnos, el funcionamiento es distinto, la organización. No tenemos mucho apoyo de maestros especiales y de profesionales que te puedan orientar directamente... siempre tenemos que recurrir a otro lugar... en cambio en las ciudades siempre hay un gabinete que apoya la labor de los docentes... estamos más aislados de esos servicios y acá tenemos que aprender a hacer un poco de todo"* (Humboldt B)

Otro tema importante que influye sobre la educación en un contexto rural es la tendencia a la baja poblacional y por lo tanto a la forma en que esto impacta sobre la matrícula. Lo cierto es que casi **todas las entrevistadas hicieron hincapié en la baja matrícula y en la continua posibilidad de que ésta disminuya**. Este elemento es central, ya que de acuerdo a la cantidad de alumnos, se obtiene la posibilidad de perder o ganar algún cargo docente en la escuela.<sup>68</sup>

*"Aquí hay gente que trabaja en el tambo que son empleados y algunos propietarios, pero estos son los menos. La gente que siembra no vive ya en el campo sino que se traslada del pueblo al campo para hacer esa*

---

<sup>67</sup> Debe recordarse aquí que en el primer capítulo, en el cual se analizaron los datos cuantitativos, se había indicado que si bien las secciones múltiples de EGB son casi en su totalidad rurales, aproximadamente el 40% de la totalidad de las secciones rurales del país son múltiples. Asimismo, al focalizar el análisis sobre las unidades de servicio educativo rurales de EGB, aproximadamente el 45,5% de ellas tienen secciones múltiples.

<sup>68</sup> Si bien ya se han incorporado en el diagnóstico diversos datos ligados a la tendencia a la baja de la población rural, tendencia que se verifica en toda América Latina, y al perfil de la educación en contexto de ruralidad, una nota del diario Clarín del día 18 de diciembre de 2005 destaca el cierre de una escuela pampeana por falta de alumnos. En este sentido, la escuela rural de la Colonia La Clara, abierta en 1962, funcionó con normalidad y según sus pobladores comenzó a sufrir los ciclos de la producción lechera. Más allá de este hecho puntual, la nota reproduce las palabras de la Prof. Mirta Blanco del MECyT, la cual sostiene que "la gente se está yendo del campo" y que "las escuelas se cierran solas".



*actividad, la gente va y viene y eso influye mucho en la matrícula”*  
(Humboldt A)

La cuestión ligada a la falta de recursos es otra característica mencionada. **Casi todas las directoras mencionaron diversas situaciones de pobreza; el caso de la escuela de Pocito, en la provincia de San Juan fue el más extremo.** De todas formas, aún sin llegar a las carencias más básicas, existe un evidente estado de falta de recursos y consumos culturales que dificultan mucho los aprendizajes. **En su gran mayoría, los alumnos provienen de familias con seis o siete años de escolarización, cuestión que influye mucho en el caso de que los alumnos inicien el tercer ciclo, ya que no pueden recibir ayuda escolar por parte de sus padres.** Por el contrario, en las comunidades en donde hay mayores expectativas puestas en los chicos, siguiendo lo que contaron las entrevistadas, se observan mejores rendimientos y mayores posibilidades de continuar los estudios.

Asimismo, otra cuestión relevante es que al ser la escuela uno de los pocos lugares de articulación de relaciones sociales, sobre ella recaen mayores expectativas y demandas. Esto significa que **muchas veces, la escuela, es el único lugar de reunión y de aprendizaje ante la carencia de clubes, centros artísticos y meros espacios de diversión.**

*“Hace como seis años nos robaron todo, no tenemos televisión, no tenemos video, nos robaron los libros... todo eso que nos dio el Plan Social... el gobierno sí provee, pero no ese tipo de cosas... te da el dinero para el comedor... le tenés que dar de comer veinte días con seiscientos pesos y tenés que hacerlos alcanzar... tenés que hacer milagros... no les poder dar guiso todos los días... la leche nos la donan, yo pido todos los meses... teníamos una huerta y nos han robado la tela metálica de la huerta... la escuela está muy solita y no hay sereno”* (Cortaderal)

*“Rural no significa pobreza ni falta de cultura, hay casos que si... pero depende de las familias, acá lo que pasa que los que van llegando vienen en busca de mejores oportunidades y vienen con recursos muy escasos... pero no significa que los que viven en el campo tengan pocas posibilidades de progreso. En nuestro caso los que trabajan en la industria, es esta misma la que los obliga a prepararse, a seguir estudiando... a perfeccionarse en el manejo de las tecnologías, la computación... y eso mismo ellos se lo transmiten a sus hijos”* (Humboldt B)

*“Para mí los problemas de la escuela rural son las distancias, en primer lugar; la no continuidad de los ciclos; las polimodales están lejos; las EGB 3 están lejos; la falta de transporte, por más que el gobierno dice que los pone.... eso hace que haya deserción. Y después el chico no tiene nada más que la escuela, no hay ningún centro recreativo cerca, no hay bibliotecas... la biblioteca de la escuela es muy pobre”* (Cortaderal)

Un tema interesante que surgió en una de las entrevistas es el que tiene que ver con dos proyectos que fueron implementados a partir de la década del ochenta y que son los que iniciaron las prácticas de nuclearización de escuelas rurales. Esto es importante ya que además de brindar su opinión, muy interesante, sobre lo que considera el fracaso de estos proyectos en su zona, es la única entrevistada que menciona otros grandes programas implementados, más allá del que impulsó el Plan Social y sus continuaciones.

*“Aquí hubo un proyecto... el EMER<sup>69</sup>, en los años ochenta que creo que después se llamó EMETA<sup>70</sup> y que fracasó, me parece que tuvo financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo que invirtieron un montón de dinero... hicieron un montón de escuelas fabulosas, tan equipadas que iban de las escuelas normales para verlas... tenían jornadas completa, tenían vehículos... pero fracasaron porque no tenían chicos, las abandonaban... no hubo planeamiento, para hacer esas escuelas tendrían que haber estudiado la zona, no sólo porque era bonita... tenían que saber cuántos chicos vivían, cuántas madres estaban embarazadas, cuantos iban a vivir en el futuro... uno ve una de esas escuelas ahora abandonadas y parece un hotel cinco estrellas... acá falta planificación. Cómo los transporto, cómo están los caminos... ver si las familias tienen libros... qué hacer con los chicos que no tienen” (Cortaderal)*

## El transporte

Una mención especial merece la cuestión del transporte ya que **las grandes distancias, la falta de una buena infraestructura de caminos y la carencia de una red de servicios de transporte, se constituyen en una de las principales menciones de las entrevistadas**. Está claro que las jurisdicciones y los responsables de las zonas promueven diversas formas de mejorar esta carencia, pero evidentemente, la cuestión de *“llegar hasta la escuela”* es todavía un gran obstáculo.

*“Mi escuela está alejada, no hay medios... los profesores no siempre pueden acceder, la jardinera tampoco y los chicos pierden muchos días de clases” (Humboldt A)*

*“Cuando llueve tengo siete kilómetros para caminar, en auto es imposible... tengo dos horas para caminar” (Humboldt A)*

Después del transporte y las distancias, **la lluvia** es la mención más recurrente, cuestión que trasciende a las instituciones educativas y que parece ser un elemento constitutivo de las zonas rurales. En palabras de una docente *“acá el ausentismo está vinculado con las lluvias”*.

En cuanto a las estrategias para facilitar el arribo a la escuela, hubo varias menciones al alquiler de remises para el traslado de los alumnos a un tercer ciclo o niños con necesidades especiales a lugares donde pudieran recibir diagnóstico y tratamiento, y también el proceso inverso, es decir el traslado de los docentes a las instituciones alejadas.

---

<sup>69</sup> Sobre este proyecto, el documento ya mencionado de Golzman y Jacinto (1999) observa que *“el Proyecto Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural –EMER– fue implementado a partir de los años ochenta con fondos del estado nacional y del BID en el que se proponía la existencia de una escuela-centro y varias definidas como satélites o vinculadas que entrarían en relación con aquellas”*. Con este fin, *“la escuela-centro presentaba equipamiento e infraestructura especial y recursos humanos calificados, los que eran utilizados por los propios alumnos y maestros y por los provenientes de las escuelas que conformaban el núcleo; éstos se trasladaban con una frecuencia semanal o mensual según fuera la distancia a recorrer”*.

<sup>70</sup> Con respecto a este proyecto, el mismo documento de Golzman y Jacinto (1999) define que *“el Proyecto Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnico-Agropecuaria surge como continuación del EMER e intenta abordar la situación educacional correspondiente al nivel medio en modalidad agropecuaria”*.

*“Los chicos que terminan el séptimo acá se van a la escuela de Nueva Plata, hay un convenio para que les paguen el transporte hasta allá, por medio del consejo escolar que hace convenios con los remises. El tema es que hay muy pocos remises que puedan cumplir con todos los requisitos legales que pide la Dirección Gral. de Escuelas. Otra cosa es que si vos tenés un chico de campo de Madero que tenés que llevarlo a otra zona, o a Pehuajó mismo, el remise es de Pehuajó, porque es donde hay remises, pero la Dirección le paga el viaje desde Madero... entonces nadie quiere... el vacío le llaman ellos... no le cubre el trayecto desde Pehuajó hasta donde los busca, imaginate que nadie quiere agarrar. Yo hice el cálculo de que era más barato hacer el tercer ciclo acá que pagarles el transporte” (Pehuajó)*

Otra posibilidad mencionada es cuando el consejo escolar (para el caso de la provincia de Buenos Aires) u otra instancia jurisdiccional dispone de vehículos para el transporte a las escuelas más lejanas. El tema es que **el traslado de los alumnos a las escuelas varía según las zonas y las posibilidades, y que el servicio de transporte es susceptible a los ajustes de caja y no es eficiente en contextos de gran informalidad**. Aquí el procedimiento es que la camioneta pasa a buscar a los chicos por lugares acordados previamente con ellos, próximos a sus casas, tal como un transporte tradicional, pero sin embargo, este servicio muchas veces se ve afectado por la falta de puntualidad en los pagos a los concesionarios.

Finalmente, las formas de llegar a las escuelas son muy variadas, tanto para alumnos como así también para los docentes. Ahora bien, la cuestión central es que este hecho genera mucho esfuerzo, tanto físico como así también monetario, y esto es sin dudas un gran obstáculo para la enseñanza en el ámbito rural.

*“Aquí los chicos llegan en bicicleta, a caballo y algunos en motito... o a veces caminando” (Humboldt A)*

*“Para viajar se agrupan, una pone el auto y otros aportan... y es así. Nosotros cobramos una ruralidad... pero además de la nafta uno pone el auto y se rompe, los caminos están en muy mal estado... hay cinco zonas de ruralidad, esta por suerte está en la zona dos... pero hay una que queda como a 45 km de Roque Pérez, todo por camino de tierra” (Beguerie)*

*“Acá llegamos a dedo, este año recién estoy queriendo venir en algo si me conviene... pero hace doce años que vengo a dedo y ya me conozco a todos” (Pehuajó)*

*“Los niños caminan mucho, ahora vienen en bicicleta, se han comprado muchas bicicletas, usadas como han podido pero ahora no caminan tanto” (Pocito)*

*“Las distancias son muy grandes... para venir aquí el que menos camina es un kilómetro y medio, generalmente caminan entre dos y tres kilómetros bajo la lluvia, con los calores que hacen en Tucumán... es sacrificio... para ellos es sacrificio” (Cortaderal)*

El hecho mencionado es muy visible ya que en la única escuela visitada que se encuentra sobre una ruta provincial, una de las escuelas de Humboldt, en palabras de la directora es *privilegiada* ya que a excepción de las escuelas rurales de la zona, el ausentismo de alumnos y docentes es muy bajo en caso de lluvias. Inclusive en la



medida en que la institución posee el proyecto de profesores itinerantes, éstos al no poder concurrir a las otras escuelas previstas en sus recorridos, adelantan clases en esta escuela por su fácil acceso.

*“Acá la característica de mi escuela es que es rural pero sin personal único y que está muy bien ubicada y por eso la asistencia es muy buena” (...)  
“podemos llegar en colectivo, al estar sobre la ruta y eso beneficia mucho ya que no tenemos problemas cuando llueve” (Humboldt B)*

## 2.2.2. La escuela y la comunidad de padres

Uno de los aspectos más relevantes para dar cuenta de la alfabetización de los alumnos es el que tiene que ver con su familia y en la posibilidad de que esta acompañe y promueva el aprendizaje. En este sentido, **la comunidad y más específicamente las familias que envían sus hijos a la escuela son un factor sumamente importante y condición primordial de educabilidad**. Sobre este último concepto, la bibliografía revisada sostiene que *“apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, y al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños accedan a esos recursos”*.<sup>71</sup>

Las respuestas de las entrevistadas acerca de las familias que forman la comunidad de padres han sido muy amplias y se las sistematizó de modo de dar una noción de cómo es que “ven” las docentes a los padres y la manera en que ellas vinculan a la comunidad con la educación de los alumnos. De este modo, se identificaron cuatro grandes áreas de respuestas que tienen que ver con la identificación del grado de escolarización de los padres, los recursos económicos con que ellos cuentan, el apoyo recibido de parte de los padres para con la escuela y finalmente el lugar que ocupa la escuela en la comunidad.

### El nivel educativo de las familias

En cuanto al nivel educativo, tal como se dijo más arriba, en forma casi unánime las directoras establecieron que **son padres que mayormente tienen el primario completo, algunos menos han pasado por el secundario y “hasta tenemos un doctor”**. Está claro que en este contexto, las maestras, al poseer mayor capital cultural, **aún parecen poseen una mayor legitimidad y autoridad frente a los alumnos y la comunidad de padres que lo que comúnmente puede observarse en las escuelas urbanas o urbano-marginales**.

*“Acá la mayoría tiene el nivel primario completo y casi la mitad ha hecho el nivel secundario o al menos lo ha iniciado, pero hay un grupo que no han terminado ni siquiera el nivel primario” (Humboldt B)*

*“Acá la mayoría sólo tienen el primario y un porcentaje mínimo con estudios secundarios y terciarios... y como ellos no tienen o no tuvieron expectativas se lo transmiten a sus hijos y sólo les piden que terminen el primario y esto no está bien” (Beguerie)*

---

<sup>71</sup> López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *La condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión – versión preliminar*. IIFE – UNESCO.

*“Tenemos esta escuela superpoblada de niños chiquitos, en los primeros años no damos abasto, acá todos los años las madres tiene un niño, no se cuidan, no le ponen las vacunas a los niños... por eso acá vienen a ponérsela... ya nos son las mamás de antes... los niños están necesitados de cariño acá.. les hace falta conversar... se ve que nos los escuchan... son muchos los niños, viven en un ranchito y también cómo es que viven... la mayoría de los padres son analfabetos” (Pocito)*

### Los recursos económicos

Además de la baja calificación académica de los padres de los alumnos identificada por las directoras, **para las ocho entrevistas realizadas, las familias poseen escasos recursos económicos lo cual baja notablemente la calidad de la enseñanza al carecer de materiales didácticos más o menos actualizados.** En este sentido, las directoras declararon no hacer demasiados pedidos de material y asimismo no esperan casi nada de los hogares de los alumnos.

*“Nosotros no les pedimos a los chicos y a las familias lápices o pinceles y esas cosas, acá no podemos pedir porque, al otro día olvídate... los materiales para trabajar siempre tienen que salir de la escuela... jeso es lo que nos falta!” (Humboldt A)*

*“Acá los padres trabajan todo el día... así que tenemos padres ausentes... los padres que trabajan en negro, en las cosechas... ¿qué tiempo pueden tener de acercarse aquí? ¡Esa es la realidad! Hay mucho desempleo, con el plan jefes... muchos son los que hacen el trabajo acá, nos ayudan... además se las rebuscan en las cosechas, pero muchos viven realmente del plan... además los chicos trabajan, y trabajan mucho... si no, no alcanza... son cinco meses en el año en el que se trabaja fuerte, entre noviembre y marzo. Por eso nosotros desde cuarto a sexto año y EGB 3, a veces tenemos que estar llamando a los alumnos, o esperando a que vengan a inscribirse... recién en abril es que la matrícula queda más estable. Y después a partir de septiembre volvemos a notar que los chicos comienzan nuevamente a trabajar... es terrible” (Pocito)*

*“Esta no es una comunidad fácil para trabajar, solo el treinta por ciento apoya, el resto vienen cuando necesitan algo o para quejarse... vienen a buscar zapatillas, útiles escolares y vienen a apañar a sus hijos y quejarse del docente. Uno en cuatro horas no puede hacer lo que los padres no hacen en veinte... estamos trabajando para mejorar esto mediante proyectos y charlas, vamos a ver este año como nos va” (Beguerie)*

En términos de expectativas por parte de las maestras, podría decirse que son muy bajas y que **hay una resignación a “arreglarse con lo que hay”**. El elemento central es que en el campo los salarios suelen ser muy bajos,<sup>72</sup> y asimismo las

---

<sup>72</sup> Debe incluirse aquí una información importante reproducida por el diario Página/12 el viernes 24 de febrero de 2006, en la que da cuenta de un estudio de la consultora Sociedad de Estudios Laborales, dirigida por Ernesto Kritz. El estudio en cuestión tiene por objeto relevar la política salarial por sector de actividad para los empleados privados del sector formal. El dato más importante para tener en cuenta es que el agro registra los salarios más bajos del ranking, algo más de \$800 en promedio, en un universo en el cual las disparidades deben explicarse

familias suelen ser muy numerosas. Por otra parte, especialmente en la provincia de Buenos Aires han mencionado varias veces la desaparición de los pequeños productores en detrimento de las grandes estancias, mayormente utilizadas para la producción de soja, algo de maíz y trigo y eventualmente forrajes. Este hecho cambia el nivel socio-ocupacional de las familias que viven en el campo ya que **de los pequeños propietarios se ha mudado hacia los trabajadores muchas veces mal remunerados.**

*“Acá en el campo no vive más el chacarero, ahora hay mucha población villera, no hay cultura del trabajo. Solo se va al campo para comer” (...)* *“Ha desaparecido el puestero y viene mucha gente joven con menor capacidad”.* (Pergamino)

*“Las viviendas en el campo por lo general no son de las familias que las habitan, se las dan en préstamo... aquí son muy precarias”* (Humboldt A)

*“Ahora no hay tanta continuidad de trabajo se da mucha migración a la ciudad, pagan mejores salarios” (...)* *“Un chico que tuve en la escuela que era bien gaucho, andaba a caballo perfecto y trabajaba muy bien me lo encontré en la ciudad atendiendo un kiosco. Le pregunté que hacía allí y me contestó que de peón le pagaban muy poco y en ese trabajo ganaba para vivir, una lástima que no podamos retener chicos así en el campo”.* (Pergamino)

Otro de los temas centrales es que muchas veces, no exactamente en la pampa húmeda, pero sí en algunas zonas de NOA y del NEA se evidencian casos de desnutrición y falta de recursos para producir y consumir ciertos productos básicos de la canasta alimenticia. Ante este hecho, es muy evidente que la escuela es muy poco lo que puede realizar y el impacto en la cuestión pedagógica es francamente desolador, en la medida en que se atiende a una población con escasas condiciones de educabilidad.

*“Hay muchas carencias, son muchas y numerosas, mala alimentación, no tienen útiles... acá la gente que tiene su huertita guardan para el invierno, pero los más pobres que viven cerca del zanjón no tiene ni siquiera un terrenito para la huerta, se pasa mucho hambre... muchos niños con bajo peso y a los padres parece que no les interesara... es muy feo lo que ocurre”* (Pocito)

*“Aquí la verdad es que no tenemos problemas graves de conducta... lo que sí tenemos es problemas de aprendizaje que no sabemos cómo tratarlos, falta de alimentación... será desde la panza... y por más que el maestro trabaje para la heterogeneidad, planifique para este grupito... nada, hay chicos que no pueden nada, ni siquiera se copian... es como que no manejan nada. Y cuando son grandes a veces se los pasa... pero que va a hacer... es para peor... vienen mucho por la leche, llegan desesperados de hambre... algunos hasta vomitan porque se atragantan.. se llenan aquí de leche.... la pobreza es brutal”* (Pocito)

### **El apoyo de la comunidad de padres**

Otro elemento importante en cuanto a las familias y la escuela es la necesidad de apoyo, por parte de los docentes, de las madres y padres de los alumnos. Para las

---

por las diferencias en la productividad, el perfil de las calificaciones y el poder de negociación salarial.

directoradas entrevistadas, el apoyo recibido se traduce en un compromiso de los padres con la enseñanza y esto se nota en las tareas que se envían a la casa, en los pedidos de colaboración con materiales y eventualmente en pedidos puntuales para realizar alguna pequeña inversión en material didáctico. **Casi en su mayoría las directoras declararon sentirse muy solas en su tarea pedagógica ya que desde su óptica cuentan con comunidades de bajos recursos, tanto económicos, como así también culturales.**

*“El apoyo de los padres es muy regular... en el primer ciclo los ayudan más... ellos no saben enseñar, en una escuela urbana tienen la maestra particular, pero acá no... si uno le da una tarea para buscar, para investigar, o para razonar seguro que viene con la tarea sin hacer... uno para darle le tiene que dar algo que ya lo saben, que lo tiene pulido y es como para afianzarlo, pero si no viene sin hacerlo” (Humboldt A)*

*“Ahora se ha trabajado mucho en los NAP, y tengo entendido que este año se perfeccionarán más... a los papás les gusta mucho cuando los chicos hacen la fiesta final, tenemos mucho apoyo ahí, pero cuando llamamos para reunión de cooperadora se anotan dicen qué lindo, pero pronto dejan de venir... no contamos con que va a venir los papás a ayudar” (Pocito)*

*“Cuando los padres ven que los chicos tienen clase todos los días, bueno, pero si por ahí ven que la maestra no viene todos los días ahí vienen los problemas, en eso quieren que estén los docentes para que los chicos tengan clases... pero es lo único” (Humboldt A)*

Una distinción sobre el punto examinado anteriormente tiene que ver con que se ha mencionado, en algunos casos, la llegada de trabajadores eventuales que envían sus hijos a la escuela y sobre estos pesa la idea de su bajo compromiso para con la institución debido a su carácter de migrante económico y por ende su posible escaso nivel cultural y poco apego a la zona. Por otra parte se ha mencionado que estos chicos recién llegados frecuentemente son marginados por sus compañeros y debido a su escaso nivel cultural, impactan fuertemente en las instituciones que los reciben.

*“La escuela es una institución importante para la gente del lugar, para los que estuvieron siempre, pero para los que van y vienen la escuela pasa desapercibida, no la ven, justamente el profesor de ciencias sociales nos decía que el campo está perdiendo identidad... y también es como que la escuela pasa inadvertida” (Humboldt A)*

*“Para los que son del lugar, que residen desde que nacieron la escuela es importantísima, no así para aquel que está de tránsito” (Humboldt B)*

## **El valor de la escuela en la comunidad**

La última cuestión que queda con respecto a la comunidad de padres es la valoración que los docentes le asignan a la importancia, otorgada por los padres, de la escuela como institución. En este sentido, **para los docentes, los padres continúan otorgando a la escuela el valor de un lugar respetado, “ya no como antes”, pero en el cual se depositan las esperanzas de una formación que ayude a sus hijos en el futuro.**

*“La escuela es un centro, el centro del lugar, acá se hacen reuniones... se reúnen los padres... cierra la escuela y cierra todo. Acá es como una*

*escuela de antes... hay mucho respeto y eso es fundamental... Esta es una comunidad preocupada por la educación de sus hijos, les interesa mucho, los libros los compran, todos se adaptan a la escuela, nadie nos quiere imponer nada” (Pehuajó)*

*“Acá hay un gran sentido de pertenencia. Las familias vienen bastante, hay reuniones de padres, hay cooperadora bastante fuerte, la maestra de segundo grado que tiene chicos en el colegio es la presidenta, con reuniones con bastante frecuencia, atienden el mantenimiento” (...) “Acá vienen los ex alumnos de visita. Esta bandera la bordó una ex alumna (...) La escuela es corazón del pueblo, no hay rejas, no hay alarmas”. (Caleufú)*

**El sentido de pertenencia es uno de los valores más importantes destacados por los docentes ya que “la unión hace la fuerza” en un contexto que es percibido como problemático en cuanto a brindar una educación de buen nivel a niños y adolescentes.**<sup>73</sup>



Escuela N° 335 "Mariano Moreno". Humboldt. Pcia. de Santa Fe.

### **2.2.3. La escuela y los sectores productivos**

En este punto, se observarán las **pocas vinculaciones formales existentes entre los sectores productivos de cada zona y las escuelas visitadas**. En todas las

---

<sup>73</sup> Sobre esta última cuestión hay una nutrida bibliografía ligada a “explicar” el fracaso escolar de los niños de estratos populares en tanto no “manejan” la cultura y los códigos educativos. Un ejemplo de ello es una ponencia presentada por profesionales de la Universidad Nacional de Córdoba con el objeto de brindar una aproximación a la alfabetización de los niños en contextos de pobreza rural “*desde las representaciones y sentidos que producen los maestros*”. En una apretada síntesis, este texto busca indagar sobre las recurrentes formulaciones de los docentes de una zona de Córdoba “*acerca del contexto rural como un factor limitante de las posibilidades de enseñar y aprender*” originadas en la población a que deben atender, es decir “*niños pertenecientes a familias campesinas y pobres*”. Este hecho, produciría la estigmatización de los alumnos, por parte de los docentes, y su consecuente obstáculo en la labor pedagógica. La mención de este texto es debido a que algunas entrevistadas manifestaron tener alumnos nuevos de muy bajos recursos económicos y sociales, los cuales traían problemáticas nuevas y un gran desconcierto frente a la incapacidad de estos últimos de aprender, y de los primeros de enseñar (Basel, P. (2005): *Escuelas, familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural: una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 1° Jornadas de Antropología Rural).





entrevistas se insinuaron algunas vinculaciones del pasado que habían sido dejadas de lado y por ello resulta relevante decir que las entrevistadas manifestaron como una gran carencia la falta de relaciones y de posibilidades de establecer contactos con las diversas actividades productivas de cada pueblo.

*“La escuela funciona aquí porque la unión de tamberos donó la construcción de la primera parte del edificio, y así los chicos de la zona comenzaron a asistir a esta escuela frente a la industria. Además colaboraba con la leche pero actualmente no porque las cuestiones bromatológicas no nos dejan, antes nos traían la leche caliente de la fábrica pero ahora ya no se puede... tiene que estar pasteurizada y venir en envases” (Humboldt B)*

De hecho, aún en los casos en que hubiera conocimientos sobre las producciones de cada área, **se observaron carencias en cuanto a reconocer qué se hacía luego con la producción local y cuáles eran las posibles transformaciones de la materia prima.** Asimismo, en algunos casos se mencionó la imposibilidad de visitar la principal actividad productiva y fuente laboral de casi toda la comunidad de padres por cuestiones estrictamente de seguridad industrial o por carecer, los dueños de los establecimientos, de políticas ligadas la vinculación con las instituciones de la zona.

*“No hay vinculación entre la escuela y la fábrica, a veces ni siquiera saben qué es lo que hacen sus papás porque es muy difícil que se visite, por las cuestiones de bromatología, higiene y de la producción. No se puede visitar más la fábrica con alumnos que no tenga menos de 16 o 17 años, entonces nosotros ya no vamos. Antes una o dos veces íbamos a la fábrica a visitarla y también íbamos a la planta principal para relacionarlos a ellos con la producción de la zona, que sepan qué es lo que hacen sus padres, ya que nunca los ven trabajando o no saben qué es lo que hacen... pero no reciben más alumnos” (Humboldt B)*

*“Nosotros no tenemos ningún vínculo con las actividades productivas de la zona, nada, nada. Ni siquiera una bolsa de azúcar nos donan. El problema aquí es que los productores son pequeños cañeros que entregan su producción al ingenio que luego les paga con azúcar o con dinero... el ingenio recolecta la caña, pero ellos nunca nos han donado nada. Los dueños vos no los ves, ni los conocés, ni te dan corte... para nada” (Cortaderal)*

Otra cuestión mencionada al respecto, tiene que ver con diversos ciclos económicos y diferentes procesos de política laboral que hacen establecer mayores expectativas por parte de la comunidad escolar y por el contrario, momentos en los cuales existe una baja vinculación y sobre todo escasas expectativas de poder ingresar en las principales actividades de la zona.

*“Hace unos años la industria sí necesitaba que los chicos estuvieran más preparados, porque buscaban jovencitos, así se evitan todo el tema del salario familiar y demás... pero ahora ya no toman gente y al personal que tienen, que están trabajando, lo obligan a perfeccionarse a capacitarse” (Humboldt B)*

*“Acá las principales actividades son la agrícola, la ganadería... hay muchos galpones de pollos,, hay una fábrica de chapitas que para Beguerie es muy importante, trabajan algo así como veinte personas en lo que antes era la estación de tren” (...) “Los que terminan el noveno, si no van a*

*estudiar no tienen muchas opciones... además de la fábrica hay poco trabajo, algunos van al campo... desde que está la escuela de alternancia de Barrientos la consideran importante porque aprenden las cosas del campo". (Beguerie)*

Surgieron también al respecto, temas en cuanto a la vinculación de la escuela a las actividades de la zona y por ende, la creación de los propios proyectos productivos en la escuela. Inclusive, en una de las entrevistas se mencionó que *"en los 80 o 90 se daba un Programa Agropecuario que ya no existe que constaba en el dictado de unas fichas que se trabajaban 2 o 3 horas por semana en 6º y 7º".* Si bien este tema se ampliará al momento de sistematizar la información ligada a las actividades del tercer ciclo en cuanto a los contenidos de tecnología y procesos productivos (punto 2.2.8.), en este apartado se hará referencia a cuestiones más generales.

Tal como se expuso anteriormente, **hay un profundo desconocimiento sobre las posibles transformaciones de la materia prima que se produce en cada zona,** este hecho, es sin duda una falla central de la escuela ya que se evidencia una carencia importante en brindar aptitudes o competencias para el mercado laboral.

*"Nosotros presentamos un circuito productivo de la soja en un trabajo final de ciencias sociales, y son tres eslabones: el agrícola que es el que los chicos conocen bien. El segundo es el industrial y nos trasladamos a la empresa. Yo pienso que los chicos no tienen ni idea de que con lo que ellos cultivan se hace aceite de soja e inclusive cosméticos, le dan el aceite soja a los salmones como comida, lo exportan.... yo creo que los chicos no conocen la parte industrial y eso es lo que hay que hacerles conocer a los chicos, y el tercer paso es el comercio, la exportación" (Humboldt A)*

*"A veces hacemos proyectos específicos que tengan que ver con la producción de la zona... hemos hecho una huerta, dulces... tenemos una idea pendiente que es hacer una articulación con la fábrica, ir a visitarla, que nos cuenten... es una idea que tengo en la cabeza" (Beguerie)*

Por otra parte no puede desconocerse que en cuanto a las actividades primarias, **los alumnos conocen mucho la cultura del lugar, y ayudan bastante a sus padres en cuanto a sus quehaceres cotidianos.** Está claro que en su gran mayoría, antes o después de asistir a la escuela, los chicos colaboran con su familia en distintas tareas, cuestión que no siempre está significada como un trabajo, sino que es visto como un apoyo en las tareas domésticas. Al respecto una directora sostuvo que *"los chicos saben todo sobre el campo y la producción, nos aportan más veces ellos que nosotros, saben de las máquinas... nos cuentan".*

#### **2.2.4. El directivo y la escuela**

La escolaridad en el ámbito urbano, tal como se propuso anteriormente, demanda un gran esfuerzo ya que son muchas las tareas y las demandas, y hay poco personal para atenderlas. En este sentido, **el trabajo cotidiano de las directoras es arduo y excede de muchas maneras la sola cuestión pedagógica.**

*"Yo vivo a 30 kilómetros de la escuela así que muchas veces me quedo a dormir" (Humboldt A)*

*"Ahora mi primer inconveniente es el agrupamiento de secciones, atender la diversidad y ahora lo que bajó de la línea educativa del plan 2004-2007*

*es mejorar la calidad, ´mejores maestros, mejores aprendizajes, mejor enseñanza´... Yo llegué aquí porque agarré la suplencia y ahora tengo que dar examen... yo soy maestra titular del primer ciclo y en mi lugar hay una suplente, pero cuando haya director de ESB no creo que vaya a quedar como directora libre, sino que voy a tener la dirección con grado a cargo, porque las secciones no dan. Ahora sí porque tengo el tercer ciclo a cargo". (Beguerie)*

*"Ser directora de una escuela rural es difícil y más cuando uno tiene chicos a cargo... no tenemos portero, hay que hacer todo, limpiar la suciedad y a veces tenemos mamás que nos ayudan, pero la responsabilidad es nuestra... acá somos psiquiatras, médicos, psicólogos, todo... a veces pasamos los reglamentos por arriba, a veces hay que evadir... si un chico se te lastima y te dicen que no podés dejar los chicos solos, y bueno, primero está el chico... yo acá estuve mucho tiempo sola hasta que en el 96 se abrió el jardín" (Pehuajó)*

Una cuestión básica de estas escuelas es que **muchas veces el directivo tiene un grado cargo, aún en aquellas escuelas en las que hay más de un docente**. Sobre este punto hubo directoras que declararon tener grado a cargo u otras que declararon ser maestras con dirección a cargo. En los hechos, esta cuestión no pareció tener demasiada importancia, excepto en lo relativo al salario, ya que una gran mayoría poseían cargos interinos y algunas estaban expuestas a que volviera el docente o el director con el cargo titular.

*"Lo difícil es tener grado a cargo y contestar a todos los papeles que hay que contestar, porque los trámites son los mismos que para los colegios urbanos, que tienen secretario, vicedirector, auxiliar... yo esa parte la hago en mi casa que no corresponde pero acá hago todo lo que tiene que ver con la enseñanza... además hay que atender a los padres, a la cooperadora, a algún vecino... todo hay que ir organizándose y además sobre todo no desatender a los chicos" (Pehuajó)*

*"Acá no nos dedicamos a enseñar... de todos los problemas que tenemos, acá sin vicedirectora, sin auxiliar... somos todo a la vez, entonces somos y no somos asesores pedagógicos... no me puedo dedicar a lo que debería" (Pocito)*

*"Yo, en realidad soy una docente con dirección a cargo y cobro un plus, además estoy esperando que venga una directora con cargo titular para estar más tranquila... la verdad que no quiero ir al concurso... si sigo así estoy bien, y si viene una directora vuelvo a mi cargo docente con gusto... yo acá estoy muy a gusto" (Pehuajó)*

*"Yo por suerte como directora no tengo grado a cargo, pero tengo compañeras, pobres... es la gran queja de ellas... imagínese que cuando tenemos reuniones y todo eso ellas no pueden dejar a los chicos solos... ese es un tema muy grave" (Pocito)*

Otro tema sobre el que se habló fue la supervisión de las tareas por parte de instancias superiores, tal como inspectores y supervisores. En este sentido, **todas las entrevistadas declararon una buena relación con sus supervisores y asimismo manifestaron un gran apoyo de su parte**. Otra cuestión sobre la supervisión es que además de muchas veces ser la única visita "de afuera" tiene un importante rol articulador con las escuelas de la zona, ya que varias entrevistadas contaron que a

instancias de la supervisión se armaron grupos, formales o informales, de docentes de escuelas rurales para planificar y contar sus experiencias.

**Sólo dos de las escuelas visitadas manifestaron haber sido parte de evaluaciones institucionales llevadas a cabo por el ministerio provincial.** El caso más importante es el de la escuela de Calefú ya que en el año 2000, la provincia de La Pampa se propuso una evaluación institucional para 4 escuelas. Al respecto la directora de esta escuela refirió que al enterarse de este hecho enseguida se propusieron como participantes. *“Evaluaban todo: equipo, docentes, contadora, directoras. Estuvieron muchísimo tiempo en la escuela, registrando todo, desde el cumplimiento horario en adelante, venían de sorpresa. El resultado está en este bibliorato. Como ven está todo manoseado porque nosotros lo usamos muchísimo para cambiar nuestros procedimientos, para mejorar”.*

Para la directora esta evaluación fue muy importante porque a partir del monitoreo institucional contó que cambió mucho la cultura escolar y la forma de llevar adelante la institución. En este sentido propuso que si bien *“cada director tiene sus maneras”* en la escuela bajo su dirección *“nos propusimos ´ser un equipo´ y plantearnos cosas concretas que podamos conseguir”.*

En lo concerniente al **Proyecto Educativo Institucional –PEI–**<sup>74</sup> el mismo fue destacado como una herramienta de importancia para el desarrollo de proyectos adecuados a la coyuntura local, aunque ninguno hizo especial hincapié en cuestiones agrarias, sino más bien en problemáticas ligadas a serias carencias en la lecto-escritura. Este tema fue la gran cuestión pedagógica nombrada para la construcción del PEI y es por ello que se incluirán a continuación varias citas textuales manifestadas por las entrevistadas.

*“El PEI lo armé yo... ahora estamos en red con otras instituciones. El problema de la **comprensión lectora** que es lo que más les cuenta a los chicos... otros años tratamos **la oralidad y la comprensión de texto**... pero ahora no es como antes que los proyectos duraban un año, ahora se puede proyectar cuestiones que van año a año y los profesores itinerantes los incluyeron”* (Humboldt A)

*“Ahora nuestro tema es la **interpretación**, una cosa que va a ser buena para todas las áreas, no solo para lengua. Y otra cosa que nos preocupa mucho es la **ortografía**... estamos muy preocupados por este tema... nuestros chicos escriben mucho pero queremos que tenga coherencia y cohesión”.* (Pehuajó)

*“Nuestro PEI tiene varios objetivos, pero ahora estamos viendo si pudimos lograr el que nos propusimos el año pasado...hicimos varias cuestiones como **despertar el interés por la lectura**, además participamos del Concurso “El Rincón Gaucho” del Diario La Nación para el cual hicimos un trabajo, hay proyectos de convivencia, participamos del proyecto “A tu salud”... tenemos varias inquietudes”* (Beguerie)

---

<sup>74</sup> En el capítulo primero, diagnóstico, se había manifestado que tal como lo establece el documento *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, *“los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales”.* Así es entonces que el proceso de transformación curricular implementado a partir de la LFE se estructura en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional.

*“Este año apuntamos a la parte de **la lectura y comprensión** que es uno de los problemas más graves y a la vez coincidimos con los profesores itinerantes que ellos también creen que es una de las temáticas más importantes... y, esto es general porque creo que desde el mismo ministerio se apunta a que la falla que está ocurriendo en la mayoría es la interpretación, la comprensión” (Humboldt B)*

Con relación al tema de un PEI centrado en cuestiones agrarias, en una de las entrevistas surgió que no se considera viable educar con tendencias agrarias ya que los chicos terminan la educación básica cerca de la ciudad y por este tema las herramientas brindadas posiblemente pierdan significación. Al respecto, una de las directoras sostuvo que *“si la escuela terminara con el tercer ciclo en el ámbito rural y luego pudiera articular con escuelas polimodales con esta misma orientación se estaría construyendo una línea educativa con salida laboral para los chicos de escuelas rurales, de lo contrario no tiene sentido educar en el primero y segundo ciclo con el acento en la ruralidad si ya que no les va a servir para nada, (...) no tiene sentido porque se van a la ciudad”*.

Una de las entrevistadas sugirió una cuestión interesante en cuanto al PEI ya que el mismo se planteó de manera estratégica centrándose al principio en cuestiones relativas a lo comunitario y más adelante en temas estrictamente pedagógicos. Al respecto la directora sostuvo que su primer PEI *“fue sobre lo social, había muy pocos chicos y además parecía que la gente se iba... pero una vez que recuperamos la matrícula y los padres volvieron a la escuela fuimos más sobre lo pedagógico, tomamos el tema con más dificultad, ahora nosotros estamos volviendo a la función principal de la escuela, dejamos un poco la contención, el asistencialismo y queremos centrarnos en la enseñanza”*.

Con respecto a la confección del PEI, las docentes manifestaron realizarlo con otros docentes de la escuela, en el caso de que hubiera, con docentes de escuelas de la zona y también declararon escribirlo, en menor medida, con la comunidad de padres.

*“La escuela ha desarrollado junto con la comunidad el Proyecto Institucional en el cual se basa... Fue muy útil para poner objetivos” (...)*  
*“Este proyecto tiene como objetivo redefinir la identidad institucional, que los actores de la comunidad rural revaloricen la escuela, que conozcan el pasado presente y formulen ideas para enriquecer el futuro. El mismo se evaluará en forma continua a través de los procesos y resultados de la tarea pedagógica con el fin de mejorar desde nuestro humilde lugar esta transformación educativa” (Pergamino)*

*“El PEI de la escuela es específico, está confeccionado por todos, cada año es diferente, vamos poniendo, vamos sacando... hasta los padres intervienen... nosotros queremos que el chico lea, escriba, que sepa dónde está” (Cortaderal)*

Otra cuestión mencionada, es también la inclusión de profesores itinerantes para el armado del proyecto de la escuela lo cual resulta central para una mejor implementación del proyecto 7 en las escuelas que lo llevan a cabo.

*“Nuestro PEI hace hincapié en la parte pedagógica y en la parte social... Nuestro gran tema es la parte de lectura y de comprensión de textos... la expresión oral, la argumentación... poder expresar sus ideas más*



*libremente... del PEI participan todos... desde la maestra de jardín hasta buscamos que participen los profesores itinerantes” (Humboldt B)*

***Finalmente se hizo mención al nucleamiento de escuelas y alumnos como un modo de sortear los problemas que produce el aislamiento y asimismo como una forma de intercambiar experiencias a fin de enriquecer el trabajo pedagógico.***

*“Nos reunimos en la UGL y hacemos proyectos y vemos los problemas de articulación, por ejemplo entre el nivel inicial y el primer ciclo, o entre el segundo y el tercero. Los profesores nos cuentan qué es lo que ellos esperan de los chicos cuando lleguen a séptimo, o algunos contenidos que dábamos y estaban mal o no eran así, entonces articulamos en todas las áreas... que no haya baches y que puedan articularse los contenidos. En inicial se charlaba sobre cuales son los contenidos que tienen que saber cuando empiezan el primer ciclo y para profundizar sobre ellos” (Humboldt A)*

Estas experiencias son bienvenidas por las directoras y hay un gran consenso sobre las mejoras que introduce. Éstas van desde la integración y el intercambio de experiencias hasta la posibilidad de contar con más recursos didácticos o profesores de áreas especiales. Hay que mencionar que en muchos casos el nucleamiento no depende de cuestiones reglamentarias, sino que a veces forma parte de estrategias de los propios directivos para enriquecer su trabajo.

*“Si hubiera nucleamiento de escuelas [los niños] tendrían profesor de educación física, de inglés, de todas las materias con profesores especiales” (...) “El problema es el traslado” (Pergamino)*

*“Para el intercambio es muy bueno el agrupamiento, compartir experiencias y no estar tan solo, es bueno para todos” (Humboldt B)*

*“Tenemos una articulación con otras escuelas, y este año la inspectora nos hizo hacer un proyecto de escuelas rurales integradas y por eso nos vamos a reunir tres veces al año para ver lo pedagógico y lo recreativo. Vamos a hacer intercambios, que los chicos conozcan otras personas, vamos a intercambiar clases, así los chicos conocen otras caras, otras personas... eso para los chicos es fundamental porque va a ser una integración total, pensamos en una articulación con los chicos, las maestras y las comunidades... yo valoro mucho esto que es una iniciativa de la inspectora” (Pehuajó)*

También **se han mencionado algunas fallas en el nucleamiento de escuelas** o en uno de los casos una experiencia que no trajo buenos resultados debido a una implementación que no fue sostenida en el tiempo.

*“En nuestro caso el agrupamiento nos queda incómodo a todos... el transporte hasta ahí es difícil y como nosotros estamos sobre la ruta hacemos las reuniones acá” (Humboldt B)*

*“Hace dos años que no estamos en red... un solo año trabajamos en red y no sé si rindió algún fruto... tenemos una supervisora que nos reúne y ahí salen los problemas que son, por lo general, comunes para todos... era un proyecto sobre medios de transporte en las zonas rurales... pero no trabajamos en red” (Cortaderal)*

Asimismo, el nucleamiento puede producir competencia entre las escuelas de la zona por su matrícula, ya que este es un elemento básico para contar con cargos o para la propia existencia de la escuela. En este sentido se mencionó el caso de las **escuelas de concentración** que son escuelas más numerosas, ubicadas más cerca de la ciudad, poseen tercer ciclo y logran capturar niños de los lugares más lejanos para llevarlos con un medio de transporte pagado por el consejo escolar a sus aulas.

Tal como se había mencionado anteriormente, el tiempo que dura el viaje sumado a la anegación de caminos tiene como consecuencia una baja asistencia de esos alumnos y el cansancio ocasionado por las 3 horas de viaje que hacen diariamente. Pero por otra parte, las maestras mencionan que estas escuelas “*hacen cuatrero con los chicos*” ya que los sacan de su entorno y los llevan cerca de la ciudad “*para irlos sacando del campo de a poco*”.

*“Todos nuestros chicos por lo general no siguen estudiando, ya que siendo muy chicos los tienen que dejar en pensión... además acá en Roque Pérez está el polimodal pero hay un solo colectivo y no coinciden los horarios, y en Barrientos tiene la opción de que es una escuela de alternancia... es una escuela de campo, que enseñan cosas de campo, pero muchas veces nos quieren llevar los chicos para allá, andamos luchando con la matrícula así que nos andamos pelando... estamos jugados con la matrícula... si vos mirás el séptimo, el octavo y el noveno hay pocos chicos... hay que cuidarlos”* (Beguerie)

Sobre el **Nivel Inicial** es muy poco lo que pudo recabarse ya que los jardines de infantes no dependen de las directoras entrevistadas, aunque debe reseñarse que en su mayoría, las escuelas visitadas poseen este nivel. De acuerdo con los datos encontrados y con las visitas y las charlas informales con las “jardineras” **este nivel es una realidad aparte que debe estudiarse por separado, y a su vez un elemento imprescindible que determina en gran medida el rendimiento académico futuro de los alumnos.**

*“La verdad es que hay una diferencia abismal entre aquellos que fueron al jardín y los que no... acá se nota mucho... por eso el primer grado es muy difícil... y más todavía si pensás que a eso hay que agregarle los chicos de los otros años”* (Cortaderal)

*“Imagínese que los niños llegan sin jardín, no saben ni recortar con una tijerita”* (Pocito)

Tal como lo menciona la directora de la escuela de El Cortaderal, y la directora de la escuela de Pocito, la problemática del nivel inicial es muy relevante y más aún en el contexto de poblados aislados y con bajo nivel cultural, ya que muchos niños son poco estimulados por sus padres y madres y ello impacta en la dificultad en cuanto a afrontar el primer grado.

Además, si se tienen en cuenta los datos presentados en el *diagnóstico* del primer capítulo, debe recordarse que el nivel inicial presenta una muy baja matriculación en las salas de tres y cuatro años, un sensible aumento en la sala de preescolar y una incorporación masiva en primer grado.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Sobre esta cuestión, un extenso artículo del diario Clarín del día domingo, 2 de abril de 2006, sostuvo que según cifras oficiales y más específicamente extraoficiales habría casi un millón de chicos de tres y cuatro años afuera del jardín, esto es cuatro de cada diez y que el norte del

Por otra parte, se ha mencionado una estrategia para que los alumnos asistan al jardín que, salvando las distancias, es muy similar al Proyecto 7 de implementación del EGB 3. Esto significa que se han establecido **maestras jardineras itinerantes** que asisten a los establecimientos dos o tres días a la semana, alternando las instituciones. Este hecho se produce porque, al igual que en los ciclos de la EGB, la matrícula determina la posibilidad de abrir o cerrar cargos docentes. Al respecto, en una de las escuelas de Humboldt se mencionó la cantidad de alumnos con que debe contar una institución para abrir un cargo, número que no es uniforme en todas las jurisdicciones.

*“El nivel inicial también tiene que tener una matrícula, nosotros tenemos una matrícula de 12 alumnos y por eso es que no tenemos el jardín con itinerancia... de 12 a 15 alumnos todos los años nos permite sostener el cargo” (Humboldt B)*

Otra cuestión digna de mencionarse es la que hace referencia a lo importante que es para una institución la apertura de un jardín, ya que en muchos casos, no sólo produce una mejora sustantiva en cuanto a las posibilidades de mejorar los aprendizajes de primer grado, sino que brinda compañía a la docente de EGB.

*“Ser directora de una escuela rural es difícil y más cuando uno tiene chicos a cargo... no tenemos portero, hay que hacer todo (...) yo acá estuve mucho tiempo sola hasta que en el 96 se abrió el jardín” (Pehujó)*

Finalmente, vale la pena mencionar una experiencia ocurrida en una de las entrevistas, que en sus consecuencias quizá no es privativa del ámbito rural, pero que en sus causas seguramente la ruralidad incide determinadamente. En ocasión de la visita al jardín había una niña de aproximadamente dos años que estaba al borde del llanto. El hecho es que sus padres no podían hacer la “adaptación”, que es una experiencia común con los chicos del jardín, ya que vivían muy lejos y, sumados los horarios laborales y la carencia del transporte hacían imposible esta práctica, que debería ser parte de una mejor inclusión al sistema educativo y al nivel inicial específicamente.

---

país posee los peores índices, más que el centro y el sur. En este sentido, la nota periodística destaca las palabras de la Coordinadora del Equipo de Nivel Inicial del MECyT en las cuales sostiene que *“hacer el jardín deja una marca en la biografía escolar del niño en función de su éxito en los primeros grados de la primaria y hay investigaciones que dan cuenta de que un chico que no accede, tiene mayor fracaso escolar que un chico que acude”*. Asimismo, *“según UNICEF a la edad de tres años, el 81,7 por ciento de los niños del estrato más rico asiste a sala de tres, en tanto que sólo lo hace el 17,7 por ciento de los niños pobres. Para la sala de cuatro acceden el 93,8 por ciento y sólo el 40 por ciento de los estratos respectivamente”*.





Escuela N° 272 "Regimiento N° 19 de Infantería". El Cortaderal. Pcia. de Tucumán.

### 2.2.5. La escuela y los docentes

Con respecto a los docentes de escuelas rurales no se ha encontrado un patrón definido aunque es posible determinar que la totalidad de las directoras entrevistadas que también tenían grado a cargo superaban los quince años en la actividad y en la zona. Inclusive en las visitas a las escuelas y en las presentaciones de los entrevistadores con el plantel docente se observó que no había docentes muy jóvenes, excepto quizá en el caso de las maestras jardineras.

A las maestras entrevistadas generalmente se las observó muy comprometidas con su labor en la medida en que además de la tarea pedagógica suelen colaborar tratando de gestionar permanentemente recursos para mejorar las instalaciones, para formar o poner en orden la biblioteca, y demás actividades ligadas al sostenimiento de la institución. Asimismo es frecuente que consideren que la escuela es su segundo hogar ya que el vínculo con los niños y sus familias es muy fuerte.

*“Tengo diecinueve años de maestra y de esos diecinueve, dieciséis son de maestra de campo... yo soy una maestra de campo y es lo que me gusta hacer” (Pehujó)*

Si bien en las entrevistas no se observaron maestras muy jóvenes, una de las directoras entrevistadas en la provincia de Buenos Aires destacó que en muchas escuelas rurales hay un porcentaje importante que recién se inicia en la actividad o tiene muy poca experiencia en ella ya que *“nadie quiere venir a estas escuelas”*. Al respecto, la entrevistada sostuvo que *“cuando hay una maestra recién recibida la mandan a la escuela rural”*, cuando, en su opinión, *“debería ocurrir lo contrario debido*

a que para manejar un plurigrado hay que tener una gran experiencia”. Debe volver a decirse que no es lo que se observó pero bien vale esta opinión.

*“En las escuelas hay o dinosaurios como yo, o muy jóvenes” (...) “Toda maestra tiene el estigma [peso] de sentirse valorada... Se valora más en los ámbitos rurales a la maestra que en otros.. Aquí la maestra se debe más”. (Pergamino)*

*“Ahora se tiende a trabajar en equipo, las docentes se están juntando en Roque Pérez entre ellas para planificar... es más por amistad, no es que haya un marco para hacer eso” (Beguerie)*

Con respecto a los **cursos de capacitación y de actualización docente**, a través de las conversaciones mantenidas, las entrevistadas manifestaron que los docentes poseen deseos e interés por capacitarse. Sobre este tema, lo central es que destacan los desafíos que les presenta el plurigrado y sus carencias formativas para enfrentarlos, cuestión que se analizará más adelante (punto 2.2.9.). Así es que manifestaron que durante la implementación de la LFE hubo gran cantidad de cursos, pero que con el tiempo han comenzado a mermar. De todos modos no hubo una posición generalizada al respecto.

*“Hace diez años atrás cuando se inició la Ley Federal de Educación había muy buenos cursos de esos, los dictaba el estado pero había que pagarlos... eran muy buenos cursos” (Humboldt B)*

Por otra parte otra de las entrevistadas destacó también que con la ley Federal, la capacitación era obligatoria, aunque lamentó que luego de una primera etapa “el gobierno liberó los puntajes” y por lo tanto “sólo el que puede paga cursos y sube el puntaje”. Asimismo sostuvo que “a veces es un comercio, porque se consiguen los institutos que sus cursos sumen puntos y no importa la calidad de lo que enseñan, ya que es como que se compran los puntajes”.

*“Las maestras sí hacen lo que llamamos capacitación en servicio, que es en la escuela, pero capacitación a otro nivel casi no lo hacen, no pueden porque tienen niños, tienen que mandarlos a las escuelas y no tienen tiempo para ellas... realmente no es como antes... lo tenemos que hacer así... además no hay cursos gratuitos, tendríamos que perfeccionarnos más pero además hay maestras que trabajan en otras cosas, una en una empresa, la otra tiene otro cargo” (Pocito)*

*“Aquí hubo cursos para maestras de plurigrado, pero mi escuela no ha entrado... las chicas se capacitan, pero con cursos que pagan.... no es de ningún programa... fuera del comedor escolar no pasa nada” (Cortaderal)*

Con respecto a las entrevistadas **sólo una de ellas declaró estar realizando un curso de postítulo sobre educación rural y fue en una de las escuelas de la provincia de Santa Fe**. Al respecto es un curso que está específicamente orientado para lograr implementar el EGB 3 a través del *Proyecto 7* y por lo tanto la atención de este curso está centrada en dotar de saberes a los maestros tutores que sostienen la labor de los profesores itinerantes.

*“Yo estoy haciendo un postítulo de educación rural que se dicta en el profesorado que lo emite la provincia de Santa Fe en el Instituto Superior de Magisterio. Es un título nuevo que comenzó en agosto de 2005 y son dos años (...) tiene todas las áreas que incluye el tercer ciclo, los contenidos que*



*uno no manejaba tanto (...) Lo que sí, es medio pesado hacer un postítulo, es mucho el trabajo... de 55 quedamos 8". (Humboldt A)*

Las demás entrevistadas declararon que han hecho cursos pero que **la gran carencia es la cuestión del plurigrado y la falta de entrenamiento de los docentes que salen de los institutos de formación, en esta modalidad de enseñanza.** Asimismo, una de las entrevistadas destacó que si se da esta carencia en lo que hace a la formación de docentes de enseñanza básica, para los profesores que luego darán en polimodales o años del tercer ciclo, esta carencia resulta entonces una habilidad absolutamente descuidada.

*"Acá en Pehuajó hay tres institutos de formación docente y no se hacen prácticas de enseñanza en escuelas rurales... nadie paga los gastos para hacer prácticas en escuelas rurales... imaginate eso en los profesores del secundario, si las maestras no están preparadas, ¡los profesores menos!" (Pehuajó)*

Otro de los temas mencionados fue el de los cursos para la **formación de directores** de escuelas rurales. En este punto no hubo demasiado consenso ya que en algunas provincias se hace demasiado hincapié en cuestiones administrativas y por el otro lado, en otros lugares, esta cuestión resulta una importante falta. Está claro que la provincia de Santa Fe, al estar implementando aún el proyecto de profesores itinerantes para el tercer ciclo, necesita que el directivo de la escuela, que a su vez se encuentra a cargo como maestro tutor, tenga herramientas ligadas a la gestión. La otra cuestión mencionada es la falta de tiempos para realizar los cursos ya que efectivamente demandan un gran esfuerzo que debe sumarse a la tarea cotidiana de atender un plurigrado.

*"Creo que para mejorar la calidad educativa nos tienen que perfeccionar a nosotros... para directivos no hay cursos, además no hay muchas capacitaciones... hay mucho para tercer ciclo, además son los días sábados y ese día querés descansar... es difícil" (Beguirie)*

*"Necesitamos seguir capacitándonos año a año, la verdad que nuestra capacitación nunca es suficiente, justamente el otro día en una reunión hablábamos sobre que hay muchos cursos teóricos donde estudiamos fundamentos y vamos analizando distintas teorías y dejamos de tener los cursos que te preparan como profesional docente frente al aula, los que se llamaban tradicionalmente curso de didáctica... hace mucho tiempo que no hay más cursos de esos... ahora hay muchos cursos de cómo organizar el PEI o de evaluación institucional y gestión, muchas cuestiones administrativas, pero es bueno que haya profesores que muestren experiencias, donde haya intercambios de experiencias y que uno pueda aplicarlas con los chicos y se sienta útil y los chicos se entusiasmen con las nuevas actividades... que uno se renueve". (Humboldt B)*

En lo referente al **salario**, generalmente los docentes de escuelas rurales reciben un plus que se denomina "zona". Éste está dividido en varias escalas, siendo las escuelas más alejadas aquellas en las que el docente obtiene mayor porcentaje en la remuneración. De todas formas, los docentes históricamente no han tenido una buena imagen de su retribución monetaria y está claro que los docentes rurales no son una excepción a la regla.

*“Cobramos un porcentaje por ruralidad y hay diferencia según las zonas, lo que hace que el porcentaje se vaya aumentando. Y el maestro tutor recibe un monto por atención del octavo y el noveno” (Humboldt B)*

*“Nuestro salario por ruralidad es muy poco... si vos tenés un auto, no es ni la nafta... además que el auto se rompe todo en estos lugares” (Humboldt A)*

Otra de las cuestiones que debe mencionarse es que hubo docentes que declararon no percibir su plus salarial por zona y por lo tanto necesitar de otro empleo para poder sostenerse. Al respecto una de las directoras de la provincia de Buenos Aires declaró que también imparte enseñanza a un segundo grado de una escuela del pueblo más cercano en donde gana un treinta por ciento más que como directora de escuela rural. Esto es así porque según ha referido, le han sacado de su sueldo el concepto de ruralidad. Asimismo otras docentes de esta provincia contaron también haberse quedado sin su plus por zona, aunque debe decirse que otras docentes entrevistadas de esta misma provincia determinaron recibir su salario extra por sus tareas en el ámbito rural.

Contrariamente a lo manifestado en el párrafo anterior, una entrevistada de la provincia de Tucumán contó algo interesante sobre las utilidades del plus salarial por zona para el momento de jubilarse. El hecho es que al computar los últimos años de aportes para tramitar la jubilación, la mejor remuneración por zona es un buen recurso para sumar a los años de antigüedad y así obtener mejores ingresos futuros.

*“Aquí hay maestras viejas, como yo, y jóvenes... no hay mucha distinción... lo que he notado últimamente es que las maestras que se están por jubilar buscan tener una mejor jubilación y por ello buscan las escuelas que tienen zona, que les pagan por zona... que son las escuelas de campo... aquí hay como nueve zonas... las últimas son las de zona “i”, que son las de alta montaña, las que llegás a caballo después de horas... y no sé si esto es bueno o no, pero yo soy de la idea de que las maestras tienen que tener experiencia... las de diez o veinte años de experiencia, para mí son las mejores maestras” (Cortaderal)*

Al contar con baja matrícula y en el caso de carecer de algún tipo de nucleamiento de escuelas es poco probable que se imparta educación de **materias especiales**. Esta cuestión es central en las escuelas de zonas rurales ya que desfavorece a los niños que egresan sin tener nociones básicas ligadas al arte, los idiomas y la tecnología.

*“Acá no tenemos profesores especiales, sólo educación física... Acá son pocas horas y entonces los profesores gastan más en venir de lo que les pagan, no tenemos música, no tenemos plásticas... y así es que nosotros tenemos que hacer de eso... y a los chicos les encanta! Porque con nosotros se aburren, la misma cara... **ellos necesitan cantar, dibujar, distraerse... los chicos aburridos no aprenden!**” (Cortaderal)*

*“Aquí a pesar de ser una escuela rural tenemos todos los profesores, de teatro, de tecnología, de educación física, de música... **a pesar de ser una escuela rural tenemos eso que muchos no tienen**” (Pocito)*

Una de las docentes entrevistadas en la localidad de Azul manifestó que las escuelas rurales de su zona no permiten la integración de maestros especiales para las áreas de Educación Física, Educación Artística, Inglés y Tecnología. El hecho es



que “con menos de 10 niños no abren el cargo, y este es un agravante para el proceso de cambio de un ciclo a otro”. Así es que cuando los niños pasan al tercer ciclo y se van de su escuela, llegan a otras instituciones sin tener conocimientos de estas disciplinas, cuestión que los desfavorece enormemente frente a los demás niños que ya venían desempeñándose en los otros ciclos dentro de la misma escuela.

*“Acá nos falta cubrir la necesidad del primer ciclo en cuanto a materias especiales... no tienen nada... tenemos una chica que da educación física pero nos da una hora semanal y curricularmente deberían ser dos horas, lo que pasa es que reparte... no están los cargos porque de acuerdo a la matrícula no nos lo otorgan y eso es un problema porque la dificultad se ve cuando el chico va a octavo y noveno de la ciudad, se encuentra con alumnos que tuvieron inglés desde mucho más chicos y hay un abismo muy grande... inglés tienen desde cuarto, como decía antes el problema está en los grados más chicos. Inclusive en otras escuelas no hay ninguna materia especial en ninguno de los ciclos... **es una realidad muy compleja y muy desigual**” (Pehuajó)*

Por otra parte, en casi todas las entrevistas **la cuestión de las materias especiales surgió como una gran carencia que impacta no sólo en cuanto a la falta de contenidos sino también en la necesidad de los alumnos de tener momentos alejados de la rutina diaria y sobre todo de vivir nuevas experiencias.**

*“Acá uno aspira a brindarles otros servicios a los chicos, como por ejemplo talleres. Pero todo pasa un poco por la parte económica y por la estructura porque no hay cargos para crear o porque la estructura de la escuela no te lo permite... entonces los chicos tienen ciertas limitaciones con esto. Sería bueno que los chicos recibieran más gente, que vean otras caras, que les brinden experiencias nuevas... eso a los chicos les encanta, ellos están felices cuando viene alguien que les da otra actividad distinta... el hecho mismo de que sea una cara distinta a la de su maestra de todos los días, o de años porque acá nos vemos durante cuatro o más años... por eso los chicos necesitan experiencias de otras personas. Acá tuvimos un profesor de teatro y las cosas que lograron los chicos en un año nomás, la expresión... **te das cuenta de un montón de cosas que están ahí en ellos que no afloran porque nosotras no tenemos las herramientas, no estamos preparadas para sacar todo eso a la luz**, o música... aquella vez vimos logros en los chicos increíbles... además para las personas que vienen que se sienten tan apreciadas” (Humboldt B)*

Sobre este tema, diferentes entrevistadas de diversas jurisdicciones comentaron que es muy difícil resolver esta cuestión ya que si no se nombran cargos formales es casi imposible conseguir contar con alguna persona que imparta materias especiales debido a diversas trabas burocráticas centradas básicamente en la necesidad de un seguro de responsabilidad civil para dar clases frente a alumnos. Este tema surgió ya que hubo épocas en que se conseguían docentes para brindar estas materias que lo hacían voluntariamente o remunerados mediante la cooperadora o donaciones. Asimismo, otra forma de contar con estos docentes era debido a la modalidad del plurigrado, lo cual permitía el “contrabando” de materias especiales a alumnos que no deberían en los papeles contar con la misma.

*“Todo pasa por la parte económica y además que para tener a alguien en la escuela que no está en la planta escolar, reconocida por el ministerio... tenés miles de requisitos, como el seguro o que esté protegido contra miles de cosas...entonces si uno solicita a una institución intermedia, se puede*

*llegar a pagar para tener un profesor extra pero seguro que no te va a cubrir todos esos gastos y entonces ya te están limitando para tener a alguien así” (Humboldt B)*

*“No tenemos educación artística en el primer ciclo, no sé muy bien por qué es así pero me parece que es en todo el distrito. Tienen sí a partir de cuarto... yo creo que haría falta, artística o música... lo único que tiene el primer ciclo es educación física. No tiene inglés tampoco, es solo a partir de cuarto. El año pasado los chicos de tercero tuvieron porque estaban junto con los de cuarto y quinto, y por eso el profesor les daba a todos... pone la buena voluntad y les da aunque no les corresponda. Con artística pasaba algo parecido porque el profesor les daba un ratito a los de primero y segundo pero después por la responsabilidad civil y todo lo demás, si llegaban a pasar algo justo en la hora de él, le iban a decir que no podía estar ahí... **para ellos que viniera el profesor de dibujo era grandioso**, los esperaban con la hoja y con todo” (Beguerie)*

Con respecto a la enseñanza del **inglés** hay coincidencias en que cuando se da, se lo hace poco y mal. Además, generalmente es una materia que se brinda a partir del tercer ciclo, lo que causa que en los colegios donde éste no existe deban egresar los alumnos a colegios donde posiblemente ya se hubiera comenzado con conocimientos básicos en años anteriores.

*“El inglés es para los chicos de octavo y noveno... pero a veces los chicos de séptimo se les da un poco... pero es cada veinte días más o menos y uno como maestro es poco lo que puede ayudarlos.” (Humboldt A)*

*“Uno ve los pocos chicos que van acá al polimodal, ¿cómo hacen con el inglés? Nadie los puede ayudar, vienen y me piden que los ayude, pero yo no puedo!.. y los aplazan, y te da lástima... no están preparados... y así van dejando, ¿Cómo querés que sigan?” (Cortaderal)*

Tal como se propuso precedentemente, es posible encontrar instituciones donde buscan enmendar esta carencia, pero posiblemente choquen con las limitaciones legales y por otra parte con la inestabilidad que brinda la carencia de un cargo formal y reconocido.

*“Aquí hacían pasantías alumnos que estaban estudiando en el profesorado de inglés de la ciudad de Santa Fe, pero lo que pasa es que lo hacía ad-honorem y después consiguió un trabajo y no pudo venir más... era como que ayudaba a los alumnos mientras no estaba el profesor itinerante” (Humboldt B)*

Con respecto a **computación**, el tema es más complejo ya que debe sumarse la falta de cargos, la eventual falta de inclusión de la materia en la currícula provincial y asimismo la dificultad de contar con los recursos de hardware necesarios. Está claro que esta cuestión es un punto central de la calidad educativa en la medida en que la alfabetización hoy en día requiere conocer aunque más no sea los rudimentos necesarios para manejar un procesador de texto, una hoja de cálculo y el correo electrónico que ha devenido en un elemento vital de comunicación.

*“Computación tenemos muy poco, **los chicos son los que piden... ¡queremos computación, queremos computación!**”, tenemos algunos cd’s educativos y algunos chicos del instituto polimodal del pueblo hacían pasantías y les enseñaban computación en la escuela, el instituto les*

*pagaba el seguro y la comuna los transportaba hasta aquí.... a nosotros nos facilitaba bastante pero la supervisora me decía que lo legal estaba fallando y dejamos de implementarlo y bueno, uno deja de hacerlo” (Humboldt A)*

*“No tenemos computación... tenemos una sola computadora y el resto que nos donó el Banco de Galicia no andan porque hay que cambiarles algo al CPU que no se puede o sale muy caro, ya vinieron así... no se les puede cargar Windows porque las tenían para el Banco. Tenemos tecnología pero computación no damos” (Beguerie)*

Sobre este punto, es posible que la adquisición de estos conocimientos dependa en gran medida de un circuito de educación informal, al contar el alumno con alguna computadora en su casa o eventualmente en la posibilidad de contar con un “cyber” en el pueblo más cercano. De todos modos en un contexto de escuelas en las que aún no existen los teléfonos, es irrisorio suponer que puedan contar con internet. Esta resulta una gran falencia en cuanto a la infraestructura de la nación ya que son muchos los lugares donde no se han instalado aún cableados telefónicos o equipamiento de telefonía celular.

*“Acá tenemos computación gracias a la cooperadora, pero no tenemos cargo... la da una ex alumna, tenemos una computadora que la usamos para enseñanza y para cuestiones administrativas. Los chicos lo básico lo saben. Si tienen que hacer algún texto y esas cosas... es algo que le debemos a la cooperadora. Acá los padres piden mucho inglés y computación porque saben que es el futuro, a mí la verdad que la tecnología me supera... pero hay que animarse. Acá ya hay chicos que tienen computadoras en sus casas y uno que no está muy familiarizado queda como ‘con la pluma’... el campo avanza” (Pehuajó)*

*“Uno quisiera tener en la escuela algún docente que le enseñe las actividades que uno les da, pero... yo le doy computación, pero se imagina, nosotros tenemos dos computadoras, una que es medio viejita y la otra que digamos que sirve y entonces uno quisiera tener la mejor tecnología y que venga alguien... pero están los problemas del seguro” (Humboldt A)*

Otra de las cuestiones que debe mencionarse es que, en las instituciones donde tienen alguna máquina, es muy común que la que se encuentra en mejores condiciones sea utilizada para cuestiones administrativas, mientras que **se utiliza la más lenta o la más vieja para la enseñanza** ya que los chicos “suelen dejarla colgada” por el uso. Esto es importante resaltarlo porque además de la falta de recursos, esta potencial carencia determina que sean los alumnos los principales damnificados al predominar en la cultura escolar una racionalidad que aleja de los alumnos un bien escaso como es una máquina en buenas condiciones.

*“La computación es importantísima, está dentro de lo que es tecnología... y si después van al pueblo y las escuelas piden que sepan computación pero acá no lo tienen... **no es una materia, está incluida en una materia pero no es una materia en sí... y a veces no se da, se da muy poco.** En la escuela tenemos una máquina nueva que solo se utiliza para cuestiones administrativas y la otra que está muy lenta y pesada casi no sirve, bueno esa si la utilizan los chicos... la más nueva por ahí la usamos para pasar algún cd o para hacer trabajos” (Humboldt B)*

Una última cuestión relevante sobre este tema tiene que ver con que en los primeros días de marzo de 2006 se realizó el anuncio de que la Argentina será uno de los siete países piloto en los que debutará el Programa “Una Computadora por Chico” que tiene por objeto distribuir millones de máquinas al costo de cien dólares para aquellos países que poseen problemas de acceso a la tecnología. Sobre este punto, las entrevistadas no tenían mayores noticias ni habían sido relevadas sus necesidades pero sostuvieron que sería una buena y bienvenida novedad.<sup>76</sup>

Con respecto a las materias **artísticas** o de **educación física** hay más posibilidades de que se dicten, aún con la carencia de adecuados materiales didácticos, (ver punto 2.2.7.). Generalmente, de acuerdo con lo que manifestaron las entrevistadas, educación física es la materia que más se enseña, eventualmente tienen plástica y en menor medida música.

Aún así, tal como quedó de manifiesto en citas anteriores, la educación artística fue un tema muy valorado por las docentes y varias destacaron la necesidad de brindar este tipo de educación como recurso que permite desarrollar otras competencias en los alumnos y que eventualmente mejoran los aprendizajes en las áreas básicas.

*“El profesor de educación física nos facilita la comuna, si no fuera por la comuna no lo tendríamos directamente... tendríamos el profesor itinerante que viene para el tercer ciclo, pero casi en el trimestre viene una vez, a veces alcanza a venir dos... pero las especiales vienen una o dos en el trimestre... lo mismo que plástica o música... el tema es la lluvia, los que están más cerca tienen más” (Humboldt A)*

*“Sería ideal tener las áreas especiales de música, plástica, talleres literarios que quizá los chicos en esto tienen torpeza... poca destreza manual... por su trabajo rústico tienen poca facilidad para los trabajos manuales... además para tener una salida laboral (...) Necesitamos profesores especiales que trabajen con talleres literarios, con educación musical, artística, expresión corporal... que le pueda dar más herramientas de las que nosotros tenemos, vamos a ver si se puede” (Humboldt A)*

En cuanto a la **atención de necesidades especiales**, en el capítulo primero ya se había adelantado la baja oferta de este servicio educativo y por ende la poca matrícula existente para este tipo de educación. Por este tema, todas las entrevistadas han señalado casos de chicos que necesitan asistir a una escuela especial y que suelen tener problemas para su atención.

*“Acá haría falta un equipo de psicología y sería importante porque son ellos los que pueden diagnosticar y derivar, porque nosotros cómo le hacemos entender al papá que su hijo necesita una atención especial. Yo creo que esto es más social que físico o psíquico porque hay mucha falta de apoyo por parte de los padres, pero nosotros no podemos diagnosticar.*

---

<sup>76</sup> De acuerdo con la información provista en los medios o en la página del programa, está previsto comenzar por aquellas zonas más carenciadas en donde los alumnos poseen bajos recursos de tecnología y con el objetivo central de reducir la brecha digital que crece día a día. Sin entrar en detalles, el impulsor de esta medida, Nicholas Negroponte, destacó que debido a su sofisticado y a la vez robusto sistema de conexión, las zonas de baja densidad poblacional son las más interesantes para este proyecto y que tendrán una comunicación vía satélite. Para más información puede verse [www.lanacion.com.ar/cienciasalud/nota.asp?nota\\_id=787475](http://www.lanacion.com.ar/cienciasalud/nota.asp?nota_id=787475) o la página del programa *One Laptop per Child* <http://laptop.org/index.es.html>.



*Esto es muy común en las escuelas rurales. Acá funcionaba un equipo de apoyo en el turno de la mañana, pero los chicos están a la tarde... vos le podés contar, pero ellos lo tienen que ver. El tema es que como tenían otros trabajos a la tarde nunca podíamos coincidir” (Beguerie)*

*“Los chicos en el plurigrado andan muy bien. Cuando el chico está bien se trabaja bien, pero cuando hay casos de niños con problemas especiales se complica la labor con todo el grupo” (Pergamino)*

*“Ahora nuestro problema es la llegada de chicos que tienen problemas de aprendizaje y que antes no teníamos... con marcadas deficiencias y que se nos hace muy difícil llevar adelante el aprendizaje...no estábamos preparados para eso, estábamos acostumbrados a un aprendizaje normal, lento, pero que siempre llegábamos a algún logro...y ahora nos encontramos con casos en que la actividad común no nos da resultados y debimos recurrir a profesionales, a especialistas... esto tiene que ver con que en otros lugares ya no hay trabajo y acá consiguen changas y les prestan alguna casa de campo y por lo menos tiene la posibilidad de tener algún techo... de eso viven... y tienen carencias en la alimentación, carencias culturales, los padres que no los apoyan. En cambio la gente que siempre tuvimos acá es gente con aspiraciones, que siempre vivió acá y que es algo distinta de la gente de las zonas típicamente rurales. Acá siempre los chicos siguieron en la secundaria... entonces estos casos se notan mucho” (Humboldt B)*

En las entrevistas realizadas surge nítidamente un problema muy difícil de tratar ya que en principio **no hay demasiados equipos destinados al diagnóstico, y en el caso de que éste no fuera necesario, cuestión que es muy discutible, tampoco existen amplios servicios de atención a las necesidades especiales.** Por otra parte esta falta de equipos es muy riesgosa ya que al carecer de atención, existen casos de alumnos que poseen déficits que no necesitan de un tratamiento especial, pero que debido a su insuficiente tratamiento pasan a constituirse en alumnos “ineducables”.

Otro tema concomitante es que a la falta de servicios educativos en la zona, debe agregarse la generalmente poca capacidad por parte de los padres de trasladar a sus hijos a centros de diagnóstico o instituciones dedicadas a la atención de necesidades especiales. En este tema, el círculo de la pobreza actúa de manera fatal limitando las posibles salidas que existen y que permitirían a chicos con necesidades especiales lograr una cierta integración, lo que a su vez mejora el tratamiento.

*“El ámbito rural limita para esos casos en que se necesitan apoyos especiales, acá estamos más aislados y los chicos que tienen problemas y las familias no tienen los medios económicos para llevarlos a una escuela especial o a tratar con psicopedagogos o fonoaudiólogos y quedan ahí limitados... esos servicios nos los va a recibir” (Humboldt B)*

*“Tengo una chiquita down, con un down severo porque no tiene a donde ir... No logra nada, pero la escuela los tiene que recibir... recién ahora parece que van a armar un gabinete en la escuela de la cabecera... pero el diagnóstico ya lo tenemos... yo ya sé que tiene, quiero soluciones, no diagnósticos que ya los conocemos... ¿Para qué quiero un equipo interdisciplinario? ¿Para que haga diagnóstico y nada más? Necesitamos que estén, que nos ayuden, que guíen a las maestras... en este caso el diagnóstico ya no nos sirve para nada” (Cortaderal)*

Sólo dos de las escuelas visitadas cuentan con algún tipo de servicio al respecto. Básicamente estos servicios son o bien el transporte de estos niños a escuelas del pueblo cercano, o por el contrario la utilización de profesores especiales itinerantes que van algunas veces por semana a la institución y que trabajan coordinados con el docente de educación común.

*“Un problema son los casos especiales que tenemos que integrar dentro del aula, que ahora se hace más hincapié. Por ejemplo tenemos muy bien integrada una chica ciega que va a Pico a 60 km algunos días, la transporta la provincia y los otros días viene aquí. Hay más o menos seis chicos. Es un problema porque, como todo el mundo sabe, en toda clase hay tres grupos de chicos: los que andan diez puntos, los más o menos y los que hay que seguirlos porque son problemáticos. Ahora además tenemos los chicos con problemas especiales, hay que prestarles atención. Con los chicos problemáticos se trabaja en red con las otras escuelas, tenemos mucho contacto con todas las escuelas de la zona, desde Pico hasta Ingeniero Luiggi... Antes perdíamos más chicos, pero ahora articulamos”. (Caleufú)*

*“Acá tenemos integración de chicos con necesidades especiales... la integración apunta a un proyecto entre EPB y educación especial. Así es que de acuerdo con el grado de discapacidad concurre a una escuela especial, pero acá el gran tema es el transporte... el punto álgido de la educación rural, y si por algún motivo esto no se pudiera realizar hay una maestra especial que tiene que concurrir a la escuela rural dos o tres veces por semana y trabajar con la maestra de grado. Acá no tenemos chicos con necesidades especiales pero si lo hubiera, acá como hay asfalto al chico lo vendría a buscar un remisero pagado por el consejo escolar para ir a la escuela del pueblo” (Pehuajó)*

Finalmente, en lo concerniente a la cuestión de los docentes se abordó la problemática de las **salidas de esparcimiento** como así también **las salidas educativas** en la medida en que puede ser una buena forma de paliar el aislamiento y la falta de recursos didácticos. Al respecto, las docentes manifestaron que no es habitual la realización de salidas educativas debido básicamente a los altos costos de transporte de estas actividades. Para los maestros, esta cuestión se definió como *“un importante tema pendiente”*.

*“Salíamos más antes, pero ahora como todo es más problemático, ya casi no salimos. Aparte los padres tampoco les pagan el pasaje a los chicos, lo paga la cooperadora, no podemos contar con los padres” (Humboldt A)*

*“Cada uno o dos años hacemos una excursión vinculada a algún proyecto y cada año tratamos de hacer un campamento con los chicos de tercer ciclo con las escuelas de la agrupación” (Humboldt B)*

La importancia de realizar salidas, tiene que ver con que de acuerdo con lo que contaron las entrevistadas, hay muchos chicos que sólo conocen su localidad y eventualmente el pueblo o ciudad cercano más importante. Asimismo, para estos viajes suelen depender de aportes y son pocos los casos en que los alumnos pueden solventarse su propio viaje ya que, como se dijo más arriba, los costos del transporte suelen ser elevados.

*“El año pasado fuimos a Buenos Aires, al Cabildo, a la Casa Rosada, a la Catedral, a la cancha de Boca y además conocimos La Serenísima y fue hermoso conocer con todos los chicos Buenos Aires. Imaginate que había algunos chicos que solo conocían Roque Pérez... una mujer de acá nos donó el viaje, el dinero del viaje. Es una señora que tiene un empleado que tiene hijos en la escuela, hace mucho que tiene un campo en Beguerie y dice que era una cuenta pendiente hacerlo por los chicos de la escuela y dijo que este año va a volver a repetir la experiencia” (Beguerie)*

*“Salimos bastante, el año pasado estuvimos medio vaguitos... pero solemos ir a la feria del libro de Pehuajó, al encuentro de música de escuelas rurales, al zoológico de Olavarría... todo lo solventamos con la Cooperadora y a los chicos les gusta mucho” (Pehuajó)*



#### **2.2.6. La escuela y sus alumnos**

Uno de los puntos más importantes de las entrevistas fue aquel en el que se analizó las diversas problemáticas que enfrentan los alumnos durante su asistencia a estas instituciones. La importancia radicaba en conocer aproximadamente cómo son los alumnos que asisten a estos establecimientos, cómo es su proceso de aprendizaje, y cuales son las características centrales que vale la pena mencionar en cuanto a lo que es específico del medio rural.

En este punto, la primera cuestión que surgió con relación a los alumnos es el valor que cada uno de ellos presenta para la institución sobre la base de reconocer la importancia que reviste la matrícula para cada una de estas escuelas. Por ello es que existe una continua **búsqueda de matrícula**, ya que una particularidad de estas escuelas es la fluctuación de la misma, dado el nivel de movilidad de la población.

*“La matrícula ha tenido una variación negativa con el transcurrir de los años. En 1958 tuvo 27 niños. Siendo ese el año con mayor concurrencia. En la actualidad solamente asisten 6 niños que están en diferentes ciclos escolares: 1 asiste a 3º, 2 a 4º, 1 a 5º, 1 a 6º y 1 a 7º (Pergamino)*

*“Acá ya no hay tantos alumnos...nos vamos manteniendo en los cuarenta o cincuenta alumnos... pero hemos llegado a tener hasta ochenta alumnos en la época floreciente de la industria... ahora hasta tenemos la posibilidad de pasar a ser escuela de personal único porque estamos en el límite de lo que nos permiten que es una asistencia media de 36 a 37 chicos todo el año... así que si tenemos menos de eso durante un lapso de tiempo pueden sacar un cargo de maestra de grado y quedar como personal único. El nivel inicial también tiene que tener una matrícula, nosotros tenemos una matrícula de 12 alumnos y por eso es que no tenemos el jardín con itinerancia... de 12 a 15 alumnos todos los años nos permite sostener el cargo” (Humboldt B)*

*“La matrícula es en escuelas rurales una sección hasta 19 alumnos, dos secciones hasta 31, de 32 a 51 tres secciones y de 52 en adelante cuatro secciones. Nosotros en este momento con 46 alumnos estamos trabajando con dos secciones y dos docentes que es una barbaridad para el EPB (1º y 2º ciclo). Con el tercer ciclo o ESB estamos bien, funcionan todos los grados independientes desde la nueva resolución ya que desde ahora van a tener su propio director, su propio secretario” (Beguirie)*

En este sentido, vale destacar que otra de las cuestiones mencionadas tiene que ver con un proceso de seguimiento de los alumnos que migran por diversos motivos y a los cuales se trata de no perderles el rastro a fin de que completen su escolarización mínima. Esto debe remarcararse ya que no solo es una búsqueda permanente de matrícula, sino también parece operar un mecanismo sistémico tendiente a evitar bajo cualquier circunstancia la deserción escolar.

Asimismo se planteó, en una de las entrevistas una alta rotación de alumnos, no visible en los registros de matrícula, debido a que tienen bajas y altas permanentes durante gran parte del año, de acuerdo con los ciclos de la producción.

*“Nosotros con los chicos que se van con sus padres a otros lugares los perseguimos para ver donde se fueron y localizarlos para que no se queden por fuera del sistema... vía la Secretaría de Inspección se puede averiguar donde fueron y ahí les damos el pase” (Pehujó)*

*“En esta escuela el número de chicos es por lo general siempre el mismo el tema es que no siempre son los mismos, salen chicos, entran otros... van rotando y acá hay que recibirlos a todos” (Pocito)*

En cuanto al **rendimiento escolar de los alumnos** las respuestas no han sido unánimes sino que han diferenciado al interior de cada escuela grupos con rendimientos que están dentro de lo esperado y otros que poseen niveles muy bajos de aprendizaje y sobre los cuales, a veces, ya hay pocas esperanzas. Ya se ha visto este tema cuando se hizo mención a la atención de necesidades especiales, pero se han mencionada casos de alumnos que no revisten estas características, sino que provienen de lugares apartados y pobres con un nivel de escolarización paupérrimo y hasta algunos con un certificado de estudios aprobado. Aún así, para aquellos alumnos que no obtienen demasiadas dificultades, se ha mencionado que suelen pasarse a escuelas cercanas al pueblo o ciudad de pertenencia para proseguir sus

estudios y que no se encuentran especialmente en desventaja en aquellas materias consideradas estructurales.

*“Los niños tienen en general un buen desempeño, son una excepción los que no lo logran, ya que son pocos y las maestras están muy comprometidas y también los padres. Entran en la edad escolar que corresponde y están en los años que les corresponden también. La maestra debe hacer mucho trabajo de contención” (Pergamino)*

*“Acá con lo poquito que han aprendido hasta séptimo no han tenido dificultades en las escuelas en las que siguen... tienen la técnica, el polimodal, la de alternancia... de los años que hacen que estoy acá los chicos pasan y andan bien, la idea de los papás es que terminen, el tema es que las distancias son muy grandes y se hace difícil” (Pehuajó)*

Con respecto a los alumnos con escasos recursos hubo particularmente tres escuelas en que los docentes plantearon este tema, dos de ellos contaron que era una cuestión novedosa en la institución, y otra de las entrevistadas fue categórica en afirmar que es una situación generalizada en su zona y que introduce un gran impacto en la institución.

*“Tengo chicos que tienen 11 años y los estoy haciendo trabajar en segundo año... nunca tuve un caso así, tan atroz... casi no saben leer y escribir y vienen con el quinto supuestamente aprobado” (Humboldt A)*

*“La repitencia aquí es muy alta, la sobreedad es un problema terrible, problemas de maduración... hay chicos que no sabemos por qué no aprenden... sólo somos maestros... hay chicos que no aprenden nada, y no es que sean traviesos... aquí es muy común que haya chicos con discapacidad... una señora de la municipalidad nos decía que aquí es muy alta la cantidad de chicos con discapacidad, nosotros los derivamos, pero los padres no los llevan, no salen de acá... se hacen repitentes crónicos, como les decimos nosotros... chicos de trece años que están en primer grado y repiten... qué hacemos con esos chicos?... hay que contenerlos, pero no somos una guardería nosotros... acá como prioridad yo pediría un gabinete, que atienda nuestras problemáticas y nos ayude, derive chicos, hable con los docentes” (Pocito)*

Ahora bien, más allá de los casos particulares mencionados, se indagó con bastante ahínco acerca de los temas centrales en el aprendizaje y de cuáles son, en la consideración de los docentes, aquellos contenidos, áreas o competencias sobre los cuales encuentran mayor dificultad. Este tema ya se ha mencionado anteriormente y tiene que ver con la poca capacidad de comprensión e interpretación observada en los alumnos. Al respecto, debe decirse que todas las escuelas mencionaron esta dificultad y es por ello que, como se ha visto en el apartado dedicado a los Proyectos Educativos Institucionales –PEI–, las escuelas han mencionado diversas estrategias tendientes a mejorar estas dificultades encontradas, aunque no han mencionado haber constatado resultados positivos al respecto.

*“La comprensión oral y la oralidad es un tema grave en todos los niveles, cosas que uno venía viendo... chicos con muy escaso vocabulario. Los chicos no saben expresarse... no pueden concretar una idea... el muy escaso vocabulario (...) En matemática les cuesta mucho razonar.. y claro,*

*les cuestan los problemas porque no entienden.... no comprenden el texto y después no saben qué hacer” (Humboldt A)*

*“Hemos trabajado en red para proyectos de lectura, biblioteca...nos ha premiado. Seguimos trabajando, sobre todo en cuestiones de lectura y oralidad... la expresión, todo eso es lo que está flojo... los chicos son de muy escaso vocabulario porque en la casa no tienen... hacemos talleres de lectura y ahora por ley hacemos la “hora de lectura” en la primera hora todos los días de la semana” (Pocito)*

*“Acá nuestro tema principal es que no interpretan, falta de concentración y de interpretación de consignas o de razonar los problemas... es como que ellos quieren todo fácil. Es verdad que a veces hay que enseñarles cómo hacer las cosas, cómo aprender... estamos en eso. Está claro que eso afecta a todo porque si no leen bien no van a poder resolver problemas de matemática” (Beguirie)*

Otra de las cuestiones importantes ligadas al aprendizaje fue la mención a posibles estrategias que en el caso de las escuelas de zonas rurales pueden llevarse a cabo sin problemas. Estas son la posibilidad de implementar mecanismos más flexibles y menos regimentados para promover el aprendizaje, lo cual es valorado como un modo más personalizado y más acorde a los ritmos de cada alumno.

*“Tenemos la campana, tenemos el timbre... pero no lo usamos, porque ya sabemos como son nuestras rutinas. Vamos organizando nuestros días y los chicos saben lo que tiene que hacer y respetamos mucho los tiempos de los chicos... los chiquitos no pueden estar con la atención que tienen los más grandes... no aguantan dos horas de clases y así después de una clase por ahí nos vamos a la laguna a ver el ecosistema, salimos, cambiamos. Acá los tiempos son más flexibles, pero se aprende igual” (Pehuajó)*

En lo concerniente a las evaluaciones del sistema educativo, no se ha recabado demasiada información y han sido pocos los docentes que han mencionado su participación en las mismas. Excepto el caso de la escuela de la provincia de La Pampa que participó con éxito en la evaluación internacional PIRLS, solamente una de las escuelas mencionó su participación y fue en tono de crítica por los contenidos ya que no eran tenidas en cuenta las particularidades productivas de su zona.

*“Aquí vienen de las pruebas que toman en el ministerio nacional y les preguntan del algodón... y los chicos se les quedan mirando... ¡si nunca han visto un algodón!... Yo les digo entonces ¿por qué no le preguntan de la caña? ¡Del algodón pregúntenles en el Chaco!... O también les hacen preguntas de la parte ganadera, de la pampa húmeda.... en cambio si les preguntan cosas de las cañas saben los surcos cuanto miden, cuantos se hacen, cuanto tardan en cortar la caña, como la pelan.... cuando tratamos el medio ambiente también hablamos de como queman la caña, que es en agosto, lo problemas que nos pueden traer” (Cortaderal)*

*“A nosotros nos interesan mucho las evaluaciones para saber cómo estamos parados”. (...) Aquí si los chicos no saben algo de las evaluaciones del ONE después nos pasan la factura. Nos preguntan: ¿Por qué no nos enseñaron eso si en las pruebas sólo nos piden lo que tenemos que saber?” (Caleufú)*

En lo concerniente a los problemas de **repitencia** las docentes mencionaron que los niños tienen, en general, un buen desempeño y que por ello los niveles de repitencia son relativamente bajos. Al respecto casi todas mencionaron que hacen un gran esfuerzo para que todos puedan pasar de grado y que “*son una excepción aquellos que no lo logran*”, ya que son muy pocos alumnos y las maestras se sienten muy comprometidas. De todos modos, al realizar repreguntas o comparaciones con otras escuelas, los docentes revelaron algunos casos de repitencia sistemática, o esfuerzos cercanos a la “promoción asistida” para aquellos alumnos que tienen grandes posibilidades de desertar del sistema (o ser expulsados de él).

*“Acá hay poca repitencia, pero lo que pasa es que el sistema es como que te dice que tenés que valorar qué es lo que el chico logró durante el año, entonces ver qué puede o tiene que lograr el año que viene, y teniendo en cuenta todo eso es como que decís bueno lo paso, y más viendo las necesidades si vos sabés que va a terminar en el campo, no va a seguir estudiando... tenés que evaluar el desempeño global... se van implementando estrategias para que pase y avance en el año que sigue”* (Beguerie)

*“Acá los chicos vienen y además no tenemos repitencia... quizá después abandonan el tercer ciclo, pero acá los tenemos muy bien... yo los conozco bien y sé como tratarlos, en qué andan mal, cómo entrarles... casi los conozco desde la panza de la mamá”* (Pehuajó)

Otra de las cuestiones que pudo verse es que a mayor edad es más la probabilidad de que se alejen del sistema y es por ello que se los cuida más, esto en el caso de las escuelas que cuentan con EGB 3. Asimismo, el plurigrado les permite a algunos alumnos repetir y de todas formas no sufrir la ruptura que significaría no pasar de año en una escuela con secciones.

*“Y, sí que hay repitencia... pero en los casos de los grandes si repiten abandonan... pero total si abandonan no terminan noveno... entonces no sirve que repitan, en cambio en los grados más chicos ahí sí, si tienen que repetir ahí es más fácil. Además después están todos juntos... yo ni les digo que repitieron, por ahí si les dice la madre... es lo mismo, uno trata de no lastimarlos, que la escuela no sea un peso, una carga”* (Humboldt A)

*“Este año ‘perdimos’ 6 chicos, no terminaron, hubo problemas de repitencia y de conducta, pero fueron a un Centro de adultos que funciona a partir de los 15 años y cursan allí. Nosotros vamos a buscarlos caso por caso. Este año perdimos a un chico en sexto año porque la madre se negó a mandarlo ya que quieren “enseñarle la cultura del trabajo” y fue imposible de convencerla de dejarlo”.* (Caleufú)

Con respecto a la **sobreedad** las docentes declararon que los alumnos suelen entrar en la edad escolar que corresponde aunque con una baja asistencia al nivel inicial, en el caso de escuelas que no lo tienen en el mismo edificio. Al respecto sostuvieron que la sobreedad se produce no en el ingreso, sino durante el transcurso por el sistema educativo.

*“Hay uno o dos años de sobreedad, salvo estos casos de chicos nuevos que no van a tener un nivel académico superior a sexto grado, porque no tienen incentivos, no tiene materiales y bueno entonces... en los más chicos uno los puede nivelar... pero con los más grandes ya no se puede y bueno los voy haciendo pasar”* (Humboldt A)

*“La sobreedad que tenemos aquí no es porque entran tarde, es porque repiten... hay repitencia... hay casos de chicos que no aprenden, que les cuesta mucho... uno se pregunta cómo pueden olvidarse la división... las operaciones matemáticas les cuestan mucho... yo no se muy bien cuales son las causas de esta falta de aprendizaje, son hijos de padres que nunca han estudiado... hablan poco, cambian las palabras... lo traen desde las casas... cómo enseñarles algo si después van a las casas y todo vuelve a empezar” (Cortaderal)*

En lo concerniente al **ausentismo**, solamente una de las escuelas ha mencionado este problema como un hecho de gravedad, aunque está claro, tal como se mencionó con anterioridad que el problema de las grandes distancias, el transporte y el anegamiento de los caminos debido a las lluvias resulta una causa involuntaria de ausentismo para los alumnos y docentes. Debe decirse también que fueron varios los docentes que mencionaron la buena predisposición de los alumnos para asistir a clases ya que lo viven como un momento en el cual se ocupan de ellos y en el que tienen la posibilidad de jugar y compartir el tiempo con sus compañeros.

*“A los chicos les gusta la escuela... por ahí en la ciudad tienen el gimnasio, el cyber, el club... pero acá la escuela es el único centro, inclusive los que trabajan que llegan cansados y que les cuesta, esos no faltan, les gusta llegar a la escuela... vienen y vienen contentos... ellos tienen interés... encuentran un espacio agradable, el maestros les habla los escucha, les dice algo que en la casa no pueden hablar... para mi sienten cobijo en la escuela” (Humboldt A)*

*“Acá se pierden días de clases porque llueve y los maestros no pueden llegar... esa es la principal causa de ausentismo” (Beguerie)*

*“Si la asistencia de los niños fuese permanente, como debiera ser... los niños faltan muchísimo, hay veces que no aprueban el año porque no vienen... tienen que trabajar... los chiquititos vienen. Lo que los niños aprenden los aprenden acá, se lo enseñan los maestros, en la casa no tienen apoyo” (Pocito)*

Respecto de la indagación sobre la **deserción escolar**, existen dos momentos importantes que son la necesidad de partir por carecer la institución de un tercer ciclo, o al momento de completar el tercer ciclo y cuando es necesario seguir los estudios en otra institución más alejada.

*“Los que terminan el noveno, si no van a estudiar no tiene muchas opciones... además de la fábrica hay poco trabajo, algunos van al campo... desde que está la escuela de alternancia de Barrientos la consideran importante porque aprenden las cosas del campo... pero no sé muy bien como funciona” (Beguerie)*

*“Son chicos respetuosos, no hay problemas de conducta, son afectuosos... la lástima es que quedan aquí, no continúan... un tercio es la cantidad de chicos que continúan. Acá hay muchas trabas... no tienen facilidades... por más que ellos tengan el deseo no tienen cómo” (Cortaderal)*

Asimismo se mencionó que generalmente cuando los alumnos están en la escuela no la dejan, sino que es al momento de pasar de ciclo cuando puede producirse el abandono. Este tema se complejiza cuando existen alumnos que deben trabajar y sí





es evidente un alto grado de deserción el momento de comenzar la actividad productiva en la que se emplean. Es te punto se verá más adelante al tratar el caso del empleo infantil.

*“Casi no hay deserción en la escuela, pero a veces uno les facilita muuucho las cosas para ver si terminan, porque cuando vos ves que no tienen capacidad para los contenidos, vos se los adaptás como para que llegue” (Humboldt A)*

*“Hay sobreedad, chicos que abandonan y vuelven y deserción no hay cuando están en la escuela... el tema es cuando la terminan y se tiene que ir lejos... ahí ya dejan. Además que se encuentran con otros profesores, con un grado único, con el inglés que acá no hay nada... ni tiene cable, no ven más que los canales de aire, las novelas” (Cortaderal)*

Tal como se mencionó con anterioridad, existen grupos de alumnos de muy escasos recursos que poseen poca capacidad de aprendizaje y muy bajos niveles de expectativas por parte de los docentes. Estos problemas fueron mencionados por la mayoría de los docentes como **la diversidad** que deben atender a diario y sobre la cual carecen de herramientas, habida cuenta de que se sienten frustrados y sobrepasados en sus funciones debido a la necesidad de atención especial que estos grupos necesitan.

*“De hecho y a pesar nuestro, la escuela tiene dos niveles sociales diferentes, a la mañana los de nivel socioeconómico más alto, todos traen los lápices y los cuadernos, a la tarde los más humildes. También hay un problema de horarios, la gente humilde a veces no los manda porque no llega y al pasarlos a la tarde les queda más cómodo y vienen. Tratamos de cambiar e inclusive consultamos con una psicóloga de Córdoba porque nosotros quisiéramos que se ensamblaran pero no es posible. Acá hay muchos “asistidos” con planes sociales, que van al comedor y vienen después (...) Es muy diferente hasta la presencia física, la higiene personal y la actitud de ¿Ud. me va a dar? Hay diferencias también en el respaldo familiar a la escuela, pero las maestras tienen conciencia de que todos tienen que aprender, que todos pueden igual, por eso no hay diferencia en el aprendizaje, en 7º se mezclan, van todos a la mañana y no hay diferencias entre los turnos”. (Caleufú)*

*“Aquí nuestros problemas son terribles, problemas sociales gravísimos... tenemos muchos problemas con los vecinos que están enfrentados entre sí, que pelean... chicos que se meten en la escuela, chicos de afuera que no tienen trabajo, que no estudian... mucha sobreedad... además no tenemos quién los mire... la otra vez encontramos a unas chicas del tercer ciclo en los baños con unos chicos de afuera que se habían metido... ¡imagínese! Además para los más chicos, están todos mezclados, ahora tenemos un chico con trece años que está en tercer grado. Todo eso tenemos que abarcar... es decir que para nosotros lo pedagógico que es lo primordial, no le podemos dar la importancia que necesita” (Pocito)*

Por otra parte, solamente en una de las escuelas se ha mencionado la falta de adecuación del edificio a las diversas poblaciones con edades diferentes que debe atender. En este punto se mencionó desde problemas por situaciones propias de la adolescencia hasta cuestiones ligadas al miedo por la posibilidad de abusos a los más pequeños.

*“Acá se acercaron las madres porque tenían miedo por el abuso, si todos compartes los mismos lugares, el baño por ejemplo van las nenitas y las chicas más grandes... todo eso es lo que tenemos acá... tenemos chicas que ya a los doce aparecieron embarazadas... tenemos mamás muy jóvenes, entre EGB 2 y EGB 3 siempre algún caso hay, las nenas-mamás. Falta mucho la contención familiar, además las familias son de ocho, nueve... son muy numerosas” (Pocito)*

*“Acá nos hace falta a gritos un comedor, vamos a cumplir otro rol, vamos a desnaturalizar el rol de la escuela, pero en invierno que damos clases a la tarde hay niños que vienen sin comer porque la mamá no se levantó y no les hizo la comida... hay por la zona un comedor comunitario, pero tuvo problemas... a veces los niños vienen con el platito que les dan en el comedor” (Pocito)*

Para el caso de las escuelas visitadas, estos temas son más propios de las instituciones urbano-marginales que atienden grandes poblaciones y que se encuentran en procesos de empobrecimiento o ligadas a ciclos económicos de auge y depresión de la actividad productiva de la zona.

*“Los chicos de la escuela rural son buenitos, se portan bien... nada que ver con la escuela marginal con la que yo estuve hace unos años... eso era terrible, muchos chicos que vivían hacinados que venían de todos lados del país... además era una escuela monstruo”.... (Cortaderal)*

Finalmente, la última cuestión abordada con respecto a los alumnos fue la indagación sobre **trabajo infantil** y su correlato con peores niveles de rendimiento académico. Al respecto se mencionó que generalmente antes o después de clases, los chicos colaboran con su familia en distintas tareas, cuestión que no siempre significa que trabajen en el campo. Ahora bien, sí se mencionaron algunos casos de chicos que trabajan y que debido a ello no pudieron continuar los estudios para finalizar la EGB o cursar el polimodal

*“Aquí no hay trabajo infantil, sólo a veces algunos chicos acompañan al campo a sus padres”. (Calefú)*

*“La gran mayoría de los chicos ya a partir de sexto trabajan... y entonces no les podemos pedir tarea, todo lo que hacen lo hacen en la escuela. Imagínese llegan a su casa y están muy cansados... tenemos chicos que se levantan a las tres de la mañana, vuelven a la casa toman una taza y se vienen para la escuela, pero ya llegan cansados de todas las horas que trabajaron....es el único momento que están sentados y el rendimiento no es muy bueno” (Humboldt A)*

Respecto de este tema, se ha mencionado que es evidente que el empleo en diversas labores quita tiempo de estudio, y por ende baja el nivel académico, aunque sólo en uno de los casos entrevistados había un serio problema ya que el trabajo aumentaba notablemente la deserción por coincidir los tiempos de la cosecha y el calendario escolar.

*“Para algunos padres, si el chico estudia es como que no hace nada... tiene que trabajar... la mentalidad de que si estudias estás vagueando... cuando los chicos son más chicos le dan más tiempo a la escuela, pero como después empiezan con el trabajo y a su vez los padres no tienen*

*herramientas como para ayudarlos con la escuela, es como que el nivel va bajando... no es en todo los casos” (Humboldt A)*

*“El tema central acá es que una de las actividades de la cosecha consiste en llenar la mayor cantidad de cajones y por eso mismo los padres llevan a sus hijos para que los ayuden... y a veces a los más chiquitos les gusta porque les dan su platita, andan con sus monedas... y acá se quedan y dejan la escuela” (Pocito)*

*“Aquí casi todos trabajan en la cosecha del limón, mucha gente que viene, hacen la cosecha de la zafra y hay otro grupo de gente que se va a Río Negro a la cosecha de la manzana... al año trabajan como mucho tres meses, por ejemplo acá los chicos salen del sexto y no van a la EGB 3, salen de la escuela y no continúan, van a trabajar... creen que han terminado la primaria y no es así” (Cortaderal)*

### **2.2.7. La infraestructura escolar**

En lo concerniente a la cuestión de la infraestructura con que cuentan las escuelas visitadas, **existen grandes carencias que van desde lo edilicio hasta los materiales didácticos, pasando por equipos de música, televisores y computadoras.** Como se dijo anteriormente, el tema central es la falta de teléfonos para poder comunicarse y si bien ha habido un gran envío de libros y materiales, éstos han llegado de modo discontinuado y con baches en cuanto a la cobertura de años y/o edades.

Las escuelas visitadas cuentan generalmente con gas, electricidad y agua, pero hay instituciones que no tienen alguno de los servicios mencionados. Generalmente han manifestado carecer de televisión y computadoras y en la mayoría de los casos contaban con una **aguda falta de actualización de materiales con los que pueden realizar actividades especiales de educación física, plástica y música.** En este sentido, los recursos didácticos de la escuela varían de una institución a otra, aunque hay ciertos denominadores comunes en la falta de algunos elementos tan básicos como mapas.

Por otra parte, a pesar de la importancia que le otorgan los docentes, las bibliotecas están insuficientemente equipadas, buena parte del material está muy desactualizado y se ha dado un consenso en que este último se encuentra sin catalogar y muy desordenado. Al respecto, la necesidad de material bibliográfico ha sido un reclamo recurrente por parte de los maestros entrevistados.

### **Caracterización edilicia y equipamiento de servicios**

Generalmente en cuanto al edificio no hay demasiados problemas de falta de espacio sino que es la disposición lo que debería cambiarse. Por ejemplo, una de las escuelas visitadas tenía un gran patio techado, grandes aulas para las clases pero no contaba con un lugar especial para la llegada de los profesores itinerantes. Otro de los casos era la presencia de un gran salón, pero que en invierno no podía ser utilizado por carecer de estufas.

*“El edificio está bien, tenemos un poquito de problemas con la instalación eléctrica. Como es medio antigua habría que hacer una instalación nueva, y organizada bien. Y si hay tantos chicos como ahora, por ahí mejorar el*



*salón de usos múltiples por si viene a trabajar otro docente que ese salón pueda ser ocupado... en invierno hace mucho frío y no se puede utilizar. A veces somos tres docentes que trabajamos en una misma aula... los dos profesores itinerantes y yo... dando cosas diferentes” (Humboldt A)*

“Nuestra carencia es la parte edilicia ya que necesitaríamos tener un aula más para poner la computadora, las herramientas de huerta, la biblioteca que ahora están en el aula de quinto, sexto, y tercer ciclo que además se junta con los profesores itinerantes... cuando ellos vienen nos chocamos y a veces usamos la dirección o la galería, pero no sirven como aulas” (Humboldt B)

En otra de las escuelas una docente explicó que tenían espacio pero no podían aprovecharlo por carecer de un sistema que les diera flexibilidad en el uso. Inclusive, la misma entrevistada tenía una idea de cómo debiera ser la solución y ciertamente no pareció resultar muy costoso.

*“Acá los cambios que necesitamos serían modificar los salones grandes... hacer una división en el aula grande para que pudiéramos dar clases más tranquilas, algo movable... no me puedo quedar sin el salón de actos, hacer pared no sirve, lo que sí es que con una pared móvil con un riel sería lo ideal, eso es lo que necesito... poder modificar los espacios amplios, esa es la idea” (Pehuajó)*

Otra de las cuestiones mencionadas, aunque sólo en una de las escuelas es que las escuelas más alejadas suelen quedar relegadas ya que para arreglarlas es común que se comience por las más cercanas al pueblo o ciudad. Al respecto, una de las directoras mencionó que *“siempre las escuelas del centro son a las que les dan prioridad para arreglarlas”* y que por ello su escuela forma parte de las *“cuarenta y dos escuelas que quedaron para arreglar”* que casualmente son las que se encuentran más lejos.

En lo que respecta a los servicios básicos todas poseen agua mediante bomba, electricidad en condiciones de uso y casi todas utilizan lo que comúnmente se llama *zapelín* o *chancha* que es una garrafa bastante grande que debe cargarse anualmente. El tema del gas es una cuestión importante ya que en muchos lugares del país es un servicio muy caro y a la vez esencial para poder brindar clases en invierno, tanto para la calefacción, como así también para preparar una merienda o desayuno.

*“Sería lindo cambiar la escuela en el aspecto edilicio... lo que hay es porque los maestros ponemos un montón... los padres cuando colaboran... colocar el gas, porque aquí hay que hacer la leche con leña, el gas casi no lo podemos comprar... o un calentador eléctrico” (Pocito)*

Solamente una de las escuelas visitadas mostró tener serias carencias en cuanto a los servicios ya que no poseía gas y tampoco agua potable. En este caso, se notó una grave falencia que sin duda alguna pone en peligro la salud de los alumnos y los obliga a llevar consigo una botellita de agua que traen desde la casa.

*“Acá tenemos el ingenio cerca y por lo tanto todo es caña de azúcar... tenemos graves problemas para conseguir la leña... has visto que no hay ningún arbolito, y gas no tenemos... entonces cada chico trae una ramita, un palito, todo es buscar y buscar” (Cortaderal)*

*“Gas nos falta y en estos momentos nos falta el agua potable ya que el año pasado se nos rompió el sistema que potabiliza... y cuando pusieron el*

*motor se dieron cuenta que las napas están a flor de piel y por lo tanto no se puede cocinar.... no se puede dar a los chicos... hay que cavar un pozo de por lo menos 30 metros... acá compramos el agua en bidones para la comida y para que tomen... pero siempre tengo el miedo que tomen esa agua en el baño... parece que este año nos la van a solucionar... además los chicos cargan con su botellita” (Cortaderal)*

## **Telecomunicaciones**

A la falta de **teléfono** mencionada debe decirse que muchas veces las escuelas tampoco cuentan con **Televisión por Cable**, que es un servicio con las que se intentó dotarlas durante el tiempo en que funcionó el Plan Social Educativo y que es de vital importancia habida cuenta que está previsto que el 9 de Julio de 2006 se lance el Canal Educativo con contenidos establecidos por el MECyT. Ese hecho es importante ya que varias escuelas visitadas contaban con la antena, con el decodificador, con el televisor pero por cuestiones varias carecían de la señal.

*“No tenemos teléfono en la escuela, entonces yo tengo que hacer las llamadas desde mi casa y desde una cabina telefónica pero eso lo hacés después de la una de la tarde y hay lugares que solo te atienden por la mañana o hacerlo a la noche... esta es una de las grandes dificultades... la comunicación... además acá las distancias son grandes y las llamadas son carísimas porque son de la cooperativa... estas son una de las cosas que dificultan la labor del director pero uno lo tiene tan asumido que a veces ni cuenta te das de estas limitaciones” (Humboldt B)*

*“El Direct TV anda, pero lo que no nos han mandado más es la tarjeta para recibir la señal... nos habían mandado una que no andaba y después no recibimos más nada... La falta de teléfono es una cuestión central, en otros lados sé que les dieron celular... es muy necesario, la verdad que es una gran carencia no poder tener un teléfono” (Pehujó)*

*“Acá tenemos Direct TV pero ya hace mucho que no funciona. Eso había llegado formando parte de uno de los proyectos de fortalecimiento de educación rural y a distancia, pero fue muy poco lo que funcionó. Todo es engorroso hay que solicitar que venga personal que viene desde Buenos Aires y hay que esperar que estén en la zona, no es como cuando es particular que viene el técnico. Una vez por año, cuando comenzamos se hace la solicitud pero nunca han venido... tenemos todo instalado pero no lo usamos... yo creo que a la mayoría no le anda. De hecho, acá cerca hay una escuela que lo tiene durante el año pero en las vacaciones se lo cortan y de nuevo tienen que pedir que se lo vuelvan a conectar.... acá sólo llegaban los canales educativos pero la verdad que funcionó solo unos días” (Humboldt B)*

Otro de los elementos faltantes que manifestaron en las entrevistas es algún **equipo de música** que les permitiera contar con las canciones patrias para los actos, la radio para buscar información y con la posibilidad de enriquecer la eventual clase de música que tuvieran. Asimismo, aquellos que expresaron contar con el equipo de audio, sostuvieron que necesitaban cd's o casetes ya que era muy poco el material que recibían de este tipo.

*“Para el aprendizaje de los chicos nos faltan libros en la biblioteca, un medio audiovisual, no tenemos televisor, no tenemos grabador... cuando*



*les pongo Aurora les queda medio cortada ¡Van a pensar que es así!*  
(Cortaderal)

## Material didáctico

De acuerdo con las entrevistadas la falta de material didáctico es una de las mayores limitaciones con que se cuenta en las escuelas de zonas rurales. Sumado esto, como ya se ha indicado, a que en estos lugares hay una mayoría de padres de alumnos con grandes carencias y por lo tanto es muy poco lo que los estudiantes aportan desde sus casas. Por esto es que suelen ser “*escuelas pobres para niños pobres*” lo cual genera una espiral de carencias que es muy difícil de resolver.

*“Sería lindo que los chicos tuvieran más materiales para trabajar... así uno puede dar más contenidos y ellos pueden trabajar más... eso ayuda a enriquecer el trabajo... necesitamos más libros, más manuales... acá estamos limitados con el material, algunos no tienen ni siquiera un diccionario en la casa, a veces se tienen que llevar el diccionario de la escuela a la casa. El sueño es que ellos tengan las herramientas de trabajo, si no es como que uno les dice, les enseña... pero queda en el vacío”* (Humboldt A)

*“Tenemos buena bibliografía pero nos falta material para los años intermedios, para tercero, cuarto, quinto... así que muchas veces usamos ese material [para el primer ciclo] que para nosotros es elevado, imagínese que los niños llegan sin jardín, no saben ni recortar con una tijerita... Usamos esos libros para los años más grandes”* (Pocito)

*“No tenemos libros para el primero y segundo ciclo, la bibliografía está actualizada para el tercer ciclo pero nos hacen falta revistas, manuales y libros de consulta”* (Humboldt A)

Se evidenció de alguna manera la transformación en cuanto al tercer ciclo ya que la mayoría de las escuelas visitadas tenían materiales de lectura para el EGB 3, aunque debe decirse que es un material que cuenta con casi diez años y en algunos contenidos debería realizarse una revisión. Esto significa **que las docentes manifestaron la carencia de materiales de lectura, manuales, revistas, etc., para los niños de los dos primeros ciclos**. Asimismo se planteó la importancia de contar con revistas del tipo *Billiken* o *Genios* ya que suelen ser muy importantes para mantener a los niños ocupados en diversas tareas en la atención del plurigrado.

*“Estamos escasos de material didáctico, de juegos didácticos. La verdad que para los más grandes está todo lo que mandó el Plan Social, pero aún eso ya está desactualizado, imagínese que tiene más de diez años... el año pasado mandaron material para el tercer ciclo pero no llegó a nuestra escuela... pero lo que no llega es material para los más chiquitos. Nos falta además que alguien pueda analizar todo ese material, organizarlo y que nos permita darle un uso más adecuado... no damos abasto entre todos nosotros para hacerlo... necesitamos una persona que ayude al director”* (Humboldt B)

Otra cuestión interesante que se mencionó fue **la acumulación de material sin ningún tipo de mecanismo de catálogo u ordenamiento**, como ya se dijo antes, por motivos de falta de cargos de apoyo a la labor del docente. Esto debería ser tenido en cuenta por los responsables del MECyT a fin de generar algún tipo de mecanismo que

permita archivar el material y contar con él de forma racional. Este elemento no es menor y el MECyT debería tomar cartas en el asunto, más aún con la seguridad de tener personal altamente calificado por contar con una Biblioteca de primer nivel.

Por otra parte, también se mencionó la falta de elementos para las materias especiales. Varias docentes mencionaron la necesidad de contar con pelotas, elementos de gimnasia, sogas, colchonetas, etc., para educación física. En cuanto a las materias artísticas fue coincidente la necesidad de los docentes de contar con pequeños instrumentos, algunas partituras, cancioneros, etc., para música y elementos de dibujo y escultura para plástica.

*“Lo que más nos falta son los materiales para los chicos más chicos, y que vengan los profesores especiales, que tengan más itinerancia, eso es lo que más nos falta” (Humboldt A)*

*“Quizá nos harían falta materiales didácticos... tenemos una buena biblioteca, pero acá no se le puede decir que compren un libro y entonces es el docente el que trae todo... acá no hay fotocopiadora, tenés que facilitarle todo... infraestructura tenemos... hasta cable tenemos que lo pone la empresa de acá. Lo que nos falta, claro está son los libros para que cada chico trabaje, que se los lleve a sus casas, en préstamo” (Beguerie)*

*“Estamos bastante equipados, tenemos material... cantidad, pero la verdad que nos falta organizarlo... más computadoras también, eso estaría bien. Ahhh, el material de educación física también nos haría falta y también el material para música, pobre el profesor cada vez que viene, aparece cargado con una valija llena de instrumentos. Sería lindo tenerlos acá” (Pehuajó)*

Finalmente, otra cuestión mencionada tiene que ver con la referencia de una docente acerca de dotar a los hogares de ciertos elementos u objetos culturales a fin de que los alumnos puedan elaborar trabajos en sus casas. Es necesario remarcar este hecho ya que también surgió en varias entrevistas la incapacidad que sienten los docentes de revertir una herencia cultural sumamente desfavorable que los chicos traen de sus hogares. En algún sentido se percibió la idea de que aún así se “inunden” a las escuelas de material didáctico, es necesario que los chicos puedan contar con elementos en sus hogares lo cual permitiría una mayor independencia y la adquisición de habilidades para “aprender a aprender”.

*“Sería lindo que uno dé un tema y que ellos traigan material, y que digan señorita mire acá está –en una enciclopedia- lo que Ud. nos dio... bueno, eso para nosotros es un sueño... así ellos leerían más, se enriquecerían más, les estimularía a la lectura. No digo solo libros de lectura, acá necesitamos también revistas, de esas infantiles que aunque sea tengan cositas para leer... la otra vez una mamá trajo de esas revistas y los chicos estaban encantados, se la pasaban con eso mientras esperaban que yo les diera trabajo... claro, lo que pasa es que no tiene nada de ese material, actualizado, moderno... que los entusiasme” (Humboldt A)*

Respecto de los libros recibidos en las escuelas, casi unánimemente se mencionó a la Nación y luego al Plan Social como proveedores excluyentes de materiales.

*“El Plan Social nos ha dado mucho material didáctico. Gracias al Plan Social que luego se llamó escuelas prioritarias tenemos nuestra*

*biblioteca... antes la escuela estaba vacía. Esto nos ha favorecido... comenzó en el 98 cuando comenzó el proyecto 7 (...) ya no recibimos los cuadernillos del proyecto 7 que trabajan los chicos... ahora ellos para poder usarlos se los pasan, pero además los profesores ya cansados de dar siempre lo mismo les están dando unas guías de trabajo y el cuadernillo les sirve de consulta, no ya como carpeta... además los chicos consultan mucho la biblioteca, tiene buen manejo de buscar información, nuestra biblioteca está en el aula... Además los cuadernillos del Plan Social los usan los chicos de grados menores ya que cuesta mucho que las familias compren libros, hay que mendigar mucho... los libros de consulta sirven para todos los grados y la verdad que los utilizan muy bien” (Humboldt A)*

## **Computadoras**

Acerca de este recurso ya se mencionó que es una de las grandes carencias en cuanto a la enseñanza y por ende una gran privación, ya que **no suele haber más de una o dos computadoras en las escuelas**. Por otra parte, hay una costumbre que debe erradicarse por completo de las escuelas que dice que “*la mejor computadora es para las cuestiones administrativas*”. De todos modos, es comprensible este hecho en el marco de una enorme carencia de recursos y por ende no suelen poner a disposición de un uso masivo los bienes escasos y posiblemente no renovables.

*“Tenemos una computadora que realmente anda... la otra es muy viejita y lenta, los chicos no quieren agarrarla. Y la que anda los chicos no debieran agarrarla, porque cuando yo tengo que hacer las cuestiones administrativas a veces no me anda. Mucho no les dejo usar los juegos porque son los que hacen que la máquina se ponga mal... a veces no funciona. Esa tuviera que ser administrativa y no darla a los chicos, pero a mí me da tanta lástima que ellos quieran trabajar” (Humboldt A)*

*“Hago turnos de a tres para trabajar con la computadora. Y los chiquitos no la usan por la torpeza que tienen en las manos y con ese mouse... no llegan a estabilizar nunca... yo se lo manejo, les pongo un cd que tiene cuentos o trabajos educativos” (Humboldt A)*

*“Ahora estamos esperando la Biblioteca y las ocho computadoras, que hasta ahora hay sólo dos, imposible que los chicos lleguen a manejarla. Por suerte no va a haber problemas, aquí no hay destrozos. (...) Los del turno mañana varios tienen computadoras, además hay en la Biblioteca popular con acceso a Internet, también van a los cyber, pero sólo a jugar” (Caleufú)*

### **2.2.8. La implementación del EGB 3**

Acerca de la implementación del tercer ciclo de EGB, todavía hay muchas disparidades e inclusive en algunos casos es un proceso fallido ya que al parecer existen muchos alumnos que efectivamente dejan la escolaridad en sexto grado al no contar en su ámbito con escuelas de enseñanza básica completa. En este sentido, ya se ha indicado en el capítulo primero los modos de implementación en las diversas jurisdicciones y cuales son las maneras de llevarlo a cabo para generar mejores procesos y una mejor calidad educativa.



De todos modos, de las escuelas visitadas, las que se encuentran en Santa Fe parecieron tener más claros los objetivos y una situación de mayor estabilidad, mientras que en el caso de la provincia de Buenos Aires se evidenció encontrarse nuevamente en una transición, aunque esta vez con un proceso que parece más cuidado en la medida en que se ha proyectado un mecanismo de escuelas piloto que permitirán, supuestamente, una mejor implementación posterior. En los otros casos visitados, carecían del tercer ciclo, o poseían un EGB 3 sin grandes transformaciones.

*“Para ellos no es buena esta reforma... quedan incompletos... se van en sexto, es una pena” (Cortaderal)*

*“No hay acuerdo sobre la nueva ley, a mi me parece mejor porque los chicos ahora tienen dos años más y nosotros tenemos contacto con los profesores y aprendemos cosas nuevas... pero yo creo que los que antes terminaban el séptimo tenían más contenidos que los que lo terminan ahora, pero compensan con los dos años más que tienen, ahora salen con más manejo de libros y esas cosas... pero claro son dos años más” (Humboldt A)*

*“Acá para ellos la EGB 3 es como que no es obligatoria y todos sabemos que es... pero terminan sexto y no siguen... por eso es que las secciones de EGB 3 son muy chiquitas... yo quisiera pedir polimodal porque los que terminan no tienen el polimodal... el único es el que está a cinco kilómetros y no hay transporte para ir allá... ¿en qué van a ir, en bicicleta? Están muy excluidos aquí... El problema es que no tenemos mucha matrícula, pero son muchos los recursos... aulas habría, el tema es la falta de presupuesto para pagarle a la gente... si ahora tenemos un segundo año de cuarenta y seis alumnos... ¿De qué calidad hablamos con semejante cantidad de chicos?... Pedirles tarea es imposible” (Pocito)*

Por otra parte, se ha indagado también acerca del impacto en la calidad educativa, en la medida en que supuestamente los alumnos que pasan por este tercer ciclo cuentan con dos años más que con aquel viejo séptimo grado con el que muchos terminaban la escuela y por ende su paso formal por el sistema educativo. En términos generales parece haber consenso en que dos años más mejoran los aprendizajes de los alumnos habida cuenta de que hay más tiempo para aprender contenidos. Ahora bien, se ha indicado que estos dos años en muchos casos retoman contenidos que se daban en el viejo séptimo; y por otra parte se mencionó que para aquellos alumnos que hubiesen seguido en la secundaria, fue un retroceso ya que se bajaron los niveles de exigencia debido a una “primarización” de los dos primeros años de la vieja secundaria.

*“Yo creo que la obligatoriedad no mejoró la calidad de la enseñanza... antes los chicos salían del séptimo con un buen nivel de las escuelas rurales, pero con esto de los profesores itinerantes es como que es un sistema que no está definido, porque los maestros tutores guían y orientan pero no planifican y entonces lo que vos das no siempre te termina de convencer... porque ¡cada maestro con su librito!... no siempre vas a coincidir con el profesor... además la obligación de los dos años más. Hay chicos que no quieren saber nada, pero siguen porque están obligados y entonces vos ves que eso no les sirvió de nada. Hay contenidos que antes se daban en séptimo y que ahora se corrieron para octavo y noveno, y el tema es que si al chico no le interesa, esos contenidos nos los va a fijar... es como que antes salían mejor, con más cultura” (Humboldt B)*

*“Acá lo positivo de la reforma es que si ahora tienen que seguir estudiando se van con catorce años... ya tienen dos años a favor, no se van a los doce como antes. En cuanto al aprendizaje antes era como más específico, [los que pasaban al secundario] tenían doce materias, y en cambio ahora son menos... es como que es todo más generalizado” (Beguerie)*

*“Los chicos están desmotivados en el tercer ciclo. Con los chiquitos hay algunos que cuesta pero terminan enganchados. No todas las familias acompañan. No hay el compromiso con la escolaridad que había antes, en que los padres hacían todo tipo de sacrificio por la educación de sus hijos”.*  
(Caleufú)

Por otra parte, también se ha mencionado la poca motivación que presentan algunos alumnos que asisten al tercer ciclo ya que lo hacen en precarias condiciones y en cierta medida “obligados” por la nueva estructura. La idea que se dejó ver no es nueva y es el gran problema de la falta de adecuación de las necesidades y expectativas de los adolescentes a lo que la escuela produce y requiere de ellos. Está claro que para el caso de las escuelas en contextos rurales, existe una diferencia en cuanto a que asistir al tercer ciclo suele demandar un mayor esfuerzo y que habitualmente estas instituciones no brindan conocimientos útiles para la vida y las labores cotidianas. Sólo con el ejemplo de la falta de computación y de elementos de telecomunicaciones, se está demostrando el atraso y la carencia, y sobre todo la creciente brecha educativa con aquellos alumnos que cuentan con este material con la naturalidad con que se visten.

Una de las cuestiones interesantes fue haber entrevistado docentes que se desarrollan en el marco del *Proyecto 7*, o de **escuelas con profesores itinerantes**. Al respecto, estas escuelas mencionaron carecer de una deserción significativa, aunque quedó claro también que existe un relativo y velado proceso de “promoción asistida” de los alumnos que allí asisten.

*“Nosotros hacemos lo imposible para que los chicos terminen... les damos todas las posibilidades. Si el chico tiene dificultad, porque ya lo conocemos, le vamos adaptando los contenidos a sus posibilidades, pero que lleve su certificado de noveno año... que termine” (Humboldt B)*

*“Desde el momento en que se incorpora el nuevo tercer ciclo, ahora sí el director de la escuela pasa a ser el maestro tutor y por lo tanto tiene que tener a cargo a los grados grandes... antes cuando llegaba hasta séptimo no era así” (Humboldt B)*

Otra de las cuestiones sobre las que se habló fue que el mecanismo implementado por el Plan Social Educativo fue variando y que ya no se utilizan exclusivamente los cuadernillos especialmente preparados, sino que los profesores itinerantes fueron armando guías y fichas que ellos consideran más apropiados para la enseñanza. En este mismo sentido una de las docentes sostuvo que los cuadernillos de trabajo fallaban en cuanto a fijar contenidos en la medida en que se hacía mucho hincapié en la lectura y las reflexiones generales de temas, pero muy poco en la capacidad de repetición de ideas y mecanismos que permitieran fijar el conocimiento.

*“El proyecto 7 fue variando, no todos los profesores siguen con los cuadernillos. Algunos no los usan más y los fueron adaptando... además ese material nunca se renovó, ahora los mismos profesores fueron organizando guías. La verdad que el material de los cuadernillos es muy lindo, pero es muy lento, no se avanza. El chico logra pocos conceptos. Al*



*finalizar todo ese trabajo, lo que queda es poco en concepto y para fijación... al finalizar la jornada había veces que los chicos no habían logrado nada porque no todos los chicos son capaces de hacer reflexiones y de escribir sus propias definiciones” (Humboldt B)*

*“Hay todavía muchas dificultades en la escuela del pueblo con el EGB 3 porque es como era antes, los chicos empiezan el octavo en la escuela secundaria y hacen el séptimo en la que era la primaria... entonces ahí hay un cambio grande, en cambio nosotros no tenemos ese problema porque tenemos hasta noveno... pero si es un lío por todas las reglamentaciones de una u otra modalidad” (Humboldt A)*

En cuanto al funcionamiento del EGB 3 en todas las escuelas visitadas que contenían o articulaban el último ciclo no hubo demasiados consensos ya que se vieron ciclos que funcionan en la escuela con profesores itinerantes; ciclos que articulan con otras escuelas y por lo tanto es el directivo el itinerante; escuelas de EGB completa; ciclos que funcionaban en otros establecimientos cercanos aunque sin articulación y finalmente una escuela que planteó la necesidad de sumar dos años más para completar el EGB 3 en su institución.

*“Cuando vienen los profesores, yo trato de organizar el trabajo para que quinto y sexto trabajen bien y me pueda ir hasta el aula dónde están los profesores itinerantes así veo como les fue a los chicos con los trabajos, dónde tuvieron problemas, qué cosas no se cumplieron... acá tenemos el beneficio de que cuando llueve siempre los profesores vienen acá aunque les hubiera tocado otra escuela. Y si la semana siguiente los días están lindos ellos en los días que tenían que venir acá van a otras escuelas, a las que no podían ir cuando llovía... como que compensan... y así es difícil organizarse... acá es cuestión de ser flexible ya que hay veces que no sabes cuando van a venir los profesores... por ahí se había programado una actividad especial o extra y bueno llegan los profesores y hay que interrumpir... pero también hay que entender que las otras escuelas necesitan tener a los profesores y es una manera de compensar” (Humboldt B)*

*“Ahora el tercer ciclo se va a articular con la escuela de Tronconi que también tiene tercer ciclo... es como una directora itinerante y todavía no sabemos dónde se van a quedar, porque también van a crear el cargo de secretario y entonces se van a alternar. Además van a poner un preceptor que es una gran necesidad, alguien que pueda ver qué hacen los chicos” (Beguerie)*

*“Acá lo bueno es que hay un CPT, que es una escuela de alternancia, pernoctan en la escuela y los profesores luego van a la casa... además acá los patrones los dejan hacer o criar conejos, animales, la huerta... les dan el espacio... ahora las técnicas o agropecuarias comenzaron a incorporar el tercer ciclo” (Pehuajó)*

*“Yo además tengo el proyecto para tener el tercer ciclo acá porque los padres lo piden. A los doce años son muy chiquitos para irse y acá tenemos la infraestructura. Los requisitos son crear una ESB y que el que se mueva sea el director. La idea es agrupar las secciones en cada escuela y que el director esté en su ESB. Acá todavía es un período de transición en el que se han dejado de lado las escuelas rurales para hacer un análisis sobre qué es lo que hay que hacer” (Pehuajó)*

Otro de los temas sobre los que se habló fueron las dificultades en la cobertura y en la manera en que se han ido estableciendo mecanismos para que los alumnos puedan acceder al servicio educativo. Al respecto también se mencionó la prestación de transporte de alumnos a escuelas más cercanas que contaran con EGB 3 y en las dificultades que esto plantea. Inclusive, una de las docentes sugirió que esta cuestión debería dejar de utilizarse y que sería más barato y justo crear cargos de EGB 3 en su escuela, cuestión que es importante ya que **no hay demasiados estudios sobre costos** y por ende faltan datos claros para argumentar en uno u otro sentido.

*“Los chicos que terminan el séptimo acá se van a la escuela de Nueva Plata, hay un convenio para que les paguen el transporte hasta allá, por medio del consejo escolar que hace convenios con los remises. El tema es que hay muy pocos remises que puedan cumplir con todos los requisitos legales que pide la Dirección Gral. de Escuelas. Otra cosa es que si vos tenés un chico de campo de Madero que tenés que llevarlo a otra zona, o a Pehuajó mismo, el remise es de Pehuajó, porque es donde hay remises, pero la Dirección le paga el viaje desde Madero... entonces nadie quiere... ´el vacío´ le llaman ellos... no le cubre el trayecto desde Pehuajó hasta donde los busca, imaginate que nadie quiere agarrar. Yo hice el cálculo de que era más barato hacer el tercer ciclo acá que pagarles el transporte. Otra cosa es que se cubre de escuela a escuela, parte de una escuela donde los dejan los padres y los lleva a otra escuela que tenga octavo y noveno” (Pehuajó)*

*“La Pampa hizo unidad separada en EGB3 pero como esta escuela es “escuela única” de Caleufú tiene unidad hasta 9º”. (Caleufú)*

Finalmente, otra de las cuestiones a que se hicieron mención, fueron los **Proyectos de Calidad de Vida** o más genéricamente aquellos proyectos para EGB 3 que vinculan la labor educativa con las cuestiones productivas de cada zona. Esto es importante ya que como se ha visto anteriormente, cada escuela debe realizar un proyecto educativo propio en el cual deberían adaptarse los contenidos nacionales y provinciales a sus realidades y necesidades. En este punto, es mucho lo que queda por hacer en la medida en que es muy poco lo que se ve en las escuelas sobre procesos productivos, y como se mencionó en el apartado sobre la vinculación con establecimientos que realicen actividades económicas en la zona, éstos tampoco promueven asociaciones y relaciones con las instituciones escolares.

*“Ya ahora no se hacen los proyectos de calidad de vida con el profesor de tecnología... nosotros habíamos hecho producción y conserva de frutas y hortalizas... y después los vendíamos y teníamos una guía de trabajo que se aplicaban a todas las áreas... se trabajaba bien, pero eso fue en los primeros años. Eso estaba bien porque participaba toda la comunidad, venían todos, el que más sabía nos ayudaba y explicaba” (Humboldt A)*

*“Nosotros teníamos los proyectos de calidad de vida pero ahora ya se terminaron... tuvimos el proyecto del vivero forestal de frutales y después otro que se llamó ´picos y plumas´ en el cual criamos pollos parrilleros. Una experiencia espectacular, ahora todavía tenemos los frutales y los usamos para hacer dulces o para vender las frutas y comprar algún cd para la computadora, o para juntar plata para hacer una excursión... ya es un clásico que todos los años se junta y se cosecha la fruta” (Humboldt B)*

*“Acá la profesora de tecnología sí les enseña contenidos sobre ruralidad... muy artesanal, una hora por semana por grado, es muy poco, pero son temas que de todos modos se tocan porque estamos en este contexto... eso en las escuelas urbanas sé muy bien que no se incluyen, el trabajo en la huerta también, el horno solar, o la deshidratadora de vegetales... esas son cosas que sí ven, lo hacen con la profesora de tecnología, pero es poco lo que pude ver” (Pocito)*

La cuestión central, radica aquí no solamente en reproducir en la escuela las actividades productivas que se dan en la zona de influencia, sino también en recrear la cadena productiva sobre la base de conocer qué se hace con la producción local, cuáles son sus potenciales transformaciones y por ejemplo cómo, en qué condiciones y para que fines se exporta. Todas estas cuestiones fueron vistas como una gran carencia por los docentes entrevistados y se mencionó claramente que las cuestiones productivas forman parte de un aprendizaje informal y cotidiano, alejado de la reflexión escolar y del estudio de sus causas y posibles mejoras.

*“A algunos chicos uno los va haciendo pasar para llegar a noveno, son chicos que no tienen un nivel académico bueno y la idea es que tengan un certificado pero sería lindo que tuvieran talleres para salir de noveno y tener alguna calificación con salida laboral que les facilitara el trabajo el día de mañana. Por ejemplo la herrería les ayudaría con las máquinas, ¿no cree?” (Humboldt A)*

### **2.2.9. El plurigrado**

Tal como se propuso en el diagnóstico del capítulo primero, *con frecuencia, las escuelas multigrado representan la única forma de garantizar la provisión de educación de calidad en zonas rurales y remotas caracterizadas por poblaciones dispersas de baja densidad. Asimismo, los desafíos centrales de las instituciones en contextos rurales, sean ellas cicladas o unitarias, se encuentran en el hecho de que al reunir alumnos con saberes diferenciados, se deben desarrollar, por parte de los docentes, situaciones de enseñanza para que todos los alumnos obtengan las mejores oportunidades para aprender.*

Esta experiencia es muchas veces constitutiva de la escuela rural y tiende a verse como un obstáculo para la educación de calidad de niños y adolescentes. En las entrevistas no surgió una posición común sobre si los niños que asisten a estas escuelas tienen desventajas frente a los que asisten a escuelas con secciones independientes, aunque sí **se mencionó en reiteradas oportunidades la falta de profundización en las diversas áreas de contenido, que esta modalidad conlleva y hubo unanimidad en que es una experiencia que se aprende con los años y que no hay casi ningún instituto de formación docente que promueva y brinde cursos de calidad para esta práctica pedagógica.**

Sobre la formación docente en plurigrado, los comentarios más frecuentes fueron los que hacían mención a la **falta de capacitación** y a **que es una práctica que se aprende en el aula**. Sí se hizo referencia a algunos cursos de capacitación o postítulos brindados para mejorar las prácticas pero no es algo extendido y sistemático. De todos modos, las directoras se mostraron conformes con las tareas pedagógicas del personal docente, en el caso de que hubiera, y mencionaron la **dificultad de realizar cursos debido a la falta de tiempo o al dictado de los mismos en momentos de descanso.**

*“Nadie me enseñó a ser maestra en un plurigrado, enseñar en el multigrado es una cuestión que se va aprendiendo... nunca es igual (...) Los docentes no salen preparados del magisterio para el plurigrado, antes salías mejor, había más visitas a escuelas rurales... pero nadie enseña nada. Antes había un seminario de investigación para ver como se trabajaba con las tarjetas y todo eso pero más que eso no” (Humboldt B)*

*“En las escuelas plurigrado la maestra tiene que tener experiencia. Sucede que habitualmente las maestras recién recibidas van a estas escuelas y se les hace muy difícil” (Pergamino)*

Sobre los cursos que se dictan para la enseñanza del plurigrado se ha hecho hincapié en que son escasos y en que sirven además de para incorporar contenidos y modalidades de enseñanza, para sistematizar lo que se hace cotidianamente y para verificar si lo que se hace está realizado en forma correcta. Esto es muy importante de resaltar ya que debería ser este hecho un elemento central para promover la asistencia a cursos de postítulo sobre plurigrado. Tal como lo mencionó una docente, “[el curso] *me sirve para ver que lo que hago está bien... es bueno tener un momento para pensar en lo que uno está haciendo todos los días*”.

*“Hay algunas sugerencias que nos dan en el postítulo para trabajar en multigrado, quizá algún trabajo práctico... nos enseñan a dar un mismo contenido a todo el curso y aumentando la dificultad según el grado de escolaridad, pero no con todos los temas se puede hacer, inclusive hay niveles diferentes al interior de cada grado... me sirve esto que estoy aprendiendo, no hay nada nuevo... Nos dan estrategias pero que en líneas generales es lo que yo venía haciendo” (Humboldt A)*

Otro elemento destacable que se mencionó sobre los cursos de enseñanza en plurigrado, lo propuso una inspectora de Pehuajó que participó en una de las entrevistas y que alegó tener mucha experiencia de trabajo tanto en escuelas rurales, como así también en escuelas urbano-marginales.

Al respecto propuso que **los cursos de plurigrado contienen elementos positivos para la acción pedagógica en contextos de diversidad**. Así es entonces que actualmente *“hay capacitación [voluntaria] sobre escuelas rurales porque se pidió mucho, sobre todo en cuestiones de plurigrado y sobre todo en cuestiones pedagógicas”*. Esta capacitación, prosiguió la inspectora *“es una tutoría que la hacen los inspectores y que trabajan con los docentes que se inscriben, es una propuesta ya vieja, pero como no se forma a los docentes rurales en los institutos de formación docente, la idea es capacitar a los docentes en contenidos pero con diversas complejidades, es decir, dar un mismo contenido a diversos grupos”*. La mecánica prevista es focalizar en las formas de enseñanza y asimismo brindar contenidos. Al respecto sostuvo que *“es muy buena la bibliografía de rural [y que] además sirve para las escuelas urbanas porque más que rural da herramientas para trabajar con la diversidad, esto hoy es imprescindible”*.

Acerca de la práctica del plurigrado anteriormente ya se había mencionado que el docente debe transitar por una estrecha línea que le permita evitar centrarse demasiado en un grupo de alumnos en detrimento de otros y asimismo sortear la **fragmentación del tiempo de estudio** del cual dispone al intentar brindar una atención equitativa a todos los alumnos. En síntesis, el docente deberá ejecutar su tarea pedagógica sin caer en la desatención y la fragmentación del tiempo. Esta cuestión, el tiempo, fue mencionada varias veces y evidentemente es una variable de vital importancia.

*“Hay veces que uno se tiene que dividir en mil partes y eso hace que uno no pueda avanzar, y encima los tiempos no dan, son reducidos así que... es difícil trabajar sola... pero uno se las arregla” (Humboldt A)*

*“Acá el problema principal es el tema de los tiempos. Acá al tener grados a cargo no te da lugar para relacionarte con la comunidad o con las demás maestras y las actividades de ellas... no se pueden hacer proyectos amplios y ambiciosos de relación con la comunidad, el tiempo acá es un tema fundamental” (Humboldt B)*

*“Además es distinto el uso del tiempo, aquí damos un tema, una actividad y los tiempos son más flexibles, voy viendo como están los chicos” (Humboldt A)*

Volviendo a la comparación con las escuelas con una gran diversidad de alumnos, esto es alumnos con ritmos distintos y clases muy numerosas, una de las directoras de Humboldt destacó que debido a *“los tiempos y la atención simultánea es imposible que se trabaje en todas las áreas”*. De todos modos destacó no observar *“grandes diferencias con las escuelas urbanas ya que hoy en día con la cantidad de alumnos que hay en cada clase tampoco permite desarrollar demasiado cada tema, hay muchos alumnos y mucha diversidad, y entonces la atención a la diversidad quita tiempo para el desarrollo profundo de todas las áreas”*. Asimismo sostuvo que con excepción de las materias especiales, *“yo creo que nosotros logramos cosas que en algunas escuelas urbanas no lo logran”*.

Otra cuestión sobre la práctica de la enseñanza en un multigrado es que se ha mencionado que **debe ser creativa y poco ortodoxa**. El hecho de tener la misma maestra durante varios años seguidos y además la cuestión de ser un grupo pequeño, es reconocido por las docentes como un hecho que genera aburrimiento y que hace **necesario variar los métodos y flexibilizar los horarios**. Una de las docentes de Humboldt insistió varias veces en la necesidad de utilizar diversos métodos. Sobre este punto sostuvo que desde hace diecisiete años que se encuentra en una escuela rural y que nunca pudo usar la misma planificación anual, *“ya que uno trata de que no sea siempre lo mismo... la monotonía le hace mal a todos”*.

Otra cuestión sobre la que se habló mucho fueron los pro y los contra de esta modalidad educativa. Este tema requirió de docentes que conocieran la modalidad del plurigrado y la modalidad de las secciones independientes para poder establecer una mejor comparación. **En cuanto a las acciones positivas quizá la cuestión más mencionada fue la posibilidad de brindar una práctica educativa más acorde a los tiempos y a las necesidades de los alumnos, sobre todo en cuanto a la adquisición de contenidos y a la posibilidad de seguir la trayectoria del alumno en un lapso de tiempo mayo al año escolar.**

*“Cuando cambian de colegio y van al polimodal no se nota que vienen de una escuela multigrado, el que es responsable y estudia le va bien acá y en cualquier lado... el multigrado tiene a favor que los docentes conocen bien a los chicos, sus conocimientos, sus problemas, y puede enseñarles mejor, no es que tenga que ir a un legajo” (Beguirie)*

*“Ahora los chicos son muy rápidos, son unos bochos... antes yo sabía tener hasta cuatro grados y por eso había que tener los recursos del plurigrado. Así el que terminaba o era rápido, se levantaba solito, sacaba una ficha y hacía varias actividades con ella, así no quedaba sin hacer*



*nada... son fichas que uno organiza y que tiene actividades para los temas que voy dando... es difícil pero no imposible” (Pehujó)*

Asimismo, debe recordarse aquí que, tal como se incluyó en el punto 2.1.1., la educación en un plurigrado puede incorporar mayores habilidades para el trabajo en equipo, para la organización independiente del mismo y sobre todo para el trabajo con modos y tiempos diversos. Sobre este punto, está claro que la mayoría de las escuelas carecen de formación para el trabajo en equipo y que al parecer esta es una competencia central para el empleo en el mercado laboral.

*“Para mí el plurigrado, es la importancia de atender a la diversidad, además otra cosa importante es que de alguna manera es como una escuela no graduada, es decir que se ve muy bien como el chico va respondiendo y desde allí se lo evalúa... hay como otros tiempos, más personalizados... hay posibilidad de más movimiento, de seguirle el ritmo... no se produce tanto el fracaso escolar. En las escuelas urbanas como no se trabaja en equipo, cada maestra planifica y se repiten los contenidos, se repiten las estrategias... y los chicos se aburren, siempre más de lo mismo. El plurigrado, si bien no hay formación docente, no se reitera más de lo mismo... no se repiten estrategias y contenidos continuamente. Acá hay que tener creatividad constante. Lo negativo es la soledad, el gran esfuerzo que implica para el docente sostener el día la atención a la diversidad... es muy difícil” (Pehujó)*

Otra mención importante sobre las cuestiones positivas de dar clases en un plurigrado es la mención a la posibilidad de que, en vez de “nivelar para abajo”, en un plurigrado, **hay niños de grados inferiores que tienen la posibilidad de adquirir contenidos de años más elevados por estar atentos a lo que se está dictando a otros alumnos más grandes.**

*“El tema de la diferencia con las escuelas de secciones independientes es también que deben enseñar a muchos chicos... acá por ahí tenés diez, mientras que en el pueblo tenés clases de treinta... acá por ejemplo el que es inteligente está en tercero y está pescando lo que el maestro está explicando en cuarto o en quinto... nos pasó” (Beguerie)*

Finalmente, en cuanto a los obstáculos, **la poca profundidad alcanzada en los contenidos es quizá la cuestión más mentada por las entrevistadas, seguido por el esfuerzo que implica la atención a grupos que se encuentran con niveles diferenciados.**

*“El multigrado es muy difícil... porque en cada aula tenés varios años y por lo tanto varios niveles... y a su vez al interior de cada año también tenés niveles, porque no todos van igual... entonces se complejiza mucho... por ejemplo tocás un tema y después vas organizando las tareas” (Cortaderal)*

*“Las dificultades del plurigrado son la falta de atención personalizada, la poca profundización de los temas, la gran diversidad” (Humboldt B)*

*“El tema del multigrado es que los maestros tienen que hacer magia... tratan de dar el mismo contenido, bajando y subiendo el nivel. Para una mejor organización, si estás dando matemática, todos ven matemática, si ves fracciones todos ven fracciones... de acuerdo a su nivel” (Beguerie)*



Otra característica mencionada del plurigrado, en cuanto a sus puntos débiles fueron la soledad del maestro para la toma de decisiones y **la falta de experiencias nuevas experimentadas por los chicos, lo cual hace que, los maestros y las materias especiales sean una gran ayuda y punto de fuga de la monotonía cotidiana.**

Además, continuando con la monotonía, **se ha mencionado la falta de relaciones con otros chicos y docentes como un elemento que degrada el aprendizaje ante la carencia continua de hechos novedosos.**

*“Es verdad que a veces no tiene sentido sostener escuelas con tan pocos alumnos, uno piensa que es mejor darles otro uso y agrupar a los chicos en otras escuelas... digo en las que soy muy chiquitas... porque hay algunas escuelas que están formadas por hermanos casi exclusivamente... es como un apéndice de la casa, casi no hay diferencias. Uno entonces piensa que lo mejor para los chicos es conocer otras caras, mezclarse. Pero las escuelas son en esos lugares el centro de la vida... se hacen los bailes, las jineteadas, los cumpleaños, las comuniones... hasta se da misa en algunas escuelas... entonces se da una defensa muy fuerte por parte de las comunidades... pero es también cierto que la interacción favorece al aprendizaje” (Pehuajó)*



Vista aérea de la Comuna de Humboldt. Pcia. de Santa Fé.

### **2.2.10. Los diversos tipos de ayuda**

El último punto que resultó relevante incluir es el que hace referencia a la ayuda que reciben las escuelas rurales visitadas. Este punto es importante ya **que existe una amplia gama de organismos, organizaciones y empresas que suelen incluir**



## **ayudas a escuelas carenciadas, escuelas urbano-marginales, escuelas de frontera y escuelas rurales aisladas.**

Sin ir más lejos, este año se relanzó la campaña “*Digamos presente 2006*” que es un emprendimiento que funciona desde 2002 y que tiene como fin lograr un compromiso sustentable y a la vez unificar toda la ayuda a escuelas rurales “*a través de padrinazgos a chicos y escuelas rurales*”. Otra cuestión interesante sobre este proyecto es que, aquellos que lo llevan a cabo, han manifestado haber evolucionado desde necesidades urgentes como útiles y zapatillas a materiales como herramientas para la construcción de huertas y talleres de oficios. Esta campaña es llevada a cabo por la *Asociación Civil Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales*, la *Fundación Cimientos* y la *Fundación Noble*, con el apoyo de la *Red Solidaria*.<sup>77</sup>

Asimismo existen otras fundaciones de ayuda a escuelas rurales como la *Fundación Cruzada Patagónica*, *eduCREA*, *Bosques del Plata*, *Bunge y Born*, etc., que funcionan dentro su ámbito de producción y que llevan a cabo desde pequeñas donaciones hasta programas de capacitación docente para mejorar la calidad de la educación. Por otra parte, existen un sinnúmero de organizaciones, colegios, cooperativas que han establecido pequeños convenios de ayuda y que son muy importantes para el sostenimiento de la educación en el campo.

En las entrevistas realizadas, **todas las directoras manifestaron recibir algún tipo de ayuda, desde aquellas más sostenidas en el tiempo como la que realiza la Comuna de Humboldt o la Cooperativa Eléctrica de Lobos hasta pequeñas donaciones de particulares.** Al respecto, a continuación se incluyen las ayudas recibidas descriptas por las maestras.

*“Nosotros la vez que necesitamos algo vamos a la comuna y sabemos que contamos con ellos, tenemos la respuesta siempre... igual cuando no tenemos personal para hacer alguna cosa la comuna nos manda... horas hombre que se le dicen... y nos ayudan bastante y están siempre al pié del cañón”* (Humboldt A)

*“A veces recibimos alguna donación de ventiladores y juegos didácticos por parte de una cooperativa agraria, pero ahora hace rato que nos ayuda en excursiones al pueblo a ver obras de títeres”* (Humboldt B)

*“Acá tenemos también un subsidio de la cooperativa eléctrica que todos los años nos da un peso por chico en una librería en Lobos y de allí podemos sacar los útiles para satisfacer las necesidades de los chicos que más lo necesitan”* (Beguerie)

Otras escuelas son las que reciben ayudas esporádicas o “*a pedido*” y dependen en gran medida de las negociaciones entre las directoras y las personas que pueden donar alguna prestación. Este hecho es, como ha referido alguna de las entrevistadas, **parte de las cuestiones no pedagógicas a las que deben dedicarse en las escuelas rurales** y que hacen que los alumnos puedan contar con algunos útiles, una escuela en mejores condiciones o hasta la posibilidad de conocer algún pueblo o ciudad que estén alejados.

*“No recibimos muchos subsidios, el año pasado no donaron la pintura de la escuela por los noventa años, pero no recibimos mucho”* (Beguerie)

---

<sup>77</sup> Para más información puede verse la página [www.apaer.org.ar](http://www.apaer.org.ar) de la Asociación Civil Padrinos de Alumnos y Escuelas Rurales.

*“Acá si se les pide una ayuda a los dueños de las estancias nos dan, ellos siempre están... nos dan material, pintura, gente para cortar el pasto por si lo necesitamos. Algunos son lerdos, pero yo sé que van a venir. A veces nos traen leche, cosas para hacer acá. Mirá yo tengo 37 chicos y tengo cuatro litros por día, a veces en invierno eso es poco, yo sé que en la casa toman pero la hacemos alcanzar... la fruta también... que nos mandan desde el gobierno para los chicos de primer ciclo, pero yo les doy a todos y en vez de cinco días comemos fruta tres días, pero le damos a todos”... (Pehuajó)*

Los programas nacionales, “*la Nación*”, siguen siendo un actor importante en cuanto a la ayuda recibida por las escuelas. Ésta se da a través de distintas prestaciones que van desde lo educativo, hasta lo meramente asistencial. Aquellos programas que más han sido mencionados, y que puede considerarse que son los que más presencia tienen, al menos en el imaginario de las instituciones, son el viejo **Plan Social Educativo** que no tiene más ese nombre, ni maneja el presupuesto que logró hacia fines de la década del noventa, y posteriormente el **Plan Jefes y Jefas de Hogar**. De todos modos existen otros programas importantes que están en marcha como el Programa Nacional de Becas para evitar la deserción y promover la vuelta a la escuela de jóvenes que han abandonado sus estudios y por otra parte se ha lanzado el Programa Familias que consiste en un ingreso a las familias en situación de pobreza con el agregado de un componente del cual forma parte el apoyo escolar a los hijos de los beneficiarios de programa.

*“Acá nos ayudaban con los cuadernos y las zapatillas, pero ahora ya no. Ahora ellos mismos [los alumnos] se los compran, hay becas también pero son sólo para EGB 3... Supongo que vienen de Nación. La verdad que no sé muy bien cómo funciona... además creo que son para alumnos que han abandonado” (Pocito)*

*“La escuela tiene plata para la atención de los alumnos, está en el Programa de Atención Alimentaria el ‘Hambre más Urgente’ que nos da una mensualidad que alcanza para una merienda para todos. En el pueblo hay mucha cobertura social, programas para madres, asistencia alimentaria, etc. pero lo que no hay es educación para la gente que está en los programas. (...) La 75 entró en el plan porque tiene cuarenta y nueve por ciento de chicos ‘asistidos’ aunque en realidad aquí no hay desnutridos” (Caleufú)*

*“No recibimos ninguna donación de empresas, todo lo que nos llegó vino de la Comuna y de Nación... sólo algún beneficio para el ‘pick-nick’ de fin de año pero no recibimos nada” (Humboldt A)*

Finalmente resta destacar el caso de una de las escuelas entrevistadas en el que se dio una ayuda inversa, es decir de una escuela a una empresa. La maestra refirió que en el año 1995 había brindado todos sus recursos para que EXPOCHACRA realizara sus actividades. “*Me habían dicho que iban a ayudarme a terminar el edificio pero finalmente no hicieron nada, y ni siquiera me invitaron a la muestra*”.

Por este tema, la maestra contó haber estado “*muy decepcionada*”, y aunque ha realizado innumerables solicitudes de recursos de infraestructura e insumos para la escuela a funcionarios de todos los niveles, a empresas y organizaciones, cuenta que solamente particulares han respondido con algunas pequeñas donaciones. Por otra parte, también tuvo una gran decepción con los dueños de los campos aledaños que

son los que han cedido el lote donde funciona la escuela. En este sentido, la maestra contó que *“no la ha ayudado en lo más mínimo, y que sólo estuvieron presentes en el festejo cuando le dieron el nombre [de la familia] a la escuela”*.



Escuela N° 7 "José Manuel Estrada". Carlos Beguerie. Pcia. de Buenos Aires.

### **2.3. Conclusiones**

Finalmente, en este apartado se incluirán los aspectos más relevantes encontrados como un modo de fijar aquellos temas sobre los cuales debería centrarse una política tendiente a mejorar la calidad en las escuelas del ámbito rural. Asimismo, al final se agregará un cuadro con reflexiones de algunas de las docentes entrevistadas en cuanto a sus deseos y expectativas para mejorar la enseñanza en sus escuelas.

#### **1. La ubicación de las escuelas**

La mayoría de las escuelas visitadas están ubicadas en parajes o localidades cercanas a un pueblo o ciudad. Debido a la dificultad y los costos para establecer contacto con escuelas muy aisladas debe decirse que no se ha recabado información de escuelas de alta montaña o de parajes sumamente aislados. Se han visitado escuelas de las provincias de Buenos Aires, La Pampa, San Juan, Santa Fe y Tucumán.

#### **2. El transporte**

Es este un tema central y sobre el cual deberían implementarse ciertas políticas ya que en la mayoría de los casos, para llegar a las escuelas hay que transitar por caminos de tierra que muchas veces están anegados por la lluvia. De todos modos, efectivamente las escuelas suelen tener contacto con otras instituciones de la zona, aunque la distancia que las separa entre sí es mucha, lo cual las coloca en muchos casos en medio de una gran soledad y aislamiento. Se mencionó que las

jurisdicciones y los responsables de las zonas promueven diversas formas de mejorar esta carencia, pero evidentemente, la cuestión de “*llegar hasta la escuela*” es todavía un gran obstáculo. Después del transporte y las distancias, la lluvia es la mención más recurrente. Finalmente, las formas de llegar a las escuelas son muy variadas, tanto para alumnos como así también para los docentes. También se mencionó en variadas oportunidades el gran esfuerzo, tanto físico como así también monetario, que ocasiona ir a las escuelas lo cual es un gran obstáculo para la enseñanza en el ámbito rural.

### **3. Los medios de comunicación**

Surge como una gran necesidad en las entrevistas, la provisión e implementación de medios de comunicación. En palabras de una docente, el teléfono para las escuelas rurales se define como “*carencia*”, no tienen teléfono fijo ni semi-fijo y la señal de los celulares muchas veces no llega a los lugares donde están ubicadas. Esta cuestión se encuentra ligada al posible riesgo de falta de ayuda en casos de emergencia, y por otra parte en los problemas surgidos para realizar tareas administrativas propias de la institución, lo cual lleva a que muchas veces deba ser un gasto que afronta el docente.

### **4. La organización de las escuelas**

Debe destacarse la flexibilidad de los modos en que se organiza el dictado de clases para aquellas escuelas que trabajan con el plurigrado. Esto significa que es la directora quien organiza los ciclos y determina, en caso de que hubiera varios docentes, cómo deben agruparse los años. Esto genera una gran flexibilidad y en principio puede pensarse que es positivo que la persona que tanto conoce a los alumnos pudiera determinar cómo articular los grados. Como un ejemplo de esta cuestión, se relevó el caso de una escuela que imparte educación para los dos primeros ciclos de EGB y que se estructuró como una escuela unidocente pero por áreas de conocimiento.

### **5. La articulación de los ciclos**

Sobre esta cuestión, las escuelas visitadas son, en su mayoría, instituciones que imparten educación a todos los ciclos de la educación básica -EGB-. De todos modos, cuando se prepararon las entrevistas, también se privilegió que alguna de ellas sólo tuviera los dos primeros ciclos (hasta sexto grado); que tuviera los dos primeros ciclos más el séptimo grado y finalmente que tuviera todos los ciclos (hasta noveno grado), tanto en la institución como así también con el modo “*articulado*” (un tercer ciclo funcionando en un polimodal cercano).

### **6. Las escuelas con profesores itinerantes para el Tercer Ciclo**

Dos de las escuelas visitadas corresponden al *Proyecto 7* que básicamente consiste en la presencia de profesores itinerantes con sede en una Unidad de Gestión Local -UGL-, los cuales visitan diversas escuelas que quedan a cargo de un maestro tutor. Este maestro, tal como lo estipula el proyecto, es el directivo de la escuela. Esta es una de las modalidades diseñadas para que los alumnos no abandonen sus estudios de educación básica y se ha constatado con los docentes que efectivamente es una de las cuestiones que evitan la deserción. Al respecto, estas escuelas mencionaron no poseer una deserción significativa, aunque quedó claro también que existe un relativo y velado proceso de “*promoción asistida*” de los alumnos que allí asisten.

## **7. La doble jornada**

Ninguna de las instituciones visitadas posee doble jornada y los datos demuestran que son muy pocas las instituciones rurales que imparten esta modalidad de educación. Debería construirse una mirada muy profunda sobre esta cuestión, habida cuenta de que la doble jornada supone más tiempo en la adquisición de contenidos y competencias, y que en sectores de escasos recursos podría significar un elemento muy importante dirigido a reducir las brechas educativas. Asimismo, este tema resulta muy relevante en la medida en que los docentes han destacado la falta de elementos educativos con que cuentan en los hogares.

## **8. La solidaridad con las escuelas rurales**

La labor en las escuelas rurales observa las particularidades de que se requiere dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones aisladas y por otra se deben afrontar todo tipo de decisiones en soledad. Asimismo, este trabajo demanda un gran esfuerzo debido a que el cargo docente es muchas veces el único cargo asignado a tal institución. En este sentido, toda ayuda, tanto de los padres como así también de las comunas o intendencias de la zona, se constituye en un recurso fundamental para el sostenimiento de las escuelas. Esto es muy importante de destacar ya que esta ayuda muchas veces no está reglamentada y depende de decisiones ligadas a la amistad, la solidaridad o la mera conveniencia. En las entrevistas realizadas, todas las directoras manifestaron recibir algún tipo de ayuda, desde aquellas más sostenidas en el tiempo como la que realiza la Comuna de Humboldt o la Cooperativa Eléctrica de Lobos hasta pequeñas donaciones de particulares. En este sentido, el trabajo cotidiano de las directoras es arduo y excede de muchas maneras la mera cuestión pedagógica.

## **9. La matrícula en las escuelas**

Es relevante destacar la importancia que reviste la matrícula de alumnos sobre la educación en un contexto rural ya que de acuerdo a la cantidad de alumnos, se obtiene la posibilidad de perder o ganar algún cargo docente en la escuela. Así es que existe una marcada tendencia a la baja poblacional en las áreas rurales y por lo tanto esto posee un gran impacto sobre la matrícula. Lo cierto es que casi todas las entrevistadas hicieron hincapié en esta cuestión y en la continua posibilidad de perder, más que ganar cargos de acuerdo con la matrícula escolar. Por ello es que existe una continua búsqueda de matrícula, ya que una particularidad de estas escuelas es la fluctuación de la misma.

## **10. Los recursos económicos de las familias**

Una de las características mencionadas con recurrencia es la cuestión ligada a la falta de recursos. Casi todas las directoras mencionaron diversas situaciones de pobreza; el caso de la escuela de Pocito, en la provincia de San Juan fue el más extremo. De todas formas, aún sin llegar a las carencias más básicas, existe un evidente estado de falta de recursos y consumos culturales que dificultan mucho la tarea pedagógica. En su gran mayoría, los alumnos provienen de familias con seis o siete años de escolarización, lo cual influye mucho en el caso de que los alumnos inicien el tercer ciclo, ya que no pueden recibir ayuda escolar por parte de sus padres. En este sentido, varias entrevistadas declararon no hacer demasiados pedidos de material y asimismo no esperan casi nada de los hogares de los alumnos. Hay una resignación a "*arreglarse con lo que hay*".

## **11. El nivel educativo de las familias**

En cuanto al nivel educativo, en forma casi unánime las directoras establecieron que los padres de los alumnos mayormente tienen el primario completo, algunos menos han pasado por el secundario y solamente muy pocos tienen estudios terciarios. En este contexto, al poseer las maestras un mayor capital cultural, aún parecen detentar una mayor legitimidad y autoridad frente a los alumnos y la comunidad de padres que lo que comúnmente puede observarse en las escuelas urbanas o urbano-marginales. En las comunidades en donde hay mayores expectativas puestas en los alumnos, siguiendo lo que contaron las entrevistadas, se observan mejores rendimientos y mayores posibilidades de continuar los estudios.

## **12. El rol de la escuela**

Al constituirse la escuela en uno de los pocos lugares de articulación de relaciones sociales, sobre ella recaen mayores expectativas y demandas. Esto significa que muchas veces, la escuela, es el único lugar de reunión y de aprendizaje ante la carencia de clubes, centros artísticos y meros espacios de diversión.

## **13. La escuela y los sectores productivos**

Se observaron muy pocas vinculaciones formales existentes entre los sectores productivos de cada zona y las escuelas visitadas. En todas las entrevistas se insinuaron algunas vinculaciones del pasado que habían sido dejadas de lado y por ello resulta relevante decir que las docentes manifestaron como una gran carencia la falta de relaciones y de posibilidades de establecer contactos con las diversas actividades productivas de cada pueblo. Incluso aún en los casos en que hubiera conocimientos sobre las producciones de cada área, se observaron dificultades en cuanto a reconocer qué se hacía luego con la producción local y cuáles eran las posibles transformaciones de la materia prima. Asimismo, en algunos casos se mencionó la imposibilidad de visitar la principal actividad productiva y fuente laboral más importante de la comunidad por cuestiones estrictamente de seguridad industrial o por carecer los dueños de los establecimientos, de políticas ligadas a la vinculación con las instituciones de la zona. Al momento de indagar sobre las actividades del EGB 3 sobre cuestiones productivas, los docentes resaltaron que hay pocos vínculos y que las cuestiones productivas forman parte de un aprendizaje informal y cotidiano, alejado de la reflexión escolar y del estudio de sus causas y posibles mejoras.

## **14. El Proyecto Educativo Institucional -PEI-**

En lo concerniente al Proyecto Educativo Institucional –PEI–el mismo fue destacado como una herramienta de importancia para el desarrollo de proyectos adecuados a la coyuntura local, aunque debe decirse que no se hizo especial hincapié en cuestiones agrarias, sino que hacen referencia a problemáticas ligadas a serias carencias en la lecto-escritura. Este tema fue la gran cuestión pedagógica nombrada para la construcción del PEI. Con relación al tema de un PEI centrado en cuestiones agrarias, en una de las entrevistas surgió que no se considera viable educar con tendencias agrarias ya que los chicos terminan la educación básica cerca de la ciudad y por este tema las herramientas brindadas posiblemente pierdan significación.

## **15. El nucleamiento de escuelas**

Respecto del nucleamiento de escuelas y alumnos estas experiencias son bienvenidas por las directoras y hay un gran consenso sobre las mejoras que introduce. Éstas van desde la integración y el intercambio hasta la posibilidad de



contar con más recursos didácticos o profesores de áreas especiales. Hay que mencionar que en muchos casos el nucleamiento no depende de cuestiones reglamentarias, sino que a veces forma parte de estrategias de los propios directivos para enriquecer su trabajo.

## **16. El Nivel Inicial**

De acuerdo con los datos encontrados y con las visitas y las charlas informales con las “jardineras” este nivel es una realidad aparte que debe estudiarse por separado y a su vez un elemento imprescindible que determina en gran medida el rendimiento académico futuro de los alumnos. Además, debe recordarse que el nivel inicial presenta una muy baja matriculación en las salas de tres y cuatro años y un sensible aumento en la sala de preescolar. Otra cuestión digna de mencionarse es la que hace referencia a lo importante que es para una institución la apertura de un jardín, ya que en muchos casos, no sólo produce una mejora sustantiva en cuanto a las posibilidades de mejorar los aprendizajes de primer grado, sino que brinda compañía a la docente de EGB.

## **17. Los docentes de las escuelas rurales**

Con respecto a los docentes, no se ha encontrado un patrón definido aunque es posible determinar que la totalidad de las directoras entrevistadas, que también tenían grado a cargo, superaban los quince años en la actividad y en la zona. Inclusive se observó que no había docentes muy jóvenes, excepto quizá en el caso de las maestras jardineras. Por otra parte, a las maestras entrevistadas generalmente se las observó muy comprometidas con su labor en la medida en que además de la tarea pedagógica suelen colaborar tratando de gestionar permanentemente recursos para mejorar las instalaciones, para formar o poner en orden la biblioteca, y demás actividades ligadas al sostenimiento de la institución. En lo concerniente a la capacitación, sólo una de las docentes declaró estar realizando un curso de postítulo sobre educación rural y fue en una de las escuelas de la provincia de Santa Fe. Con respecto al salario, generalmente los docentes de escuelas rurales reciben un plus que se denomina “zona”. Éste complemento está dividido en varias escalas, siendo las escuelas más alejadas aquellas en las que el docente obtiene mayor porcentaje en la remuneración. Asimismo, los docentes mencionaron la existencia de grupos de alumnos de muy escasos recursos que poseen poca capacidad de aprendizaje y muy bajos niveles de expectativas escolares. Estas cuestiones sobre la cual los docentes carecen de herramientas, los induce a sentirse frustrados y sobrepasados en sus funciones debido a la necesidad de atención especial que estos grupos necesitan.

## **18. Las materias especiales**

En este ámbito, es poco probable que se imparta educación de materias especiales, es decir las áreas de educación física, educación artística, Inglés y tecnología. Esta cuestión es central en las escuelas de zonas rurales ya que desfavorece a los niños que egresan sin tener nociones básicas ligadas al arte, los idiomas y la tecnología. Al respecto se refirió que *“con menos de 10 niños no abren el cargo, y este es un agravante para el proceso de cambio de un ciclo a otro”*. Así es que cuando los niños pasan al tercer ciclo y se van de su escuela, llegan a otras instituciones sin tener conocimientos de estas disciplinas, cuestión que los desfavorece enormemente frente a los demás niños que tuvieron estas materias. Por otra parte, en casi todas las entrevistas la cuestión de las materias especiales surgió como una gran carencia que impacta no sólo en cuanto a la falta de contenidos sino también en la necesidad de los alumnos de tener momentos alejados de la rutina diaria y sobre todo de vivir nuevas experiencias.



## **19. Inglés**

Con respecto a la enseñanza del inglés hay coincidencias en que cuando se da, se lo hace poco y mal. Además, generalmente es una materia que se brinda a partir del tercer ciclo, lo que causa un problema para aquellos alumnos que continúan sus estudios en escuelas que solicitan varios años de inglés a los ingresantes. Se han mencionado casos de escuelas en donde es el docente de grado el que imparte esta materia, sin poseer las competencias necesarias.

## **20. Computación**

En lo concerniente a computación, el tema es más complejo ya que debe sumarse la falta de cargos, la eventual falta de inclusión de la materia en la currícula provincial y asimismo la dificultad de contar con los recursos de hardware necesarios. Está claro que esta cuestión es un punto central de la calidad educativa en la medida en que la alfabetización, hoy en día, requiere conocer aunque más no sea los rudimentos necesarios para manejar un procesador de texto, una hoja de cálculo y el correo electrónico, elemento vital de comunicación. Por otra parte, también debe mencionarse que en las instituciones donde tienen alguna máquina, es muy común que aquella que se encuentra en mejores condiciones sea utilizada para cuestiones administrativas, mientras que se utiliza la más lenta o la más vieja para la enseñanza. Esto es importante resaltarlo porque además de la falta de recursos, esta potencial carencia determina que sean los alumnos los principales damnificados al predominar en la cultura escolar una racionalidad que aleja de los alumnos un bien escaso como es una máquina en buenas condiciones.

## **21. Atención de necesidades especiales**

Surge nítidamente un problema muy difícil de tratar ya que en principio no hay demasiados equipos destinados al diagnóstico, y en el caso de que éste no fuera necesario, tampoco existen amplios servicios de atención a las necesidades especiales. Por otra parte esta falta de equipos es muy riesgosa ya que al carecer de atención, existen casos de alumnos que poseen déficit que no necesitan de un tratamiento muy severo, pero que debido a su insuficiente tratamiento pasan a constituirse en alumnos "ineducables". Otro tema concomitante es que a la falta de servicios educativos en la zona, debe agregarse la generalmente poca capacidad por parte de los padres de trasladar a sus hijos a centros de diagnóstico o instituciones dedicadas a la atención de necesidades especiales. En este tema, el círculo de la pobreza actúa de manera fatal limitando las posibles salidas que existen y que permitirían a chicos con necesidades especiales lograr una cierta integración, lo que a su vez mejoraría el tratamiento.

## **22. El rendimiento escolar**

Las respuestas al respecto no han sido unánimes sino que han diferenciado al interior de cada escuela grupos con rendimientos que están dentro de lo esperado y otros que poseen niveles muy bajos de aprendizaje y sobre los cuales, a veces hay pocas esperanzas. Se han mencionado casos de alumnos que no revisten estas características, sino que provienen de lugares apartados y pobres con un nivel de escolarización paupérrimo y hasta algunos con un certificado de estudios aprobado. Para aquellos alumnos que no obtienen demasiadas dificultades, se ha mencionado que suelen pasarse a escuelas cercanas al pueblo o ciudad de pertenencia para proseguir sus estudios y que no se encuentran especialmente en desventaja en aquellas materias consideradas estructurales. Por otra parte se indagó con bastante

ahínco acerca de los temas centrales en el aprendizaje y de cuáles son, en la consideración de los docentes, aquellos contenidos, áreas o competencias sobre los cuales encuentran mayor dificultad. El tema más frecuentemente mencionado tiene que ver con la poca capacidad de comprensión e interpretación observada en los alumnos. Asimismo se ha sugerido que en las escuelas rurales pueden llevarse a cabo mecanismos más flexibles y menos regimentados para promover el aprendizaje, lo cual es valorado como un modo más personalizado y más acorde a los ritmos de cada alumno.

### **23. Evaluaciones educativas**

En lo concerniente a las evaluaciones del sistema educativo, no se ha recabado demasiada información y han sido pocos los docentes que han mencionado su participación en las mismas. Excepto el caso de la escuela de la provincia de La Pampa que participó con éxito en la evaluación internacional PIRLS, solamente una de las escuelas mencionó su participación y fue en tono de crítica por los contenidos ya que no eran tenidas en cuenta las particularidades productivas de su zona.

### **24. Problemas de repitencia**

En lo concerniente a los problemas de repitencia las docentes mencionaron que los niños tienen, en general, un buen desempeño y que por ello los niveles de repitencia son relativamente bajos. Al respecto casi todas mencionaron que hacen un gran esfuerzo para que todos puedan pasar de grado y que *“son una excepción aquellos que no lo logran”*. Esto es posible ya que son muy pocos alumnos y las maestras se sienten muy comprometidas. De todos modos, al realizar repreguntas o comparaciones con otras escuelas, los docentes revelaron algunos casos de repitencia sistemática, o esfuerzos cercanos a la “promoción asistida” para aquellos alumnos que tienen grandes posibilidades de quedar fuera del sistema. Otra de las cuestiones que pudo verse es que cuanto mayor es la edad de los alumnos más es la probabilidad de que se alejen del sistema y es por ello que se los cuida más.

### **25. Problemas de sobreedad**

Con respecto a la sobreedad las docentes declararon que los alumnos suelen entrar en la edad escolar que corresponde aunque con una baja asistencia al nivel inicial, en el caso de escuelas que no lo tienen en el mismo edificio. Al respecto sostuvieron que la sobreedad se produce no en el ingreso, sino durante el transcurso por el sistema educativo.

### **26. Problemas de ausentismo**

En lo concerniente al ausentismo, solamente una de las escuelas ha mencionado este problema como un hecho de gravedad, aunque está claro que el problema de las grandes distancias, el transporte y el anegamiento de los caminos debido a las lluvias resulta una causa involuntaria de ausentismo para los alumnos y docentes. Debe decirse también que fueron varios los docentes que mencionaron la buena predisposición de los alumnos para asistir a clases ya que lo viven como un momento en el cual se ocupan de ellos y en el que tienen la posibilidad de jugar y compartir el tiempo con sus compañeros.

### **27. Problemas de deserción escolar**

Respecto de la indagación sobre esta cuestión, existen dos momentos importantes que son la necesidad por parte de los alumnos de partir por carecer la institución de un

tercer ciclo, o al momento de completar el tercer ciclo y cuando es necesario seguir los estudios en otra institución más alejada.

## **28. El trabajo infantil**

También se preguntó a los docentes sobre el trabajo infantil y su correlato con peores niveles de rendimiento académico. Al respecto se mencionó que generalmente antes o después de clases, los chicos colaboran con su familia en distintas tareas, cuestión que no siempre significa que trabajen en el campo. Ahora bien, sí se mencionaron algunos casos de chicos que trabajan y que debido a ello no pudieron continuar los estudios para finalizar la EGB o cursar el polimodal

## **29. Infraestructura edilicia**

Las escuelas visitadas cuentan generalmente con gas, electricidad y agua, pero hay instituciones que no tienen alguno de los servicios mencionados. Generalmente han manifestado carecer de televisión y computadoras y en la mayoría de los casos contaban con una aguda falta de actualización de materiales. Asimismo se mencionó la necesidad de dotarlas de salones con paredes móviles que le otorguen flexibilidad a los usos. Solamente una de las escuelas visitadas mostró tener serias carencias en cuanto a los servicios ya que no poseía gas y tampoco agua potable. En este caso, se notó una grave falencia que sin duda alguna pone en peligro la salud de los alumnos y los obliga a llevar consigo una botellita de agua que traen desde la casa.

## **30. Las bibliotecas escolares**

A pesar de la importancia que le otorgan los docentes, las bibliotecas están insuficientemente equipadas ya que buena parte del material está muy desactualizado y se ha dado un consenso en que este último se encuentra sin catalogar y muy desordenado. Al respecto, la necesidad de material bibliográfico ha sido un reclamo recurrente por parte de los maestros entrevistados. Respecto de los libros recibidos en las escuelas, casi unánimemente se mencionó a “la Nación” y luego al Plan Social Educativo como proveedores excluyentes de materiales.

## **31. Infraestructura en telecomunicaciones**

A la falta de teléfono mencionada, debe decirse que muchas veces las escuelas tampoco cuentan con televisión por cable, que es un servicio con que se intentó dotarlas durante el tiempo en que funcionó el Plan Social Educativo y que es de vital importancia habida cuenta de que está previsto que el 9 de Julio de 2006 se lance el Canal Educativo con contenidos establecidos por el MECyT. Ese hecho es importante ya que varias escuelas visitadas contaban con la antena, con el decodificador y con el televisor pero por cuestiones varias carecían de la señal. Otro de los elementos faltantes que manifestaron en las entrevistas es algún equipo de música que les permitiera contar con las canciones patrias para los actos, la radio para buscar información y con la posibilidad de enriquecer la eventual clase de música que tuvieran. Asimismo, aquellos que expresaron contar con el equipo de audio, sostuvieron que necesitaban cd's o casetes ya que era muy poco el material que recibían de este tipo.

## **32. El material didáctico de la escuela**

De acuerdo con las entrevistadas la falta de material didáctico es una de las mayores limitaciones con que se cuenta en las escuelas de zonas rurales. Sumado esto, a que en estos lugares hay una mayoría de padres de alumnos con grandes

carencias y por lo tanto es muy poco lo que los estudiantes aportan desde sus casas. Suelen ser “*escuelas pobres para niños pobres*” lo cual genera una espiral de carencias que es muy difícil de resolver. Asimismo las escuelas visitadas tenían materiales de lectura para el EGB 3, aunque debe decirse que es un material que cuenta con casi diez años y en algunos contenidos debería realizarse una revisión. Se relevaron necesidades de materiales de lectura, manuales, revistas, etc., para los niños de los dos primeros ciclos; en este sentido se planteó la importancia de contar con revistas del tipo *Billiken* o *Genios* ya que suelen ser muy importantes para mantener a los niños ocupados en diversas tareas durante la atención del plurigrado. Para las materias especiales, varias docentes mencionaron la necesidad de contar con pelotas, elementos de gimnasia, sogas, colchonetas, etc., para educación física. En cuanto a las materias artísticas fue coincidente la necesidad de los docentes de contar con pequeños instrumentos, algunas partituras, cancioneros, etc., para música y elementos de dibujo y escultura para plástica. Una cuestión más compleja mencionada, es la necesidad de que los chicos puedan contar con elementos en sus hogares lo cual permitiría una mayor independencia y la adquisición de habilidades para “aprender a aprender”.

### **33. Implementación del EGB 3**

Acerca de la implementación del tercer ciclo de EGB, todavía hay muchas disparidades e inclusive en algunos casos es un proceso fallido ya que al parecer existen muchos alumnos que efectivamente dejan la escolaridad en sexto grado al no contar en su ámbito con escuelas de enseñanza básica completa. Parece haber consenso en que la suma de esos dos años mejoran los aprendizajes de los alumnos habida cuenta de que hay más tiempo para aprender contenidos. Asimismo, se ha indicado que estos dos años en muchos casos retoman contenidos que se daban en el viejo séptimo; y por otra parte se destacó que para aquellos alumnos que hubiesen seguido en la secundaria, fue un retroceso ya que se bajaron los niveles de exigencia debido a una “*primarización*” de los dos primeros años de la vieja secundaria. Por otra parte, también se ha aludido a la poca motivación que presentan algunos alumnos que asisten al tercer ciclo ya que lo hacen en precarias condiciones y en cierta medida “obligados” por la nueva estructura. La idea que se dejó ver no es nueva y es el gran problema de la falta de adecuación de las necesidades y expectativas de los adolescentes a lo que la escuela produce y requiere de ellos.

### **34. El plurigrado**

En las entrevistas no surgió una posición común sobre si los niños que asisten a estas escuelas tienen desventajas frente a los que asisten a escuelas con secciones independientes. En cuanto a la preparación de los docentes, las entrevistadas expresaron con unanimidad que es una experiencia que se aprende con los años y que no hay casi ningún instituto de formación docente que promueva y brinde cursos de calidad para esta práctica pedagógica. Sobre las acciones positivas de esta modalidad, quizá la cuestión más destacada fue la posibilidad de brindar una práctica educativa más acorde a los tiempos y a las necesidades de los alumnos, sobre todo en cuanto a la adquisición de contenidos y a la posibilidad de seguir la trayectoria del alumno en un lapso de tiempo mayor al año escolar. Otra cuestión mencionada al respecto que resulta muy interesante es que la educación en un plurigrado puede incorporar mayores habilidades para el trabajo en equipo, para la organización independiente del mismo y sobre todo para el trabajo con modos y tiempos diversos, competencia central y muy relevante para el empleo en el mercado laboral. En lo concerniente a los obstáculos, se hizo alusión a la poca profundidad alcanzada en los contenidos, seguido por el esfuerzo que implica para el docente la atención a grupos que se encuentran con niveles diferenciados. Finalmente otras características



mencionadas fueron la soledad del maestro para la toma de decisiones y la falta de experiencias nuevas experimentadas por los chicos, de allí la necesidad de contar con docentes especiales, en tanto caras nuevas y contenidos más específicos.

*“El deseo más grande que yo tengo para esta escuela es el ESB [tercer ciclo], como ya dije, hice cuentas y vi que más barato que pagar el transporte es darnos la posibilidad de tener los nueve años acá... la comunidad es lo que está esperando y creo que lo vamos a lograr” (Pehujó)*

*“Yo quisiera mejorar los servicios que le brindamos a los alumnos, sobre todo en la parte educativa a través de maestros especiales para que apoyen la labor y que apunten a otros aspectos que no sean las áreas comunes; como teatro, computación, música... cosas que sean para los alumnos. Otra cosa es la limpieza del edificio ya que como somos escuela rural no tenemos portero y nuestra escuela es grande... o libros para actualizarse, esto que para los docentes es muy importante... Nos falta material moderno para los maestros, no tenemos mucho y yo trato de ir actualizándome, buscar cosas nuevas” (Humboldt B)*

*“Mi gran deseo es que los chicos continúen... que no queden ahí, que aprendan... ¡El tema es que los lugares están tan aislados! Necesitamos un polimodal cerca, y acá no van a poner un polimodal si la cantidad de alumnos no llena las aulas... Es como que a esto no le dan importancia... Piensan, ¡Si son tan pocos!” (Cortaderal)*



## **2 - La Enseñanza Agropecuaria de Nivel Medio**

---

**Edgardo Margiotta**

**Con la colaboración de María Inés Monzani y Graciela  
Sessa**

## **Introducción**

Cualquier consideración sobre el estado de la enseñanza agropecuaria de nivel medio debería partir de una valoración positiva de las funciones que cumplen y las actividades que realizan las escuelas de esta modalidad. Las escuelas agropecuarias deben cumplir simultáneamente con dos misiones fundamentales, lograr que los alumnos adquieran las capacidades requeridas para quienes egresan del nivel de educación media y asegurarles una formación técnico profesional que les permita su inserción en el ámbito de la producción agropecuaria. De esta manera, el primer desafío de calidad de la enseñanza agropecuaria consiste en asegurar la formación integral de sus alumnos, considerando en forma articulada tres dimensiones del sujeto de aprendizaje: su formación como persona, como ciudadano y como profesional.

Esta valoración debe tener en cuenta que las condiciones en que, muchas veces, debe desenvolverse la actividad educativa, implican un escaso apoyo material, administrativo y pedagógico de parte de las instancias jerárquicas del sistema educativo. Muchas escuelas funcionan de modo satisfactorio, gracias al esfuerzo y compromiso de muchos de sus directivos y docentes. Sin perjuicio de esta valoración, queda claro que son muchos los aspectos que deben modificarse y mejorar.

Existe una identidad propia de la enseñanza agropecuaria, que está ligada a la necesidad de *considerar el trabajo productivo agropecuario como situación educativa principal* y que le confiere a las escuelas una cierta unidad y sentido de pertenencia. Sin embargo, se destaca al mismo tiempo, una marcada heterogeneidad entre los establecimientos que va más allá de lo deseable y necesario.

La posibilidad de realizar un diagnóstico integral de la enseñanza agropecuaria de nivel medio está bastante restringida por el hecho de que el mismo sistema educativo no dispone ni genera sistemáticamente información válida y confiable, ni realiza un seguimiento y evaluación continua de la calidad educativa de este tipo de modalidad.

Por esta razón, a las fuentes secundarias disponibles, pareció conveniente agregar diez estudios de caso, basándonos en una muestra de escuelas agropecuarias que proporcionaran información cualitativa estratégica para nuestras finalidades. Los casos seleccionados cubren los siguientes criterios: gestión oficial / gestión privada; provinciales históricas / transferidas; régimen común / régimen de alternancia; pampeanas / extrapampeanas<sup>78</sup>. Los casos estudiados, si bien no constituyen una muestra representativa, proporcionan suficientes elementos para aportar a un diagnóstico de la enseñanza agropecuaria de nivel medio.

Al menos en los casos estudiados, los directivos y docentes entrevistados, identifican muchos de los problemas existentes y manifiestan la necesidad removerlos. Sin embargo, esto no es generalizable para todas las escuelas; por distintas razones, muchas veces es posible reconocer docentes y directivos que ponen siempre afuera de ellos y de la escuela la causa de todos los problemas, asumiendo una actitud pasiva frente al deterioro educativo que podría resolverse desde la propia escuela.

---

<sup>78</sup> Ver en Anexo, Cuadro 1, las características de la muestra seleccionada.

## 1. *Antecedentes históricos de la educación agropecuaria en la Argentina*

El primer antecedente que puede señalarse es la creación en 1823 de la "Escuela de Agricultura Práctica y Jardín de Aclimatación" dispuesta por Bernardino Rivadavia.

Posteriormente, en 1868 se registra la fundación del "Instituto Agrícola" en Santa Catalina (hoy Partido de Lomas de Zamora). Ya en este período existe, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública el Departamento de Enseñanza Agronómica. Hacia 1870 existen escuelas de la modalidad en el nivel secundario: las escuelas agronómicas de Salta, Tucumán y Mendoza, concebidas durante la presidencia de Sarmiento.

Con la creación, en 1898, del Ministerio de Agricultura de la Nación, el Departamento de Enseñanza Agronómica pasó a depender de este Ministerio. La enseñanza agropecuaria de nivel medio retornó al ámbito del Ministerio de Cultura y Educación en 1967. Este largo período de subordinación al área de Agricultura le imprimió características que aún perduran en la enseñanza agropecuaria, particularmente en lo que se refiere al modelo organizacional de la escuela agrotécnica tradicional con su establecimiento productivo anexo, normalmente de dimensiones similares a las explotaciones agropecuarias medianas de la zona en que se ubican, constituyendo una "unidad didáctico-productiva".

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, vinculado al desarrollo agrario argentino, surgen distintas iniciativas fundacionales de la jurisdicción nacional que fueron acompañadas por iniciativas de las provincias y de la enseñanza de gestión privada. De esta etapa hoy subsisten, la Escuela Agrícola "Don Bosco" de Urubelarrea creada en 1884, primera *escuela de agricultura práctica* (tipo de escuela que no estuvo considerada durante los primeros tiempos dentro del sistema educativo formal) y de gestión estatal en 1904, la Escuela Práctica de Granja de Las Delicias, Entre Ríos.

En este período se registran casos similares en Córdoba, Santa Fe y otras provincias. En la década de 1910 ya se habían creado escuelas en los actuales partidos de Dolores y de Mar Chiquita con predios de 114 y 680 has. respectivamente<sup>79</sup>.

Durante toda esta etapa inicial y hasta aproximadamente la década del los '40 las escuelas de la modalidad actuaban más bien según su propia iniciativa sin que hubiera programas uniformes orientados por las autoridades educativas. En la década mencionada, el Ministerio de Agricultura de la Nación mostró un especial interés por dar una forma más estructurada a la enseñanza agropecuaria y gradualmente se fue configurando un sistema más integrado que el que había prevalecido hasta el momento, aplicándose criterios más semejantes. Si bien, dependientes del Ministerio de Agricultura de la Nación a inicios de la década de los '60, sólo había 12 escuelas "nacionales"<sup>80</sup>, en estas dos décadas este Ministerio ejerce una influencia importante en la progresiva inclusión de la modalidad dentro del sistema de educación media, constituyendo de hecho, una orientación para las escuelas que no son de su dependencia. "El primer plan aplicado en esta etapa es el de 5 años aprobado por decreto 4278/60, al contar con la mencionada equivalencia al bachillerato, además de

---

<sup>79</sup> Subdirección de Educación Agropecuaria, Provincia de Buenos Aires, 1993, citado por Guillermo Alfredo Bayo (2001). *Propuesta de gestión directiva en una escuela agrotécnica de gestión privada, en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, organizada bajo criterio didáctico-productivo*. Universidad CAECE, Buenos Aires.

<sup>80</sup> Cfr. D.F. Feinup, R.H. Brannon y F.A. Fender (1972). *El desarrollo agropecuario argentino y sus perspectivas*. Editorial del Instituto. Buenos Aires.





formar a los alumnos en los temas relativos a la producción agropecuaria, los habilitaba para continuar estudios universitarios. Pero este plan era un bachillerato con orientación, no contemplaba el otorgamiento de un título técnico<sup>81</sup>.

El Plan Nacional de Estudios Agropecuarios aprobado a fines de 1966 por el Decreto 4121/66, crea el título de "Experto Agropecuario", ciclo básico de tres años, y el título de "Agrónomo" (Técnico de Nivel Medio) que se alcanzaba cumplidos los seis años de estudio. Este plan es adoptado por todas las escuelas de gestión estatal dependientes de la Nación y las de gestión privada, supervisadas por la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada (SNEP). Posteriormente, varias provincias lo adoptaron para aplicarlos, si no en todas, a algunas de las escuelas de su dependencia.

Sin embargo, la concepción del Plan respondía al modelo de escuela agrotécnica tradicional que, además de sus características organizacionales, revelaba un sesgo típico de gran adaptación a la región pampeana y una estructuración curricular y enciclopedismo muy derivados de la enseñanza universitaria de las ciencias agropecuarias<sup>82</sup>. Las recomendaciones para la aplicación del Plan que acompañan al decreto así lo demuestran. Entre otras cosas, plantea de modo muy exigente la necesidad de disponer de secciones productivas que aseguran cierta infraestructura y equipamiento. Este Plan tenía una carga horaria de cincuenta y cinco horas-cátedra semanales para cada uno de los seis años que componían la duración total de los estudios. La gran carga horaria se explica por el hecho de que preveía que los alumnos tuvieran clases hasta los sábados por la mañana. Debe tenerse en cuenta que en esos años la mayoría de los alumnos eran internos.

Entre los años '60 y los '80, fue ampliándose muy significativamente la cantidad de escuelas de la modalidad dependientes de las provincias y también de gestión privada. Muchas de ellas fueron desarrollando otros modelos organizacionales y otros planes de estudio. Las inversiones que requerían los modelos asociados al Plan Nacional de 1966, por planta funcional, infraestructura y equipamiento no eran posibles de ser concretados por todas las provincias. Muchas van desarrollando Bachilleratos Agropecuarios o con orientación agrícola, probablemente inspirados en la iniciativa de la Dirección Nacional de Educación Agrícola que a partir de 1967 se reubica en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación y empieza a desarrollar departamentos de educación agrícola en escuelas polivalentes (escuelas que integran diferentes ofertas) pero que cuentan con fincas didácticas adecuadas (aunque más reducidas que las tradicionales) y promueven la realización de prácticas con la cooperación de personas o instituciones comunitarias.

Así, el panorama de la educación agropecuaria de todo el país, al iniciarse el proceso de transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales (1993), muestra una diversidad notable respecto a los planes aplicados y a los modelos organizacionales<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> Guillermo Alfredo Bayo, op. cit.

<sup>82</sup> Probablemente, estas características estén ligadas al hecho de que el área de Agricultura constituyera la autoridad educativa.

<sup>83</sup> Téngase en cuenta que las escuelas de enseñanza agropecuaria de gestión estatal dependientes del Estado Nacional transferidas a las provincias, alcanza a 30 establecimientos, estimándose el total de escuelas de la modalidad de gestión estatal en ese momento, en una cifra que supera holgadamente los 250 establecimientos. A fines de los '80, la rebautizada Dirección Nacional de Educación Agropecuaria pasa a depender del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), organizamos que luego de la transferencia de todos los servicios educativos a las jurisdicciones provinciales, termina disolviéndose en 1995, siendo sustituido por Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

## **2. Los establecimientos de enseñanza agropecuaria de nivel medio**

Las escuelas de nivel medio que imparten enseñanza agropecuaria ascienden a 428. De ellas, 306 son de gestión estatal, 112 de gestión privada y 10 dependen de universidades nacionales. (Ver Anexo, Cuadro 2).

Se ha considerado que imparten enseñanza agropecuaria de nivel medio, a aquellos establecimientos que emiten títulos de “técnico” de ese nivel o títulos menores al de “técnico” pero que implican terminalidad del nivel medio, en ambos casos relacionados con la producción agropecuaria.

Tan sólo las provincias de Buenos Aires (22%), Córdoba (20%), Santa Fe (10%) y Entre Ríos (6%), concentran el 58% de los establecimientos.

Para una medida relativa de la cantidad de establecimientos del subsistema de enseñanza agropecuaria podemos tener como referencia, frente a las 428 escuelas agropecuarias de nivel medio, que las escuelas técnicas (no agropecuarias) son alrededor de 1.000 y las escuelas medias 6.828.

La cantidad de escuelas agropecuarias de gestión privada resulta muy significativa. Estas comprenden tanto a escuelas de confesiones religiosas (católicas y protestantes) y a escuelas no confesionales, estas últimas, las más numerosas. Muchas de estas escuelas han surgido de la organización de comunidades rurales en pos de escuelas de nivel medio, carentes en sus localidades. La mayoría de estas escuelas de gestión privada están asociadas a Federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FEDIAP).

## **3. La matrícula de los establecimientos de enseñanza agropecuaria de nivel medio**

Las características de las fuentes estadísticas oficiales y la diferente forma en que se estructuran los ciclos formativos en cada provincia, hacen difícil determinar con precisión la cantidad de alumnos que estudian en los establecimientos de enseñanza agropecuaria de nivel medio.

Como aproximación, para el año 2003, estimamos un total de 20.300 alumnos  cursando los tres últimos años  en los establecimientos de enseñanza agropecuaria de nivel medio<sup>84</sup>. (Ver Anexo, Cuadro 3).

Esto quiere decir que anualmente estarían egresando entre 5.000 y 6.000 estudiantes aproximadamente, cuyo destino es difícil de precisar.

Como referencia comparativa los alumnos de los últimos tres años de la educación media alcanzan a 1.445.920. Por cada alumno de escuela agrotécnica de los últimos tres años, hay 8 alumnos de los últimos tres años de escuelas técnicas (no agropecuarias).

---

<sup>84</sup> Esta cifra podría ascender en unos 4.000 alumnos, ya que podrían estar subestimados los alumnos de Córdoba y Santa Fe (Ver cuadro en Anexo).

#### 4. Titulaciones y certificaciones

Como revela el Cuadro 4 del Anexo, el Título más generalizado es el de “Técnico en Producción Agropecuaria”. La mitad de los establecimientos otorga este título, cifra que seguramente aumentaría si se pudiera determinar el título que otorgan las 114 escuelas que se mencionan. Sin perjuicio de lo anterior, el Cuadro 6 del Anexo refleja un panorama más heterogéneo si consideramos las provincias que otorgan exclusivamente este título.

El hecho de que más de la mitad de las escuelas y provincias otorguen este título, no nos dice demasiado sobre lo que curricularmente pueden tener de común en lo formal estas titulaciones.

El título de referencia se fundamenta en el Documento Base del Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria, concertado por el Consejo Federal de Cultura y Educación según Resoluciones 86/98, 189/02 y 190/02. Sin embargo, a pesar de lo concertado, en la implementación de las ofertas formativas las provincias se apartaron en mayor o menor medida respecto al Documento Base, particularmente en lo referente a lo curricular (estructura curricular y contenidos).

En lo que sí parece haber suficiente consenso por parte de las jurisdicciones que otorgan este título (y probablemente entre otras) es respecto del Perfil Profesional del Técnico en Producción Agropecuaria que define dicho Documento Base.

Este perfil se define sintéticamente así:

*“El Técnico en Producción Agropecuaria deberá estar capacitado, de acuerdo a las actividades que se desarrollan en el perfil profesional, para realizar las operaciones o labores de las distintas fases de los procesos de producción vegetal y de producción animal con criterios de rentabilidad y sostenibilidad. Realizar el mantenimiento primario y manejo de las instalaciones, máquinas, equipos y herramientas de la explotación agropecuaria. Organizar y gestionar una explotación familiar o empresarial pequeña o mediana, en función de sus objetivos y recursos disponibles.”*

Está claro que no se dispone de una evaluación que permita establecer en qué grado las escuelas que emiten dicho título garantizan la adquisición por parte de los alumnos de las capacidades que les permitan ese desempeño profesional.

#### 5. Características e identidad de la enseñanza agropecuaria

Los casos estudiados muestran que existe una identidad propia de la enseñanza agropecuaria, que está ligada a la necesidad de *considerar el trabajo productivo agropecuario como situación educativa principal*.

La cuestión clave es que el *modo de enseñar* está o debería estar fuertemente articulado con un *modo de producir*. De modo tal que lo que debe asegurarse es el acceso de los estudiantes a las situaciones productivas que se constituirán en la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A las escuelas agropecuarias se les asignan dos misiones, una la vincula con la educación general, propia del nivel medio educativo, y otra, específica, que la distingue respecto de aquella, orientada a la formación profesional para el mundo del trabajo agropecuario. Esta especificidad es la que le otorga, históricamente, identidad

a la enseñanza agropecuaria. Pero, no es solamente por los contenidos conceptuales que involucra esta especificidad, sino muy particularmente, por los componentes didácticos, organizacionales y de vinculación con el entorno que exige la formación profesional para el mundo del trabajo agropecuario, que, al incidir decisivamente en las prácticas pedagógicas e institucionales cotidianas, han ido construyendo esta identidad.

Si no fuera por esta especificidad, conferidora de identidad, ¿cómo explicaríamos esta necesidad de: disponer unidades “didáctico-productivas”; vincularse con los productores agropecuarios de la región; que los alumnos ejecuten las labores agropecuarias reflexionando y conceptualizando sobre lo que hacen; establecer estructuras organizacionales que prevean cargos como el de “Jefe de la sección cerdos”; instalar residencias estudiantiles; crear cooperadoras que compren insumos para la producción y comercialicen lo que se produce?

*”Este es un desafío cotidiano para muchos docentes que estamos aquí. Sabemos que estamos a cargo de los alumnos y además de los sectores didáctico - productivos que se financian a través de lo que cada docente y los alumnos y algunos empleados pueden producir. El compromiso y desafío de ser docente en una escuela que produce, enseña mucho por el hecho de que el docente actúa ante sus alumnos como productor, como administrador, como gestor. El jefe sectorial tiene que rendir cuentas por lo que aprenden sus alumnos y por lo que produce su sector”.* (Coordinador Agrotécnico de una escuela agropecuaria).

A esta identidad común a todas las escuelas agropecuarias y que les otorga sentido de pertenencia, hay que agregar las trayectorias e identidades históricas de cada institución. La antigüedad, la dependencia (estatal o privada), modalidad de asistencia (diaria, régimen de internado, régimen de alternancia), la infraestructura y equipamiento productivo, el tipo de plan de estudios, la planta funcional, características de los docentes (dedicación, área técnica o general, profesionales universitarios o técnicos de nivel medio), el origen social y procedencia geográfica de los alumnos, las características agroecológicas y socioproductivas del medio, en las escuelas de gestión privada el espíritu de las suprainstituciones que las han fundado, y otros tantos aspectos, van conformando una cultura organizacional propia de cada escuela. Unidad y diversidad caracterizan de modo muy peculiar a las escuelas de enseñanza agropecuaria.

Frecuentemente, se llama la atención por el desconocimiento de la especificidad de la escuela agropecuaria. En general, en los casos estudiados, se expresa que existe incompreensión por parte de las autoridades educativas jurisdiccionales de esta cuestión y que se les da a las escuelas de enseñanza agropecuaria, un tratamiento similar al de las escuelas de formación general. Vale como ilustrativa la siguiente referencia de un Director *“Hubiera querido -en referencia a la Ley de Educación Técnico Profesional- que tuviéramos una posibilidad mayor de identificación. Esta ley está armada para todas las escuelas técnicas y se nos mete en la misma bolsa sin considerar las especificidades que tiene la educación agrotécnica. Tendría que haber una ley para la educación agrotécnica en particular, con asignación de fondos que provengan de lo que da el campo”.*

*“Una de las características de estas escuelas, escuelas realmente productivas, es que están abiertas los 365 días del año las 24 horas del día, no cierran nunca. Este es un esquema de gestión distinto, en otro lado en diciembre cuando terminan los exámenes te vas y volvés en marzo. Esta es una de las características que no es reconocida por la normativa vigente oficial que no contempla las escuelas técnicas*



*productivas grandes, importantes, que tienen características muy particulares”.* (Director de escuela de gestión estatal de Provincia de Buenos Aires).

Otro Director, expresando su convicción sobre la necesidad de que las políticas educativas y las definiciones institucionales atiendan la particularidad de la enseñanza agrotécnica sostiene: *“En esta gestión no nos molestan para nada pero tampoco nos brinda ningún asesoramiento. Somos autónomos, eso es bueno, pero hay una ausencia institucional de más arriba. Por caso, el supervisor es un excelente supervisor, pero para las escuelas técnicas comunes, no para una escuela agrotécnica, porque tiene un profundo desconocimiento de las actividades rurales”.* (Director de escuela de gestión estatal. Provincia de Santa Fe). Según esto, no se trata únicamente de un reclamo hacia las autoridades educativas jurisdiccionales por no tener funcionarios y/o supervisores que conozcan sobre la educación agropecuaria, sino que el planteo que se sostiene, se refiere a la particularidad de la educación agrotécnica respecto de la educación técnica en general.

En un sentido similar se orienta otro de los directores entrevistados: *“Algunas cosas que nos mandan desde La Plata son para escuelas de la Matanza, no para nosotros, está pensado para escuelas técnicas, no para agrotécnicas”.* (Director escuela de gestión privada provincia de Buenos Aires).

En algunas jurisdicciones, como en el caso de la provincia de Buenos Aires, existe una dependencia oficial específica para la educación agropecuaria, De todos modos, la existencia de tales organismos no es garantía de satisfacción de parte de las escuelas ya que, en las instituciones visitadas las opiniones y modos de percibir esos organismos son divergentes: en algún caso se lo valora positivamente y en otro, como se ha visto más arriba, se manifiesta que esos organismos tienen un profundo desconocimiento de la realidad de las escuelas agrotécnicas.

Además, por lo general estos organismos provinciales están en relación directa con las escuelas de gestión estatal. A quienes se les presenta un panorama más dificultoso respecto a la atención especializada, es para las escuelas de gestión privada. La disolución de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) y la consecuente transferencia de la supervisión y administración a organismos provinciales, significó que se perdiera la oficina de Coordinación Agropecuaria que era una interlocutora calificada para las escuelas de esta especialidad. *“En la SNEP había una unidad, había una línea que se bajaba y todos hablábamos de lo mismo. Tenía lo que se llamaba la Coordinación agropecuaria que era una oficina donde íbamos y sabíamos que esas personas nos entendían, que entendía de escuela agrotécnica, sabían que teníamos que tener agrupamiento de alumnos mucho menor que en otras escuelas, sabía que en tal lugar había que atender a la necesidad de la zona y si había que abrir algo con cinco alumnos, había que abrir. Cuando se produce la transferencia empezamos a tener que entendernos con la jurisdicción que muchas veces no tenía sus organismos preparados para recibirnos. La DENO de educación agropecuaria no sabía nada, no había nadie que entendiera nada. La normativa de la DENO era general y nosotros teníamos que pelear cada cosa y hacernos entender con las particularidades de la escuela agropecuaria”.* (Director de escuela de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires)

Esto mismo se traduce hacia fuera, en demandas más o menos claras pero sí atendibles, respecto de la necesidad de contar, en las instancias de gestión ministerial jurisdiccional o nacional, con interlocutores que entiendan del tema, que conozcan sobre la educación agrotécnica ya que de otro modo se toman decisiones equivocadas o estándar, desconociendo u omitiendo las particularidades de esa identidad.



Esta situación contribuye a que las escuelas de gestión privada se encuentren contenidas por la Federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FeDIAP) particularmente con relación a las jornadas de capacitación que desarrolla y a la existencia de un ámbito propio para los institutos agrotécnicos privados que posibilita el intercambio de experiencias y un fuerte sentimiento de pertenencia. En otros casos se suman otras organizaciones del ámbito provincial *“frente a la poca presencia del estado provincial se establece vínculo con una entidad intermedia es la Asociación de Colegios Provinciales de gestión privada. Es una institución que representa a esas instituciones frente a otras y frente al estado provincial. Además hay una relación importante con FeDIAP. (Coordinador Agrotécnico)*

*En algún caso se añora la pertenencia a la Secretaría de Agricultura y Ganadería de la Nación, las de la provincia de Buenos Aires, del Ministerio de Asuntos Agrarios. “Mi propuesta, lo que yo creo que debe ser, es depender de las áreas de Agricultura, supervisados por Educación. La experiencia me indica eso. Estas escuelas no son escuelas Agropecuarias o Agrotécnicas si no están totalmente relacionadas con el medio, si no responden a las demandas tecnológicas del medio, si no responden con los recursos humanos que necesita el medio a lo largo del tiempo”. En realidad la impresión que se tiene es que la dependencia del área educativa no favorece el mantenimiento de las secciones didáctico-productivas, ni la vinculación con el medio productivo y, sin producción propia y sin ese vínculo, no se puede hablarse verdaderamente de escuela agropecuaria.*

Otra arista de la identidad de la enseñanza agropecuaria como la de la propia institución, se manifiesta en el modo en que se percibe su especificidad en el imaginario institucional. La identidad, el modo de ser específico de las escuelas agrotécnicas es producto y, al mismo tiempo requiere ser retroalimentado por quienes pueden comprender esas particularidades, saben resguardarlas, no las cuestionan y tampoco precisan que se les explique con demasiada profundidad de qué se trata. Entre ellos, los egresados parecen seres privilegiados porque en ellos confluyen tanto la identidad de la enseñanza agropecuaria como la de la propia institución: *“una cosa que influye mucho es la incorporación de ex alumnos que conocen la escuela y comparten los códigos. Hay algunos ex alumnos en la parte de la formación general y la mayor parte de los docentes del área técnica. Además los docentes son bastante antiguos hay poca rotación de docentes”.*

El hecho de considerar el trabajo agropecuario como situación educativa principal supone, entre otras cosas, encontrar los modos para acompañar los ciclos productivos con el ciclo lectivo. En muchos casos, se demanda mayor flexibilidad organizacional, particularmente del sistema educativo, para poder acompañar los ciclos naturales de la producción agropecuaria con lo cual, sería claro que se comprende la especificidad de la escuela agrotécnica y de la educación agropecuaria.

Vale destacar que esta cuestión nunca fue planteada con seriedad desde las autoridades jurisdicciones y tampoco hubo un reclamo sostenido de las escuelas en este sentido.

El hecho de la falta de congruencia entre ciclos productivos y ciclo lectivo, se resuelve de distintos modos en las distintas escuelas visitadas: en la mayor parte de los casos de las escuelas se realizan las llamadas “guardias” de los alumnos durante los recesos de verano y de invierno. Algo similar sucede con los fines de semana, en los que los alumnos van rotando para atender las necesidades de la producción. Esto quiere decir que en ningún caso se trata de situaciones que procuren promover de



modo sistemático el aprendizaje, esto es, situaciones de enseñanza<sup>85</sup>. Por otra parte, aún cuando el trabajo productivo que se realice se aprovechara como situación para la enseñanza y el aprendizaje, sólo sería beneficioso para los alumnos que eventualmente se encuentran en la escuela, por ejemplo, para los pocos que están de guardia en la cosecha estival.

Las características de la enseñanza agropecuaria y, si se quiere, el interés compartido por el trabajo y la vida en el campo, constituyen un factor clave en la conformación de la identidad de estas escuelas y de sus actores. Existe una visión casi mística del “docente agrotécnico” y del alumno de escuelas agrotécnicas que con constituye un factor aglutinante y convocante hacia dentro de la institución.

Algunos entrevistados consideran que la Reforma de los años ‘90 quebró esa identidad ya que se “*pierde la categoría de colegio técnico y pasa a ser un bachillerato con una orientación en bienes y servicios y en producción agropecuaria*”. Si bien la Ley Federal de Educación no suprimió la enseñanza técnica (agropecuaria, industrial o de otro tipo), sólo no la reconoció como rama diferenciada dentro de la estructura sistema educativo, en lo formal y organizativo este cambio es percibido y vivido por los actores como factor que erosionó esa identidad, llevando a que como institución, las escuelas perdieran su categoría identificatoria para convertirse en algo aparentemente menos valioso o, al menos, menos valorado. Esto no hace más que confirmar la existencia de esa identidad y la añoranza que aún despierta.

## **6. Escuelas agropecuarias ¿para qué?**

Si la pregunta “¿para qué sirve la escuela?” se ha extendido por todas partes cuestionando las finalidades y calidad de la educación en general, para las escuelas agropecuarias el interrogante asume varias dimensiones complementarias. ¿Está en condiciones de cumplir con calidad la doble misión de asegurar la educación general de nivel medio y al mismo tiempo la formación profesional? ¿Se justifican estas escuelas tan costosas si sus egresados no se insertan laboralmente en el sector agropecuario? ¿Todas las escuelas agropecuarias que existen, deben seguir siendo agropecuarias? ¿Todas tienen un proyecto educativo que las fundamente?

El origen de muchas escuelas agropecuarias sigue una secuencia de decisiones de este tipo: 1º) existe un campo que es donado por su propietario con una finalidad más o menos precisa, pero en general para que sea una escuela (a veces, una herencia vacante que pasa al estado); 2º) si hay un campo o si hay que crear una escuela porque no hay ninguna en una zona de campo, que sea agropecuaria, sin mayores consideraciones; 3º) finalmente, una vez que empieza a funcionar la escuela, se trata de definir el proyecto educativo institucional. Varios de los casos estudiados parecen responder a esta lógica. Después, los “principios de autopreservación” de toda organización empiezan a operar a favor de la continuidad institucional, sólo sacudida cuando se produce una disminución sensible de su matrícula. El punto de partida confiere características y posibilita trayectorias muy diferenciales para las escuelas. El “poderío” o “debilidad” en términos de infraestructura y equipamiento en muchos casos se explica por la dotación inicial de tierra.

Por cierto, también hay muchas escuelas que se originan en un proyecto educativo que antecede a su creación y guía la toma de decisiones, dónde el carácter

---

<sup>85</sup> Esta afirmación es válida, sin perjuicio del valor que estas actividades puedan tener como “experiencia” de trabajo.

agropecuario y los recursos requeridos son definidos en función de dicho proyecto y del entorno social y productivo.

Si bien es variable, históricamente y jurisdiccionalmente, desde la instancia de planificación de los sistemas educativos suele haber poca intervención en la definición y dimensionamiento de los servicios educativos agropecuarios requeridos o justificales. Esos órganos de planificación, muchas veces son obviados por decisiones políticas, otras, por poco profesionalizados, aceptan fácilmente la fórmula *“una escuela en una zona agropecuaria debe ser agropecuaria”*, sin hacer un análisis del mapa global de la oferta educativa existente y de las características sociales y productivas de la región. Tratándose de servicios educativos de gestión estatal, la posibilidad de evaluar la necesidad de reconversión de una escuela o, eventualmente, su cierre, generalmente queda subordinada a la evitación de conflictos.

Los casos estudiados muestran una diversidad de situaciones sobre la existencia y operatividad de un proyecto educativo institucional que les otorgue una razón de ser. Más allá de la formalidad de que exista por escrito, probablemente por una exigencia de la autoridad del sistema, en algunos casos resulta difícil explicitarlo. En otros casos, es claro y está encarnado en las acciones cotidianas de la escuela, esto es particularmente evidente en las escuelas de alternancia.

A veces, no parece ser un instrumento de construcción colectiva de la institución o que se actualice con la frecuencia que requeriría. Más aún, en algunos casos se destaca su vigencia y adaptabilidad, *“a pesar de los cambios en las políticas educativas”* (sic). Comenta un Director: *“El Proyecto Educativo Institucional ya tiene una vigencia de 10 años. Aparte hubo un PEI tradicional que se respetó siempre, manteniendo el espíritu de escuela agrotécnica, y ese tipo de cosas. Se reformuló todo en el año 92/93, precisamente cuando yo entré a la dirección hice una reformulación del PEI...”*.

Al definir el proyecto institucional, un director señala lo que probablemente constituya el “deber ser” de toda escuela agropecuaria: *“antes que nada que se trata de crear primero un gran ambiente de familia, reforzar mucho el ambiente de familia. Después buscar una formación general que les permita seguir estudiando. Actualmente tenemos muchos chicos que van a la universidad aunque terminan muy pocos. Una buena formación propedéutica que les sirva para cualquier estudio superior y una formación técnica que le permita desarrollar alguna producción agropecuaria. Últimamente estamos reforzando mucho la figura del chico emprendedor”*.

Sin embargo, las escuelas presentan una tensión entre las finalidades propedéuticas que permitirían seguir a los alumnos estudios superiores y las profesionalizantes que les permitirían ingresar al mundo del trabajo y la producción. Esta doble misión muchas veces se logra insatisfactoriamente en ambos casos o muy desequilibradamente. Muchos son conscientes de la tensión que se crea por la necesidad de lograr ambas metas y muchas veces se manifiestan pujas entre los docentes de educación general y los docentes de las “materias específicas” por qué debe priorizarse. Esta tensión muchas veces se resuelve según la composición de la matrícula. Cuanto mayor es la proporción de alumnos que va a proseguir estudios universitarios, más se intensifica la formación teórica de fundamento. Se brinda la modalidad Ciencias Naturales y no la de Producción de Bienes y Servicios del Polimodal, por que *“los alumnos están más abocados a la prosecución de estudios superiores”*.





Pero ¿las escuelas que se proponen formar “técnicos” antes que “bachilleres”, logran garantizar el perfil profesional demandado? En muchos casos se reconoce que “no plenamente”, pero que tampoco sería posible alcanzarlo. En realidad, se afirma en este último caso, que lo que persigue la escuela, desde el punto de vista de la formación técnica, es que los alumnos tengan “criterios básicos” sobre las principales cuestiones productivas.

Muchos han creído justificar a las escuelas agropecuarias porque debían jugar un papel importante en evitar la emigración de los jóvenes de las áreas rurales, proporcionándoles una inserción social y económica adecuada en ese medio. Sin embargo, muchas veces, precisamente han jugado el rol opuesto, han promovido la migración a áreas urbanas y más desarrolladas al generar expectativas y abrir horizontes inalcanzables en un medio local empobrecido y sin posibilidades.

Lo que se ha dado en llamar la “nueva ruralidad”, es decir, las profundas transformaciones que han sufrido las áreas rurales en las últimas dos décadas aproximadamente, configurándolas de un modo radicalmente distinto al tradicional, también constituye un interpelante para la escuela agropecuaria que, muchas veces, no ha sido capaz de acompañar esas transformaciones. Para muchas escuelas, las más cerradas, este proceso no ha sido captado, quizá porque son agropecuarias pero no rurales.

En este marco de problemas, cuestionamientos y complejas de transformaciones sociales y económicas, las escuelas agropecuarias, muchas veces solitariamente, desarrollan sus estrategias de supervivencia tratando de legitimar sus misiones y funciones. Esto trae también, mayor diferenciación entre las instituciones educativas.

## **7. Escuelas agropecuarias ¿“en” o “para” el medio rural?**

Por algunas de las cuestiones apuntadas más arriba, la distinción entre escuelas agropecuarias “en” el medio rural y escuelas agropecuarias “para” el medio rural resulta muy útil.

El hecho de que casi todas, si no todas, las escuelas agropecuarias se localizan “en” el medio rural significa, simplemente, que disponen fuera del área urbana una porción de terreno sobre el que se llevan a cabo ciertas producciones agropecuarias y sobre el que, eventualmente, existen algunas edificaciones, no necesariamente todas. Estar “en” el medio rural es compatible con un alumnado y un cuerpo docente, predominantemente urbano. Los destinatarios de los servicios y quienes los ofrecen pueden ser mayoritariamente residentes urbanos, fuertemente deslocalizados cuando participan de la vida escolar. Lo agropecuario puede presentarse socialmente desvinculado de lo rural.

Las escuelas agropecuarias “en” el medio rural, pero que no son “para” el medio rural, han ido aumentando en número, debido muy especialmente, a la recomposición histórica de su matrícula. Las estrategias curriculares que desarrollan, atienden al perfil poblacional urbano que las nutre y que, muchas veces, ni siquiera está vinculado a lo agropecuario. Así, se resignifican misiones institucionales y principios curriculares que se orientan más a lo tecnológico que a lo técnico.

Cuando las escuelas “en” el medio rural son también “para” el medio rural, orientan sus servicios con claridad hacia la población rural y se comprometen abiertamente con el desarrollo local. En esto encuentran su razón de ser.

## **8. Curriculum y la calidad de la enseñanza**

En el marco de la heterogeneización en aspectos curriculares y de calidad que ha venido cobrando el sistema educativo de nuestro país en los últimos años, las escuelas agropecuarias no han estado ajenas. Un aspecto de esta diversidad ha sido reflejado en el punto 4 de este informe, al referirnos a los títulos y certificaciones. La prescripción jurisdiccional en materia de educación agrotécnica es muy diferenciada, existiendo multiplicidad de planes formativos, titulaciones y, sobre todo, concepciones de base respecto a las propuestas curriculares. Muchos entrevistados, previenen permanentemente sobre esta diversidad. Así, por ejemplo, un Director dice: *“Cuando comenzamos con la implementación del TTP en Producción Agropecuaria según el modo que adoptó en Provincia de Buenos Aires”*, aludiendo de esta manera al modo particular que, en esa jurisdicción educativa, asumieron los TTP.

Además, no debe perderse de vista que desde el currículo pautado a nivel jurisdiccional y el proyecto curricular institucional, se producen modificaciones, algunas esperables y deseables, reguladas y, posiblemente, identificables. Del mismo modo, es sabido que entre el curriculum definido institucionalmente y el llamado currículo real o curriculum en acción (esto es el curriculum que se pone en juego frente a los alumnos), existe una brecha cuya amplitud y carácter es difícil de conocer y captar en tanto no se den ciertas condiciones como puede ser el seguimiento y acompañamiento de los directivos, la comunicación fluida y sincera entre diferentes actores institucionales, la periódica autoevaluación institucional y la supervisión de los organismos técnicos de los cuales depende la escuela.

La escasa o nula presencia de supervisores calificados en el tema o la falta de seguimiento y acompañamiento de los directivos, lleva a que en las aulas, en el curriculum real la diversidad se dispare y se potencie a límites que, hoy por hoy podríamos calificar de descontrolados. La consecuencia directa y más cercana de esto es la desigualdad en la calidad de los modos de enseñar y aprender en las escuelas agrotécnicas, desigualdad que impacta directamente sobre el contenido real de la certificación obtenida. Sin embargo, el curriculum, no es un problema visible para los docentes de estas escuelas o, por lo menos no lo manifiestan como problema. La conclusión que parece desprenderse de todo esto es que el aula, el taller o la sección productiva, no son problemáticos en términos de qué se enseña porque, parecería, más allá de todos los cambios y frente a la falta de acompañamiento, supervisión y control los docentes siguen haciendo lo que saben, siguen enseñando como saben enseñar, más allá de los cambios que en muchos sentidos, no son más que formalidades para cumplir.

Con respecto a lo curricular, en ninguna de las escuelas visitadas se hizo alguna alusión en términos de críticas o falencias respecto al currículo prescripto, esto es al diseño curricular que jurisdiccionalmente está vigente para el territorio provincial. Respecto al proyecto curricular institucional las alusiones se refieren a cuestiones muy particulares que pueden considerarse menores<sup>86</sup>, pero en ningún caso aparecen críticas, cuestionamientos o dudas respecto de la pertinencia de lo que se enseña. Este pareciera ser un tema en el que o hay mucho consenso o ninguna problematización.

Sí existe recurrentemente, en casi todos los casos, la alusión a la necesidad aumentar la carga horaria de la formación agrotécnica. Generalmente, se menciona que con un año más se obtendrían mejores resultados. La idea pone de relieve que,

---

<sup>86</sup> Como puede ser la enseñanza de la biología aplicada a la producción agropecuaria o de la religión.

más allá de lo que se manifiesta abiertamente sobre la calidad de sus escuelas, existiría una cierta insatisfacción con los resultados de la formación técnica.

La extensión en un año, en algunos casos se propone hacia arriba, es decir incorporar un año más a la Educación Polimodal o al antiguo secundario, aludiendo a la madurez que los alumnos alcanzan a esta edad y, en otros, se postula la necesidad de comenzar desde el 7° de EGB remitiendo a la idea de comenzar lo antes posible con los alumnos que tienen vocación. *“...la implementación de la EGB, ahora ESB, nos redujo el tiempo de práctica que puede tener un chico en relación con el plan anterior, el de Agrónomo General. Antes era un 60 y un 40 esto pasó a ser un 75 y 25”* se lamenta un director de una escuela de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires.

Algunos, señalan que la concentración de la formación técnica en tres años, aún cuando la carga horaria total sea la misma, ha incidido negativamente: *“El cambio en los planes de estudio hizo que se acortaran los tiempos de 6 a 3 años. Tres años es un tiempo insuficiente”*.

Un docente señala: *“lo que tendría que cambiar es volver al antiguo sistema en donde desde el principio era todo una sola cosa la orientación, que se funcionara desde 7° de EGB hacia arriba de modo gradual, aprovecharlos para la formación agropecuaria de los chicos”*. Con un análisis crítico diferente, tanto el Director como el coordinador agrotécnico de esa misma escuela señalan que una de las cosas que modificarían es que el Polimodal tuviera un año más. El director afirma que *“Considerando la formación de antes con la actual, ese año más de madurez y de conocimiento les haría muy bien a los chicos y a nosotros, para nuestra conciencia. Nosotros sabemos como salieron nuestros egresados antes y ahora con lo cual si pudiéramos cambiar algo sería que se extendiera un año más la formación”*.

*“Lo que más nos falta es el tiempo de lo que eran las escuelas técnicas porque uno se perdió (refiriéndose al 6°) y primer año también lo perdemos, damos orientaciones básicas, empezamos más fuerte en segundo. Por eso hay que recortar y se recorta en lo orientado y se ve que se les da mucho menos que lo que se les daba hace años”*. Por dónde se recorta expresa la tensión entre las finalidades propedéuticas y profesionalizantes.

En ninguno de los casos en los que se plantea la falta de tiempo para la formación técnica, se hace consideración sobre lo que significaría para los alumnos un año más con siete horas y media reloj, por día.

Los casos estudiados, revelan que se atribuye gran importancia a la planificación e integración curricular. La búsqueda de integración entre espacios curriculares se da con mayor claridad entre los espacios de formación específica, antes que en relación con los de formación general.

Un docente demuestra a través de su afirmación esta real y genuina valoración del trabajo de planificación: *“En esta cuestión de la planificación uno tiene que ver la totalidad del contenido que quiere dar y partirlo, y buscar la forma de que haya una continuidad y poder ir de lo más simple a los más complicado. No se puede ir al aula e improvisar. Cuando las cosas están trabajadas y planificadas los resultados son otra cosa”*.

Sin embargo, tenemos indicios para afirmar que, en general, la planificación didáctica, y mucho más la planificación institucional del currículo, no es una práctica

muy difundida. Quienes reconocen esta dificultad suelen subrayar las condiciones del ejercicio de la docencia y la falta de tiempos institucionales.

Las posibilidades de comunicación y articulación institucional están muy “atadas” a los modos de organización institucional (en general se separa EGB3 de educación básica y de formación técnica) y de la existencia de ciertas condiciones institucionales que lo posibiliten. Uno de los temas que preocupa a los docentes es la falta de articulación de los docentes de formación general o básica y los de formación técnica. En la mayor parte de los casos, ésta es percibida como una de las dificultades institucionales más enquistadas, a pesar de que existe conciencia de la necesidad de superarla. En algunos de los casos estudiados, se observan intentos reales, proyectos compartidos del área de formación básica y del área técnica que procuran salvar esta dificultad.

En las escuelas que se aplica la “pedagogía de la alternancia” el abordaje de estos problemas está normalmente presente en la planificación institucional y del docente: *“pero lo más importante es ponerlo en contacto con experiencias, ser docente en una escuela de alternancia es saber cómo articular el trabajo profesional del chico con los contenidos que se están dando. Ese es un trabajo bastante intenso y requiere estar muy atento para aprovechar todo el potencial que trae el alumno cuando viene de la casa con toda la experiencia de trabajo. Eso el docente tiene que verlo y desarrollar los contenidos en función a esa experiencia laboral que trae el alumno”*.

Esta dificultad para la articulación curricular se potencia por la modalidad de organización institucional que promueve el propio sistema educativo: currículos diferentes y con necesidad de ser articulados en el ámbito institucional, profesores por horas y no por cargos de alta dedicación, profesores habilitados sólo para dar teoría o sólo para dar práctica, instancias de supervisión diferenciadas de los docentes según área de desempeño (docentes de formación general, maestros de enseñanza práctica, profesores de enseñanza técnica).

En general en todas las escuelas visitadas el modo de organización institucional está atravesado por dos ejes: 1º) el “nivel educativo”: distinción entre EGB 3 y Educación Polimodal más la formación agrotécnica; 2º) carácter teórico o práctico, esto es, formación general, básica, humanística o el término que asuma, pero siempre ligado a “la teoría” y la formación específica, ligada, en general, a la práctica.

A partir de esos ejes, luego se comienza a pensar o idear la estructura funcional y las personas que actúen como nexo o como integradores de esos espacios más o menos compartimentalizados según los casos. En las escuelas de gestión privada se observa, en general, mayor flexibilidad organizativa.

*“Al principio habíamos puesto un jefe por cada una de las áreas: Producción animal, Producción vegetal, Maquinarias, equipos y herramientas y Gestión. Después nos dimos cuenta que en lo operativo complicaba el hecho de poner una sola persona en áreas que eran muy complejas. Entonces dividimos el área de Producción animal en 3 personas, cada uno tiene sus sectores que controla desde lo productivo y desde lo educativo. Hay una persona que se ocupa de que haya integración entre los tres, esta es la Oficina Técnica. A esto se agrega el área de formación general: el área de formación general, son algo más de 40 profesores que están divididos en departamentos”*. (Director de una escuela de gestión privada).

La distinción entre niveles también es bien explícita. Un director con relación a los dos niveles, señala: *“nosotros tenemos un ciclo (EGB3 + TPP) en el que los chicos ven una formación básica. Lo que nos proponemos en ese ciclo es que el chico pase por*



*todas las producciones. Son 3 años. Los tres años siguientes (Polimodal + TTP) atendemos a las producciones que tienen que ver con la impronta del chico que sale de acá: tambo, industrias lácteas, chacinados, cría de cerdos”.*

En otro caso, los niveles son determinantes de la organización de los turnos: *“Tanto en ESB (EGB3) como en Polimodal se trabaja en un turno lo que sería la formación general y, en el otro, lo técnico agropecuario sea TPP o TTP. Por ejemplo los alumnos de uno de los séptimos cursan por la mañana ESB y por la tarde los TPP y el otro curso de 7°, a la inversa”.*

Un modelo diferente es el que se plantea en una escuela de alternancia de gestión privada: *“Si bien el plan de estudios distingue por una parte por niveles (EGB 3 y Educación Polimodal por un lado) y entre materias generales (Polimodal en Ciencias Naturales) y específicas (TTP en Producción Agropecuaria), la conformación del equipo docente y la modalidad de funcionamiento institucional, hace que esta distinción sea mucho más distendida que en otras escuelas agrotécnicas. Se toma en consideración otras características más allá de la formación de base, esto es, parece hacerse una valoración más amplia o comprehensiva a la hora de considerar las cualidades de un docente para ocupar un determinado rol o espacio curricular a cargo. Por ejemplo, el docente que es coordinador de enseñanza técnica, tiene título de Profesor para la enseñanza primaria y experiencia de trabajo en ese nivel. Desde hace algunos años, viene desempeñándose como docente en esta escuela. Tal como él mismo dice “fui instructor de un 7° y al año siguiente me vine definitivamente con toda mi carga horaria acá. Aprendí de instalaciones porque trabajaba con mi padre en el campo y en soldadura, manejo de maquinarias, herramientas siempre me gustó la parte mecánica también. Aprendí un poco en el mismo hecho de enseñar”. De todos modos, se plantea la dificultad con algunos docentes que se desempeñan en la formación básica “cuesta un poco incluir a los docentes de las materias llamadas básicas. A veces hay docentes que cuesta sacarlos al campo, por ejemplo nos pasa con matemática. A veces le explicamos que puede trabajar sobre la base de lo que tenemos que hacer en la parte técnica y que se puede apoyar desde la enseñanza que se da en matemática. Con lengua es menos complicado porque trabajamos mucho con informes y le explicamos al docente de lengua cómo queremos que el alumno lo haga”.*

Se destaca la necesidad de contar con horas institucionales (horas remuneradas aunque no se esté frente a alumnos) para realizar reuniones que permitan superar las dificultades, que los propios actores perciben, para la articulación intrainstitucional y la coherencia de esfuerzos. La falta de tiempos institucionales, la falta de disponibilidad de horas remuneradas para las tareas de gestión y organización, la cantidad de docentes, a veces la mayoría, con poca dedicación en la escuela son problemas que en muchos casos tienden a ser superados sólo a partir del alto compromiso de los docentes. *“Es necesario que la gente se comunique, tenga momentos de encuentro y que teniendo diferentes profesionales con puntos de vista diferentes puedan llegar a acuerdos”* (Director de una escuela).

Si bien se reconoce la necesidad de articular la teoría y la práctica, pareciera que lo valioso, lo que el chico va a buscar a estas escuelas está fuertemente ligado a la práctica: *“La idea es poder integrar la teoría y la práctica pero es fundamental que los chicos tengan la práctica: los llevamos al potrero, que puedan reconocer especies y malezas, que pueda hacerse una buena integración de las diferentes zonas del campo”.*

En general consideran que es buena la calidad educativa de sus escuelas. Pero en pocas existen procesos institucionales de autoevaluación para poder establecerlo

fehacientemente y en general no se tiene una apreciación de la calidad específica de la enseñanza técnica. Debemos tener en cuenta también, que el propio sistema educativo en los niveles provinciales y nacionales carece de procedimientos sistemáticos y periódico que permitan evaluar estas escuelas desde su especificidad.

Los entrevistados suelen tomar como referencia, para apreciar la calidad educativa de su institución, a las escuelas medias comunes. En general, creen tener mejores resultados. Es probable que esto sea así, la vinculación de la enseñanza con realidades tan fuertes como las de mundo de la producción y el trabajo, les otorga a las escuelas agropecuarias una ventaja de partida respecto a las comunes. Podría juzgarse que este tipo comparaciones no es válido, aunque pueda ser un criterio a tener en cuenta por las familias al decidir a qué escuela enviar a sus hijos. Otro criterio que se utiliza entre los entrevistados para apreciar la calidad educativa de la institución, es el desempeño satisfactorio de los egresados en la universidad. Este criterio, toma generalmente el caso exitoso, sin considerar cuántos egresados siguen y completan estudios universitarios. De todas formas, en ambos casos, el punto de referencia para la evaluación es la formación propedéutica.

Sin embargo, más allá de la apreciación positiva general que se hace sobre la calidad de la enseñanza, algunos opinan que la misma es baja en general en la actualidad y que hay que “apostar a más”. Fundamentalmente, ven deficiencias en la formación de los nuevos docentes. Se señala también, el problema de la evaluación de los aprendizajes como factor que incide en la calidad, *“hay que exigir más, a los docentes y a los alumnos, no sirve de nada dejar pasar al chico sin saber”*.

Ahora bien, ¿qué se enseña? ¿Qué propósitos orientan la enseñanza y, en última instancia definen institucionalmente la calidad?

Algunos destacan que hay mucha distancia entre lo que pueden hacer los egresados de la escuela y lo que el Perfil Profesional aprobado por el Consejo Federal define. Otros, lograr la “formación integral” de la persona incluyendo componentes profesionales, humanos y espirituales.

En el caso de las escuelas de alternancia, uno de los aspectos más defendidos es el relacionado con la capacitación que recibe el alumno en tanto está en contacto continuo con su propia realidad. *“Los padres que vivían en el campo no tenían otro alternativa que dejar a sus hijos enclaustrados en el campo o alejarlo de la empresa y mandarlos a estudiar al pueblo o a la ciudad. No fue la salvación para evitar el éxodo rural porque también intervinieron otros factores, pero el CFR sirvió para canalizar inquietudes de gente que quiere invertir en el campo y en la continuidad de sus hijos. Ahora el hijo puede acceder a una educación formada en el propio ámbito y eso sirve para que el chico aprenda a adquirir experiencia laboral en el mismo medio”*.

*“En la alternancia se supera la calidad de aprendizaje a la que puede llegar cada alumno. Además la posibilidad de que los chicos aprendan sobre la base de su propia realidad es lo fundamental. La secundaria es pura teoría y cuando van a trabajar tienen que aprender todo de nuevo. Los chicos del CFR no se tienen que adaptar a nada sino seguir haciendo lo que ya estaban haciendo y el trabajar con sus propias empresas lo lleva a querer su profesión y eso es importante porque nadie quiere lo que no conoce”*.

La idea de *“Enseñar a aprender y aprender haciendo”* que se menciona explícitamente en las escuelas de alternancia, es una de las máximas que en mayor o menor medida orientan las acciones de las diferentes escuelas más allá de la capacidad de expresarla.

## 9. La modalidad de la alternancia: escuelas agropecuarias “en” y “para” el medio rural<sup>87</sup>

Las escuelas agropecuarias de alternancia suman aproximadamente 77 escuelas: 48 Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), 7 Centros de Formación Rural (CFR) de la Fundación Marzano y 22 Centros Educativos para la Producción Total (CEPT), estos últimos de gestión pública de la Provincia de Buenos Aires.

Las escuelas de alternancia son escuelas “en” y “para” el medio rural, hallándose fuertemente comprometidas con el desarrollo de las comunidades de las que forman parte.

La pedagogía de la alternancia surge en Serignac Peboudou y luego en Lauzaum (Francia) entre 1935 y 1937. Allí, un grupo de padres agricultores plantean a un sacerdote sus dificultades para enviar a sus hijos a la escuela pues los necesitaban trabajando en las tareas rurales. Al mismo tiempo, reconocían la importancia y necesidad de la educación particularmente en relación con la formación técnica y general. El sacerdote ideó entonces una escuela que tuviera además formación humanística y cristiana y que permitirá a esos jóvenes pasar un tiempo en su casa y otro en la escuela concibiendo a ambos como espacios de formación. Desde allí surgen las llamadas *Maisons Familiales Rurales*.

En nuestro país se origina a partir de un núcleo de personas que toman contacto formal con la experiencia francesa lo cual da lugar a una pasantía en escuelas de alternancia en Francia para conocer con mayor profundidad el sistema.

Además cabe señalar algunas cuestiones favorables en cuanto al contexto en que surge la experiencia por un lado se trataba, al decir de Gerardo Bacalini de “*años activos, los 70*” en los que existían “actividades promoción social de la Iglesia que, entre otros efectos, incorporan la noción de “movimiento” que luego es asimilada en las experiencias educativas”<sup>88</sup>.

Al mismo tiempo, el área geográfica en que surgen inicialmente (norte de Santa Fe) tiene que ver con que existía allí “una tradición rural y educativa, una juventud ruralista activa y participante comprometida lo que lleva a que se plantee la necesidad de “contar con instancias educativas adecuadas para la juventud rural y con capacidad de afectar positivamente a la dinámica productiva, poblacional y social locales”<sup>89</sup>. Esas condiciones se vinculan con el predominio de la actividad agrícola en establecimientos de relativamente pequeña escala, la existencia de organizaciones cooperativas y grupos sociales con fuertes lazos de pertenencia (étnicos, culturales y religiosos).

Al mismo tiempo, surgen y se expanden instituciones técnicas orientadas a dar respuesta a las problemáticas específicas del medio rural, entre ellos los denominados Grupos CREA (Consortios Regionales de Experimentación Agropecuaria, inspirados en los CETA franceses que, a su vez, habían incorporado elementos de las *Maison*

---

<sup>87</sup> Los casos N°2 (EFA de Santa Lucía), N°3 (CFR de Arequito) y N°6 (CEPT de Mercedes) son escuelas de alternancia.

<sup>88</sup> Forni, F. (1998). *La Alternancia agrícola en Argentina, 15 años atrás*, en Forni, F. y otros: “Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural”. Ediciones Ciccus, Buenos Aires.

<sup>89</sup> Entrevista a Gerardo Bacalini, en Forni, F. op.cit.

*Familiales*) que aparecen como antecedentes e impulsores de un sistema de educación y/o capacitación por alternancia para el medio rural en Argentina.

### **Particularidades del modelo pedagógico de la educación por alternancia**

El plan de formación se orienta, en términos generales, a un egresado con una formación integral. Esto comprende aspectos diversos: una sólida formación general y técnica pensada desde y hacia el contexto local; la capacidad de reflexión y análisis crítico de la práctica como motor clave para el aprendizaje; la valorización de la práctica de trabajo y de experimentación como método de aprendizaje, y la comparación y puesta en común de problemas y soluciones y el respeto y fuerte compromiso con la comunidad local. El técnico de las escuelas por alternancia es pensado con miras a su reinserción en su comunidad actuando de este modo como promotor de su comunidad de origen. Se da una suerte de alimentación y retroalimentación entre la familia, la comunidad y la escuela.

El perfil tiene da cuenta también de “aptitudes y habilidades para su mejor desempeño en la vida familiar y social y en la actividad laboral; autonomía en las decisiones y conductas, asumiendo las responsabilidades; capacidad de descubrimiento; integración y jerarquización de valores; coherencia de vida con los valores descubiertos y aceptados”<sup>90</sup>.

La base de la filosofía de la pedagogía por alternancia tiene que ver con una concepción participativa que se expresa no sólo en los aspectos formales de la enseñanza y en la cultura institucional sino en el modo en que plantea el vínculo con las familias y con la comunidad en las que está inserta la escuela.

El espacio y el valor asignado a la opinión de las familias y de la comunidad hacen que efectivamente ellas tengan un rol activo y responsable, con lo cual las decisiones tienen grados de consenso muy elevados, la participación y disponibilidad de cooperación de los padres es elevada y, de este modo es posible pensar en la formación integral de un productor arraigado a su comunidad.

La eficacia que cada escuela puede tener para llevar adelante acciones comunitarias localizadas, y para sostener un proyecto fuertemente involucrado con el contexto, se asocia por un lado a las características institucionales particularmente al grado en que el equipo docente y directivo se compromete con esta modalidad y, por otro, con las características de la comunidad y, en particular, de los padres de los alumnos. En estas escuelas ellos son parte activa del proyecto y esto demandada niveles importantes de participación y compromiso.

“El régimen de alternancia posibilita un proceso educativo más integral, a través del cual el alumno continúa cooperando en la explotación familiar y no se desarraiga de su familia y de su medio, (...) Al continuar participando de la fuerza laboral doméstica, permite que la economía familiar no se resienta y, además, incorpora la misma a un proceso continuo de calificación y capacitación del trabajo en la unidad. Bajo este esquema, además, es posible que muchos jóvenes puedan continuar sus estudios que de otra manera no podrían hacerlo al plantearse una situación de competencia entre educación y trabajo”.<sup>91</sup>

La propuesta educativa generada desde la alternancia también produce efectos concretos en los espacios microsociales como lo es la familia, generando relaciones

---

<sup>90</sup> Forni, F., op. cit.

<sup>91</sup> Forni, F., op. cit.



más horizontales mediante la revalorización del rol de hijos y de los conocimientos de los padres, si bien estas tendencias no aparecen exentas de conflictos. Las preguntas de los hijos hacia los padres y la consulta de los padres hacia los hijos, constituyen las herramientas a través de las cuales se concretan esos cambios.

La aplicación de los instrumentos pedagógicos de la alternancia estimula la incorporación de los saberes de las familias y la participación de los padres en el monitoreo de las tareas escolares durante la permanencia en la casa. En algunos casos, los padres participan en la evaluación de la estadía en lo que hace al cumplimiento de las tareas y objetivos previstos para ese período, evaluación que luego comunican a los docentes.

La figura de los padres aparece claramente identificada tanto en algunos aspectos formales que hacen a cuestiones legales de propiedad y control como en lo referente a la orientación general del proceso educativo. "(...) dicho proceso no puede limitarse al ámbito escolar sino que se continúa, gracias a la aplicación del método de alternancia, en la chacra, que es a la vez hogar y ámbito natural de trabajo y de enseñanza/aprendizaje. Allí se encuentra uno de los nudos dinamizadores de la educación por alternancia, esto es la interacción entre la escuela y la realidad a través de la experiencia práctica de los padres, que contribuyen efectivamente a la educación de sus hijos al tiempo que reciben elementos para su propia maduración humana y su perfeccionamiento técnico"<sup>92</sup>.

En cuanto a los instrumentos pedagógicos de la pedagogía por alternancia cabe señalar:

- El Plan de búsqueda:  
Se propone como el instrumento fundamental para orientar y controlar esa interacción entre educación y trabajo, entre teoría y práctica, incorporando hábitos generar relativos a formas de indagación de y en la realidad. En la medida que constituye una instancia en que el alumno decide qué estudiar de acuerdo a su interés y/o necesidad propia y de su familia, implica llevar a cabo actividades de auto-aprendizaje, de descubrimiento y exploración y, al mismo tiempo se constituye en un momento de activo acercamiento e integración de la familia y de la comunidad a la actividad escolar. Constituye una experiencia pedagógica innovadora y también una experiencia social intensa, incluyendo en este último caso sus efectos sobre el entorno familiar y comunitario de los alumnos.
- Las Visitas.  
Refiere al momento esencial de la interacción escuela-casa, a los contenidos de esta actividad y su representación según los padres.
- La Tesis.  
Es un instrumento integrador del proceso de aprendizaje presenta distintos formatos según modelos institucionales y objetivos La Tesis incorpora "saberes externos" en la instancia de recolección de información y, especialmente, a través de la instancia de defensa pública en la que normalmente participa un representante de alguna institución local- en la que más allá de poner a prueba los resultados obtenidos se discute las posibilidades de aplicación y replicabilidad de los mismos.

---

<sup>92</sup> Forni, F. op cit.

## **10. Los alumnos. Origen social y motivaciones para la elección de la enseñanza agropecuaria**

El origen social de los alumnos que concurren a escuelas medias agropecuarias es variable regionalmente. Si bien estas escuelas pueden reclutar hijos de trabajadores o de productores rurales, no siempre es cierto que los alumnos provengan mayormente de familias directamente vinculadas con la producción agropecuaria.

Una cuestión que muy posiblemente tenga incidencia en la composición de la matrícula desde este punto de vista es el tipo de imagen o representación construida respecto de cada institución en particular.

Considerando la edad de ingreso, es posible presumir que la elección de la escuela está asociada, muchas veces, a decisiones o imposiciones familiares antes que a opciones y elecciones personales de los alumnos por este tipo de educación. Por otra parte, cabe considerar que muchas veces, la escuela agrotécnica de nivel medio, es la única existente en la zona. En el caso de no existir otro tipo de escuelas y sin dejar de reconocer la función clave que ellas desempeñan social y educativamente, es claro que su matrícula no ingresa a partir de algún tipo de opción o elección por los estudios agropecuarios. Por esto, posiblemente, aunque no esté en los intereses o en el horizonte de los alumnos o de sus padres que desarrollen una profesión relacionada con el sector de la producción agropecuaria, este tipo de escuelas se convierte en la única opción para la consecución de estudios de nivel medio.

En general, los casos estudiados reconocen que, históricamente, hay un cambio en la composición social del alumnado que asiste a las escuelas agropecuarias.

Por un lado se manifiesta:

- una tendencia decreciente a la participación de hijos de productores agropecuarios (con residencia rural o urbana),
- un aumento de hijos de asalariados rurales (con peso creciente dentro del grupo, de los asalariados no agropecuarios),
- el mayor peso relativo se concentra en hijos de residentes urbano y de ocupaciones no agropecuarias (en algunos casos alcanzando entre un 60 y 70% de alumnado).

Estos cambios en la composición del alumnado se hacen más ostensibles para las escuelas localizadas en regiones de mayor desarrollo relativo y que no tienen una política activa de reclutamiento de los alumnos orientada hacia un grupo preferencial (reclutamiento autoselectivo).

*“...mayoritariamente viven en la ciudad. Hay muchos chicos que son hijos de productores, pero viven en la ciudad, pero tienen y van al campo, si uno hace una proyección a 20 ó 30 años atrás, la gente que se ha ido del campo es muchísima, el dueño de un campo, hoy el grueso, vive en la ciudad, entonces a muchos chicos los conocés, pero viven en la ciudad, es como que mezclan su característica social, mezclan las costumbres de la ciudad con algo de campo, que quizás eso es muy favorable, porque la gente de campo es como quien dice más tranquila”* (Director de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires).

*“Ha venido tanto la gente que viene al country por la existencia de las autopistas, también Cañuelas ha captado gente de clase media que se va de Bs. As. en busca de un lugar más tranquilo para vivir. Los hijos de trabajadores rurales son pocos. (Noto) la diferencia respecto a la vocación de los chicos. Cuando yo egresé la mayoría de los*



egresados estudiaba carreras afines o iba a trabajar al campo. Pero como es una escuela de todo el día, muy ordenada y muy contenedora, muchos padres quieren que sus hijos vengan acá pero a los chicos no les gusta la especialidad. Eso nosotros lo vemos en la enseñanza, en el interés que los chicos ponen en las actividades a campo. El chico que tiene vocación aprovecha mucho más la escuela.” (Docente de una escuela de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires)

“Antes, cuando yo era alumno, había más alumnos vinculados con el medio rural, cosa que ahora con la venida de EGB... Antes se hablaba de alumnos típicos (los que venían del medio rural) y alumnos atípicos (chicos de pueblo) Ahora está mucho más entremezclado”. (Docente de una escuela de gestión privada de la Provincia de Santa Fe)

En general, en las escuelas que no son de alternancia, se subraya que el alumnado proviene de todos los niveles socioeconómicos. “Dentro de los chicos que vienen del ámbito rural hay hijos de productores, hijos de empleados o trabajadores rurales, desde el chico que viene a caballo hasta el que viene en la 4x4. Desde el puestero hasta el dueño del campo”. (Director de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires).

Este panorama contribuye a que se dé una gran heterogeneidad de motivaciones para ingresar a estas escuelas que hace que muchas veces, los alumnos y/o sus padres no estén especialmente interesados en la formación de una profesión relacionada con el sector de la producción agropecuaria.

“Los padres en general hoy día tienen más claro y les interesa el tema de que el chico siga estudiando, antes que ir a trabajar. Eso es una macana, pero es así, es real. (...) entonces esa gente quiere por supuesto que se le dé más importancia a las materias básicas, matemáticas, química”. (Director de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires)

En varios casos, se asocia alumno de origen rural con motivación para los estudios agrotécnicos. Los alumnos pertenecientes mayoritariamente al medio rural y, conforme a lo que puede inferirse, con una vocación cierta (a pesar de la edad) hacia este tipo de estudios, son los que “están dispuestos a ensuciarse”, los que saben que el trabajo del campo es un trabajo duro. Uno de los docentes hacía referencia al hecho de que algunos padres creen que sus hijos tienen interés en la educación agrotécnica “porque les gusta andar a caballo”.

“(la elección de la escuela la hacen los padres y los chicos), “mitad y mitad; el principal motivo de elección de la escuela es que dicen que les gusta el campo, quieren que estudien cosas con relación con la naturaleza, y muchos son hijos de ex alumnos”. (Director de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires).

La diferencia alumno urbano – alumno rural adquiere otros matices. Por ejemplo en una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires se considera que: “El chico que viene del ambiente rural puede tener alguna dificultad sea porque le cuesta adaptarse por un lado al grupo más grande, por no tener los conocimientos previos necesarios. Tiene dificultades pedagógicas, de aprendizaje, de falta de conocimientos previos. Pero humanamente son excelentes, tienen muy buen comportamiento. A veces no es fácil trabajar en un contexto porque hay como un complejo de inferioridad de parte de algunos chicos y hay que trabajar para que no se sientan disminuidos o discriminados, que puedan sentirse uno más y que entiendan que pueden igual o más que el hijo de la persona más rica de la ciudad. Es una escuela en la que todos los



*profesores trabajan en el sentido que no se hagan diferencias, que para todos sea igual Incluso este año propusieron usar un uniforme: bombacha verdes y remera blanca”.*

Esta diferencia o contraposición rural – urbano se desdibuja en una escuela de alternancia de la Provincia de Corrientes, donde los destinatarios del servicio educativo constituyen una población rural muy homogénea: *“...trabajar lo rural desde lo rural. No lo rural desde lo urbano que lleva a un proceso de expulsión de los jóvenes porque les proponemos un modelo que no es el propio”.*

Una de las cuestiones que aparece, es cierta tendencia la escuela agrotécnica como castigo frente a un chico que para la familia resulta ingobernable y, asociado en alguna medida a esto, el hecho de que estas escuelas constituyen un ambiente sano y de resguardo de los peligros de las ciudades. Veamos algunos comentarios en este sentido:

*“la escuela era vista como una escuela para poner chicos con problemas disciplinarios: algunos estaban bajo tutela de juez y otros eran hijos de familias muy pudientes que en sus casas no sabían cómo ponerles límites”.*

*“Cada chico tiene una entrevista con el sacerdote y allí muchas veces se descubre que los chicos vienen obligados la escuela parece seguir siendo un depósito muy atractivo para dejar los chicos sobre todo por el tema de la seguridad del Gran Bs. As.”*

*“(a la escuela) se la reconoce como un ambiente sano, como un ambiente de trabajo. Eso genera una adhesión importante”.*

Esta imagen que tienen las familias sobre las escuelas agropecuarias como lugar de “recuperación” o “corrección”, también se ha presentado en áreas de menor cantidad de escuelas de este tipo, como en el caso de la Escuela de la Familia Agrícola de Santa Lucía (Corrientes), aunque la respuesta a la situación por parte de la escuela ha sido de otro tipo: En los casos de chicos que vienen de ciudades más importantes como por ejemplo Goya, la visión es que llegan a la escuela como un modo de castigarlos o porque tienen problemas de indisciplina o de adicción a las drogas y, como dice la directora, los llevan a la escuela para *“que me lo enderecen”* o como castigo. Por esto, se ha limitado el acceso de chicos de la ciudad. En estos casos, señala la directora *“ese chico está enojado, está malo y tiene razón, no está acá porque quiere y esto no es su mundo, ni sus amigos, ni su vida ni nada. Con estos chicos es con los que más conflicto han tenido: muchos de ellos porque sus condiciones de vida familiares son mejores que las que ofrece la escuela entonces “no les gusta la comida, no les gustan los dormitorios, se quejan de los compañeros, todo les molesta. Si no hacen un esfuerzo por adaptarse a la vida del internado, quedan fuera”*

En el caso de escuelas con internado, el interrogante acerca de las motivaciones de los alumnos y sus familias, incluso las de residencia rural, se complejiza aún más ya que, en muchos casos su existencia tiende a resolver problemas familiares o actúa, simplemente, como facilitador de la concurrencia diaria a la escuela, muchas veces la única, ya que cuestiones como la alimentación y el traslado están salvadas.

La diversidad de situaciones de origen (rural-urbano / niveles socioeconómicos altos, medios, bajos) y de motivaciones seguramente afectan las misiones y finalidades que podemos presuponer son propias de las escuelas agropecuarias y no resulta neutral con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es llamativo el caso de un Director de una escuela de gestión estatal, cuando analiza las implicancias que tiene sobre su escuela el hecho de que el nivel de la EGB3 sea obligatorio. Por un lado, se considera que *“los alumnos vienen a esta escuela por dos razones: la seriedad de esta escuela, de la enseñanza que ofrecemos y para aprender algo diferente, lo agropecuario. Además (la escuela) incide los buenos resultados de los egresados”*. Por otra parte, en otro momento de la entrevista se sostiene que *“Esto es una pirámide en cuanto a la cantidad de alumnos que ingresan y los que llegan al Polimodal”*. Al analizar los motivos de esa “pirámide” el Director comenta que *“esto se debe a que 7°, 8° y 9° son obligatorios, con lo cual muchos padres mandan a sus hijos porque la escuela tiene doble escolaridad, la existencia del comedor, el transporte”*. Además en estos años hay más desgranamiento que en el Polimodal, chicos que se cansan y no resisten la doble escolaridad. Los chicos que llegan a 9° y pasan a Polimodal es el alumno puro de agraria, el alumno que tiene vocación.”

De esta descripción sobre la diversidad de situaciones de origen y de motivaciones, tienden a escapar las escuelas de alternancia, ya que practican políticas muy activas en la captación de matrícula, ofreciendo sus servicios educativos a sectores marcadamente rurales y de niveles socioeconómicos más bajos, con el atractivo adicional del régimen que poseen: *“el régimen de alternancia como estrategia pedagógica es otra motivación fuerte para la elección de esta escuela. Es esta una modalidad que además de proponerse una formación integral de los alumnos y fuertemente vinculada al trabajo, hace posible una alianza muy sólida entre la escuela y la familia”*.

En los casos estudiados no parecen disponer estimaciones muy ciertas acerca de la proporción de alumnos que ingresan con una fuerte vocación por la profesionalización en el ámbito de la producción agropecuaria. A lo sumo se identifica la idea de que los alumnos asisten porque les gusta el campo<sup>93</sup>. Las respuestas que en este sentido brindan los informantes, parecen ser más bien relativas a la elección de la escuela o tipo de escuela que a la elección de una profesión. Considerando la edad de ingreso (entre los 11 y 12 años), es posible presumir que la elección de la escuela está asociada, muchas veces, a decisiones o imposiciones familiares antes que a opciones y elecciones personales de los alumnos por una profesión<sup>94</sup>.

Es muy honesta la afirmación de un Director de una escuela de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires: *“El alumno que viene acá, viene de chiquito es muy poca la matrícula que puede sumarse en primer año. Lo importante es el alumno que entra preadolescente y se va formando con este estilo, con estas actividades. Si el ingreso fuera de 15 años para arriba no habría la masa de alumnado que tenemos”*.

Este comentario invita a analizar y reflexionar en el contexto histórico actual, sobre la elección temprana de una modalidad profesional y si su anticipación forzada no tiende, en realidad, a la necesidad de asegurar matrícula.

---

<sup>93</sup> Piénsese que si en un número importante de los alumnos ingresantes a carreras universitarias de ciencias agrarias existen motivaciones difusas para estudiar esas carreras, es difícil que a edades mucho más tempranas, pueda haber una identificación tan clara con una tecnicatura agropecuaria de nivel medio (que no es lo mismo que el deseo de querer asistir a una escuela de ese tipo).

<sup>94</sup> No es claro en cuánto, docentes y directivos, reconocen y comparten cuál es el perfil profesional de un técnico en producción agropecuaria y si fuera así, en cuánto orienta efectivamente los procesos formativos y se lo trabaja con los alumnos.



*El ideal sería que el alumno que decida venir al Centro de Formación Rural (CFR), sepa que va a tener una formación agropecuaria desde sus comienzos. Las familias que conocen el CFR, mandan sus hijos acá porque a los chicos les gusta el campo, les gusta la formación agropecuaria. Otros los mandan a la EGB porque les gusta la alternancia pero no el campo. De hecho ahora tenemos hijos de policías, de panaderos. Antes, en todo el trayecto formativo del CFR, el trabajo del chico estaba relacionado sí o sí con el campo. Los alumnos que entraban antes, a los 12 años, entraban porque le gustaba el campo, eran hijos de productores agropecuarios y querían continuar el trabajo de su padre o seguir una carrera profesional relacionada con el campo”.*

## **11. El destino de los egresados**

Cualquier análisis sobre la inserción de los egresados de las escuelas agropecuarias en el sector de las actividades agropecuarias debería partir del reconocimiento de que existen estrecheces para esa incorporación. La absorción por parte del mercado de trabajo general de técnicos medios con ese nivel de calificación, es escasa. El mercado de trabajo agropecuario también absorbe escasamente a los técnicos agropecuarios de nivel medio. Las explotaciones agropecuarias familiares tienen limitaciones para incorporar productivamente a sus hijos y los emprendimientos agropecuarios autónomos suelen requerir líneas crediticias no accesibles, en muchos casos.

En las escuelas visitadas, como en el resto de las escuelas y en otros niveles del sistema educativo, no existe un sistema de seguimiento de egresados. El hecho de que las escuelas no lo dispongan no significa, necesariamente, desinterés, ya que en muchos casos se reconoce la importancia de disponer de un sistema de seguimiento, y el hecho de que no esté implementado, debe atribuirse a falta de personal, tiempo y recursos materiales.

Saber en qué proporción los egresados se insertan profesionalmente en el sector agropecuario, en forma inmediata o mediata, debería constituir un interés por el grado en que se cumplen las finalidades institucionales<sup>95</sup>.

Teniendo en cuenta lo señalado, por un lado parece existir una importante proporción, que en algunos casos llega a ser la mayoría, de egresados que siguen estudios universitarios particularmente de ciencias agrarias, aunque no exclusivamente. Esto estaría asociado a los egresados de residencia urbana y de niveles socioeconómicos más altos. Sin embargo se señala, justamente en los casos donde la proporción de quienes siguen estudios universitarios es más baja, que muchos de esos egresados no logran completar esos estudios.

*“No tenemos formalmente seguimiento, pero sí alguna información. La mayoría siguen estudios superiores asociados a lo agropecuario... tenemos un nivel muy alto de prosecución de estudios superiores, un porcentaje muy elevado, a nivel*

---

<sup>95</sup> Por otra parte, debería permitir a la escuela disponer, a través de la reconstrucción de las trayectorias y experiencias de los técnicos insertos, no sólo un panorama más amplio de las transformaciones que se operan en el sector agropecuario, sino también de las demandas sectoriales hacia la formación que permita la revisión y ajustes curriculares. A su vez, el seguimiento de los egresados que se insertan en la actividad agropecuaria, posibilitaría otra aproximación a la perspectiva que se tiene de la calidad de la formación en los ámbitos del trabajo y la producción.



*universitario o a nivel terciario” (Directivos de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires).*

*“Ha habido un incremento gradual de los chicos que aspiran a seguir estudios superiores. Al comienzo y por muchos años sólo un 10 % se encaminaba a estudios superiores. Las familias de todos los chicos quieren que sus hijos vayan a la Universidad no importa de qué nivel socio económico sean”. (Directivo de una escuela de gestión privada de la Provincia de Misiones).*

Indudablemente, esta tendencia creciente a la prosecución de estudios universitarios estaría relacionada, entre otras cosas, con el ya apuntado un cambio en la composición social del alumnado de las escuelas agrotécnicas que, a su vez, debe ligarse a transformaciones sociales, económicas y espaciales más complejas (por ejemplo, la “nueva ruralidad”, prolongación de la adolescencia, etc.).

En una escuela de la Provincia de Buenos Aires, reconociendo las aspiraciones de sus alumnos y, al mismo tiempo promoviéndolos, se ha establecido un espacio formativo de preparación para los estudios superiores: *“En tercer año tienen un espacio curricular de definición institucional que nosotros llamamos “bases para la educación superior”. Ellos ven física y química con los programas de ingreso de las universidades, entonces se los va adelantando un año. Hay muchos chicos que estudian agronomía, veterinaria, administración agraria, ingeniería de los alimentos, licenciatura en alimentación. Hay algunos casos aislados en los que eligen una carrera como abogacía o ciencias económicas”.*

En otros casos se subraya la falta de incentivos que presenta el trabajo en el campo como el factor que estimula a seguir estudios superiores: *“Ninguno sale para decir “yo me voy emplear en el campo”. El trabajo en el campo es visto, sobre todo en lo últimos años, como un trabajo de muy poco ingreso, de muy poco futuro”.*

Esta importante proporción de egresados que prosigue estudios universitarios no se verifica en las escuelas de alternancia. En éstas, pareciera predominar una inserción bastante inmediata en el sector agropecuario, favorecida por el carácter de productores o trabajadores del sector de los padres.

En las escuelas sin régimen de alternancia, se manifiesta que quienes no siguen estudios de nivel superior, en general, se insertan laboralmente. Sin embargo, no se logra precisar en qué proporción logran hacerlo en la zona, cuántos se ubican en actividades agropecuarias y cuántos en no agropecuarias, si lo hacen en actividades agropecuarias, ¿de qué manera?, ¿cómo productores?, ¿cómo asalariados?, y tampoco disponen elementos para saber en qué medida esas ocupaciones les demandan a los egresados de las capacidades profesionales para las que la escuela debió formarlos.

Siempre se destacan los casos conocidos de egresados “exitosos” en su inserción profesional, como un modo de mostrar, también, los logros de la institución, sin embargo se carece de información cierta sobre el destino de los egresados.

Es frecuente que haya empresas o productores que recurran a las escuelas para que les recomienden egresados para resolver necesidades de mano de obra, pero estos casos implican una cantidad muy pequeña en relación con el total de egresados y muchas veces, son requeridos para tareas en las que están sobrecalificados.

Estas consideraciones sobre el destino de los egresados deberían relacionarse con las tendencias que se vienen registrando en el mercado de trabajo agrario que

estarían implicando una menor demanda en cantidad y un incremento de la demanda de calidad. Pero en la oferta de mano de obra calificado, los técnicos de nivel medio deben competir con otros profesionales, donde los técnicos de nivel superior no universitario y profesionales universitarios en el área agropecuaria tienden a estar dispuestos a ocuparse en puestos para los se encuentra sobrecalificados.

El caso de la EFA es particular ya que ellos trabajan para que los alumnos se queden en el medio rural. Si bien un número muy poco significativo continúa estudios superiores, el riesgo de que se alejen del medio rural pasa por otras cuestiones: *“Lo llevás a las salidas y los chicos ven otras cosas y de pronto para trabar en un supermercado le ofrecen \$ 400 que no los ven en todo el año en su casa, algunos no tienen para comprar la ropa ¿cómo los retenés en el campo?”*

## **12. Los docentes**

Los docentes de las escuelas agrotécnicas tienen algunas características comunes a los docentes de escuelas técnicas de otras especialidades.

El currículo y la dinámica institucional conllevan la existencia de docentes de las llamadas *materias de formación general* (lengua y literatura, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales) y las *materias específicas de la modalidad* que varían en su denominación según los planes de estudio pero que en todos los casos son las que refieren a los saberes necesarios para desempeñarse competentemente en el sector agropecuario. Dentro de éstos se distinguen los docentes que dictan las materias llamadas *“teóricas”* de aquellos que se ocupan de la parte considerada *“práctica”*.

Cada uno de estos saberes diferencian al interior de las escuelas agrotécnicas tiene un perfil docente bien distinto. En el primer caso se trata de profesores que tienen la formación disciplinar y la pedagógica y que se desempeñan casi únicamente como docentes sin otro tipo de inserción en el sector productivo.

Los segundos son en general médicos veterinarios o ingenieros agrónomos con sólida formación disciplinar pero escasa o nula formación pedagógica. Estos docentes tienen por lo general inserción en el sector productivo y, con fuertes variaciones regionales, muchas veces con pocas horas cátedra a su cargo.

Los docentes que se encargan de la llamada enseñanza práctica no tienen, por lo general, formación universitaria. En muchos casos se trata de egresados de la misma escuela que continúan como docentes sin otro tipo de inserción laboral. Estos docentes sí suelen tener cargos con alta dedicación horaria.

Estos perfiles docentes que dominan saberes que son complementarios para la formación de los estudiantes, en general no actúan colaborativamente y, menos aún, articuladamente. Esto marca la construcción de la propia identidad así como la de la institución que como actores constituyen así como los rasgos que puede asumir el tipo de formación que se imparte a los alumnos de modo explícito o no, de modo intencional o no. Esto conduce a una fuerte segmentación y fragmentación entre formación general y formación específica, entre teoría y práctica.

Las escuelas visitadas parecen confirmar lo que sería una tendencia generalizada, por lo menos en la región pampeana: los docentes dedicados a la enseñanza agropecuaria, en su mayor parte, disponen de formación adecuada en los campos disciplinarios de las ciencias agrarias (ingenieros agrónomos, médicos veterinarios) y conocen las aplicaciones prácticas de esos saberes.



Sin embargo, es muy limitada o inexistente la formación para la docencia. Es decir, sea cual fuere el nivel de su formación agropecuaria -media, superior no universitaria o universitaria- en general carecen de profesionalización docente. Este reconocimiento los lleva a ser demandantes de capacitación. Los docentes entrevistados reconocen ese déficit aunque ello no constituye una limitante para el ejercicio de la profesión. Este hecho se sustenta en la sobreestimación de los contenidos por encima de la mirada sobre el sujeto de aprendizaje y, sobre todo, por la consideración de una didáctica específica para su enseñanza. Puede decirse que, entre los componentes del llamado “triángulo didáctico”, la mayor atención parece recaer sobre quién enseña y qué enseña, antes que sobre cómo se enseña y asociado a ello quién y cómo se aprende.

Por un lado se reconoce: *“La dificultad mayor es que falta una buena formación docente para los profesionales (universitarios sin formación docente) que quieren dedicarse a la docencia. Por ejemplo, no conocemos sobre las etapas evolutivas de los alumnos”.* (Un docente)

Del otro lado, están los docentes que pueden saber mucho desde el punto de vista de los contenidos y/o de la didáctica pero no saben cómo enseñar en una escuela agrotécnica: *“el modo en que se forma los docentes es para trabajar en el ámbito urbano. Debería haber un trayecto de formación para formar el docente de escuela agropecuaria: un profesional con mucho conocimiento técnico de su materia pero que conozca cómo transmitirlo el modo en que se forma los docentes es para trabajar en el ámbito urbano. Debería haber un trayecto de formación para formar el docente de escuela agropecuaria: un profesional con mucho conocimiento técnico de su materia pero que conozca cómo transmitirlo”.*

Respecto a los docentes de las materias de formación básica el Director refiere que *“uno encuentra de todo y cuesta mucho poder conseguir gente que pueda hacerse al estilo de esta institución. Es muy variada la formación de los docentes. Hace muchos años que trabajo como docente y he visto deteriorarse la formación. Por eso uno tiene que formarlos en la escuela”.*

El rol docente tiende a construirse, en la mayor parte de los docentes entrevistados, sobre la base de la propia historia escolar y, en el mejor de los casos, a partir de experiencias de capacitación con capacidad para integrarse a las prácticas docentes. En este sentido, muchos docentes manifiestan disconformidad con las instancias de capacitación en relación con lo pedagógico – didáctico que realizan periódicamente en algunas jurisdicciones educativas ya que nos les sirve, no la entienden y que en general quienes las ofrecen conocen poco o nada de la especificidad de la educación agrotécnica. Si bien esto puede ser muy cierto, también lo es que la construcción de la profesionalidad docente no debería sustentarse casi únicamente en el modo en que cada docente aprendió, en el ensayo y el error, en la continuidad de prácticas que se han demostrado poco promotoras de los aprendizajes o promotoras de aprendizajes de baja calidad.

Esa “historia escolar” de la que se habla lleva a que exista una tendencia importante a reclutar docentes entre los egresados de la propia escuela: *“la mayor parte de los docentes tiene un cargo correspondiente a una jornada completa, la mayor parte de los docentes lleva muchos años trabajando en la escuela y, más aún, en ciertos casos se trata de egresados de la institución. Todo esto permite que “cada uno trabaje y hay mucha libertad (...) encontrar muchos docentes con mucha antigüedad porque hay mucho sentido de pertenencia”.* Directivo de una escuela de gestión privada de Misiones).

Debemos señalar que en la motivación para la elección de la docencia aparece en muchos casos el *factor casualidad* (“*pasé por la escuela y justo estaban buscando un docente*”). Esto no implica, sin embargo, que se haga luego una opción por la docencia, por quedarse en la escuela que, en el caso de los docentes varones (que son mayoría en estas escuelas) se vincula con la necesidad de tener un cargo o una cantidad de horas suficientes como para sostener económicamente sus familias.

Un claro ejemplo vocacional y profesional lo hace un docente de una escuela de gestión privada de Misiones: “*Para mí este colegio es un sentimiento, quiero ayudar al colegio y la principal función que tiene el colegio es formar a los alumnos, formar personas y en esa línea estoy trabajando. Yo gozo del trabajo de enseñar, del arte de encender la luz de la curiosidad. Al principio uno ve que parece que no les interesa nada y de a poco empiezan a preguntar, empiezan a interesarse*”.

Respecto a la posibilidad de trabajo en equipo y, en particular, en relación con los docentes de la *formación general*, se evidencia una tendencia casi generalizada a verlos como dos universos diferentes que se encuentran en los imaginarios institucionales de las escuelas, casi caricaturizados.

La visión de los docentes del área técnica expresan de esta manera la cuestión: “*En el nivel interno de la escuela hay como una estratificación entre los docentes de materias básicas, eso es muy difícil de revertir en la escuela pública. Sobre todo por el tema de ingreso a la docencia por el sistema de asambleas públicas. Es todo un problema, sobre todo en la escuela pública, es muy difícil la integración de los docentes. En la parte técnica, no, porque estamos más integrados entre todos, trabajamos más en conjunto, hacemos cosas en equipo, pero en la parte de materias básicas es muy difícil la integración, y a su vez entre las materias básicas y las técnicas*”.

En otro caso: “*Formalmente hay pautadas reuniones de todos los docentes. Pero lo que se da mucho son reuniones al interior del área técnica, entre los diferentes docentes, en pequeños grupos. Para aprender sobre cómo enseñar; fuimos aprendiendo entre todos, especialmente en este departamento que somos todos profesionales (universitarios de ciencia agrarias). Fuimos aprendiendo poco a poco. Yo siempre tuve interés en la docencia. Me fui formando con mis compañeros, con el trabajo mismo y con alguna capacitación*”.

Desde los docentes del área técnica se percibe que a los docentes de formación general “*a veces les lleva tiempo acomodarse a lo que es la cultura de la escuela agrotécnica ya desde el mismo modo de vestirse para venir a trabajar a la escuela. En una escuela en la que una docente de matemática de repente tiene que ir a hacer una práctica a la huerta, se encuentra con que está con tacos y se complica la cosa*”.

En una escuela de la Provincia de Buenos Aires, los docentes del área agrotécnica, a propósito de una capacitación en pedagogía recibida a lo largo de dos años, aceptaron que el curso fue positivo, pero, afirman: “*De todos modos siempre vemos una disyuntiva entre lo técnico y lo pedagógico. La parte del modo de enseñar muchas veces se nos criticó y se nos observó justificadamente. A los técnicos nos cuesta la parte pedagógica.*”

Si bien se reconoce la necesidad del trabajo conjunto: “*A veces cuesta un poco cuando los docentes son muy estructurados o cuando tienen el estilo de otro tipo de institución. Lo ideal sería tener los docentes de enseñanza básica con pertenencia exclusiva a la modalidad. A medida que fui teniendo experiencia fui logrando una*



*mejor respuesta de los docentes en términos de la presencia en las reuniones y compromiso con los cambios que se proponen. Nuestro compromiso es que la formación de los chicos sea integral, que las diferentes cosas que se enseñan no vayan por carriles separados, ni con visiones contradictorias. Todos tenemos que tener el mismo lineamiento”.*

Pareciera que la posibilidad de trabajo articulado demanda más acomodación de parte de los docentes del área de formación general por ejemplo dicen: *“elaboramos un proyecto al que llamé de agropecuización cuyo propósito era hacer conocer a los docentes de la parte humanística qué se hace en las diferentes secciones. Y con el fin de que todos los profesores conozcan y sepan cuál es el proyecto de la escuela”.* (Directivo de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires)

En oposición al fuerte sentido de pertenencia de los docentes de agropecuaria, la imagen de los docentes de formación general *“en las áreas humanísticas hay profesores taxi que dan su clase y se van y que es difícil generar compromiso. Una característica de los docentes de la parte técnica tiene un sentimiento de pertenencia y está muy vinculado a la escuela porque trabaja sólo acá”.*

En muchas escuelas, la sala de profesores es el ámbito de los docentes de materias de la formación general mientras que los docentes del área técnica se reúnen en la jefatura de la sección o, a veces, haciendo un esfuerzo, van a la sala de profesores. Esto se evidencia en el comentario de un docente quien afirma: *“procuró que no se vea esa división de los técnicos por un lado y los docentes de formación general por otro. Nosotros tratamos de no encerrarnos en la oficina técnica sino de acercarnos a la sala de profesores y de estar con los demás y nos llevamos bien”.*

Es interesante la experiencia del Instituto Línea Cuchilla (Misiones) que realiza distintas instancias para el mejoramiento del trabajo de los docentes y la posibilidad de contar con espacios de interrelación: *“las reuniones departamentales semanales en donde se trabaja lo didáctico y lo productivo, la evaluación de los proyectos en marcha, es donde se dan las orientaciones respecto a lo pedagógico. Sería una forma de capacitación interna regular a veces no muy formal pero importante. Luego mensualmente hay reuniones de docentes, de capacitación, de intercambio de experiencias educativas. Son reuniones plenarios participan todas las áreas juntas y, en determinado momento pueden reunirse por departamento. Es una buena experiencia para los departamentos técnicos más tradicionales. Hace unos años atrás los docentes de los departamentos técnicos sin formación docente tuvieron la posibilidad de realizar un curso de formación pedagógica para técnicos que lo organizó en la provincia la Unión de Docentes de la Argentina (UDA). Fue un curso bueno y asistieron todos los técnicos de la escuela. Siempre hay una buena predisposición a colaborar incluso con los gastos, a los docentes que vienen a presentar propuestas de capacitación”.*

Un caso particular lo constituyen los docentes de las escuelas por alternancia y esto en dos sentidos: por una parte porque la selección del espacio curricular que un docente tendrá a su cargo no está determinada únicamente por su título de base, más aún un mismo docente puede dictar materias técnicas y del área de formación general. Por ejemplo uno de los docentes entrevistados comenta que dicta materias en EGB y en EP y *“ahora voy a trabajar en algunos de los módulos del TTP, Educación artística, en 7° y 8°, Ciencias Naturales en 9° y Producción de hortalizas y Procesos agropecuarios en 1° de EP”.*

Por otra parte, existe en estas escuelas de alternancia, una tendencia a la capacitación interna en aspectos ligados a la figura del monitor o de componentes

técnicos específicos de la modalidad de alternancia por ejemplo: *“tuvimos formación teórica en Buenos Aires y aprendimos muchísimo y trabajamos con monitores de otros Centros que nos transmitían su experiencia. Tuvimos muchas discusiones, muchas conversaciones”*.

En el caso de la EFA de Santa Lucía, se hace una distinción entre “el equipo interno” (los que tienen toda la carga horaria en la escuela), que es el equipo de monitores que está a tiempo completo en la escuela y tienen a cargo la promoción, el internado, el acompañamiento de los chicos y de las familias. El equipo interno está conformado por la directora, secretario y bibliotecario, y los monitores que están a cargo de alumnos y hacen el seguimiento de su vida escolar y en su familia. Son muchos de los docentes que están por fuera de la parte técnica. *“La dificultad se presenta con algunos profesionales como por ejemplo para los ingenieros agrónomos y veterinarios el tema de depender de un salario que depende de la Provincia. Tenemos que trabajar para que tanto los veterinarios como los agrónomos consideren la escuela como prioridad”*. Los llamados “docentes externos” son aquellos que tienen pocas horas en la escuela y que, por esto mismo, tienden a tener menor compromiso institucional. Creemos que este tipo de problemas es generalizable a las demás escuelas.

*“En la escuela tiende a predominar el enfoque por disciplina, que lleva a dar centralidad a la teoría. Esto se manifiesta, especialmente, en los docentes por horas que “dan lo que saben y chau”. No ocurre lo mismo con los docentes por cargo que aparecen más comprometidos con el proyecto formativo y procuran un enfoque más integrado de teoría y práctica”*. (Docente de una escuela de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires)

Otro aspecto que se destaca es la particular cercanía de los docentes del área técnica respecto de los alumnos que se da, particularmente, por el hecho de trabajar con ellos.

En muy pocas de las escuelas visitadas existe alguna instancia sistemática de evaluación y seguimiento del trabajo docente lo cual es una limitante importante para la reflexión y modificación de prácticas y para avanzar en el sentido de la calidad educativa.

### **13. Infraestructura y equipamiento**

Las diez escuelas visitadas muestran una gran desigualdad en cuanto infraestructura (tierra, edificios e instalaciones productivas) y equipamiento didáctico y productivo. Esta disparidad, sabemos, existe en el conjunto de las escuelas agropecuarias del país.

Los recursos originales de la escuela (particularmente la cantidad y calidad de tierra disponible), la pertenencia a la jurisdicción provincial o nacional en su momento y sus posibilidades presupuestarias, la gestión oficial o privada del establecimiento, la buena o mala gestión productiva de la explotación de la escuela, la oportunidad de tener aportes o donaciones, etc., explica en gran medida esta situación que, por cierto tiene incidencia sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por un lado, esto se traduce en escuelas muy autosuficientes que, a partir de lo producido, pueden satisfacer innumerables necesidades e incluso expandirse en lo productivo, renovar equipos e instalaciones, dándoles una imagen de solidez que tiende a beneficiarlos a su vez, para captar oportunidades de vinculación con

programas gubernamentales, no gubernamentales o con sectores productivos. Aún así, esta disposición de infraestructura y equipamiento no les asegura por sí mismos la calidad de la educación que brindan.

Por otro, las que son muy dependientes de los recursos que puedan transferirles las autoridades educativas, los padres o miembros de la comunidad. Estos casos sobreexigen dedicación institucional a tratar de asegurar esos recursos.

Existen expectativas fundadas de que el Fondo Nacional que para el financiamiento de la Educación Técnico Profesional, crea la Ley N° 26.058 tienda en el tiempo a atenuar estas disparidades.

#### **14. Las prácticas profesionalizantes**

En la misma lógica de articulación de las prácticas productivas y las prácticas educativas, se perfilan las prácticas profesionalizantes que posibilitan a los alumnos un acercamiento a las formas de organización y relaciones de trabajo, experimentar procesos productivos en sus dimensiones científico-tecnológicas y socioculturales que hacen a las situaciones reales de trabajo, reflexionar críticamente sobre ellos y proporcionar a la institución educativa insumos para favorecer la relación con el mundo del trabajo.

En el modelo tradicional de las escuelas agrotécnicas, para responder a esta necesidad, se trataba de dotarla de una explotación agropecuaria anexa. Así, muchas escuelas disponen de tierra y equipamiento para la propia producción agropecuaria. Esta disponibilidad varía enormemente, y suele ser una expresión muy notable de la desigualdad educativa.

Según Guillermo A. Bayo<sup>96</sup>, *“Es en esta realidad donde se presenta uno de los problemas característicos de las escuelas con este tipo de planteo educativo: el conflicto entre enseñanza y producción. La necesidad por mantener un determinado nivel de ingresos provenientes de la producción, que como ya se dijo debe atender al mantenimiento y reequipamiento de las instalaciones y parque de herramientas y maquinarias, en ciertos casos hace que los potenciales esfuerzos didáctico-productivos se transformen en solamente productivos. El costo que representa la presencia de alumnos en ciertos procesos productivos hace que en algunos casos sea conveniente, desde lo económico, que ellos no intervengan y en otros la presencia de los alumnos realizando tareas rutinarias puede ahorrar costos de personal”*.

Por otra parte, muchas escuelas que disponen estos recursos propios, no hacen una buena utilización de los mismos, manifestándose en muchos casos un manejo técnico que está muy por debajo de la media de los productores locales.

La necesidad y posibilidad de llevar adelante estas prácticas, con o sin recursos propios, está fuertemente ligado al tipo de vínculo que se establece entre la escuela y la comunidad y sectores de la producción agropecuaria. La existencia de un vínculo positivo promueve y posibilita la circulación de la información, la complementación en fortalezas y debilidades en un proceso continuo de comunicación, la articulación de los contextos escolar y extraescolar.

Lo que se ha dicho refiere a un modo particular en el que cada escuela está, se sitúa y se vincula con la comunidad en la que está inserta. Hablando de la escuela y la

---

<sup>96</sup> Op. cit.

comunidad es evidente que una comunicación exitosa, un vínculo provechoso suponen diagnósticos congruentes, intereses consensuados, proyectos en común y una relación con permanencia en el tiempo.

Las escuelas estudiadas muestran una gran preocupación institucional por el aseguramiento de las prácticas profesionalizantes. Creemos que esta preocupación se extiende, en mayor o menor medida, a todas las escuelas de esta modalidad, en razón de su propia identidad.

Sin embargo, aún en aquellas escuelas que disponen de grandes explotaciones agropecuarias, parecería que esta cuestión no está totalmente resuelta, desde un punto de vista formativo, para todos los alumnos y para todas las actividades productivas que les exige el plan de estudios.

En las que disponen sectores productivos reducidos, las producciones propias tienen muchas veces escala demostrativa o insuficiente, lo cual impide la realización efectiva de prácticas profesionalizantes para todos los alumnos. A veces, un alumno ejecuta la práctica y los demás miran. En algunos casos se advierte la recurrencia a falsos sucedáneos, como son las visitas a establecimientos agropecuarios para observar la realización de tareas por parte de su personal<sup>97</sup>. En una de las escuelas estudiadas se justifican las visitas de los alumnos a establecimientos agropecuarios del siguiente modo: *“tienen que ver con que los chicos vean cosas que aquí no tenemos (por ejemplo tecnología más actualizada) y, además que comiencen a vincularse con el mundo productivo.”*

La resolución de esta cuestión por parte de las escuelas con alternancia, que en general disponen de pocos recursos propios, reside en el aprovechamiento de los recursos de la familia del alumno. Esto resulta más satisfactorio cuando el alumno pertenece a una familia con explotación propia y tiene limitaciones para cuando es hijo de un asalariado rural de alguien inserto en actividades no agropecuarias.

Los sistemas de pasantías en explotaciones de terceros muchas veces son difíciles de asegurar para todos y en todas las labores, al mismo tiempo incrementa la gestión institucional para asegurarlas y supervisarlas. Por esa razón no siempre son experiencias valiosas desde el punto de vista formativo.

En otros casos se señalan aspectos de maduración de los alumnos para su aprovechamiento integral: *“Los alumnos que cursan el último año salen a realizar dos semanas de pasantías de trabajo en empresas e instituciones relacionadas con la formación técnica que están realizando. Por lo general se distribuyen a lo largo de toda la provincia. Los resultados de las pasantías son buenos o muy buenos, pero a veces existe la observación de que son “muy chicos”.* Esta cuestión refuerza en esta escuela, la idea de que la existencia de un año más hacia arriba es muy importante para la formación, sobre todo respecto a la madurez que tienen los alumnos.

El valor asignado a las pasantías queda diluido cuando se sostiene que *“las pasantías, en general, no son obligatorias sino a elección de los alumnos, pero se anotan muchos alumnos.”*(Directivo de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires).

---

<sup>97</sup> Esto no significa que las visitas no tengan valor didáctico, pero claramente no es equivalente al de las prácticas profesionalizantes.

## 15. La vinculación con la comunidad y el sector socio-productivo

Para la escuela la vinculación con la comunidad hace a su razón de ser. En el caso de las de modalidad agropecuaria, el vínculo con el sector productivo supone un intercambio a través del cual la institución educativa se actualiza en relación con los avances tecnológicos y asegura oportunidades para las experiencias productivas necesarias para los procesos formativos de calidad; al mismo tiempo brinda servicios de asistencia técnica a los productores y articula sus necesidades de mano de obra calificada. La vinculación de la escuela con el sector productivo no puede ser fecunda si no se opera en el plano local.

Si bien en todos los casos estudiados la necesidad de vinculación con el sector productivo y la comunidad aparece expresada en su proyecto educativo institucional, está muy claro que existen situaciones muy variadas sobre su efectivización.

Por ejemplo, el Instituto Línea Cuchilla realiza acciones de vinculación con la comunidad a través de la capacitación que, a través del proyecto de crédito fiscal del INET, los docentes brindan a la comunidad. Es un aprendizaje propio de otro tipo y se forma un nexo con la comunidad y también el docente gana en excelencia trabajando muchas veces con profesionales. Esto para nosotros es algo muy valioso. Dan cursos de soldadura, carpintería, horticultura, cría de cerdos. Responden a necesidades reales de productores de la zona que, de otra forma, no tiene posibilidad de acceso a una capacitación. Es un trabajo de extensión que nace de las necesidades que hay en la comunidad. Al mismo tiempo *“Este proyecto nos pone en la necesidad de integrarnos mucho con otras instituciones y con la comunidad misma (empresas, productores, las municipalidades, las cooperativas) y satisfacer o generar una demanda. En este caso estamos tratando de fomentar junto con el gobierno provincial y municipal de fomentar una cuenca productora de cerdos en la zona. Tal vez esto nos permite también incidir sobre el desarrollo económico de la localidad”*.

Un caso que se orienta en otro sentido es el de la escuela de Arrecifes en la que la vinculación con empresas de la zona, se refleja especularmente en la formación: *“En el marco del convenio que la escuela tiene con el programa FORMAR de Pérez Companc. Una de las cosas que se solicitó en cuanto a la formación de los alumnos es que se profundizara la capacidad de gestión administrativa y para llevar un buen registro. A partir de allí se puso más atención y se intensificó ese tema”*.

El caso de las escuelas de alternancia es muy especial, ya que la alta participación de los padres en la vida escolar resulta en un fuerte vínculo con un sector de la comunidad local y de un sector de la producción, ya que los padres integran homogéneamente esos grupos.

*“Este tipo de enseñanza, requiere la colaboración activa de los padres, así como la responsabilidad de las familias. El secreto de la alternancia es hacer que la temporada que los alumnos pasan en sus casas sea el punto de apoyo de lo que aprenden en clase. Las familias tienen toda la posibilidad de hablar con los docentes, estamos todos disponibles. Los padres forman y se sienten parte. En el cuaderno de alternancia o cuaderno de relación se ve muy claramente la posibilidad de comunicación con los padres.”* (Escuela de alternancia de Santa Fe)

*“Las familias son las que deciden abrir la escuela y, por lo tanto, se comprometen a sostenerla. Tal como dice la directora: Aunque sea gente que está acostumbrada al rol del Estado fuerte en educación porque son todos campesinos que siempre han tenido la escuela a su disposición y están acostumbrados a ser demandantes de esas escuelas. Nosotros les cambiamos la manera de ver las cosas. Les decimos “Uds.,*



*necesitan una escuela de nivel medio acá. El Estado no se sabe cuándo la va a abrir. Nosotros podemos abrirla pero Uds. tienen que sostenerla. Si Uds., quieren la pueden tener, pero la tienen que sostener en el tiempo con su gestión".* (Escuela de alternancia de Corrientes)

Asimismo, las escuelas de alternancia tienden a mantener múltiples vínculos con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y otros actores sociales de la zona, ya que se sienten muy involucradas en las acciones de desarrollo local.

Otro caso lo representan las escuelas que son bastante autosuficientes desde el punto de vista de las producciones propias y los recursos que generan. La vinculación con el sector productivo y la comunidad asume otras características. A veces, aparece mayor interés por la vinculación con organismos científico tecnológicos, a veces como producción de servicios para los productores.

La necesidad y posibilidad de llevar adelante las prácticas profesionalizantes, con o sin recursos propios, está fuertemente ligado al tipo de vínculo que se establece entre la escuela y la comunidad y sectores de la producción agropecuaria.

Existen en las escuelas visitadas, otras experiencias de vinculación que debemos destacar. Por ejemplo, el caso de la escuela de Colón que ha establecido distintos convenios que tienden a generar recursos institucionales y asegurar la realización de prácticas profesionalizantes por parte de los alumnos, siendo de especial interés los firmados con una empresa avícola y con la Municipalidad.

Desde el lado empresario, se han desarrollado recientemente dos experiencias que resultan de interés, si bien, todavía no se dispone de una evaluación de los resultados obtenidos. Reseñamos las características de ambos programas.

### **El Programa de Vinculación Empresa-Escuela de la Asociación Empresaria Argentina (AEA) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación**

Este Programa se implementa desde el año 2004. La etapa piloto reúne a 30 establecimientos de educación técnica porteños, bonaerenses y cordobeses. En cada jurisdicción se seleccionaron 10 establecimientos de educación técnica, no necesariamente agropecuarios, que comenzaron a relacionarse con empresas instaladas en su zona de influencia a través de una serie de acciones que apuntan a fortalecer la capacitación de los estudiantes y a mantener actualizados los saberes de los docentes.

De este modo, se abren las puertas de las empresas no sólo a los jóvenes estudiantes, sino también a sus docentes: habilita, en primer lugar, a que en numerosas empresas de primera línea, se puedan realizar pasantías para alumnos en áreas técnicas y promueve un sistema de capacitación para los docentes en distintas plantas industriales, con el asesoramiento de profesionales de las compañías, para emprender proyectos tecnológicos en las respectivas escuelas.

Este Programa deja de manifiesto el interés y la apreciación mutuos (Ministerio de Educación – AEA) de la relación escuela-empresa y su consideración como estratégica en formar cuadros técnicos para la producción.

Es interesante destacar algunos de los aspectos del instructivo del Programa en tanto da cuenta de los principios y conceptos que lo sustentan:





Los primeros pasos que debe dar la empresa para establecer un vínculo con una escuela técnica son:

1) Designar a un funcionario de la empresa como Referente, quien deberá ocuparse de la relación con la escuela y liderar las acciones que se implementen en conjunto. Entre ellas:

- Generar y sostener el contacto con las escuelas técnicas de la zona.
- Seleccionar el tipo de acciones que la empresa/planta podría implementar.
- Coordinar las acciones entre la escuela y la empresa/planta.
- Diseñar junto con la escuela las actividades a realizar.
- Movilizar los RRHH internos necesarios para dicha acción
- Implementar las acciones y evaluarlas
- Informar sobre las acciones realizadas.

2) Definir el perfil ideal de escuela para contactar: el mismo dependerá del rubro en que opera la empresa o su ubicación geográfica. Para determinar qué especialidad técnica debe dictar la escuela seleccionada, en general, las empresas miran dos aspectos: qué especialidad de técnicos es la que más requieren para formar parte de su personal y cuál es el mayor valor agregado que la empresa puede ofrecer a la escuela por su *expertise*.

Cabe señalar que hay localidades donde sólo existe una escuela técnica. Con lo cual, en estos casos, no existen posibilidades de opción. En esta instancia la AEA colabora detectando las escuelas de la zona que brindan formación en la especialidad requerida por la empresa.

3) Definir el tipo de acciones que la empresa/planta podría implementar:

No todas las empresas (ni todas las plantas de una misma empresa) tienen las mismas características. Es por esto, que según sea su cultura organizacional será el tipo de actividades que podrá verdaderamente implementar con las escuelas de la zona. En esta instancia la AEA podrá asesorar a la empresa sobre las distintas acciones que se pueden implementar con escuelas, realizar un primer contacto con la escuela para analizar la disposición e interés de trabajar en conjunto con la empresa, recomendar a la empresa la posibilidad de trabajar o no con esa escuela.

4) Visita a la escuela: primer contacto entre la empresa y la escuela. Es importante que esta primera reunión se realice en la escuela (y, de ser posible, en horario de clase). El objetivo es que desde la empresa se conozca el ámbito en que la escuela funciona. De esta forma se pueden apreciar todas sus potencialidades así como también las dificultades a las que muchas veces las escuelas deben hacer frente para realizar su tarea. En esta reunión participan el Referente por la empresa (en algunos casos puede acompañarlo algún responsable técnico o jerárquico, como ser el Gerente de Planta), el equipo directivo de la escuela (en algunos casos también participan los jefes de área de las distintas especialidades que se enseñan en la escuela).

Temas que deben analizarse durante la reunión:

Posibilidad de trabajar en conjunto: cuáles son los principales intereses de ambas partes. Anteriores experiencias de relación con empresas/escuelas (en caso de que las haya habido) y aspectos a mejorar o replicar para esta nueva etapa. Posibles pasos a seguir: determinar la fecha del próximo encuentro. Es muy importante que en esta visita se le dedique tiempo suficiente para recorrer las instalaciones de la escuela. En esta instancia la AEA debe ocuparse de coordinar y acompañar en la visita.



5) Plan de actividades conjuntas: este Plan debe ser acordado y validado tanto por la empresa como por la escuela. Para comenzar con la elaboración del mismo, se sugiere una nueva reunión, pero esta vez en la empresa. Es importante que esta reunión también incluya una visita por las instalaciones de la empresa/planta. En este caso el equipo directivo de la escuela quienes podrán apreciar el potencial de trabajo conjunto y será más rico el plan de actividades que se pueda generar. Ambas instituciones, por su propia naturaleza y funcionamiento, tienen tiempos de trabajo y respuesta muy distintos. Por ello que es importante elaborar el Plan de Actividades y, sobre todo, que el mismo contemple las diferencias del mundo de la escuela y el de la empresa. El Plan debe ser realista, para que pueda implementarse efectivamente.

¿Qué aspectos deberá contemplar el Plan de Actividades conjuntas?

- Las acciones que se realizarán.
- Los tiempos en que se implementarán dichas acciones.
- La manera en que se implementarán.
- Quienes serán los responsables de cada aspecto (tanto en la empresa como en la escuela).
- Cómo se evaluarán los resultados de las acciones.

Así como la empresa habrá definido un Referente, es necesario que la escuela haga lo mismo. En este caso, lo llamaremos Coordinador en Escuela. Se considera que no todas las escuelas tienen la posibilidad de que exista un cargo docente que se dedique exclusivamente a coordinar la relación con las empresas de la zona. Con lo cual muchos docentes que asumen esta responsabilidad, de forma voluntaria y como una tarea adicional a su rol.

### **Programa de Padrinazgo de escuelas de AACREA - EDUCREA**

A comienzos de 2004 la Asociación Argentina de Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (AACREA) decidió asumir como institución un compromiso que ya muchos de sus miembros habían adoptado: hacer de la educación una verdadera prioridad nacional.

En el XVII Congreso Nacional de AACREA el Ministro de Educación, Daniel Filmus, aseguraba que en las últimas décadas la Argentina perdió de vista la importancia de la educación para estructurar un modelo que apunte al crecimiento económico con equidad. "Hoy, aseguraba el Ministro, la educación está volviendo a tener un papel central porque enfrentamos la oportunidad histórica de un cambio de modelo, que necesita de un compromiso que involucre a todos los actores sociales.

En este sentido, surgió EDUCREA, una iniciativa de AACREA cuyo objetivo es promover la activa contribución del Movimiento para transformar el sistema educativo desde las escuelas.

EDUCREA tiene tres pilares fundamentales: el Programa de Padrinazgo de escuelas (que tiene apoyo del Ministerio de Educación de la Nación), establecimientos educativos que ya tienen vinculación con grupos CREA y escuelas de emprendedores. Además se propone realizar prácticas concernientes a la capacitación de docentes y directivos en temas de liderazgo y de contenidos vinculados al agro.

El objetivo general del Programa de padrino de escuelas es promover la activa contribución del movimiento CREA al desarrollo de la educación argentina.



1. FOMENTAR LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE:

- Pasantías individuales en establecimientos de integrantes del grupo CREA.
- Experiencias colectivas de investigación y desarrollo en establecimientos de integrantes del grupo CREA.

2. AYUDAR ECONÓMICAMENTE A ESCUELAS A TRAVÉS DE:

- Donaciones de equipamiento técnico en desuso por parte de los miembros del grupo CREA y/o de sus allegados.
- Compra voluntaria de CUPONES DE PADRINAZGO por parte de los miembros del grupo CREA y/o de sus allegados (empleados, proveedores, amigos, etc.)

3. PROMOVER EL DESARROLLO PERSONAL A TRAVÉS DE:

- Formación de liderazgo para directivos.
- Capacitación docente.

**16. La reciente Ley de Educación Técnico Profesional (Ley Nº 26.058)**

La Ley fue Sancionada el 7 septiembre de 2005 y promulgada el 8 de septiembre del mismo año. Su objeto es regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional.

Entre otros fines y objetivos, procura:

- Estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional.
- Generar mecanismos, instrumentos y procedimientos para el ordenamiento y la regulación de la Educación Técnico Profesional.
- Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido.
- Regular la vinculación entre el sector productivo y la Educación Técnico Profesional.

En cuanto a la definición de las ofertas formativas, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobará "*los criterios básicos y los parámetros mínimos*" referidos a: perfil profesional, alcance de los títulos y certificaciones, contenidos curriculares, prácticas profesionalizantes y a las cargas horarias mínimas, de modo tal que estos criterios se constituyan en el marco de referencia para: a) los procesos de homologación de títulos y certificaciones de educación técnico profesional y, b) para la estructuración de ofertas formativas o planes de estudio que pretendan para sí el reconocimiento de validez nacional por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En cualquier caso, sea que se tengan en cuenta esos *criterios básicos y los parámetros mínimos*, la Ley hace reserva del derecho a la prescripción curricular a las jurisdicciones educativas.

Establece que la Educación Técnico Profesional de nivel medio tenga una duración mínima de seis (6) años.

De acuerdo con la norma, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología concertará en el Consejo Federal de Cultura y Educación la implementación de



programas federales de formación continua que aseguren resultados igualmente calificados para todas las especialidades, que actualicen la formación de los equipos directivos y docentes.

Para el ordenamiento y organización del Servicio Educativo y en función de la mejora continua de la calidad de la educación técnico profesional, la Ley instituye tres instrumentos: el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y el proceso de la Homologación de Títulos y Certificaciones.

El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional es la instancia de inscripción de las instituciones que pueden emitir títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional y estará integrado por las instituciones de Educación Técnico Profesional que incorporen las jurisdicciones. El Registro procura, entre otras cosas, que todas las instituciones incorporadas alcancen los criterios y parámetros de calidad que acuerde el Consejo Federal de Cultura y Educación.

El Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, es la nómina exclusiva y excluyente de los títulos y/o certificaciones profesionales y sus propuestas curriculares que cumplen con las especificaciones reguladas por la Ley. Sus propósitos son evitar la duplicación de titulaciones y certificaciones referidas a un mismo perfil profesional, y evitar que una misma titulación o certificación posean desarrollos curriculares diversos que no cumplan con los criterios mínimos de homologación, establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

A través de los procesos de homologación se procura evaluar si los títulos y certificaciones de educación técnico profesional y sus respectivas ofertas formativas, satisfacen los marcos de referencia acordados y definidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación para la prescripción curricular de las jurisdicciones educativas.

La Ley obliga al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a implementar acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. Las acciones deberán incluir como mínimo: i) Materiales o becas específicas para solventar los gastos adicionales de escolaridad, en lo que respecta a insumos, alimentación y traslados; ii) Sistemas de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes.

Un tema destacado es el relativo a la vinculación entre las instituciones educativas y el sector productivo, aún cuando pareciera que es un tema que debe reglamentarse en varios puntos:

- Por un lado, las autoridades educativas de las jurisdicciones impulsarán convenios que las instituciones de educación técnico profesional puedan suscribir con las Organizaciones No Gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas, emprendimientos productivos desarrollados en el marco de los planes de promoción de empleo y fomento de los micro-emprendimientos, sindicatos, universidades nacionales, Institutos Nacionales de la Industria y del Agro, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, la Comisión Nacional de Energía Atómica, los institutos de formación docente, otros organismos del Estado con competencia en el desarrollo científico-tecnológico, tendientes a cumplimentar los objetivos estipulados en la Ley.

- Por otra parte, se promueve que el sector empresario, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas, en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa favorezca la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes, tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Establece que cuando las prácticas educativas se realicen en la propia empresa, se garantizará la seguridad de los alumnos y la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes, ya que se trata, enfatiza, de procesos de aprendizaje y no de producción a favor de los intereses económicos que pudieran haber a las empresas. Por tal razón, en ningún caso los alumnos sustituirán, competirán o tomarán el lugar de los trabajadores de la empresa.
- En el nivel de las instituciones educativas promueve, en el marco de las normas específicas establecidas por las autoridades educativas jurisdiccionales competentes, que contemplen la constitución de cuerpos consultivos o colegiados donde estén representadas las comunidades educativas y socio-productivas.

En cuanto al gobierno y administración de la Educación Técnico Profesional, se define como una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo nacional, de los Poderes Ejecutivos de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En este sentido, se destaca el papel central que ha de jugar el Consejo Federal de Cultura y Educación como ámbito de concertación Federal. En el cumplimiento de las funciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, normalmente se requiere el acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Se crea el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, integrado entre otros, por las cámaras empresariales. Es un órgano consultivo y propositivo en las materias y cuestiones que prevé la Ley.

También se crea la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional con el propósito de garantizar los circuitos de consulta técnica para la formulación y el seguimiento de los programas federales orientados a la aplicación de la Ley, en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. El mismo se integra con los representantes de todas las jurisdicciones educativas.

Uno de los aspectos más significativo, quizás, de la Ley es la creación del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional. El mismo será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al CERO COMA DOS POR CIENTO (0,2%) del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, que se computarán en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene asignados a otros programas de inversión en escuelas. Para el año 2006 este monto alcanza al orden de los \$ 260 millones.

Los parámetros para la distribución entre provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los procedimientos de gestión del Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional ya han sido acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación (Resolución N° 250 del CFCyE).

El Fondo se distribuye entre las provincias y Cdad. Autónoma de Bs. As. en una determinada proporción que, para el año 2006, es la misma que el CFCyE adoptó para distribución del fondo para infraestructura (esto se hizo así por razones de urgencia,

aunque la polinómica de infraestructura está construida con criterios discutibles para este caso; se supone que durante el 2006 se discutirá una más adecuada que regirá a partir del 2007).

El Fondo no es de libre disponibilidad de la Nación. El porcentaje que le toca a cada jurisdicción lo asigna cada una de ellas según su criterio, a distintos establecimientos y niveles de la educación técnico profesional (superior no universitaria, media o formación profesional). En todos los casos se requiere de un “plan de mejora” que justifique la solicitud. Los planes de mejora pueden ser institucionales o jurisdiccionales y deben remitidos al INET por la máxima autoridad educativa de la jurisdicción. El INET realiza una evaluación técnica y dictamina sobre la pertinencia de la solicitud. La educación técnica media comprende todas las especialidades, por lo tanto será la jurisdicción quien determine, al avalar los planes de mejora que eleva, qué porcentaje se destina, por ejemplo, a la especialidad agropecuaria. Ya hace tiempo “la agropecuaria” no constituye una rama diferenciada de “la técnica”. Pero no está claro que por esa razón, antes se recibieran más recursos o que ahora se la vaya a discriminar negativamente.

Lo que sí podría entenderse como discriminatorio es que, al menos por ahora, el Fondo se aplica sólo a instituciones de gestión oficial. Está claro que la Ley no limita el acceso al Fondo sólo a las de gestión oficial. Este hecho ha causado malestar entre las instituciones agropecuarias de gestión privada que se expresan a través de la federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FeDIAP)<sup>98</sup>. Para las instituciones de gestión privada se mantienen Crédito Fiscal y Programa Equipar. El primero no es del todo accesible sobre todo para las escuelas localizadas en áreas donde las empresas de escala adecuada son pocas. El segundo, al que también pueden acceder las de gestión oficial, es de un monto muy inferior al fondo, unos 7 millones de pesos.

El porcentaje del Fondo que recibe cada provincia se puede aplicar a 9 rubros. Los rubros son los que siguen y los montos son una pauta orientativa del INET, administrador del Fondo, de cómo desearía que fuera la distribución total del Fondo por rubro.

- (1) Equipamiento de talleres (150 millones)
- (2) Acondicionamiento edilicio (40 millones)
- (3) Seguridad e higiene (16 millones)
- (4)(5) Financiamiento de becas y proyectos (18 millones)
- (6) Formación inicial y continua para docentes (15 millones)
- (7) Vinculación con el sector socio-productivo (9 millones)
- (8)(9) Bibliotecas técnicas y conectividad (12 millones)

Es difícil, por ahora, evaluar el impacto que producirá la Ley. En principio, ha restaurado la rama de la enseñanza técnica dentro del Sistema Educativo. Esta rama había quedado subsumida dentro de la Educación Polimodal cuando se sancionó la Ley Federal de Educación y dictó la Resolución del CFCyE del Acuerdo Marco A-10 sobre los Trayectos Técnico Profesionales.

Más allá de los instrumentos que la Ley instaura (Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y el proceso de la Homologación de Títulos y Certificaciones), no es claro en cuanto promoverá cambios en los sistemas jurisdiccionales en orden al establecimiento de unos mínimos comunes en el ámbito nacional que den una cierta unidad al Sistema Educativo Nacional. En general se percibe que la Ley tiene a mantener el *status quo*.

---

<sup>98</sup> Ver la sección dedicada a la Federación.

Es llamativo que a través de los estudios de caso, se manifieste un gran desconocimiento de la Ley. Esto estaría indicado que no genera inquietud su conocimiento porque no está implicando cambiar nada.

Los marcos de referencia para los procesos de homologación que se están elaborando para la tecnicatura de nivel medio, establecen criterios básicos y parámetros tan mínimos que dan cabida a todo lo que se está dictando actualmente.

La duración de al menos 6 años que no estaba en el Proyecto del Poder Ejecutivo, trae problemas en distintas jurisdicciones, en particular las que se adaptaron a la estructura que planteaba La Ley Federal, y premia, de alguna manera, a las que no la aplicaron. Por otra parte, no se indica a partir de cuándo habrán de contabilizarse esos años, ni tampoco qué requisito debe cumplirse para iniciar esos estudios. Tampoco señala la Ley una carga horaria, sea mínima o una banda, que deba asegurar una tecnicatura de nivel medio.

La Ley asigna un papel clave al Consejo Federal de Cultura y Educación, sin embargo la experiencia histórica de su funcionamiento nos indica que sus resoluciones no son consideradas vinculantes para las partes. Es llamativo el Artículo 56º que invita a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a adecuar su legislación educativa en consonancia con Ley.

Finalmente, si bien el Fondo constituye un paso importantísimo para asegurar el financiamiento de la Educación Técnico Profesional, se debería ser cauteloso en el sentido de que el mismo, si no es acompañado por otras acciones, no resuelve los problemas que afectan la calidad educativa.

### **16.1. El régimen vigente de crédito fiscal**

Es un instrumento destinado a financiar proyectos de capacitación en recursos humanos y adquisición de equipamiento para establecimientos educativos, a través de proyectos que vinculen educación y trabajo. Los proyectos deberán incluir acciones destinadas a:

- Fortalecer la educación tecnológica de nivel medio y superior no universitario y la formación profesional.
- Promover la participación de organizaciones del ámbito productivo y su articulación con establecimientos educativos.
- Promover la capacitación para trabajadores ocupados, subocupados y desocupados.
- Vincular la capacitación con las principales actividades productivas de la provincia.

*¿Cómo se accede a este beneficio?*

- Las instituciones educativas deberán elaborar un proyecto patrocinado por una empresa.
- Los proyectos presentados son evaluados y en función del resultado obtenido, se aprueba el financiamiento de los proyectos mejor posicionados, procurando



una distribución federal equitativa del cupo a ejecutar, mediante la asignación de un monto mínimo a cada jurisdicción.

- Dicha aprobación se formalizará mediante una resolución, la cual habilitará el comienzo de la ejecución del proyecto.
- Una vez realizado, en su totalidad o por etapas, se efectuará la rendición del mismo, la que *una vez verificada dará lugar a la emisión de un certificado de Crédito Fiscal*.

#### *¿Qué se hace con el certificado?*

- El certificado que se emite a nombre de la empresa patrocinante del proyecto, es entregado a la AFIP cancelando, por el monto del mismo, cualquier tributo cuya aplicación, percepción y fiscalización se encuentre a cargo de la AFIP (IVA, ganancias, etcétera).
- Los certificados son endosables y están exentos de impuestos nacionales que ya existan o a crearse.

#### *¿Quiénes pueden presentar los proyectos?*

- Los certificados son endosables y están exentos de impuestos nacionales que ya existan o a crearse.
- Los proyectos pueden ser presentados por establecimientos del sistema educativo, de gestión pública o privada, educación media técnica y agrotécnica, polimodal con trayectos técnico profesionales, educación de adultos, formación profesional y/o equivalentes, reconocidos por la autoridad educativa competente, y tecnicaturas de nivel superior no universitario comprendidas en el Capítulo V, artículos 18 y 20, de la Ley N° 24.521 de Educación Superior.

#### *¿Cuál es el monto máximo de patrocinio?*

- Las MiPyMEs podrán patrocinar proyectos hasta el ocho por ciento y las grandes empresas hasta el ocho por mil, de su masa salarial anual.
- *Monto total disponible para el año 2006.* Este año están disponibles \$ 8.900.000. Todavía no se abrió el llamado a presentación de proyectos, porque se está redefiniendo el reglamento.

#### *Problemas principales*

- Durante el período de gobierno 1999-2001 se corrigieron dos cuestiones críticas: 1) se estableció que el monto máximo de patrocinio para las MiPyMEs sea hasta el ocho por ciento de su masa salarial anual; esto fue muy positivo porque amplió las posibilidades de asociación de muchas escuelas con empresas de esa escala, a las que normalmente tienen más acceso. 2) se estableció una distribución federal del cupo a ejecutar, mediante la asignación de un monto mínimo a cada jurisdicción, haciendo más equitativo el Régimen.
- El problema más importante que debería resolverse, porque causa un perjuicio que desalienta a las empresas, es la demora en el otorgamiento del certificado de crédito fiscal.



## 17. Las escuelas de gestión privada y la Federación de Institutos Agrotécnicos Privados (FeDIAP)<sup>99</sup>

### Orígenes y evolución de la Federación

FeDIAP se funda en 1974. Se crea sobre la base de una Asociación de escuelas, ANCIAP, que se había constituido tres años antes. La ANCIAP, estaba conformada por pocas instituciones entre ellas, las salesianas, una escuela de Mar del Plata, algunas de Santa Fe y la escuela evangélica de Línea Cuchilla. *“Esas entidades quisieron formar una asociación más amplia, más federalista; con mucha grandeza, porque a pesar de que en la educación agropecuaria privada tenía un fuerte peso la educación católica (salesianos, maristas) quisieron que fuera una asociación laica, abierta a todos los credos. Empezó con fuerte representatividad en las provincias grandes”.*

El gran crecimiento de la Federación comienza con la transferencia de los servicios educativos a las provincias, donde comienza a trabajar más con las escuelas del interior teniendo que trabajar, ya no con un solo ministerio, el nacional, sino con el de cada una de las provincias. Muchas escuelas se interesan por incorporarse a FeDIAP. El período de auge es a partir de mediados de los '80.

En la actualidad, son 135 instituciones entre asociadas y vinculadas, casi todas de nivel medio. Un incremento importante en el número de escuelas vinculadas, lo trajeron las escuelas de alternancia. *“Su incorporación trajo no pocos debates internos, ya que se discutía si eran o no ‘institutos agrotécnicos’; esta discusión se fue disolviendo pronto, porque entre las escuelas ya asociadas había quienes dictaban bachilleratos agrícolas, que no eran agrotécnicos puros. Con el paso del tiempo, ya instalada la sigla FeDIAP, prefirió mantener esa denominación aún cuando, estrictamente, no todos los que la integran sean institutos agrotécnicos”.*

La Federación en realidad lo que hace es trabajar “en” y “para” la educación en el medio rural, independientemente de la modalidad de las escuelas. Desde hace muchos años, trabaja con todos los que quieren acercarse FeDIAP, sean escuelas asociadas o vinculadas, escuelas oficiales, universidades, escuelas rurales primarias.

*“Existen tres factores que favorecieron la expansión institucional de FeDIAP. El primero es el que señalamos: el proceso de transferencia de servicios educativos a las provincias. El segundo tiene que ver con la producción de un portal serio y de calidad de la Federación en INTERNET. Cuando uno tipea en buscador ‘educación agropecuaria media’ aparece mucho FeDIAP, se conoce como ‘el único portal de educación agropecuaria de habla castellana de Latinoamérica’. Esto nos dio mucha visibilidad, nos consultan mucho, demandan nuestros servicios y nos ha acercado a muchas instituciones, docentes y público en general. De esta manera, y como política institucional, la información, documentos educativos, sobre juventudes, sobre desarrollo rural y muchos otros tipos de materiales llegaban primero a las escuelas, de gestión oficial o privada, por nuestra vía que por las propias del sistema educativo. INTERNET nos produjo un acercamiento muy fuerte... El tercero, fue la decisión de formar, hace tres años, el Centro de Comunicación y Capacitación (CCC) para el Medio Rural de FeDIAP. La necesidad de la gente de capacitarse y de vincularse, nos había sobrepasado; teníamos la necesidad de atender esas demandas. Así, quedó en manos del Comité Ejecutivo el tema de la política institucional y para el CCC la estructuración de toda la oferta de capacitación, toda la vinculación institucional y se*

<sup>99</sup> Esta sección se basa en una entrevista mantenida con el Director Ejecutivo de la FeDIAP, Lic. Juan Carlos Bregy. Salvo indicación en contrario, todas las citas pertenecen al entrevistado.



*difundiera desde allí toda la información. Esto hizo que se nos identificara con una red de trabajo de la educación agropecuaria; nos enorgullece y nos preocupa al mismo tiempo, porque no sabemos si lo que estamos haciendo lo estamos haciendo realmente bien por que no tenemos con quién compararnos. A nosotros “nos unió el espanto”, la soledad. Esto también nos llevó a contactarnos con entidades que no hubiéramos pensado; ahora estamos trabajando con algunas entidades que no son sólo educativas, sino también sociales en medio rural y estamos abordando otras cuestiones que no son sólo educativas. Entonces el CCC ha comenzado a gestar otro tipo de vinculaciones y capacitaciones que van más allá de lo técnico pedagógico, abriéndonos un campo de trabajo con universidades y otras instituciones que trabajan en el medio rural”.*

El Centro de Comunicación y Capacitación para el Medio Rural (CCC) actualmente sostiene cuatro grandes líneas de acción: 1) Foro Nacional de Directivos de Escuelas de Enseñanza Agropecuaria y Rural; 2) Programa de Calidad y Mejoramiento de la Gestión Directiva; 3) Observatorio 2010 FeDIAP; y, 4) Jornadas Nacionales de Instructores y Jefes Sectoriales de Escuelas de Enseñanza Agropecuaria. A eso deben agregarse los innumerables Cursos, Seminarios y Talleres que ofrece.

“Todo esto da la imagen de que la FeDIAP dispone de una estructura organizativa muy grande. En verdad su estructura es mínima y son muy pocas personas las que sostienen todas estas actividades. FeDIAP no ha podido generar militantes, son muchos usuarios, pero pocos militantes. Pero uno lo entiende, para un director primero tiene 149 prioridades antes de trabajar por FeDIAP, no llegaron los sueldos, tiene problemas para poder conseguir un ingeniero agrónomo que venga a trabajar a la escuela porque hoy tienen ofrecimientos laborales más interesantes fuera de la educación, etc., en realidad espera que la Federación le dé”.

### **Características de las escuelas que integran la Federación**

Resulta complejo hacer una caracterización de las escuelas que integran la Federación, habida cuenta de la heterogeneidad de las mismas. De acuerdo con su Director Ejecutivo, se podrían distinguir, sin embargo, tres grupos.

*“El primer grupo es el de las escuelas que están en las zonas más favorecidas desde el punto de vista productivo, geográfico, e incluso social, por los alumnos que ingresan a la escuela. Las escuelas de este grupo están más atentas a cómo crecer que a otra cosa”... “Hay un segundo grupo que son las escuelas que están en las zonas más desfavorecidas; en estas zonas están localizadas muchas escuelas con régimen de alternancia, no todas, y también, aunque en menor medida, de régimen común. A estas escuelas, muchas veces, no les alcanzan las horas hombre de trabajo para poder compatibilizar el fin social y de promoción que tienen y lo que tiene que tener por sus finalidades educativas. A veces, la urgencia tiene que priorizarse más que lo importante. Vengo de visitar escuelas que están trabajando mucho para lograr que el gobierno provincial les dé más partidas para comedor para que los chicos puedan llevarse la comida a sus casas cuando están en ese período de alternancia. Estas escuelas están cumpliendo una función social muy importante, pero han empezado a plantearse la necesidad de cumplir también con sus finalidades educativas. En algún momento, algunas de esas escuelas decían, “nosotros estamos para defender al campesinado y no para formar técnicos”, lo cual considero que es un error. En buena hora que algunas de esas escuelas, no todas, han empezado a darse cuenta que ese análisis, al interior de la institución, sobre la compatibilización de finalidades se tiene que dar. A veces el día no alcanza para organizar un equipo que arme un trabajo serio con la comunidad que permita comprender que la escuela debe*

*hacer estas dos cosas. Si lo único que hace la escuela es formar y darle al alumno herramientas y no se preocupa por tratar de generar actividades tendientes a desarrollar el medio en donde está inmersa la escuela, lo que va hacer es expulsar al alumno, cuando se reciba se va tener que ir. Este grupo de escuelas, que son muchas, está navegando ese mar de la incertidumbre que es complejo”.*

*“Hay un tercer grupo de escuelas, que son aquellas de mediana estructura, que generalmente son las que han llegado a FeDIAP en el último tiempo, que son históricas privadas provinciales, que aún tienen que terminar de definir su perfil productivo, se encuentran en una situación compleja porque se encuentran con restricciones en cuanto infraestructura y equipamiento productivo. Estas escuelas de estructura mucho más chicas que las del primer grupo, todavía tienen que definir si tienen que trabajar para asemejarse a las este último o deben generar un modelo de escuela alternativo. Ninguna de las escuelas que están vinculadas a FeDIAP, probablemente tampoco las de gestión oficial, pueden llegar a estar a la par a lo que hoy tiene tecnológicamente un productor medio; no lo pueden hacer y tampoco debe ser el objetivo de la escuela; pero con independencia de esto, las escuelas de mayor estructura, no tiene tantos problemas, tienen mayores posibilidades de acceder a mayor tecnología, de financiar algunas de sus actividades con los productos que obtienen, de vincularse para lograr pasantías para subsanar sus limitaciones”.*

*“El reconocimiento abierto de que hay instituciones con infraestructura y equipamiento que se pueden considerar escasos o que no lograr una adecuada vinculación con el medio productivo, genera muchas veces la imagen de que lo que uno quiere hacer es cerrar escuelas; y esto no es así, lo que queremos decir es muchas escuelas deberían redimensionar su estructura y algunas escuelas que deberían pensar seriamente cual es la oferta educativa que debería brindar. Normalmente, el empleo agropecuario es importante en el medio rural, pero no es lo único. Algunas escuelas deberían pensar en ofertas para el medio rural pero relacionadas con ocupaciones no agropecuarias. En algunas zonas hay ausencia de ciertos oficios y profesiones que son muy importantes para el desarrollo de las comunidades rurales, desde electricistas, herreros, zingueros, muchos servicios, infinidad de cosas; una escuela tranquilamente puede trabajar en estas cosas, quizás por que los recursos productivos agropecuarios que posee son limitados y difícilmente pueda ampliarlos, o la capacidad operativa del personal que tiene, le impide ser eficaz en su modalidad de enseñanza agropecuaria. Está en el inconsciente colectivo este debate, esta lucha, hay un angelito y un demonio de cada lado peleándose y el caso todavía no está definido”.*

*“Las escuelas de los tres grupos, por distintas razones, tienen una vinculación muy fuerte con los lugares en los que están. Las escuelas que están en los lugares menos favorecidos tienen una vinculación más fuerte desde lo social, sucede que ‘somos nosotros o la nada’, entonces hay necesidad de juntarse. En las otras escuelas, hay, muchas veces, una referenciación social a lo que es la escuela; en algunos casos es ‘la marca en el orillo’ ir a determinada escuela. En el marco de esta historia, la vinculación con el medio va muchas veces más allá de lo pedagógico, tiene que ver con lo social, el prestigio, lo económico, la tradición”.*

La forma de gestionar la escuela, también las diferencia enormemente entre sí a todas ellas. Este aspecto se relaciona con la importancia y magnitud de la infraestructura y equipamiento para las producciones propias de la escuela. Desde el punto de vista de la dirección de la escuela, es marcadamente distinto, cuando quien la ejerce proviene del mundo productivo a cuando la ejerce alguien que proviene del mundo de la educación. *“Grotescamente: cuando la directora es ‘la profesora’, la sala de profesores está impecable, las planificaciones didácticas están colgadas, todas las*

*carpetas ordenadas, cuadernos de comunicaciones perfectos; cuando vas a los sectores didáctico-productivos, todos están a los gritos por que la directora estuvo sin mandar a los chicos toda la semana, porque como la escuela salió muy mal en la evaluación anual de calidad, los tuvo trabajando toda la semana en lengua y matemática. A cincuenta kilómetros, donde la escuela la dirige 'el ingeniero agrónomo', y te encontrás con un campo de golf espectacular, todo verde, lindísimo, los palitos pintados, vas a los sectores didáctico-productivos los chicos trabajan, están todos de boina y bombacha; pero cuando vas a la sala de profesores todos están renegando porque hace tres días los alumnos no van a las clases porque como había pariciones, los chicos tenían que estar allí. Este tipo de gestión caracteriza mucho a la escuela y arrastra también mucho las consecuencias sobre los alumnos: hay escuelas donde lo más importante es lo que el chico aprende en el aula y otras donde lo más importante es lo que el chico se lleva de la cuestión práctica. Yo no creo en los extremos. La gestión directiva marca mucho y diferencia mucho una escuela de otra. Hay escuelas que creen que tienen que ser un espejo de la realidad productiva de la zona, yo no creo que las escuelas deban estar cerradas y darle la espalda al sector productivo, pero tampoco creo que tenga que ir corriendo a la cola de lo que está pasando en el sistema productivo, porque si no cuando el trigo no es rentable no se enseñará más trigo y después el alumno cuando egrese no podrá diferenciar el trigo del girasol".*

Las escuelas de la Federación también pueden diferenciarse entre las que se alinearon automáticamente con lo que planteaba el Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y se esforzaron por aplicarlo y aquellas que lo interpretaron como querían o como se los dejaron saber. *"Viéndolo en perspectiva, lo que más rescato del TTP es haber roto la famosa dicotomía entre la teoría y la práctica. Antes, en Zootecnia, el veterinario, que además como era la estrella de la zona sólo venía a dar esas 4 horas de clase, mientras enseñaba fisiología de la reproducción porque era lo que marcaba su planificación en ese momento, y esa misma semana cuando los chicos iban al sector didáctico-productivo, hacía prácticas de descorne o cualquier otra cosa, porque era la faena que correspondía a esa época del año. El TTP hizo comprender la necesaria integridad de los procesos formativos, que no se puede segmentar aula y sector didáctico-productivo".*

### **La mística de las escuelas de gestión privada**

Quien entra en contacto con las escuelas que pertenecen a FeDIAP, inmediatamente reconoce el sentimiento de pertenencia y el compromiso.

*"Se observa muchas veces una preferencia por parte de los directivos a tomar como docentes a egresados de la propia escuela. Sin embargo, es no es tan bueno. Los egresados suelen tener un orgullo total de la escuela a la que fueron, también suele haber una identificación de la familia del egresado con la escuela... El problema es que el egresado debería pasar algún tiempo inserto en el sector productivo, no debería pasar de ser alumno a ser docente. Es cierto también que en los últimos años se ha complejizado ese tema, no es fácil conseguir personal que esté más capacitado o con mayor titulación que esté dispuesto a venir. Es verdad, para un director no hay mejor docente que un antiguo alumno. Pero también es verdad que, a veces, en las escuelas donde se da este reclutamiento endógeno de sus docentes se va engendrando una suerte de 'corporativismo' que tiene su lado bueno, pero si es muy extremo termina siendo malo. Esto favorece el ambiente de trabajo, se está mucho tiempo junto, se comparten muchas cosas, hay mucho compromiso, hay mucho conocimiento de la historia... pero también tiene cosas malas, porque cuando empiezan a ser testigos de casamiento, padrinos de los hijos, empieza a perderse el sentido de la autocrítica, es casi igual que cuando empieza a haber hijos de los*

docentes en la escuela. Pero es cierto, cuando la escuela se nutre de docentes que son exalumnos hay una identificación muy fuerte y se entrega mucho tiempo extra. Esta es una característica, en general, de los docentes de las escuelas agropecuarias”.

*“Hay escuelas que han cambiado su modelo mental para contratar a sus docentes, poniendo menos el acento en el título y más atención a sus capacidades reales. En las escuelas de alternancia, en particular, a veces cuesta mucho, por ejemplo con los que vienen de los profesorados, tienen el título de ‘profesor’, pero en la escuela tienen que ser monitores, y el monitor tiene otras cosas que ser simple profesor. Las escuelas que han podido romper con el esquema que privilegia la titulación de la persona, han podido priorizado otras virtudes y potencialidades en la gente. Las escuelas que más aburguesan, son las que más se acercan a lo que pide la burocracia, o las estructuras ministeriales; cuando un director más cerca de lo que le pide un supervisor, más lejos está de lo que realmente necesitan los chicos... hoy la mayoría de nuestros directores se han convertido en burócratas, llenos de papeles que ha perdido el vínculo personal con los alumnos. Hoy lo que no existe en las escuelas, es mucho tiempo de trabajo en equipo dedicado, de pelearse, de análisis. Hay una escuela en la que dos docentes trabajan poco con los pibes, están permanentemente en Internet o haciendo acciones de vinculación con empresas e instituciones de la comunidad... algún directivo ha querido echarlos porque no están nunca con los pibes, pero en realidad están trabajando para ellos y para toda la escuela; eso se logra con muchas horas de trabajo para que la comunidad educativa pueda entender estas funciones estratégicas... se necesita alguien que tenga tiempo institucional para estas cosas y que tiene que cubrirse salarialmente con el trabajo de todos, porque el Estado no va a reconocer 30 horas cátedra para que haya alguien dedicado a este trabajo institucional. Hay escuelas que han empezado a entender esto...”*

A juicio de Juan Carlos Bregy, *“Quienes trabajan en una escuela agropecuaria deberían tener la capacidad para rotar entre distintas responsabilidades y cargos; alguien podría estar un día en la huerta y otro día dando una clase de matemática. Hay muchos ‘quiosquitos’, mucho encasillamiento, ‘ah, yo soy esto y no hago lo otro’; en este sentido las estructuras organizacionales basadas en departamentos, cosa común en nuestras escuelas, conspiran contra una enseñanza integral e integradora. En muchas escuelas hay más departamentos que gente y más departamentos que alumnos y hay más estructuras que alumnos. Es una regresión, como se observa en algunas jurisdicciones, volver a materias tan separadas, tan delimitadas... en la escuela agropecuaria los espacios curriculares ligados a la producción deben ser altamente integradores de contenidos de muchas disciplinas... la cosa tan compartimentada no sirve; las escuelas que cambiaron es porque en realidad cambió el directivo que entendió que había que hacer otra cosa abriendo el juego, distribuyendo el poder”*.

### **Las líneas de acción institucional. “¿Hacia dónde queremos ir?”**

Se plantean ocho grandes líneas:

1. Una Educación Agropecuaria con una Currícula adecuada a los actuales requerimientos con contenidos que garanticen una Educación de Calidad.
2. Instituciones Educativas que basen su Gestión en la Mejora Continua y en la revaloración de la Evaluación en Proceso en todas sus Áreas.
3. Egresados insertos en su región, actores en cada una de las tareas que generen el crecimiento socioproductivo del Medio Rural.



4. Jóvenes capacitados para promover el desarrollo, la creatividad y el trabajo en la Producción Agropecuaria y en el Medio Rural.
5. Una Escuela Agropecuaria fuertemente vinculada con otras Escuelas de la Modalidad y con Universidades que forman profesionales del Sector.
6. Educación Agropecuaria en estrecho contacto con los avances tecnológicos sin olvidar que la prioridad la debe tener el buen manejo de los recursos suelo y agua, así como el cuidado del medioambiente.
7. Una Escuela Agropecuaria con una sólida Formación en Valores.
8. Trabajo en conjunto Escuela-Comunidad-Empresa-Estado para el pleno desarrollo del Medio Rural y quienes en él habitan.

### **La visión institucional sobre las políticas educativas para la enseñanza agropecuaria**

“Nosotros somos eminentemente críticos en este momento de la historia, que en realidad no es un nuevo momento, sino que se ha potenciado la negación que se tiene sobre la educación rural y agropecuaria a lo largo de los años en la Argentina. Esta negación se ha potenciado ahora con la Ley de Educación Técnico Profesional”.

Para la Federación, la promulgación de la Ley de Educación Técnico Profesional significó un importante avance para reposicionar a una modalidad educativa injustamente excluida en la Ley Federal de Educación. Sin embargo, sienten que la Ley está incompleta: **“en ninguno de sus párrafos hace referencia a la Educación Agropecuaria. No es lo mismo hablar de Educación Técnica que de Educación Agrotécnica, que lo justo hubiese sido aclarar la terminología y utilizar los términos Educación Técnica y Agrotécnica”.**

*“Lamentablemente a nadie más que a nosotros mismos oímos reclamar por esta inexplicable omisión que vuelve a convertimos casi en parias del Sistema. No solo nuestras Escuelas Vinculadas sino también muchas otras Escuelas Agrícolas nos están manifestando sus temores porque se sigue confundiendo todo y comienzan a sentir que -como en otras épocas- la Educación Agropecuaria se convierte en un Subsistema de la Educación Técnica, con otro status, marcadamente inferior”.*

FeDIAP plantea la necesidad de una Política de Estado específica para la Educación Agropecuaria. Piensa que muchos siguen confundiendo Política Estado con Asignación de Recursos y al decir su Presidente del Comité Ejecutivo *“... larga ausencia la de la primera, penosa inequidad la de la restante...”*

“Nos atrevemos a plantear que -casi en su totalidad- nuestras Escuelas existen (más allá de la libre elección de las familias) porque el Estado está ausente en esas zonas. En infinidad de lugares, las Escuelas vinculadas a FeDIAP son única oferta Educativa y en un importante número son totalmente gratuitas o el dinero que pueden pagar las familias apenas solventa los gastos de comida de unas pocas semanas. Funcionan gracias a la imaginación que ponen Directivos, Docentes y Técnicos casi siempre acompañados por las familias y por el medio que rodea a la Escuela, quienes en conjunto corajan a más no poder para que nuestros jóvenes rurales puedan tener un futuro mejor que la realidad que muchos de sus mayores, viven”.

Frente a este escenario, sostiene J.C. Bregy: “¿Es lícito entonces, hablar de “educación privada agropecuaria”? ¿Puede sostenerse mucho más la marginación a la que -desde hace varios años- se nos somete a la hora de repartir el dinero que ha sido recaudado y que muchas veces proviene de los mismos agricultores que al enviar a sus hijos a nuestras Escuelas no pueden encontrar en ellas todos los recursos para

que tengan una "educación de calidad" siendo que el Estado se ha convertido en socio forzoso de cada agricultor manteniendo las retenciones en el nivel que las tiene y obteniendo (a través de las retenciones) gran parte de ese dinero con que favorecerá a algunas Escuelas en desmedro de las Escuelas Agropecuarias de Gestión Privada que han sido elegidas por los productores para que estudien sus hijos?... ¿Algún día, alguien será capaz de poder explicar tamaño desatino?"

*“La Ley de ETP vino a marcar una brecha más, si bien el documento de Mejora de la Calidad, Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación, sí habla de la Educación Agrotécnica, vino a discriminar, porque los recursos del Fondo de Financiamiento que crea la Ley son sólo para las escuelas de gestión estatal. Nosotros no estamos en la agenda. La Argentina depende mucho del sector agroindustrial como para no estar en la agenda. ¿Cómo no tener una dependencia estatal que atienda específicamente esta modalidad educativa tan importante como la rural y agropecuaria? ¿Será que las 300.000 personas que somos la educación agropecuaria no significamos una cuestión interesante a la hora de votar? Las entidades del sector agropecuario parecen no tener una postura unitaria frente a estos temas. Nosotros estamos pidiendo una política clara, que defienda, que proteja, que valore, que haga entender la importancia que tiene formar a esos que en poquito tiempo tienen que incorporarse al sistema productivo para hacerlo más productivo y competitivo. Nos dicen: ustedes están enojados porque están marginados del Fondo de Financiamiento. Sin duda que si tuviéramos acceso al Fondo, eso le vendría muy bien a muchas escuelas. Pero, en realidad, nosotros estamos planteando otra cosa, tener un interlocutor, es poder plantear seriamente una política donde puedan participar los sectores educativos, no que se la plantee desde afuera. No queremos ser rehenes del sistema productivo. Queremos vincularnos, articularnos con el sector productivo. Las empresas tienen que hablar de educación, lo que no creemos es que tenga que decir qué educar, hay algunas cosas que son propias y prioritarias de la escuela. La falta de una política educativa agropecuaria ha ampliado la brecha entre el sistema educativo y el productivo, llevando a algunos a interrogarse ¿para qué existe hoy la escuela agropecuaria? Algunos llegan a decir que la escuela agropecuaria no es eficiente, que es cara. Lamentablemente, no hay un proyecto que nos incluya, la educación agropecuaria no tiene fuerza representativa, no somos visibles, pareciera que no tiene ningún papel que jugar en un proyecto de desarrollo del medio rural y de sector agropecuario”*

## **18. Propuestas para mejorar la enseñanza agropecuaria de nivel medio**

### **a) Relativas al sistema educativo**

#### **1. Consolidación del ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación: el Consejo Federal de Cultura y Educación**

A partir de la transferencia de todos los servicios educativos desde la Nación a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, se hizo más notable la fragmentación preexistente del Sistema Educativo argentino y se fue acentuando con las diversas decisiones que las distintas jurisdicciones tomaron sobre la implementación o no de la Ley Federal de Educación.

En una perspectiva de más largo plazo, en realidad se estaba concretando lo que la Constitución Federal de 1853 reservaba a los estados provinciales, su jurisdicción sobre la educación. Si bien el Consejo Federal de Cultura y Educación existe desde 1980 empieza a tener una importancia más trascendente, con la transferencia de los servicios a las provincias, y más particularmente, con la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 que redefine sus funciones en el marco de un gobierno y administración federal del Sistema Educativo.

De acuerdo con la Ley Federal de Educación el gobierno y administración del Sistema Educativo es una responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *“El Consejo Federal de Cultura y Educación es el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación”* (Artículo 54°). Asimismo, establece que, entre otras, *“la misión del Consejo Federal de Cultura y Educación es unificar criterios entre las Jurisdicciones”* (Artículo 55°).

Es evidente que el Consejo Federal de Cultura y Educación no ha venido cumpliendo con estas finalidades. También es cierto que para que las cumpla deben darse condiciones políticas que habrá que asegurar. La Ley de Financiamiento Educativo puede ser vista como un elemento que contribuya a generar esas condiciones. La nueva Ley de Educación General que se pretende promulgar en sustitución de la Ley Federal de Educación podría constituir otra contribución. Lo cierto es que parece difícil la eliminación de una instancia federal que garantice el gobierno y administración del Sistema Educativo Nacional, pero que, a diferencia de la situación actual, esa instancia tendrá que hacer vinculantes para las jurisdicciones educativas las decisiones que se adopten en esa instancia.

La resolución de esta cuestión, resulta indispensable para hacer efectivos la reintegración del Sistema Educativo Nacional y cualquier programa de alcance nacional de mejoramiento de la calidad educativa.

#### **2. Puesta en marcha de los organismos federales y tripartitos que crea la Ley N° 26.058 para el gobierno y administración de la Educación Técnico Profesional**

Se puede considerar un paso importante la promulgación de la Ley de Educación Técnico Profesional, N° 26.058 en diversos aspectos. Sin embargo, es difícil anticipar cuáles serán los impactos reales sobre el subsistema de Educación Técnico Profesional.

Resultaría sumamente importante impulsar la puesta en marcha de los siguientes organismos federales y tripartitos (nacional y provinciales) previstos en la Ley:





a. El Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, integrado entre otros, por las cámaras empresariales. Es un órgano consultivo y propositivo en las materias y cuestiones que prevé la mencionada Ley y que tiene, entre otras, las funciones de:

- promover la vinculación de la educación técnico profesional con el mundo laboral a través de las entidades que cada miembro representa, así como la creación de consejos provinciales de educación, trabajo y producción.
- asesorar en los procesos de integración regional de la educación técnico profesional, en el MERCOSUR u otros acuerdos regionales o bloques regionales que se constituyan, tanto multilaterales como bilaterales. (Artículos 46, 47 y 48)

b. La Comisión Federal de Educación Técnico Profesional con el propósito de garantizar los circuitos de consulta técnica para la formulación y el seguimiento de los programas federales orientados a la aplicación de la Ley, en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (Artículo 49). El mismo se integra con los representantes de todas las jurisdicciones educativas.

Se propone, además, instar a la autoridades provinciales y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a *“Generar los mecanismos para la creación de consejos provinciales, regionales y/o locales de Educación, Trabajo y Producción como espacios de participación en la formulación de las políticas y estrategias jurisdiccionales en materia de educación técnico profesional”*, como lo indica el Artículo 44 de la Ley.

3. Garantizar a través de los órganos de gobierno y administración de la Educación Técnico Profesional previstos en la Ley N° 26.058, el respeto de criterios básicos y parámetros mínimos comunes para todas las ofertas formativas que se desarrollen en el país

El aseguramiento de criterios básicos y parámetros mínimos comunes, se deberían acordar con miras a alcanzar la unidad y promover la equidad en el Sistema Educativo Nacional para la enseñanza agropecuaria de nivel medio, sin perjuicio de la necesidad de considerar la diversidad de contextos socioproductivos propios de la producción agropecuaria. Lógicamente esta consideración es válida para todo el Sistema Educativo en su conjunto.

4. Establecimiento de mecanismos de evaluación continua de la enseñanza agropecuaria de nivel medio

La falta de organismos específicos nacionales y jurisdiccionales para la enseñanza agropecuaria de nivel medio, impide tener información y hacer un seguimiento y evaluación continua de la calidad de la enseñanza y generar las políticas particulares para este tipo de modalidad.

5. Fijar normas que promuevan y faciliten la creación de Consejos Asesores de las escuelas, con amplia participación de los productores locales y demás actores comunitarios

La participación de estos actores locales resulta fundamental para favorecer las vinculaciones de la escuela con el sector productivo y la comunidad en su conjunto.

6. Disponer medidas que impulsen la Vinculación entre las instituciones educativas y el sector productivo tal como lo promueve la Ley N° 26.058 en su Título III Capítulo II

En este tema deberían promoverse nuevas normas legales, modificatorias de las vigentes, que garanticen el carácter formativo de las pasantías en empresas y no constituyan formas veladas de contratación de mano de obra, complementado con estímulos o incentivos para los productores que acepten alumnos en carácter de pasantes.

7. Asegurar mecanismos de actualización periódica de los contenidos de la enseñanza agropecuaria, en el ámbito del Sistema Educativo y su efectiva concreción en el ámbito escolar.

Ante la permanente desactualización de los contenidos de la enseñanza agropecuaria por los continuos avances en el conocimiento científico-tecnológico, se requieren mecanismos que permitan a los técnicos agropecuarios de nivel medio desempeñarse competentemente en el sector productivo.

8. Promover la profesionalización de los docentes de enseñanza agropecuaria a través de programas oficiales de alcance federal, de profesorados especializados de nivel universitario, de la instauración de la carrera docente y cambios en los estatutos del docente que reconozcan la especialidad.

Es indispensable que los profesionales que se desempeñan como docentes asuman el hecho de que hay una profesionalidad específica del rol docente que involucra capacidades y saberes específicos que son necesarios para el buen desempeño profesional. Deberá establecerse, dentro de lo que es marco regulatorio, la necesidad de complementar la formación brindando, al mismo tiempo, posibilidades y condiciones para hacerlo. Es imprescindible realizar un trabajo de sensibilización y concientización respecto del rol docente de educación agrotécnica y sus cualidades específicas para que la mística y la vocación se encuadren en el marco de la profesionalización.

## **b) Relativas a las escuelas**

Es evidente que los cambios y modificaciones en los niveles macro de la gestión del Sistema Educativo deberían tener un efecto importante en el nivel institucional. Sin embargo, visto el estudio de casos realizado y la experiencia de trabajo con escuelas aerotécnicas, es posible plantear algunas recomendaciones que involucran más directamente al nivel institucional. Por otra parte sabemos que los cambios no dependen únicamente de la estructura macro educativa, sino que el nivel institucional tiene un papel importante (o puede tenerlo) en la posibilidad de generar cambios así como de procesar positivamente (o neutralizar) los cambios procedentes de los niveles macro.

En función de esto consideramos pertinente plantear algunas recomendaciones más específicas:

1. Promover la autoevaluación institucional, la formulación explícita del Proyecto Educativo Institucional y su evaluación continua y nuevas formas de gestión organizacional

Es sustancial generar capacidad técnica y cultura institucional relativa a la necesidad y operatoria de las acciones de autoevaluación institucional como herramienta clave, entre otras cosas, para definir un proyecto educativo institucional



realista y participativo sobre la base de problemas, necesidades y metas consensuadas. De este modo la organización y su proyecto se configuran como cuestión institucional, como ámbito de gestión de proyectos compartidos y de actores co-responsables.

## 2. Emprender acciones que contribuyan a una revalorización de la planificación didáctica y a la articulación y coordinación entre docentes, como medios para el logro de una enseñanza agropecuaria de calidad

El hecho de ser parte de un proyecto común así como de tener responsabilidades particulares obliga a trabajar sobre planificaciones didácticas y proyectos didáctico-productivos que tengan puntos de intersección suficientemente claros de modo tal que regulen la cooperación entre los diferentes actores institucionales.

Las cuestiones ligadas a la planificación didáctica así como los modelos pedagógicos más apropiados para el trabajo en las escuelas agrotécnicas deberán partir de dos fuentes: por un lado de la recuperación de las prácticas y experiencias exitosas que los docentes reconocen en su trayectoria profesional y, por otro, del saber pedagógico específico asociado a lo que es la formación integral e integrada de adolescentes y jóvenes para desempeñarse en el sector agropecuario y, en todo caso, para la consecución de estudios superiores. En este marco tienen un lugar privilegiado los modelos didácticos integradores de teoría-práctica y el trabajo a partir de proyectos integradores.

## 3. Promover una progresiva responsabilización de los docentes

En consonancia con la necesidad de gestar políticas de formación y capacitación para estos docentes es muy necesario un trabajo de concientización del propio rol en términos de responsabilidad y autonomía. El hecho de considerar la práctica docente en términos profesionales, resignifica también la percepción del propio rol y las obligaciones profesionales que él demanda. El ámbito escolar es un lugar privilegiado para el desarrollo de talleres de reflexión respecto a este tema y sus derivaciones prácticas. Posiblemente, la ventaja adicional sea una mayor interconexión entre los diferentes actores que deberán empezar a reconocerse como desempeñando el mismo rol y con cualidades para hacerlo más allá de la formación de base o inicial recibida.

Es muy posible que el equipo directivo esté en condiciones de elaborar y gestionar proyectos de capacitación interna en ese sentido.

## 4. Implementación de sistemas de seguimiento de egresados

Esta es una tarea clave para dar cumplimiento a la autoevaluación institucional. Conocer sobre los egresados, su destino, su inserción laboral o educativa nos “dirá” mucho de la escuela y del modo en que en ella se trabaja. Al mismo tiempo permite detectar posibles cambios o modificaciones en el contexto socio productivo.

Sobre la base de la educación durante toda la vida, la escuela podría ser también centro de orientación para sus egresados respecto a necesidades y/o posibilidades de formación luego de su egreso.

## 5.- Favorecer la vinculación de las escuelas con el entorno productivo y comunitario la escuela generando espacios de trabajo compartido

La escuela suele ocupar un rol de suma importancia en el escenario comunitario y es una de las instituciones que tiene más posibilidades de motorizar y poner en



movimiento procesos de articulación de acciones con actores y organizaciones del contexto, puede por lo tanto ser el actor *ser convocante* de otros actores de diferentes formas, por ejemplo a través canales formales o informales, como sería el caso de los padres o de los alumnos. Pero, es igualmente importante que la escuela pueda ser percibida por los productores y la comunidad como “*convocable*” (y más aún que efectivamente sea convocada). Para ser convocante y convocable se requiere un intenso trabajo institucional.

Un modo de producir la apertura institucional es la conformación del Consejo Asesor de la Escuela con amplia participación de los actores locales.

### **c) Relativas a las organizaciones empresariales**

#### **1. Promover entre las organizaciones empresariales su participación en el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción**

Aún cuando pudieran existir antecedentes de participación en este tipo de organismos que no hayan resultado del todo satisfactorios, debería abrirse un nuevo crédito a la experiencia que impulsa la reciente Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional.

#### **2. Promover entre las filiales que las organizaciones empresariales pudieran tener en el interior de país, que impulsen la creación de consejos provinciales, regionales y/o locales de Educación, Trabajo y Producción y que participen en los mismos.**

#### **3. Promover entre sus afiliados el acercamiento a las escuelas de enseñanza agropecuaria y centros de formación profesional para el sector agropecuario a fin de participar en la generar programas de cooperación, padrinazgo y vinculación.**



## **Estudios de Casos**

1. ESCUELA AGROTÉCNICA SALESIANA DON BOSCO – Uribelarrea – Provincia de Buenos Aires
2. ESCUELA DE LA FAMILIA AGRÍCOLA (EFA) “Santa Lucía” - Paraje La Bolsa - Santa Lucía - Departamento Lavalle - Provincia de Corrientes
3. CENTRO DE FORMACIÓN RURAL (CFR) “ROBERTO COLL BENEGAS” - Arequito - Provincia de Santa Fe
4. INSTITUTO TÉCNICO AGRARIO INDUSTRIAL - ITAI - Monte Buey - Provincia de Córdoba
5. INSTITUTO LÍNEA CUCHILLA (ILC) - Ruiz de Montoya - Departamento Libertador Gral. San Martín - Provincia de Misiones
6. CENTRO EDUCATIVO PARA LA PRODUCCIÓN TOTAL (CEPT) N° 4 - Mercedes - Provincia de Buenos Aires
7. ESCUELA AGROTÉCNICA PROVINCIAL “JUSTO JOSÉ DE URQUIZA” - Colón - Entre Ríos
8. ESCUELA DE EDUCACIÓN AGROTÉCNICA N° 299 “Dr. Carlos Sylvestre Begnis” - Sa Pereira - Provincia de Santa Fe
9. ESCUELA DE EDUCACIÓN AGRARIA N° 1 “DR. RAMÓN SANTAMARINA” - Tandil - Provincia de Buenos Aires
10. ESCUELA DE EDUCACIÓN AGROPECUARIA N° 1 - Ruta Nacional N° 8, Km. 179 Arrecifes - Provincia de Buenos Aires



## **Caso N° 1**

### **ESCUELA AGROTÉCNICA SALESIANA DON BOSCO – Uribelarrea – Provincia de Buenos Aires <sup>100</sup>**

#### **1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela**

La localidad de Uribelarrea, Partido de Cañuelas, se encuentra a 83 kms. de Buenos Aires sobre la Ruta nacional 205. Es una zona rural dedicada a la cría de ganado vacuno, la producción lechera y la avicultura.

Se encuentra ubicada en el límite norte de la Pampa Deprimida (Cuenca del Salado). Desde el punto de vista geomorfológico, la característica principal es la existencia de una pendiente de muy bajo gradiente regional y la falta de una red de drenaje definida. Esto determina la constante presencia de sequías e inundaciones. La zona posee suelos de baja fertilidad y aptitud potencial, donde se desarrolla un pastizal natural que satisface las necesidades de una ganadería de bajos requerimientos.

De acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario del año 2002, en el Partido de Cañuelas existen 218 explotaciones agropecuarias que totalizan 62.163,8 has. El 76% de esa superficie está ocupada por pastizales naturales y el 8% por forrajeras implantadas, especialmente perennes, lo cual revela la importancia de la actividad ganadera.

Cabe señalar que en los últimos años, el uso agropecuario del suelo ha sido desplazado parcialmente por el gran desarrollo que han tenido en la zona los emprendimientos inmobiliarios (countries, chacras y clubes de campo).

#### **2. Historia de la escuela**

La creación de la escuela está directamente relacionada con la organización de la Colonia que luego daría origen al actual pueblo de Uribelarrea. Según el relato del Director, hacia el año 1890 el Sr. Uribelarrea organizó a 2000 metros de la ubicación actual de la escuela, una Colonia a partir de un parcelamiento de parte de su campo. La mayoría de las personas que se establecen eran inmigrantes vasco – franceses y españoles. Para esa misma época, consideró la idea de establecer una escuela para atender a los hijos de las familias de los inmigrantes y ofreció a dos o tres congregaciones religiosas la posibilidad de hacerse cargo. Si bien varias congregaciones se interesaron, esta iniciativa no se concretó en ese momento.

En una comida de amigos, en la que estaba presente el obispo de Buenos Aires, había un sacerdote salesiano que se interesó para que esa congregación se hiciera cargo. Por aquellos años ya corría el ferrocarril, y como los salesianos tenían colegios muy importantes en la zona de Almagro en los cuales había alumnos internos de todo el país, consideraron la idea de que esta escuela, además de enseñar a los alumnos de la zona, a los chicos de campo cuestiones agrícolas, les proveyera, por medio de ese ferrocarril que corría todos los días, los insumos para el comedor de las escuelas que estaban en la Ciudad de Buenos Aires. Con esa idea los salesianos reciben la

---

<sup>100</sup> Visita realizada el 7 de marzo de 2006. Fueron entrevistados: el Director, el Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria y el Jefe del Área de Industria y Ayudante de Producción de cabras.



donación de unas 200 hectáreas y se funda la escuela en 1894 con el nombre de *Escuela de agricultura Práctica Don Bosco*.

Con respecto a la situación inicial el Director comenta *“Los primeros sacerdotes que estuvieron a cargo de la escuela eran italianos y pretendían aplicar las técnicas agrícolas de Italia y con ello se generan un conjunto de fracasos: querían producir trigo, cereales y huerta, trasladando lo que ellos sabían hacer en Italia (básicamente relatos del padre Cayetano Bruno) y no les dio resultado porque son tierras muy bajas y con otro clima. Es la parte deprimida de la cuenca del Salado, es una parte marginal de la cuenca del Salado. La vía hace de divisoria de aguas de lo que es la cuenca del Salado y la cuenca del Matanza”*.

Esa situación lleva a que unos años después se planteen si no tenían que cerrarla ya que no tenía buenos resultados. Si bien atendían a los hijos de las familias de los colonos de la zona, desde el punto de vista productivo y de la posibilidad de enseñar técnicas agrícolas, los resultados eran malos.

Un momento clave, según relata el Director se da cuando *“A comienzos del siglo XX viene un salesiano que tenía conocimiento de manejo de aguas y hay un replanteo de la situación productiva. Se empiezan a trazar los primeros canales y a hacer un planteo distinto de la explotación, de modo de no tomar la agricultura como única producción sino que piensan en la explotación animal particularmente animales de granja. Esto abre un panorama productivo diferente y salva un poco la carencia del buen suelo tan característico de lo que es la zona en la que está la escuela”*. Con esto mejora la situación productiva, empieza a tener más alumnos.

Hay libros que dan cuenta de cuántos alumnos pagaban y cuánto y, en otros casos, las donaciones que acompañaban el ingreso de un alumno. La gente propietaria de campos becaba chicos, a los hijos de los puesteros y donaban dinero o productos a cambio de que se recibiera a esos chicos sin ningún costo.

Después de los fundadores hay dos figuras clave en la historia de la escuela: *“uno el Padre Leopoldo Rizzi que fue una vocación de esta escuela. Hay comentarios que dicen que “vino en la época mala” con orden de organizar todo para cerrarla porque era la época en que no se avanzaba en la producción. Hay que considerar que la producción tenía que sostener la escuela porque había muchos chicos de nivel socio económico bajo y además con internado por las distancias. El padre Rizzi es uno de los que impulsa la idea de orientar a la escuela hacia la producción animal. Se dan cuenta de que la agricultura no va y empiezan con cría de ovejas, con algunas vacas por el tema del tambo, con aves de corral. Después también hacen algo de frutales, de forestación. Con todo esto la escuela cambia y la orden que él traía queda en la nada...”*

A partir de los años 30 la escuela encuentra un rumbo productivo. Se empieza a presentar animales en las exposiciones rurales y se obtienen premios importantes. A partir de allí empieza a considerarse en la zona que quien quiere aprender de cuestiones de campo tiene que venir a esta escuela. Para ese entonces todavía está funcionando como escuela primaria y se hacían unos años más y se daban unos títulos de mayordomo, todavía no reconocidos sólo avalados por la congregación.

A partir de la década del 40 primero la provincia de Buenos Aires y luego la Nación van a empezar a hacer la supervisión y aparece lo que se llama *“el mayordomo de granja”* un título que se entregaba luego de tres años más después de la escolaridad primaria (primero la daba el Ministerio de Educación y luego el Ministerio de Agricultura). De ahí en más la escuela funciona.

A fines de los años 60 aparece otra figura fuertemente significativa para esta escuela: *“el padre Melitta que llega con la idea de actualización de la producción y de recuperar las tierras y aprovechar mejor lo que pudiera dar el campo también desde lo agrícola. Si bien la escuela tiene un plantel que está fundado en lo que es la producción animal. (De hecho, todo lo que se hace en agricultura está para sostener la producción animal)”*.

El padre Melitta regresa con el contacto de compañeros de él que estaban en el INTA y que deciden hacer todo este proyecto de recuperación de suelo y manejo del agua, con toda la canalización, los bordos que se han elaborado.

En cuanto al plan de estudios, el Director relata que inicialmente *“había un plan de educación agropecuaria que era de 5 años pero en ese momento (en mitad de los 50 y comienzos de los 60), la escuela era vista como una escuela para poner chicos con problemas disciplinarios: algunos estaban bajo tutela de juez y otros eran hijos de familias muy pudientes que en sus casas no sabían cómo ponerles límites. Además estaba relativamente cerca de Buenos Aires”*.

Cuando llega el padre Melitta al poco tiempo del Concilio Vaticano II y con la idea de la renovación de la Iglesia y *“llega un grupo de sacerdotes jóvenes, que quieren hacer algo distinto y allí es donde nace lo que, con algunas reformas, es el proyecto actual con un planteo de mejora en la producción:*

- *se pone gran parte del campo al servicio del tambo, haciendo una siembra de especies que van a ir mejorando año tras año la producción, con lo cual sube de 200 a 2000 litros la producción del tambo.*
- *con el manejo de agua se detiene la erosión y se crea un gran reservorio de agua, es una laguna a la que fluye todo y después se va dosificando el agua que se necesita”*.

Al mismo tiempo y por influencia de las ideas del Concilio Vaticano se va modificando el proyecto educativo. En este sentido comenta el Director que *“se plantea la idea de conformar una comunidad educativa y empiezan a desaparecer los casos de las familias que depositaban a los chicos o chicos que estaban bajo tutela del juez. Aparecen las ideas de las comunidades de base: se organizó la escuela con una presencia de los salesianos muy cercana a la familia, se dividieron las familias por zonas y comienzan a funcionar las “reuniones zonales” que se hacen una vez por mes con presencia de los salesianos y las familias, se dan charlas, se conversa sobre los problemas de la escuela. Eso comienza a funcionar en el año 74 y todavía se mantiene”*.

En 1966, Onganía firmó el Plan de Educación Agropecuaria que daba el título de Agrónomo. Eran dos ciclos. Como los salesianos tenían esta escuela y tenían la de Del Valle y estratégicamente pensaron en la problemática de mantener a las dos escuelas con matrícula pusieron en esta escuela los primeros tres años del plan y en Del Valle los tres últimos. Los chicos hacían de primero a tercero y después seguían en Del Valle de cuarto a sexto. Del Valle se encuentra a 215 Km. (partido de 25 de mayo). La ventaja de la escuela del Del Valle es que tiene 2000 hectáreas y es un campo bueno.

En 1971 los padres de los alumnos de esta escuela empiezan a pedir que sus hijos no fueran a Del Valle y se comenzó a abrir el segundo ciclo y en el año 1977 sale la primera promoción de agrónomos. De ellos, una buena cantidad de alumnos estaba en internado y otros, de zonas cercanas eran externos.





En esa época comienza a darse cabida a los laicos porque hasta entonces había una fuerte presencia de los salesianos. Se construyen dependencias como para alojar profesores que vinieran y estuvieran en la escuela varios días. Además dentro del plan de mejoramiento del padre Melitta comienza a incluir como docentes a profesionales en lo agropecuario.

En el año 1988 empiezan a ir mal las cosas para el campo y esto repercutió en una disminución importante de la matrícula proveniente del campo.

Otro momento o hito importante tiene que ver con la transferencia a la provincia en 1994. Desde el año 60 la escuela dependía de SNEP, con un 100% de subvención. Pero además había una identificación de la escuela dentro de la SNEP muy clara, se la tomaba casi como el modelo de las escuelas agropecuarias dependientes de la Nación<sup>101</sup>. En esa época nace FeDIAP, con la idea de establecer vínculos entre las escuelas, para poder ayudarse entre todos.

Dice el Director: *“En la SNEP había una unidad, había una línea que se bajaba y todos hablábamos de lo mismo. Tenía lo que se llamaba la Coordinación agropecuaria que era una oficina donde íbamos y sabíamos que esas personas nos entendían, que entendía de escuela agrotécnica, sabían que teníamos que tener agrupamiento de alumnos mucho menor que en otras escuelas, sabía que en tal lugar había que atender a la necesidad de la zona y si había que abrir algo con cinco alumnos, había que abrir. Cuando se produce la transferencia empezamos a tener que entendernos con la jurisdicción que muchas veces no tenía sus organismos preparados para recibirnos. La DENO de educación agropecuaria no sabía nada, no había nadie que entendiera nada. La normativa de la DENO era general y nosotros teníamos que pelear cada cosa y hacernos entender con las particularidades de la escuela agropecuaria. Ahí FEDIAP hizo una conversión y armamos las regionales empezamos a vincularnos entre las más de 20 escuelas que habíamos sido transferidas a la provincia de Buenos Aires que tenía hasta entonces una sola escuela agropecuaria que era la escuela de Tres Arroyos”*

En 1997 viene la Transformación educativa: *“tenemos que cambiar el primer año por el octavo con la dificultad de que ya el octavo no era más nuestro, funcionaba acá pero la dependencia administrativa era de la escuela oficial porque habíamos tenido que hacer un convenio de articulación para poder seguir teniéndolo”*

### **3. Infraestructura y equipamiento**

La escuela tuvo inicialmente una donación de 200 hectáreas. Actualmente cuenta con 476 hectáreas. Todas son fruto de donaciones posteriores de la misma familia Uribebarrea (en total 261 has. más que las iniciales) y 15 hectáreas que fueron cedidas por el Estado.

El 90% del campo está destinado a la producción del tambo y la cría. Hay un rodeo de cría para el que se destina un sector de campo natural (no se hace forraje ni verdeo). La gran mayoría del campo está en función del tambo, parcelas en las cuales se elabora toda una rotación para ir llevando las distintas categorías de animales y

---

<sup>101</sup> Por ejemplo alguna escuela quería iniciarse en una producción o en una experiencia muchas veces enviaban al futuro instructor a formarse o a capacitarse en Uribebarrea lo que hizo que se tomara a esta escuela un poco como modelo de lo que había que hacer.



también zonas donde no van los animales pero se siembra para cosechar forraje para los animales del tambo.

La producción que sigue en extensión es un criadero de cerdos que hay una etapa de la cría que se hace a campo. También hay sectores de producción avícola, sectores de ponedoras y un sector que se hace la guachera, se crían los terneros para reposición del tambo y para venta.

El Director comenta que *“en el año 1994 tuvimos una donación muy grande de 450 mil dólares en equipamiento. De ese entonces hasta acá lo que se ha conseguido ha sido a pulmón, entonces hay producciones que, en algunos casos están con equipamiento obsoleto y además el mantenimiento es muy caro. Tal vez la escuela tendría que tener una mentalidad más empresarial que es ajena totalmente a la impronta de los salesianos, la que tienen la idea de que Dios proveerá. Se hace difícil introducir esta racionalidad en esta escuela”*

Tienen sala de computación. En el que por la tarde los más chicos tienen taller de computación aunque hoy en día se está recibiendo a casi todos los chicos con formación. *“Después se los empieza a introducir por ejemplo en seguimiento de producciones, como para motivarlos con la parte productiva. Con los chicos más grandes dentro del módulo de gestión trabajan toda la parte administrativa y de control y, en algunas materias (por ejemplo en el proyecto de investigación que tienen en tercer año) y hacen todo con el auxilio de la informática”.* (Director).

Los sectores didáctico – productivos de la escuela son:

- Tambo y ganadería bovina.
- Criadero de cerdos.
- Criadero de aves.
- Criadero de conejos.
- Tambo caprino (en desarrollo).
- Huerta y vivero.
- Maquinarias Agrícolas.
- Taller mecánico de herrería y de electricidad.
- Carpintería.
- Industrias lácteas.
- Industrias cárnicas.
- Planta de fabricación de alimentos balanceados.

*“Si bien las dependencias y el equipamiento posibilitan desarrollar las actividades didácticas y productivas para concretar los diferentes proyectos, requieren una actualización y mantenimiento que los ingresos actuales de la escuela no permiten. Llegando equipos y maquinarias, en algunos casos, a la obsolescencia”.*<sup>102</sup>

#### **4. Aspectos curriculares**

##### **Título que otorga**

El título es el de Técnico en Producción Agropecuaria.

---

<sup>102</sup> Fuente: Cuadernillo de información institucional.

## Organización de la escuela

Los salesianos funcionan en todas las escuelas con un Consejo que lo forman todos los sacerdotes de la casa pero como han quedado sólo dos, incorporaron a tres directivos laicos al Consejo. Los dos salesianos son los representantes legales y está el director, el administrador y el coordinador de la enseñanza agropecuaria.

La parte técnica agropecuaria y la oficina técnica están a cargo del Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria y de allí depende la enseñanza de postgrado Técnico Profesional (TTP) y las producciones. A esa oficina técnica está incorporado también el administrador. Al administrador lo pone la institución salesiana para que haga el manejo económico. Hay un jefe de área que es ingeniero agrónomo y que se dedica a la producción vegetal y hay otro jefe de área que se ocupa de y la producción animal y de la parte de industrias. Como es un área tan compleja hay un agrónomo egresado de acá que se ocupa de hacer todo el seguimiento didáctico, el acompañamiento de los instructores.

Según el Director, este modo de organización se fue modificando: *“Cuando comenzamos con la implementación del TTP en Producción Agropecuaria según el modo que adoptó en Provincia de Buenos Aires, al principio habíamos puesto un jefe por cada una de las áreas: Producción animal, Producción vegetal, Maquinarias, equipos y herramientas y Gestión. Después nos dimos cuenta que en lo operativo complicaba el hecho de poner una sola persona en áreas que eran muy complejas. Entonces dividimos el área de Producción animal en 3 personas cada uno tiene sus sectores que controla desde lo productivo y desde lo educativo. Hay una persona que se ocupa de que haya integración entre los tres, es la oficina técnica. Se ocupa de la rotación de los chicos, el asesoramiento respecto a la evaluación, supervisan trabajos prácticos, coordinan trabajos prácticos y algunas vinculaciones con el medio productivo que ellos por su actividad (en general tienen actividad profesional fuera de la escuela) están en contacto permanente. A este equipo a veces lo ampliamos con docentes que tienen horas y no cargos. Ellos pueden venir y dar temas puntuales: por ejemplo en el módulo de producción de bovinos para leche, intervienen estos agrónomos tanto en el aula como en el campo, interviene el instructor que está en el tambo, interviene el tambero que no es docente, el administrador que es el que hace el planteo técnico productivo. Son equipos que trabajan en conjunto sobre esa enseñanza. No es fácil, nosotros venimos trabajándolo hace tiempo. Es necesario que la gente se comunique, tenga momentos de encuentro y que teniendo diferentes profesionales con puntos de vista diferentes puedan llegar a acuerdos”*

También hay dos ingenieras que dan la parte de industrias frutihortícolas y ellas también están supervisadas por la oficina técnica en temas de coordinación de contenidos, coordinación de los trabajos prácticos, entrega de calificaciones.

*“El área de formación general son algo más de 40 profesores que están divididos en departamentos. Hay un asesor pedagógico que es exalumno de la escuela y que es Licenciado en Ciencias de la educación y que se dedica de lleno al seguimiento de lo curricular y también colabora en la parte técnica, sugiere mejoras en los trabajos prácticos y de manera más directa trabaja con los profesores de la formación general”*.

El director hace referencia a una suerte de especialización dentro de la formación técnica: *“nosotros tenemos un ciclo en el que los chicos ven una formación básica. Lo que nos proponemos en es ciclo es que el chico pase por todas las producciones. Son 3 años. Los tres años siguientes atendemos a las producciones que tienen que ver con la impronta del chico que sale de acá: tambo, industrias lácteas, chacinados, cría de*



cerdos. De algún modo, en este segundo ciclo se trabajan lo que son las especializaciones que ofrece la escuela.

### Materias generales y específicas

El Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria da cuenta de la centralidad de la enseñanza “específica” en esta escuela: *“La idea es poder integrar la teoría y la práctica pero es fundamental que los chicos tengan la práctica: los llevamos al potrero, que puedan reconocer especies y malezas, que pueda hacerse una buena integración de las diferentes zonas del campo”.*

El Director comenta que *“desde la implementación de la EGB y ahora ESB nos redujo el tiempo de práctica que puede tener un chico en relación con el plan anterior el de Agrónomo General. Antes era un 60 y un 40 esto pasó a ser un 75 y 25. Lo que hemos hecho nosotros en los EDI hemos puesto materias que tienen contenido de formación agropecuaria. Tratamos que el tiempo de TTP sea lo menos teórico posible para que haya tiempo de práctica, de hacer Hemos tenido que trabajar mucho sobre la formación de los instructores para que ellos puedan hacer la vinculación con la teoría”.*

Estas afirmaciones marcan la complejidad que reviste este tema en la medida en que no hay indicio alguno de que vean la teoría y la práctica como cuestiones complementarias y cooperativas para la buena formación de los alumnos, sino, más bien, compitiendo por un porcentaje y en espacios y tiempos institucionalmente diferenciados. Además es visible la preferencia por “lo práctico” por sobre lo teórico”

### Plan de estudios

Educación Secundaria Básica con Trayecto Pre-Profesional y Educación Polimodal con TTP en Producción Agropecuaria.

## **EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA Y TRAYECTO PRE-PROFESIONAL EN PRODUCCIÓN AGROPECUARIA – 2006**

### **SÉPTIMO AÑO**

ÁREAS CURRICULARES		TRAYECTO PRE-PROFESIONAL	
		Modulo Fundamento	Modulo de Orientación Institucional
<b>LENGUA</b>	4 HS	Elaboración de Trabajos Prácticos sobre los PDP por los que el alumno rota.	Participación en seis Proyectos Didáctico Productivos durante el año.
<b>MATEMÁTICA</b>	4 HS		
<b>CIENCIAS NATURALES</b>	4 HS	9 módulos semanales rotando por los siguientes Proyectos Didáctico Productivos (duración de la rotación 6 semanas):	
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	4 HS		
<b>INGLÉS</b>	2 HS		



<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>	2 HS	
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	2 HS	
<b>TALLER DE INFORMÁTICA</b>	3 HS	
<b>RELIGIÓN</b>	1 HS	

### OCTAVO AÑO

ÁREAS CURRICULARES		TRAYECTO PRE-PROFESIONAL		
		Módulo Fundamento	Modulo de Orientación Institucional	Módulo de Definición Institucional
<b>LENGUA</b>	4 HS	Elaboración de Trabajos Prácticos sobre los PDP por los que el alumno rota.	Participación en tres Proyectos Didáctico Productivos durante el año.	Participación en tres Proyectos Didáctico Productivos durante el año.
<b>MATEMÁTICA</b>	4 HS			
<b>CIENCIAS NATURALES</b>	4 HS	9 módulos semanales rotando por los siguientes Proyectos Didáctico Productivos (duración de la rotación 6 semanas): <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Carpintería</li> <li>→ Mecánica</li> <li>→ Prod. de Alimento Balanceado</li> <li>→ Pollos Parrilleros</li> <li>→ Gallinas Ponedoras</li> <li>→ Ganadería bovina</li> <li>→ Criadero de Cerdos</li> <li>→ Cría artificial de Terneros</li> <li>→ Industrias Lácteas</li> <li>→ Industrias Cárnicas</li> </ul>		
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	4 HS			
<b>INGLÉS</b>	2 HS			
<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>	2 HS			
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	2 HS			
<b>TALLER DE INFORMÁTICA</b>	3 HS			
<b>RELIGIÓN</b>	1 HS			



## NOVENO AÑO

<b>ÁREAS CURRICULARES</b>		TRAYECTO PRE-PROFESIONAL			
		Modulo de Fundamento	Modulo de Orientación Institucional	Módulo de Definic. Institucional	
				I	II
<b>LENGUA</b>	4 HS	<b>Gestión y Organización del Trabajo y de la Producción</b>	Elaboración de Trabajos Prácticos sobre los PDP por los que el alumno rota.	Participación en tres Proyectos Didáctico Productivos durante el año.	Participación en tres Proyectos Didáctico Productivos durante el año
<b>MATEMÁTICA</b>	4 HS				
<b>CIENCIAS NATURALES</b>	4 HS	2 módulos semanales (1 teórico en aula y 1 práctico en los PDP por los que rota)	8 módulos semanales rotando por los siguientes Proyectos Didáctico Productivos (duración de la rotación 6 semanas):	→ Maquinaria agrícola → Carpintería → Mecánica → Prod. de Alimento Balanceado → Compra y venta → Criadero de cabras → Gallinas Ponedoras → Ganadería bovina → Criadero de Cerdos → Cría artificial de Terneros → Industrias Lácteas → Industrias Cárnicas	
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	4 HS				
<b>INGLÉS</b>	2 HS				
<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>	2 HS				
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	2 HS				
<b>TALLER DE INFORMÁTICA</b>	3 HS				
<b>RELIGIÓN</b>	1 HS				
Práctica de Integración de Fin de Semana (1 por año)					

PDP: Proyectos Didáctico-Productivos

La carga horaria en todos los casos se expresa semanalmente y en módulos de 60<sup>m</sup>.



**POLIMODAL EN PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS TRAYECTO TÉCNICO  
PROFESIONAL EN PRODUCCIÓN AGROPECUARIA – 2006**

**PRIMER AÑO**

ESPACIOS CURRICULARES		TRAYECTO TÉCNICO PROFESIONAL A cargo del Equipo Técnico Agropecuario			
LENGUA Y LITERATURA	2 HS	<b>PRODUCCIÓN ANIMAL – 3 HS.</b>  CUNICULTURA (TRIMESTRAL)  AVICULTURA (TRIMESTRAL)  INDUSTRIA Y COMERCIALIZACIÓN DE PRODUCTOS DE GRANJA (TRIMESTRAL)	<b>PRODUCCIÓN VEGETAL – 3 HS.</b>  HORTICULTURA (TRIMESTRAL)  VIVERO, ORNAMENTALES, FRUTALES Y FORESTACIÓN (TRIMESTRAL)  INDUSTRIA Y COMERCIALIZACIÓN DE PRODUCTOS FORTIHORTÍCOLAS (TRIMESTRAL)	<b>MAQ., EQ., HERRAM. E INST. - 2 HS.</b>  CARPINTERÍA RURAL (TRIMESTRAL)  MECÁNICA RURAL (TRIMESTRAL)  MAQUINARIAS E INSTALACIONES RURALES (TRIMESTRAL)	<b>GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN - 2 HS.</b>  CONTENIDOS BÁSICOS GENERALES DE GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN (1 HORA ANUAL)  CONTENIDOS DE INFORMÁTICA GENERAL (1 HORA ANUAL) + Práctica de Integración (13 días por año)
INGLÉS	2 HS				
MATEMÁTICA	4 HS				
EDUCACIÓN FÍSICA	2 HS				
FÍSICA	3 HS				
QUÍMICA	3 HS				
HIST. MUNDIAL CONTEMPORÁNEA	2 HS				
FILOSOFÍA, FORM. ETICA Y CIUDADANA Y CULTURA RELIGIOSA	2 HS				
TECNOLOGÍA DE LOS MATERIALES	3 HS				
BIOLOGÍA APLICADA A LA PROD. AGROPECUARIA	2 HS				

**SEGUNDO AÑO**

ESPACIOS CURRICULARES		TRAYECTO TÉCNICO PROFESIONAL A cargo del Equipo Técnico Agropecuario			
LENGUA Y LITERATURA	2 HS	<b>PRODUCCIÓN ANIMAL – 4 HS.</b>  PORCINOS, EQUINOS, OVINOS Y CAPRINOS (CUATRIMESTRAL)  INDUSTRIA Y COMERCIALIZACIÓN DE PRODUCTOS CÁRNEOS DE PORCINOS, OVINOS Y CAPRINOS. LACTEOS	<b>PRODUCCIÓN VEGETAL – 2 HS.</b>  PRODUCCIÓN DE FORRAJES FABRICACIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DE RESERVAS FORRAJERAS (ANUAL)	<b>MAQ., EQ., HERRAM. E INST. - 2 HS.</b>  MAQUINARIAS AGRÍCOLAS I (INTEGRADO A PRODUCCIÓN VEGETAL) (ANUAL)	<b>GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN - 2 HS.</b>  CONTENIDOS BÁSICOS COORDINADOS CON LA GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA EMPRESA AGROPECUARIA. A TRAVÉS DE LOS DIFERENTES PROYECTOS EN LOS QUE PARTICIPA + Práctica de Integración (13 días por año)
INGLÉS	2 HS				
MATEMÁTICA	4 HS				
EDUCACIÓN FÍSICA	2 HS				
GEOGRAFÍA MUNDIAL	2 HS				
FILOSOFÍA, FORM. ETICA Y CIUDADANA Y CULTURA RELIGIOSA	2 HS				
TECNOLOGÍA DE CONTROL	3 HS				
TECNOLOGÍA DE GESTIÓN	2 HS				
PROCESOS PRODUCTIVOS	3 HS				



<b>FÍSICA Y QUÍMICA APLICADAS A LAS PROD. AGROPECUARIAS</b>	3 HS	CAPRINOS (CUATRI MESTRAL)			
---	------	---------------------------------	--	--	--





### TERCER AÑO

ESPACIOS CURRICULARES		TRAYECTO TÉCNICO PROFESIONAL A cargo del Equipo Técnico Agropecuario			
LENGUA Y LITERATURA	2 HS	BOVINOS DE CARNE Y DE LECHE  (CUATRIMESTRAL)	PRODUCCIÓN DE CEREALES Y OLEAGINOSAS  FABRICACIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DE ALIMENTOS BALANCEADOS  (ANUAL)	MAQUINARIAS AGRÍCOLAS II  (INTEGRADO A PRODUCCIÓN VEGETAL)  (ANUAL)	CONTENIDOS DIRECTAMENTE APLICADOS A LAS PRODUCCIONES AGROPECUARIAS  (2 HORAS ANUAL)
INGLÉS	2 HS				
EDUCACIÓN FÍSICA	2 HS	PRODUCCIÓN ANIMAL – 4 HS.	PRODUCCIÓN VEGETAL – 2 HS.	MAQ., EQ., HERRAM. E INST. - 2 HS.	GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN - 2 HS.  COORDINADOS CON LOS ESPACIOS DE: -TEC. DE LA INF. Y LA COMUNIC, -GESTIÓN AGROP., REC. PRODUCT. y -TÉCNICAS DE EXTENSIÓN AGROPECUARIA  + Práctica de Integración (13 días por año)
TECNOLOGÍA DE LA INFORM. Y LA COMUNIC.	3 HS				
PROYECTOS Y PRODUCCIÓN	2 HS				
CULTURAS Y ESTÉTICAS CONTEMPORÁNEAS	2 HS				
INDUSTRIA Y COMERCIALIZACIÓN DE PRODUCTOS LÁCTEOS BOVINOS  (CUATRIMESTRAL)	3 HS				
FILOSOFÍA, FORM. ETICA Y CIUDADANA Y CULTURA RELIGIOSA	2 HS				
MATEMÁTICA	3 HS				
RECURSOS PRODUCTIVOS	2 HS				
GESTIÓN AGROPECUARIA	3 HS				
TÉCNICAS DE EXTENSIÓN AGROPECUARIA	3 HS				

### Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios

El Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria comenta que *“El cambio en los planes de estudio hizo que se acortaran los tiempos de 6 a 3 años. Tres años es un tiempo insuficiente. Además algunas cosas que nos mandan desde La Plata son para escuelas de la Matanza no para nosotros, está pensado para escuelas técnicos, no para agrotécnicas. Por ejemplo los contenidos que nos mandaron para tecnología de control eran para electrónica. Entonces buscamos, dentro de lo que es tecnología de control lo que puede haber en sistemas que tienen que ver con una explotación agropecuaria. El trabajo en las ciencias agrarias requiere tiempo, las prácticas productivas requieren tiempo y además los chicos tienen que tener una participación real”*.

Luego expresa, clara pero sintéticamente, los puntos clave del modelo de enseñanza que se procura aplicar en la escuela: *“Tenemos una diversidad bastante importante de proyectos productivos. Tenemos un plan de producción. Tratamos de que los que dan los módulos también lleven adelante la producción. Lo que intentamos es que los chicos participen en todos los Proyectos Didáctico - productivos, y presentar todo desde lo más sencillo a lo más complejo. Si los chicos no pueden participar en todo el plan productivo, se hacen simulaciones y esto puede hacerse gracias al equipo de trabajo y a que todos tenemos claro que los chicos tienen que participar en las actividades productivas. La posibilidad de articular teoría y práctica, la vamos*



mejorando. Tenemos un asesor pedagógico que nos da orientaciones importantes. Con respecto a la evaluación de los alumnos vamos mejorando pero todavía nos falta. Nos falta poder hacer las cosas más sistemáticamente para poder hacer una evaluación final. Sabemos que el instructor es una persona idónea pero que de lo pedagógico no sabe nada. Lo que tenemos que intentar es que haga lo que no hizo nunca: llevarlo a una reunión de docentes, apoyarlo para que pueda trabajar en equipo.

El docente que se desempeña como Jefe del Área de Industria y Ayudante de Producción de cabras tiene una mirada diferente: *“en la escuela tiende a predominar el enfoque por disciplina, que lleva a dar centralidad a la teoría. Esto se manifiesta, especialmente, en los docentes por horas que “dan lo que saben y chau”. No ocurre lo mismo con los docentes por cargo que aparecen más comprometidos con el proyecto formativo y procuran un enfoque más integrado de teoría y práctica”.*

### **Modelo pedagógico**

Al definir del Proyecto de la Institución, el Director señala *“antes que nada que se trata de crear “primero un gran ambiente de familia, reforzar mucho el ambiente de familia. Después buscar una formación general que les permita seguir estudiando. Actualmente tenemos muchos chicos que van a la universidad aunque terminan muy pocos. Una buena formación propedéutica que le sirva para cualquier estudio superior y una formación técnica que le permita desarrollar alguna producción agropecuaria”. Últimamente estamos reforzando mucho la figura del chico emprendedor. Con estas tres cosas seguimos tras lo que Don Bosco decía “buenos cristianos y honrados ciudadanos”. Además la tradición salesiana siempre fue darles herramientas de trabajo: el espíritu de familia que es muy motivador, a la gente la llena y más allá d la crisis que tenga la familia hoy todos somos familiares y la obra salesiana apunta a eso. Después la necesidad de formar a los chicos desde lo general para desenvolverse en la vida y por si va a seguir estudiando y después lo técnico que últimamente le queremos dar mucho la cuestión del autoemprendimiento”.*

Es ciertamente interesante considerar el modo en que se plantean las prioridades: formación humana, formación general (para continuar estudiando) y formación técnica (asociada básicamente al desarrollo de emprendimientos). Hay ausencias importantes en este “perfil” y no es claro a qué obedecen: ¿se trata de una decisión institucional? ¿Es una solicitud de los padres para que sus hijos continúen estudiando? ¿Dónde está el técnico reinsertado activa y críticamente en el contexto local? ¿O la orientación es formarlos para que vayan a estudiar a otro lado o, en todo caso, para que sean capaces de genera emprendimientos exitosos? y, en todo caso, ¿cuáles son las herramientas reales que tiene un alumno de secundaria para asumir tal tarea y responsabilidad?

En el cuadernillo de presentación institucional para los padres se detallan las siguientes características del Proyecto educativo de la escuela, en términos de lo que se propone brindar. Rescatamos las más relevantes a los efectos de este informe:

- Educación cristiana con estilo salesiano: valores, ambiente de familia.
- Integración del alumno y su familia al proyecto educativo pastoral.
- Formación científica y humanística actualizada.
- Deportes y vida en la naturaleza,
- Educación técnica agropecuaria: Experiencia- Innovación.
  - Escuela – campo – trabajo – producción



- Criterio didáctico – productivo en producciones reales al servicio de la enseñanza.
- Articulación producción primaria –agroindustrias.
- Cercanía y facilidad de acceso desde grandes centros urbanos.

Llama la atención el último de los ítems ya que de algún modo promociona la escuela en grandes contextos urbanos, cosa poco habitual en las escuelas agrotécnicas. Más allá de la reconocida cercanía y facilidad de acceso, esto también refiere a la imagen de una población objetivo posible.

## **5. Los alumnos**

Esta escuela tiene una particularidad importante: muchos de sus alumnos provienen de zonas urbanas.

Los chicos son trasladados en micros que tienen distintas cabeceras Cañuelas, Rotonda de San Justo uno por Ciudad Evita y otra por Ruta 3, uno de la estación de Temperley y otro de la plaza de Monte Grande. Tenemos muchos alumnos del partido de Cañuelas.

La escuela tiene un pequeño internado en el que hay 10 chicos internos que son de Pilar, Capital Federal. Estos chicos los chicos almuerzan en el mismo comedor que todos los demás, cenan con los salesianos y se hacen el desayuno y la merienda ellos: tienen una sala, una cocinita, se le dan los elementos y ellos se organizan de manera bastante autónoma. Tienen un horario de estudio y un horario de recreación.

El cuadernillo institucional define la población objetivo de la escuela en los siguientes términos: “Preadolescentes y adolescentes del entorno rural o urbano que se sientan atraídos por las actividades productivas agropecuarias o las agroindustrias”.

*El alumno que viene acá, viene de chiquito es muy poca la matrícula que puede sumarse en primer año. Lo importante es el alumno que entra preadolescente y se va formando con este estilo, con estas actividades. Si el ingreso fuera de 15 años para arriba no habría la masa de alumnado que tenemos.*

En cuanto a la composición socioeconómica de las familias de alumnos, el director da cuenta de una gran diversidad: *“Con el tiempo la población ha variado muchísimo. Ha venido tanto la gente que viene al country por la existencia de las autopistas, también Cañuelas ha captado gente de clase media que se va de Bs. As. En busca de un lugar más tranquilo para vivir. Los hijos de trabajadores rurales son pocos. Tenemos los puntos extremos desde los chicos que sus padres son puesteros o tamberos y, por otro lado viene el hijo del que tiene el campo estancia. En lo económico están los dos extremos. En el medio tenemos una gran cantidad de clase media que muchas veces la vinculación con el campo viene por la comercialización, hijos de exalumnos, gente que no tiene vinculación con el campo”.*

El Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria coincide con la mayor parte de lo planteado por el Director: *“Los alumnos de nuestra escuela, a diferencia de la mayoría de los alumnos de escuelas agrotécnicas, provienen de zonas urbanas: Monte Grande, San Antonio de Padua, Ezeiza, Avellaneda. El nivel socio económico es de clase media y media baja, pero no hay chicos con problemas económicos serios en sus casas. Hay chicos que sus padres son productores grandes o medianos. Los padres tienen un nivel educativo variable”.*

## **6. Motivaciones para elegir la escuela**

La mayoría de la gente viene a esta escuela por el “boca a boca”, un vecino un amigo. También viene gente por el atractivo del mini turismo y la venta de productos de la producción de la escuela. *“Muchos chicos llegan a la escuela de ese modo porque hay gente que desconoce totalmente que pudiera estudiarse algo así”.*

Se hace un período de pre inscripción en el que toda la gente vinculada a la escuela viene primero y se va respetando el orden de llegada, Tiene que asistir la familia con el chico, se llena una ficha con los datos y se hace una entrevista con los padres (esto entre septiembre y noviembre). Cuando se completó la capacidad, se abre una lista de espera Cada chico tiene una entrevista con el sacerdote y allí muchas veces se descubre que los chicos vienen obligados la escuela parece seguir siendo un depósito muy atractivo para dejar los chicos sobre todo por el tema de la seguridad del Gran Bs. As.) . En algunos casos el sacerdote los convence de que esta escuela no es para ellos. En el caso de que en la conversación con el sacerdote el chico diga que no quiere asistir a esta escuela se le notifica a la familia. Este año abrimos dos séptimos de 33 chicos. En algunos casos algunos chicos dejan, entonces se les va dando lugar a los que están en la lista de espera.

El Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria considera que la elección de esta escuela tiene mucho que ver con que es una escuela con renombre, de muchos años. Es una escuela que ha mantenido la calidad a través del tiempo. Sin embargo, él nota *“la diferencia respecto a la vocación de los chicos. Cuando yo egresé la mayoría de los egresados estudiaba carreras afines o iba a trabajar al campo. Pero como es una escuela de todo el día, muy ordenada y muy contenedora, muchos padres quieren que sus hijos vengán acá pero a los chicos no les gusta la especialidad. Eso nosotros lo vemos en la enseñanza, en el interés que los chicos ponen en las actividades a campo. El chico que tiene vocación aprovecha mucho más la escuela.”*

*El alumno que viene acá viene de chiquito es muy poca la matrícula que puede sumarse en primer año. Lo importante es el alumno que entra preadolescente y se va formando con este estilo, con estas actividades. Si el ingreso fuera de 15 años para arriba no habría la masa de alumnado que tenemos.*

Los relatos sugieren dos cosas: por un lado la fuerza de lo que ellos llaman “vocación” por la educación agrotécnica, que en algunos pasajes parece que es algo con lo que se nace (o no) y que pareciera ser permanente e invariable en aquellos chicos que la tienen. La segunda cuestión tiene que ver con la asociación de esta escuela como lugar para depositar a los chicos (como veíamos en el relato de la historia institucional esta escuela fue alguna vez) parece no haberse superado totalmente y más allá del interés o no de los chicos, para algunos padres es un modo de darles un espacio ordenado y contenedor y alejado de los peligros urbanos.

## **7. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

En varias ocasiones la idea de que esta es una “escuela con historia”, con *prestigio*” que se transmite por el boca a boca, aparece en los actores entrevistados.

El Director y el Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria coinciden al señalar que uno de los aspectos es contrario a la buena calidad en la enseñanza es la disminución en las horas destinadas a la práctica.

El comentario más crítico viene del Jefe del Área de Industria y Ayudante de Producción de cabras. El docente reconoce que lo que se persigue en la escuela, desde el punto de vista de la formación técnica, es que los alumnos tengan “criterios básicos” sobre las principales cuestiones productivas, por ejemplo, sobre sanidad animal, sobre alimentación animal, suelos, calidad de los productos, Afirma que si se le preguntara, si los egresados pueden desempeñarse en todo, cree que no. Para él hay mucha distancia entre lo que pueden hacer los egresados de la escuela y lo que el Perfil Profesional aprobado por el Consejo Federal define. A su juicio se requeriría mucho más tiempo de formación para alcanzar tales resultados. Cree que en el caso de su escuela, como no tiene internado, es mucho el tiempo diario que los alumnos deben invertir en los traslados, hecho que compite con el tiempo para la formación. Destaca cómo en la escuela salesiana de Del Valle que tiene internado, se dispone de más tiempo para la formación y el trabajo lo que, a su juicio, redundaría en mejores resultados.

## **8. Los egresados**

El Director reconoce que no tiene un buen seguimiento de los egresados. Sin embargo afirma que la mayoría sigue estudios secundarios: un 85% va a estudiar una carrera universitaria De ellos, un 20 % sigue carreras que no tienen que ver con la formación que tienen acá y el resto: ingeniero agrónomo, ingeniero en producción agropecuaria, ingeniero zootecnista, veterinaria (sobre todo las chicas).

En los últimos años hay un grupo que se dedica a las carreras de alimentos ingeniería en alimentos, técnico universitario en alimentos El otro grupo que no sigue estas carreras puede seguir un profesorado, medicina, diseño, música

El Director afirma que *“Los chicos que no estudian y que se quedan trabajando en el campo son de familias que tienen un establecimiento chico por ejemplo productores apícolas o granjas avícolas de la zona. Ninguno sale para decir “yo me voy emplear en el campo”. El trabajo en el campo es visto sobre todo en los últimos años como un trabajo de muy poco ingreso, de muy poco futuro. Durante mucho tiempo, aproximadamente hasta mediados de los 90 la escuela fue proveedora de mayordomos para campos grandes. En general entraban como ayudantes de mayordomo y después quedaban. Ahora el empleo viene pedido para establecimientos más chicos: granjas, establecimientos avícolas, producciones alternativas (rana toro, cabras, producción de cerdos). En general podemos satisfacer esa demanda del sector productivo pero con gente que egresó hace 2 ó 3 años y dejó de estudiar y se vuelve”*.

El Jefe del Área de Industria y Ayudante de Producción de cabras amplía las observaciones del Director. Para él docente, parece haber menos interés en los temas agropecuarios que en los otros, pero en general se advierte poco interés por el conocimiento. Cree que esto se manifiesta así por el peso de los alumnos del Gran Buenos Aires. La mayoría piensa seguir estudiando en la universidad (aunque la mitad no termina). Los que se plantean trabajar cuando terminan la escuela son los alumnos de la zona de la escuela.

Por último, vale rescatar lo que se dice en el cuadernillo institucional respecto a Salida laboral y Perfil de los egresados: *“Los egresados están capacitados para gestionar o participar en la gestión de una pequeña o mediana empresa agropecuaria, de agroindustria o de agroservicios. (...) También **por aprobar el Polimodal, están***

**habilitados para ingresar al nivel terciario, ya sean estudios universitarios o no universitarios**<sup>103</sup>

A continuación, en el mismo material, se presenta un cuadro en el que se realiza un “análisis de las expectativas de los alumnos. **Lo reproducimos textualmente:**

Promoción	No continúan estudiando o no lo han decidido	Van a seguir estudiando	Carreras relacionadas con la producción agropecuaria	Carreras no relacionadas con la producción agropecuaria
2001	6 %	94 %	60%	34%
2002	5%	95%	62%	33%
2003	7%	93%	68%	25%
2004	15%	85%	58%	27%

El dato más claro que sale de este cuadro particularmente si se considera que se encuentra en un material para ser difundido a las familias es que existe al menos la intención de que los alumnos continúen estudios superiores antes de que se inserten a trabajar en el medio rural o, incluso, que se reinserten luego de concluir sus estudios superiores. La duda es si es este perfil el que hace que se reclute primordialmente alumnos con residencia urbana o si, por el contrario, la escuela se reconvirtió para captar esta matrícula.

## 9. Los docentes

El Director considera que la posibilidad de encontrar docentes para escuelas agropecuarias con buena formación *“tanto el que va a enseñar cosas de campo como el que no”*. Es una cuestión muy grave. Agrega que *“Lo tenemos que suplir con profesionales que tienen que hacer una capacitación docente para que sean nombrados titulares pero que es una capacitación totalmente desvinculada de lo que realmente tiene que saber. Es una didáctica general que para el profesional es un descuelgue, que no tiene nada que ver con él que va a hacer. La hacen porque no tienen más remedio y nosotros se la tenemos que pedir.”*

Esta carencia se vincula con que *“el modo en que se forma los docentes es para trabajar en el ámbito urbano. Debería haber un trayecto de formación para formar el docente de escuela agropecuaria: un profesional con mucho conocimiento técnico de su materia pero que conozca cómo transmitirlo en el contexto de la realidad de la escuela técnica que es muy propio, muy característico”*.

Los modos a través de los cuales los docentes de la escuela se han capacitado se vinculan a convenios de FeDIAP con el INET. El Director comenta que *“cuando incorporamos un docente nuevo es todo un acompañamiento que hay que hacerle hasta que uno ve que comprendió la lógica de funcionamiento de una escuela agrotécnica. Eso lleva tiempo. Actualmente tenemos un docente cursando la maestría y él transmite, hace experiencias acá. Además, la forma de integrarse de la gente que pasa mucho tiempo en la escuela es muy diferente a los docentes que van y vienen. Yo, cuando los alumnos egresan ya les eché el ojo para ver si algún día se incorporan.”*

<sup>103</sup> Cuadernillo Institucional. El destacado es nuestro.



*El Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria coincide en que “la dificultad mayor es que falta una buena formación docente para los profesionales que quieren dedicarse a la docencia. Por ejemplo no conocemos sobre las etapas evolutivas de los alumnos. En el área técnica hay 40 docentes de los cuales alrededor de 24 tienen formación universitaria”.*

*Respecto a los docentes de las materias de formación básica el Director refiere que “uno encuentra de todo y cuesta mucho poder conseguir gente que pueda hacerse al estilo de esta institución. Es muy variada la formación de los docentes. Hace muchos años que trabajo como docente y he visto deteriorarse la formación. Por eso uno tiene que formarlos en la escuela”.*

*El Director considera que “con el tiempo hemos ido logrando el trabajo conjunto de los docentes del área técnica agropecuaria con los docentes de la formación general. Llevamos bastante tiempo trabajando las clases de física en el taller de mecánica tratamos de hacer esa vinculación. Este año tenemos un proyecto con las profesoras que dan ciencias naturales y biología de trabajo práctico vinculado con gente de la parte agropecuaria”.*

*El Coordinador General de Enseñanza Agropecuaria destaca que “con respecto a la relación con otros docentes: una cosa que influye mucho es la incorporación de ex alumnos que conocen la escuela y comparten los códigos. Hay algunos ex alumnos en la parte de la formación general y la mayor parte de los docentes del área técnica. Respecto a formación general – formación técnica, procuro que no se vea esa división los técnicos por un lado y los docentes de formación general por otro. Nosotros tratamos de no encerrarnos en la oficina técnica sino de acercarnos a la sala de profesores y de estar con los demás y nos llevamos bien. Formalmente hay pautadas reuniones de todos los docentes. Pero lo que se da mucho son reuniones al interior del área técnica, entre los diferentes docentes, en pequeños grupos”.*

*El relato de este docente deja en claro que uno de los destinos privilegiados de los exalumnos es reinsertarse en la escuela como docentes ya que ante todo conocen el funcionamiento de la escuela y comparten códigos. Está claro que no se hace alusión alguna al tipo de formación más allá de ser exalumno. También se evidencia la dificultad para una vinculación fluida con los docentes de formación general y la expresión “tratamos de no encerrarnos en la oficina técnica” parece aludir a que ir a la sala de profesores implica un esfuerzo por llevarse bien, por establecer contacto y a pesar de que es ese el rol que tienen en la escuela (son docentes) la sala de profesores parece no ser su espacio de pertenencia natural.*

*Los instructores que hay en son idóneos y no pueden acceder a capacitaciones docentes porque se requiere título secundario o universitario.*

## **10. Prácticas profesionalizantes**

*El Director comenta que procuran que los alumnos hagan pasantías para que tengan acceso a tipos de producción que la escuela no tiene. Pero, al parecer, es un tema bastante estancado: “. Tuvimos un proyecto que duró varios años con el club de campo La Martona. Después cambió la comisión y no quisieron continuar. Tenemos contacto con una empresa que hace producción hortícola y trabaja todo el tema del packaging”.*

## 11. Vinculación con la comunidad

Se mantienen las tradicionales reuniones por zonas: son seis zonas en las que mensualmente se repite la reunión con los padres de los alumnos: Lobos, Cañuelas, Uribelarrea, Ramos Mejía, Marcos paz y Monte Grande.

El Director comenta que *“Habitualmente concurre el salesiano director que es el superior. A veces nosotros lo acompañamos. Es una experiencia muy interesante y podría ser útil para otras escuelas. En cada zona se buscan familias que son las que organizan, las que citan a las reuniones, arman el lugar. Esas familias vienen una vez por mes a la escuela para organizar con el padre la temática que van a trabajar. Incluye trabajo pastoral, se atiende a demandas de los padres que se vinculan mucho con el tema de la adolescencia y otras veces va gente externa para hablar de un tema. Tres veces en el año (febrero, junio y septiembre) hay reuniones en la escuela con todas las familias acá. Se hace un día domingo con lo cual **algunos docentes faltan pero en general son los docentes más nuevos que todavía no se hicieron a la modalidad de la escuela**<sup>104</sup>”.*

Con respecto a la relación de la escuela con otras instituciones, el Director hace referencia a las siguientes:

*“Con el Colegio de Veterinarios de Cañuelas, la Sociedad Rural de Cañuelas y de Lobos ya que **son todos exalumnos de esta escuela**. También con la municipalidad de Cañuelas que organiza la Feria Rural y con las Universidades de Lomas de Zamora, de Buenos Aires y de La Plata porque hay profesores que trabajan acá y allá y que **son exalumnos**. Además, la escuela es un gran consumidor de insumos, hay vinculación con muchas empresas porque se hacen compras grandes. También tenemos buen vínculo con la escuela del pueblo, el hospital de Cañuelas”.*

## 12. Con respecto a la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP)

Con respecto a la LETP el Director es sumamente claro *“hubiera querido que tuviéramos una posibilidad mayor de identificación. Esta ley está armada para todas las escuelas técnicas y “se nos mete en la misma bolsa” sin considerar las especificidades que tiene la educación agrotécnica. Tendría que haber una ley para la educación agrotécnica en particular, con asignación de fondos que provengan de lo que da el campo. Hoy en día los ingresos de los hidrocarburos y del campo son los que sostienen al país. Creo que, ante la falta de algo mejor, está bien. Además chocamos con las decisiones políticas como por ejemplo que este año no haya asignación del Fondo que plantea la Ley para las escuelas de gestión privada”.*

Los docentes entrevistados conocen la existencia de la LETP pero no la han leído.

---

<sup>104</sup> El resaltado es nuestro.



## Caso N° 2

### ESCUELA DE LA FAMILIA AGRÍCOLA (EFA) “Santa Lucía” - Paraje La Bolsa – Santa Lucía – Departamento Lavalle - Provincia de Corrientes<sup>105</sup>

#### 1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela

El paraje La Bolsa se encuentra, aproximadamente, a 5 km. de la ciudad de Santa Lucía. Hoy es una zona hortícola muy importante. Históricamente, es una región cuya estructura de tenencia de la tierra es minifundista. La región, tradicionalmente tabacalera, sufrió a partir de los '80 una fuerte reconversión hacia la horticultura.

#### 2. Historia de la escuela

La Escuela de la Familia Agrícola (EFA) de Santa Lucía surge a partir de dos líneas o vertientes: por una parte el equipo de docentes que había fundado en 1987 la EFA de *Ñande Roga*, consideraba oportuno continuar promocionando este tipo de escuela en la provincia ya que, hasta ese momento, era la única EFA en Corrientes. Por otra parte, cuando se produce la transferencia de las escuelas del ámbito nacional al provincial, surge el temor de que, por el hecho de que sólo hubiera una institución con carácter de EFA pudiera ser fagocitada y/o cambiada en su modalidad de funcionamiento en el proceso de traspaso.

A partir de esa decisión, se dividió el equipo de docentes de la EFA *Ñande Roga*: una parte continuaría allí y otros irán a conformar una nueva escuela. Además, dice la directora *“era un equipo docente que estaba muy fortalecido: Tenía dos ingenieros agrónomos, veterinarios y era gente muy comprometida y es como que nos estorbábamos porque estábamos todos muy grandes y así decidimos que era hora de promocionar otra EFA”*.

Esta escuela se empezó a promocionar en el año 1992. El párroco de Santa Lucía que conocía alguna gente del equipo y el modo de funcionamiento de las EFAs, tuvo interés en que se abriera una escuela con esa modalidad en la zona.

Otro factor que tuvo incidencia fue que, por ese entonces, en la región se estaba dando el *boom del tomate bajo cobertura* con lo cual se planteaba la necesidad de capacitar a los jóvenes en esa nueva tecnología y no había escuelas agrícolas por la zona que pudieran cubrir esa demanda. Además la comisión de productores también marcó la necesidad de crear una escuela.

Las posibilidades de localización para la escuela fueron dos: una de ellas Colonia Pando y la otra el Paraje La Bolsa. Se eligió esta última porque se estaba dando un importante crecimiento en lo agropecuario en la zona, había muchos pequeños productores y mucha gente. En cambio, en la zona de Colonia Pando la gente se estaba yendo, debido a que las empresas productoras de tabaco se retiraban. De hecho es una zona despoblada en este momento.

A partir de 1992 se comenzó con las reuniones con las familias con los productores que eran convocados al santuario de Santa Lucía. Para esto se recorrían las zonas rurales, se iba a las escuelas rurales y se comentaba el proyecto, de modo tal que la

---

<sup>105</sup> Visita realizada el 16 de marzo de 2006. Entrevistados: la Directora, el Coordinador de Enseñanza Técnica, el docente de Producción de Plantas en Vivero.

invitación llegara a toda la gente. Las reuniones las hacíamos cada 15 días en Santa Lucía, los sábados y los domingos. Allí se conformó una comisión promotora de padres y se incluyeron algunas personalidades del pueblo entre ellos, quien por entonces era el intendente. Al mismo tiempo se comenzó con la búsqueda de un predio para instalar la escuela.

El edificio que ocupan actualmente era una escuela rural que había sido cerrada. La directora recuerda que *“Estaba totalmente abandonada y destruida, no tenía agua, era prácticamente monte y en la época de verano, todos estábamos trabajando en la recuperación de este lugar. Esta escuela la hizo la gente del barrio, ladrillo por ladrillo. Con los padres de los futuros alumnos y con la ayuda de algunas instituciones y particularmente el intendente de Santa Lucía, el cura,... se arreglaron los techos, se hicieron instalaciones sanitarias”*

Había un lugar destinado para el dormitorio de los varones otro para el de las chicas, un aula, la sala de profesores, la cocina y comedor. El Director de enseñanza privada de la Provincia autorizó a que se inscribiera alumnos y se comenzó a funcionar con 35 chicos y cuatro docentes.

Vale destacar, en el relato de la directora, la precariedad y el enorme entusiasmo de los inicios: *“Cada uno trajo su colchón, su frazada, su taza y su plato porque no teníamos nada. Ese primer día de clases tuvimos la charla sentados en postes de árboles, estaban los bomberos y la gendarmería que nos vino a limpiar el predio y la cocinera hizo un fogón y cocinó debajo de los árboles por bastante tiempo. Primero vino gratis esa señora, después le pagábamos. Tuvimos mucha colaboración y mucho empuje de la gente”.*

Inicialmente la formación correspondía a un bachillerato con orientación agrícola de cinco años con dos ciclos: de primero a tercero y cuarto y quinto que eran de especialización. No estaba dividido ni se entregaba título intermedio. Era mixto. Ese plan era fijado por la Asociación para la promoción de Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA). Era un proyecto bastante nuevo, reelaborado y aprobado nacionalmente (292 / 90).

La directora destaca otros dos momentos importantes en la historia institucional: Uno asociado al momento en que empezaron salir los sueldos y nos aprobaron y a partir de ahí empezamos a crecer. Los sueldos los paga la provincia y llegan como subsidio al Consejo de padres. Los cargos y las horas aprobadas no son del docente sino del Consejo de padres. El otro con los cambios asociados a la implementación de la Ley federal de Educación que conllevó modificaciones en la estructura curricular, la titulación que se otorgaba y la modalidad de funcionamiento institucional.

A modo de un balance general la Directora comenta que *“Como institución fuimos creciendo. En un momento estuvimos un poco estancados con el tema del edificio que no teníamos espacio suficiente y empezamos a ganar proyectos de la Fundación Antorchas, de Bunge y Born. Además fue importante el modo en que fortalecíamos una red provincial de escuelas. A la vez que crecíamos nosotros íbamos gestando otras escuelas. Esta es una historia provincial. A los dos años de estar acá empezamos a promocionar la EFA Coembotá que se abrió tres años después que nosotros y dos años después desde Coembotá y desde acá acompañamos la apertura de la EFA Anahí. En la provincia hay pocas escuelas agrotécnicas estatales. Pero deben ser seis. Las EFAS fuimos ocupando ese lugar”.*



Esta referencia de la Directora da una idea de la fuerza que estas instituciones tienen en la provincia, del modo en que se fueron constituyendo y del funcionamiento en red que las caracteriza y fortalece.

### **3. Infraestructura y equipamiento**

La escuela tiene en total 8 hectáreas: una se ocupa para el edificio y las otras en producción, animales grandes sólo caballos que se usan (por decisión pedagógica)<sup>106</sup> para la labranza manual, algunos chanchos que se crían para hacer chacinados y alguna experiencia con los chicos. Hay criaderos de pollos doble propósito (ponedoras y para carne).

Un sector corresponde a la huerta a campo y bajo cobertura, y cuatro hectáreas destinadas a forraje, pastoreo rotativo con campo natural, hay un lote con maíz para el módulo de oleaginosas y una parte de chacra de sementera baja con mandioca, batata, zapallo, porotos, todo asociado, todo manejo orgánico.

Hay un vivero, sector de compost: las lombrices para producir el lombricompost y el reciclado de orgánico para compost. Un pequeño monte frutal diversificados: citrus y frutales típicos de la zona.

Existen 50 colmenas en producción (19 en la escuela y el resto en campos cercanos).

En el momento de la realización de la visita se estaba construyendo una sala de industrialización de frutas para la fabricación de dulces. Es interesante ver que se ha recuperado para su utilización en esta sala una antigua cocina a leña (cocina económica) ya que se cuenta con posibilidad de obtener leña sin riesgo de impacto ambiental y representa un beneficio desde el punto de vista económico.

Las actividades correspondientes al módulo de bovinos para carne se trabajan con un productor cercano (100 metros) y con algunos productores más grandes que están a 30 Km. de la escuela y asisten una vez por mes. Allí se trabaja la parte de vacunación, inseminación, instalaciones.

### **4. Aspectos curriculares**

#### **Título que otorga**

El título que se es de técnico: Polimodal orientado en ciencias naturales y TTP en Producción agropecuaria.

#### **Organización de la escuela**

Las materias de la Educación Polimodal están organizadas por áreas y las del Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria integran una gran área con tres subdivisiones: Área de producción animal, de producción vegetal y de industria, instalaciones y mecánica. Toda la parte de TTP se trabaja como área.

---

<sup>106</sup> Este tipo de labranza se adopta en primer lugar por el tipo de suelo que no es pesado y que no justifica una labranza cincele. No es un suelo duro. Además responde a la estructura del pequeño productor que no tiene tractor. Sí se trabaja el cuidado del caballo como herramienta de trabajo (alimentación y sanidad).

En EGB 3 existe un conjunto de horas denominado “*procesos agroecológicos*”. Que son espacios de formación pre-profesional con una organización semejante a los módulos del TTP. Constituyen una preorientación para lo que será luego el trabajo en los módulos y, de hecho, se trabaja en los mismos lugares físicos de producción. Incluso los chicos de Polimodal ayudan y orientan a los de EGB 3 en el cuidado de esos espacios.

### **Materias generales y específicas**

Si bien el plan de estudios distingue por una parte por niveles (EGB 3 y Educación Polimodal por un lado) y entre materias generales (Polimodal en ciencias Naturales) y específicas (TTP en Producción Agropecuaria), la conformación del equipo docente y la modalidad de funcionamiento institucional, hace que esta distinción sea mucho más distendida que en otras escuelas agrotécnicas. En general, la tendencia es que las que las materias específicas de la especialidad sean dictadas únicamente por personas con formación técnica y sin formación docente (veterinarios, ingenieros agrónomos, por ejemplo) y las llamadas materias de formación general o básica por los docentes con formación en cada campo disciplinar (lengua, historia, etc.). En el caso de esta escuela se muestra un modo seleccionar los docentes para los diferentes espacios curriculares. Por ejemplo, el docente que es coordinador de enseñanza técnica, tiene título de Profesor para la enseñanza primaria y experiencia de trabajo en ese nivel. Desde hace algunos años, viene desempeñándose como docente en esta escuela. Tal como él mismo dice *“fui instructor de un 7° y al año siguiente me vine definitivamente con toda mi carga horaria acá. Aprendí de instalaciones porque trabajaba con mi padre en el campo y en soldadura, manejo de maquinarias, herramientas siempre me gustó la parte mecánica también. Aprendí un poco en el mismo hecho de enseñar”*.

Esto alude a la libertad para seleccionar los docentes de acuerdo con un perfil diferente al que, como se ha señalado, prima en las escuelas agrotécnicas en tanto toma en consideración otras características más allá de la formación de base, esto es, parece hacerse una valoración más amplia o comprehensiva a la hora de considerar las cualidades de un docente para ocupar un determinado rol o espacio curricular a cargo. Este grado de libertad en la selección de los docentes es uno de los aspectos que la Directora destaca como positivo porque permite sostener docentes con alto grado de compromiso con el proyecto de la escuela y la modalidad de trabajo. Esta posibilidad se vincula con la pertenencia al ámbito de la educación privada.

Es posible que el hecho de que no haya una correspondencia biunívoca entre espacio curricular específico – docente específico y espacio curricular de formación general – docente con formación general, sea un factor que coadyuve a una mayor integración entre ambos tipos de formación. Además, la idea de la formación integral e integrada es destacada y valorada como fundante en todos los actores institucionales entrevistados.

Sin embargo, el coordinador de enseñanza técnica reconoce que *“cuesta un poco incluir a los docentes de las materias llamadas básicas. A veces hay docentes que cuesta sacarlos al campo, por ejemplo nos pasa con matemática. A veces le explicamos que puede trabajar sobre la base de lo que tenemos que hacer en la parte técnica y que se puede apoyar desde la enseñanza que se da en matemática. Con lengua es menos complicado porque trabajamos mucho con informes y le explicamos al docente de lengua cómo queremos que el alumno lo haga”*.

## Plan de estudios

Comprende EGB 3 con espacios de formación pre-profesional, Educación Polimodal con orientación en Ciencias Naturales y el TTP en Producción Agropecuaria.

### Modo de organización de los espacios curriculares

#### EGB 3

Asignaturas	Cantidad de Horas Semanales		
	7º Año	8º Año	9º Año
Lengua y literatura	6 hs	5 hs	4 hs
Inglés	2 hs	2hs	2 hs
Educación Artística	3 hs	3 hs	3 hs
Educación Física (V)	2 hs	2 hs	2 hs
Educación Física ( M)	2 hs	2 hs	2 hs
Matemática	5 hs	5 hs	5 hs
Físico – Química	-----	2 hs	3 hs
Cs. Biológicas	4 hs	3hs	3 hs
Historia	3 hs	3 hs	3 hs
Formación Ética y Ciudadana	2 hs	2 hs	2 hs
Geografía	3 hs	3 hs	3 hs
Procesos Agro ecológicos	6 hs	6 hs	6 hs
Metodología	2 hs	2 hs	2 hs

#### EDUCACIÓN POLIMODAL

Asignaturas	Cantidad Horas Semanales		
	1º Año	2º Año	3º Año
Lengua y literatura	3 hs	3 hs	3 hs
Inglés	2 hs	2 hs	2 hs
Lenguajes Artísticos. Y Comunicacionales	3 hs	2 hs	-----
Educación Física (V)	2 hs	2 hs	2 hs
Educación Física (M)	2 hs	2 hs	2 hs
Matemática	3 hs	3 hs	3 hs
Físico – Química	3 hs	3 hs	3 hs
Cs. Biológicas	4 hs	3 hs	3 hs
Historia	3 hs	-----	-----
Formación Ética y Ciudadana	2 hs	----	----
Geografía	-----	-----	3 hs
Ecología	2 hs	-----	-----
Psicología	-----	3 hs	-----
Tecnología de Gestión	3 hs	3 hs	-----
Ambiente y Sociedad	2 hs	2 hs	-----
Salud y Alimentación	2 hs	2hs	-----
Metodología	3 hs	1 h	1 h



## TRAYECTO TÉCNICO- PROFESIONAL EN PRODUCCIÓN AGROPECUARIA

Asignaturas	Cantidad Horas Anuales		
	1º Año	2º Año	3º Año
Módulo Producción de Hortalizas	160 hs	-----	-----
Módulo Máquinas, equipos e implementos agrícolas	72 hs	-----	-----
Módulo Producción de Plantas en Vivero	-----	140 hs	-----
Módulo Instalaciones Agropecuarias	-----	72 hs	-----
Módulo Producción Apícola	-----	120 hs	-----
Módulo Producción de Aves	-----	120 hs	-----
Módulo Producción de Cereales y oleaginosas	-----	-----	150 hs
Módulo Producción de Aromáticas	-----	-----	140 hs
Módulo Industrialización de frutas y hortalizas	-----	-----	90 hs
Módulo Producción de Forrajes	-----	-----	120 hs
Módulo Producción de Bovinos para carne	-----	-----	180 hs
Módulo Organización y Gestión	-----	72 hs	160 hs

Nota: 1 h = a 60'

Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios: el modelo pedagógico

Un rasgo central que asume la enseñanza en esta escuela es el estrecho contacto con la comunidad que es un componente fundacional básico del funcionamiento de las EFAs.

Una de las máximas que orienta el trabajo en la escuela es “*Enseñar a aprender y aprender haciendo*” En lo que sigue se explicita el modo en que esa máxima se expresa en el modelo pedagógico de esta escuela.

Una de las principales estrategias pedagógicas clave es el llamado “*Plan de búsqueda*”: se trata de guías de investigación que se preparan con los chicos y que los orientan en el trabajo de buscar en la realidad la primera información. La idea es que los chicos *le preguntan a la realidad*, la cuestionan y también investigan sobre ella y ese es el disparador de la investigación y el trabajo aula. En los dos últimos años se trabaja en lo que denomina *Proyectos Profesionales* en los que trabaja cada alumno en el contexto de su familia procurando elaborar un diagnóstico de las principales dificultades y procurando dar una respuesta a algunas de las problemáticas detectadas. En la respuesta que da el alumno se pretende que aparezca se pretende que aparezca la síntesis de lo que aprendió, en especial de lo técnico, pero considerando la formación en su conjunto.

La directora comenta que “*El planteo de los módulos del TTP de agro, coincide plenamente con el modo en que nosotros tenemos planteado el trabajo. Nosotros partimos de lo que existe y tratamos de mejorar esa realidad sobre la que estamos*



*trabajando. Desde el primer ciclo los chicos trabajan con la realidad de su familia, con la realidad de su zona, con la problemática de su zona y desde allí insertamos el trabajo áulico. El disparador es el proyecto familiar y el proyecto social en el que está".* Esta filosofía, fuertemente anclada en el modelo pedagógico de las EFAs, se vio favorecida y profundizada con la inclusión del TTP en Producción agropecuaria ya que hay consonancia entre el módulo, como tipo particular de espacio curricular, la modalidad de encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje que ellos proponen y la modalidad de trabajo de la EFA. De hecho, la idea clave es considerar la participación activa de los estudiantes en situaciones reales de trabajo como estrategia principal para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje. La directora agrega que *"todas las experiencias, las prácticas son sobre realidades productivas de la zona, sobre realidades sociales de la zona"*.

El otro componente de los que es el modelo pedagógico de esta institución tiene que ver con la certeza de que *"todo el esfuerzo pedagógico apunta a la línea institucional, somos escuela rural de pequeños productores y queremos dar una orientación orgánica"* con lo cual tanto en la EGB y como en el Polimodal se hace mucho hincapié en no perder de vista el perfil profesional que orienta la formación de los alumnos, que es lo que se pretende que los alumnos alcancen. *"Entonces matemática, lengua, historia, biología, geografía psicología, todo debe enraizarse en ese núcleo común, todo tiene que aportar como herramientas desde distintos lugares a ese técnico que va a ser nuestro técnico final."*

Para el trabajo en las casas llevan un cuadernillo en el que consta la información de todo lo que sucedió en la escuela y lo que se le pide para las dos semanas que libran en sus casas para cada materia o módulo. En general se les dan los libros o las fotocopias necesarias para trabajar porque en las casas no tienen esos recursos.

El abordaje de lo teórico y lo práctico en modo articulado como elemento clave del modelo pedagógico de la escuela se hace explícito en el relato que el coordinador de enseñanza técnica hace al definir su rol *"Mi trabajo es trabajar en equipo, poder ayudarlos a reflexionar y discutir para facilitar que las cosas se hagan sobre todo en los proyectos productivos. Nosotros tenemos la parte modular que está armada a partir de una planificación anual, que es la planificación del módulo, son 12 módulos en total. Acompañando esa planificación tenemos la planificación de los PDP donde tratamos de volcar toda la parte teórica a la práctica"*. Esto indica la necesidad de trabajo en equipo, cuestión que es explícitamente planteada por el coordinador del área técnica: *"Tanto en la planificación como el trabajo que se intenta integrar profesores de distintas áreas para hacer algo más didáctico y de mejor calidad educativa entonces no hay manera de estar solo o de aislarse"*.

La formación en las EFAs se sustenta sobre tres pilares: el joven, su familia y el equipo docente. Padres y docentes juntos forman, guían y educan al joven. En un video institucional que nos facilitó la directora escucha la reflexión de la mamá de un alumno *"la enseñanza no es vista como algo que viene desde arriba y que nosotros criticamos sin participar. En la EFA aprendimos que la educación es cosa nuestra"*. Además, el interés por que la escuela esté inserta en el medio rural, orientada hacia el medio rural, se expresa en la reflexión de un padre que comenta que *"los chicos traen (de la escuela) cosas nuevas, cosas que nosotros no sabemos"*.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se realiza una evaluación en proceso a través de situaciones que tenga que resolver él solo. También se hacen evaluaciones orales y escritas sobre todo para la parte teórica y también trabajos en grupo.



La evaluación no la hace un solo docente sino que en conjunto cada uno dice y opina sobre cómo ve a cada alumno y no siempre las opiniones son coincidentes.

La directora destaca la necesidad de *“trabajar lo rural desde lo rural. No lo rural desde lo urbano que lleva a un proceso de expulsión de los jóvenes porque les proponemos un modelo que no es el propio”*.

### **Cambios que realizarían**

En todos los actores entrevistados se percibe la preocupación por la calidad de la enseñanza, por la mejora continua, con registro de las limitaciones y con un proceso de constante mirada y visualización crítica del modo en que se trabaja. La representación de esta escuela es la de una escuela en movimiento, en situación o proceso de mejora casi continua. Hay dos estrategias que coadyuvan en este sentido: por una parte la clara conciencia de la importancia del trabajo en equipo que es fácilmente perceptible estando en la escuela y, por otra, la posibilidad de realizar observaciones críticas entre docentes, revisar sus prácticas y analizar los resultados a través de las opiniones de los alumnos.

### **El vínculo con las autoridades educativas provinciales**

El vínculo con la provincia es bueno, puede decirse que esta escuela (y puede suceder algo semejante con otras EFAs) es valorada positivamente desde los organismos de gestión de la educación de carácter provincial. Incluso, en su relato la directora hizo referencia al interés expresado en algún momento de parte del Ministerio de Educación de la provincia por que la escuela pasara al ámbito de la educación de gestión estatal. Esto no fue aceptado porque significaría desde el punto de vista de la directora, tener que someterse a ciertas reglas (por ejemplo para el nombramiento de los docentes) que no son funcionales al proyecto de la institución. Los márgenes de libertad que da el hecho de ser parte de las instituciones de gestión privada, es un elemento clave para la configuración institucional desde un lugar menos burocrático.

Dice la directora *“Por mucho tiempo el gobernador quiso ponernos dentro de las escuelas de gestión estatal y nos ofrecieron muy buenos edificios. Pero nosotros planteamos que esto va en contra de la esencia de las EFAs: vamos a tener un nomenclador, a los padres los vamos a tener que poner en una caja de zapatos y nos van a mandar a cualquier docente. Para las EFAs el sistema estatal no funciona”*

### **5. Los alumnos**

Al caracterizar a los chicos que asisten a la escuela la directora es muy clara *“La mayoría son hijos de pequeños productores, de changarines, algunos “medianitos”. Desde el punto de vista socio económico en general son muy marginales, muy pobres, la gente está muy mal, la está peleando con mucha desventaja: son familias muy numerosas situaciones económicas muy lamentables.*

El 80% de chicos son hijos de muy pequeños productores que tienen pequeñas parcelas dedicadas casi exclusivamente al autoconsumo, son muy pobres, la mayoría con muchas limitaciones en cuanto a servicios, por ejemplo muchos chicos no tienen agua. Esos son los niveles más bajos hay otros que están mejor.



Al hacer referencia a las limitaciones en las condiciones de vida de sus alumnos uno de los docentes entrevistados señala que *“Lo peor de todo es que ni siquiera lo planten como un problema o sea está asumido que eso está bien y que es lo que les tocó. Para estos chicos la escuela es un cambio total: tienen un baño caliente y la comida en hora. Algunos de esos chicos no ven la hora de venir a la escuela por que están mil veces mejor.”*

La situación socioeconómica y la propia historia educativa de los padres llevan a que las expectativas respecto a las posibilidades educativas de sus hijos se vean muy descendidas. En este sentido la directora plantea que *“En el imaginario de esta gente el objetivo es terminar la primaria, hasta ahí está bien, más no le piden a los chicos ya que muchos de ellos no terminaron la primaria. El estudio secundario para ellos es voluntario, es un lujo. Algunos padres lo ven con mucha claridad: los mandan y los apoyan y los acompañan. Otros no se la hacen muy fácil.”* Lógicamente esto va a marcar de un modo muy particular la opción por esta escuela y la posibilidad de sostener en el tiempo esa elección. De hecho, uno de los docentes entrevistados comenta que *“hay chicos que trabajan muy duro en sus casas para poder ayudar en sus casas incluso para poder pagar la cuota y venir a la escuela”*. En el mismo sentido la directora afirma *“Muchos de estos chicos se la tienen que pelear (a la familia) su permanencia en la escuela ya que ellos son mano de obra familiar, ellos tienen que decidir. Si ellos aflojan en muchos casos la familia va a decir “bueno, está bien”*.”

El propósito de la EFA es que los chicos se queden en el medio rural, que puedan mejorar la explotación de sus padres por pequeña que sea, que ayuden a la promoción del medio rural pero la dificultad aparece frente a situaciones de extrema pobreza, como dice el docente *“¿cómo hacemos si no tienen nada en la casa? Lo llevás a las salidas y los chicos ven otras cosas y de pronto para trabar en un supermercado le ofrecen \$ 400 que no los ven en todo el año en su casa, algunos no tienen para comprar la ropa ¿cómo los retenés en el campo?”*

Uno de los docentes entrevistados hace una reflexión que vale la pena rescatar *“Muchas de las situaciones de vida de nuestros alumnos es necesario ir y ver para realmente comprender la situación en la que viven”*.

## **6. Motivaciones para elegir la escuela**

La directora y los docentes consideran que existe una decisión y voluntad de parte de los chicos que asisten a esa escuela tanto para los que provienen del campo como de la ciudad. Particularmente esto se asocia a la difícil situación socioeconómica que tienen muchos de ellos y a las bajas expectativas o posibilidades familiares respecto poder sostener una educación hasta los 17 ó 18 años.

En los casos de chicos que vienen de ciudades más importantes como por ejemplo Goya la visión es que llegan a la escuela como un modo de castigarlos o porque tienen problemas de indisciplina o de adicción a las drogas y como dice la directora los llevan a la escuela para *“que me lo enderecen”* o como castigo. Es por esto que se ha limitado el acceso de chicos de la ciudad. En estos casos, señala la directora *“ese chico está enojado, está malo y tiene razón, no está acá porque quiere y esto no es su mundo, ni sus amigos, ni su vida ni nada. Cuando se va los 15 días a su casa no puede hacer nada porque no tiene chacra. Hay muchos chicos que vienen rebotados de un montón de escuelas y si logran adaptarse y quedarse, se recuperan, salen adelante y con eso nos dan una fama bárbara y con eso sigue la idea de que aquí se los enderezamos”*. Con estos chicos es con los que más conflicto han tenido: muchos de ellos porque sus condiciones de vida familiares son mejores que las que ofrece la



escuela entonces *“no les gusta la comida, no les gustan los dormitorios, se quejan de los compañeros, todo les molesta. Si no hacen un esfuerzo por adaptarse a la vida del internado, quedan fuera”*

La idea de que quienes están en la escuela (docentes y alumnos) es muy fuerte sobre todo en la directora y en el equipo de docentes con más horas en la escuela. Esto marca un territorio interno, el de la escuela, que no tiene rejas, en el que nadie está obligado a quedarse y en el que la razón de ser está en el interés, en las ganas por estar allí. Vale como ejemplo un relato de la directora respecto de un chico que había llegado a la escuela desde Goya: *“En las reflexiones semanales salía con cualquier cosa, con cualquier delirio. Por ejemplo ¿por qué no podemos comer milanesa de pollo una vez a la semana? Entonces le contesto porque no da el cuero para eso tendría que cobrar \$200 y ahí dejo a todo el resto afuera y venís vos. Vos viniste porque quisiste o porque te trajo tu familia y si no querés venir tenés que resolverlo con tu familia. Pero no vengas a hacer ese planteo acá. Porque acá estamos todos porque queremos”* Y agrega *“Siempre le digo a los padres que la escuela no tiene rejas. Tienen rejas las ventanas para que de afuera no nos entre nadie y podamos dormir tranquilos. El que quiere salir, sale y el que quiere irse, se va.*

El compromiso de parte de los chicos con la institución también es expresado por uno de los docentes entrevistados *“Uno lo nota, quizás les pedís que vengan una semana porque hay que hacer un trabajo en particular y los chicos vienen o vienen hacen su permanencia con nosotros y colaboran. Tienen mucho sentimiento de pertenencia, totalmente”*.

Lo que no queda claro en los relatos es si la fuerte motivación viene, al menos principalmente, por la especialidad que tiene la escuela, por las condiciones de vida (que en la mayor parte de los casos son mucho mejores que en sus casas) o por lo que podríamos denominar el estilo institucional o la cultura institucional. Decimos esto porque es una escuela en la que hay un gran respeto por los alumnos, en la que son escuchados y en la que la vida institucional está regulada sobre la base de acuerdos más que de coerciones: *“No hay celadores que controlen la disciplina. En general se trabaja con ellos. Cada grupo de alumnos tiene su coordinador que por ejemplo es el que avisa hora de salida al recreo y hora de entrada ya que en la escuela no hay timbre. Si pasan cinco minutos y el profesor no llegó, el coordinador lo va a buscar. El coordinador tiene que tener en orden sus compañeros y ese es un lugar rotativo. En el caso de que se lleve una materia intentamos que los chicos entiendan que no es un castigo, que no se están vengando sino que necesita hacer un esfuerzo más, que no alcanza el nivel que están teniendo los otros”*.

## **7. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

El ingreso y la estadía en esta escuela deja la impresión de que cada una de las personas que allí trabajan, están donde quieren estar y que hay un profundo compromiso e interés por mejorar el trabajo, por mejorar el modo en que se enseña, por pensar en una formación integral que valore y contemple la realidad de los alumnos.

Para los docentes *“lo mejor que tienen la EFA es enseñarle a los chicos a ser personas más allá de la capacitación que reciben en cualquier otra escuela, hacer el seguimiento del chico, guiarlo, orientarlo, ayudarlo en todo lo que uno pueda. La formación de la persona es fundamental. Otra cuestión no centrar la tecnicatura en una especialización cerrada sino tratar de formar técnicos polivalentes y, a la vez mejorar en cada parte en vivero, de horticultura o de mecánica.”*



Los docentes consideran que con los años la enseñanza se va a ir mejorando, también en la medida que ellos mismos se capaciten.

Una cuestión que se valora de la formación que reciben los estudiantes es que es polivalente, amplia e integral, *“no sucede por ejemplo que el chico sabe de forestación y no tiene ni idea de lo otro. Entonces terminó con las forestaciones y no hay más trabajo o se satura de gente especializada en eso”*.

La principal dificultad planteada por los docentes es la posibilidad de realización de las prácticas que no pueden hacerse en la escuela y que a veces son difíciles de conseguir afuera.

La escuela tiene una fuerte orientación agroecológica y e intenta llegar a la comunidad ya que lo que se evalúa es que *“acá por el cambio tecnológico que se dio y que les pasó por encima se están contaminando, se están matando sin saber lo que están haciendo”*.

Los proyectos de los chicos del módulo de Organización y gestión están fuertemente orientados a la producción orgánica, recuperación de suelos, manejo orgánico de alguna producción, diversificación. Procuramos que los chicos se concentren en la problemática de su chacra y que le busquen una vuelta y aquí es donde van quedando las enseñanzas de la escuela.

## **8. Los egresados**

La directora advierte la necesidad de trabajar seriamente en el seguimiento de los egresados ya que, por ahora, los datos con que se cuenta no son sistemáticos. Algunos egresados han seguido estudios superiores y se están recibiendo. Un par de chicos han hecho agronomía, otros abogacía porque hay un curso de abogacía en Goya que es la UNLZ. También hay un terciario que da título de técnico agrícola.

Casi todos (70%) los egresados se han quedado en la zona. Lo que sucede en general es que unos años después de terminar la primaria el chico y se va a Rosario o a Buenos Aires. Según la directora *“Los que pasaron por la EFA le están buscando la vuelta acá. Tenemos chicos que están de capataces en las chacras grandes (los que no eran propietarios), otros que quedaron trabajando en las chacras de sus familias. Cuando son familias con muchos hijos, algunos se van y otros se quedan (por ejemplo, el mayor se va a Buenos Aires a trabajar y estudiar y el menor se queda en la chacra trabajando). Hay dos o tres casos muy particulares de chicos con un nivel económico bajísimo y que son empresarios de la compra y venta de productos hortícolas porque lograron armar su empresa. Sin embargo las posibilidades para continuar estudiando se encuentran muy limitadas, en este sentido la directora comenta que “en muchos casos estudian lo que hay cerca pero a veces para nuestros chicos se hace muy difícil tener que trasladarse al pueblo y, más aún si tienen que alquilar algo para vivir. Entonces entre ir al pueblo e ir a Buenos Aires quizás no hay mucha diferencia y hay casos de chicas que trabajan en el servicio doméstico lo que permite no tener que pagar un alquiler”*.

## **9. Los docentes**

Los docentes aparecen diferenciados en los relatos de todos los actores entrevistados en dos grupos: los externos y los internos.

El equipo interno (toda la carga horaria en la escuela) es el equipo de monitores que está full time en la escuela y tenemos a cargo la parte de promoción, la parte de internado, la parte de acompañamiento de acompañamiento de los chicos y de las familias. El equipo interno está conformado por la directora, secretario y bibliotecario, y los monitores que están a cargo de alumnos y hacen el seguimiento de su vida escolar y en su familia. Son muchos de los docentes que están por fuera de la parte técnica.

Haciendo referencia a las características de este equipo la directora comenta que *“Todo el equipo interno hace permanencia, visita de estadía, las revisiones semanales, hace los cinco minutos<sup>107</sup>, hace las reflexiones diarias. Hay mucho de autoevaluación y mucho de una especie de selección en la que el propio docente se da cuenta de si este es o no el lugar para él, si quiere o puede asumir este compromiso particular que esta escuela necesita”*

El interés y la pretensión de parte de la directora es que la mayor parte del equipo sea interno porque con ellos es mucho más sencillo poder hacer un trabajo más integrado. Hay pocos docentes externos porque *“muchos docentes prefieren venir esta escuela antes que trabajar en el pueblo”*.

Uno de los docentes comentaba que *“La dificultad se presenta con algunos profesionales como por ejemplo para los ingenieros agrónomos y veterinarios el tema de depender de un salario que depende de la provincia. Tenemos que trabajar para que tanto los veterinarios como los agrónomos consideren la escuela como prioridad aún cuando tengan que tener otros trabajos ligados a su especialidad. No hay cómo retenerlos a partir de lo que son los sueldos docentes en relación con lo que pueden ganar en el ejercicio de su profesión”*

La percepción que los docentes tienen de su trabajo es que *“los padres valoran al docente de un modo muy distinto del que puede darse en una ciudad por eso es gratificante hablar con ellos”* y al mismo tiempo se reconoce que *“es un trabajo duro que si no te gustara se hace a veces muy difícil de sostener; también conversando con los egresados, se ve que siguen estudiando o que están trabajando y eso también es gratificante”*. De algún modo la auto percepción del rol docente se encuentra condicionada fuertemente por el modo en que son vistos por los padres o por los logros obtenidos en ciertos casos o con algunos chicos. Por tanto pareciera que se dan en esta escuela dos condiciones asociadas al trabajo de los docentes: por un lado (y esto es poco común) hay una valoración positiva de parte de los padres, una confianza puesta en el docente y, por otro, una cierta vocación o mística ligada a las difíciles condiciones de los alumnos y a los logros que puedan alcanzar. Así, se muestra también una confianza de su parte hacia la educación como posibilidad para modificar o variar en alguna medida las posibilidades futuras de esos niños y jóvenes.

Una tercera cuestión que aparece en todos los actores entrevistados es la importancia asignada al trabajo en equipo y a la buena relación entre quienes (casi) conviven en la escuela: *“No puedes llevarte mal con tus compañeros por la cantidad de*

---

<sup>107</sup> Todos los días después de la recreación de la noche se reflexiona generalmente de media hora o una hora. Los chicos en asamblea discuten su organización, sus problemáticas y análisis de lo que sucede en las aulas desde las normas de convivencia hasta la actitud y la presentación de los profesores. Los viernes se hace la reflexión semanal en la que están invitados todos los docentes, que es una síntesis de la semana, con dinámicas de grupo para que puedan reflexionar sobre dinámicas que sugieren ellos o nosotros y allí, los demás docentes tienen la oportunidad de escuchar las opiniones de los chicos con respecto a su funcionamiento como docentes. También ellos mismo se marcan cuestiones entre ellos mismos. Ver en qué medida los profesores y ellos mismos se comprometen.



*horas que uno está acá” o Con tantas horas que se pasan en la escuela es muy importante tener buen vínculo. Tenés que saber pedir disculpas o buscar la manera de llevarse bien. En este equipo siempre vas a tener a alguien que te escuche, que te ayude. Primero por la convivencia y segundo por el trabajo en sí y tercero por las materias que hay y las áreas que conforman.*

Uno de los modos en que se evalúa el trabajo de los docentes es a través de un coloquio que sostienen con los alumnos a mitad de año a cada alumno. Se toma sobre una guía una conversación personal (coloquio) y allí pueden hablar de todo lo que les pasa dentro de la escuela o en sus casas y también hacer un análisis de la situación escolar. Esto se le muestra a los docentes. Si un grupo importante de alumnos marca una misma dificultad con un docente esto se lo trabaja con el docente en cuestión.

Los llamados “docentes externos” son aquellos que tienen pocas horas en la escuela y que, por esto mismo, tienden a tener menor compromiso institucional.

### **10. Prácticas profesionalizantes**

En realidad los alumnos de esta escuela, en la medida en que hacen trabajo por alternancia, están permanentemente en situaciones de aprendizaje vinculadas a situaciones productivas reales, con lo cual las prácticas profesionalizantes en sentido amplio son casi uno de los modos que asume la modalidad en que se enseña en esta escuela. Además, los chicos hacen pasantías en algunos viveros grandes interesantes, vivero forestal, plantas ornamentales, vivero hortícola y armado de parque y jardines. Esto se amplió a estancias donde hay bovinos.

### **11. Vinculación con la comunidad**

Este es un tema clave ya que las EFAs funcionan y se sostienen a partir del vínculo con la familia.

*La directora explica que “cuando se gesta una escuela lo primero es armar la comisión directiva de padres formada por todos los padres cuyos hijos están en la escuela. La escuela es de la comisión de padres que se va renovando todos los años. Cuando los chicos egresan (salvo que la comisión les pida) los padres cesan en sus cargos y salen de la asamblea de padres. El objetivo no es sólo sostener la escuela sino ir generando proyectos sociales, ir promoviendo la comunidad que es nuestra idea como institución”*

Se considera que el hecho de que la gente gestione su escuela es lo que garantiza y da continuidad al proyecto y estabiliza la gestión. Las familias son las que deciden abrir la escuela y, por lo tanto, se comprometen a sostenerla. Tal como dice la directora: *Aunque sea gente que está acostumbrada al rol del Estado fuerte en educación porque son todos campesinos que siempre han tenido la escuela a su disposición y están acostumbrados a ser demandantes de esas escuelas. Nosotros les cambiamos la manera de ver las cosas. Les decimos “Uds., necesitan una escuela de nivel medio acá. El Estado no se sabe cuándo la va a abrir. Nosotros podemos abrirla pero Uds. tienen que sostenerla. Si Uds., quieren la pueden tener, pero la tienen que sostener en el tiempo con su gestión”*

Los padres discuten los planes de estudio, el nombramiento de los docentes y el perfil de la escuela. Así, una gran pata de estas escuelas son los padres y la otra pata es la vocación de los docentes.

Por ejemplo antes de tomar la decisión de implementar el TTP en Producción agropecuaria, se hizo una capacitación a los padres, para enseñarles de qué estábamos hablando, cuál era el contenido de la oferta. De este modo, plantea la directora, *“los ayudamos a modificar el modo en que ven la educación, sus posibilidades y su derecho sea a través de los chicos, sea llamándolos a participar y dando el lugar para la participación. Al integrar la comisión directiva adquieren poder. Por ejemplo yo no puedo firmar nada si no firmo con el representante legal. Cualquier persona que ha podido llevar adelante su producción, su casa o su familia, no te va a firmar nada si no sabe qué es lo que va a firmar”* Con proyectos como decidir dónde se va a invertir el dinero que nos anualmente da el Estado, toma la decisión la familia conjuntamente con el cuerpo docente.

Muchos de los padres son analfabetos, algunos más del 50% tiene la mitad de la escolaridad primaria y pocos la primaria completa. Son productores rurales, son empleados rurales, son peones del campo. Una cuestión que se plantea aquí es de qué modo se capacita a estos padres porque esa es una de las funciones del equipo de la escuela: *“Nuestra función como docentes es capacitarlos porque sino enseñada nos quedamos solos”*.

*“Cuando tuvimos que plantearnos el tema de la reconversión con del la llegada de la Ley Federal nosotros trabajamos mucho en reuniones zonales con los padres para explicarles qué era lo que venía pedagógicamente, qué era la Ley Federal, qué suponía el cambio. Nosotros recibimos chicos de colonias que están en un radio de entre 80 y 100 Km”* Se hacen dos reuniones anuales una al principio y otra a fin de año y muchas reuniones zonales, en las que se registra entre 90 y 100 % de asistencia.

Cuando se hacen estas reuniones se trabaja el mismo temario en todas las regiones, entonces es posible hablar más cerca, más cara a cara y así los padres pueden hablar más. En la comisión directiva se elige un delegado por zona, y el representante zonal, va informando lo que se trabajó en la comisión. Después de la capacitación se realizaron encuestas: a los padres, a los alumnos y a la comunidad. Con ese diagnóstico se decidió la implementación de la oferta actual.

Durante la entrevista la directora hace una descripción pormenorizada del contexto socioproductivo que vale la pena rescatar: *“se trataba de una zona tabacalera el Instituto provincial del tabaco (IPP) les había vendido el paquete completo (insumos, químicos semillas). Después pasan a ser “productores de horticultura protegida” que es de altísima tecnología y que utiliza químicos prohibidos, productos de altísima toxicidad. Los productores se descapitalizaron, se fundieron, vendieron sus campos y son empleados de las grandes tomateras que hay en la zona. La idea era que hicieran tabaco y tomate porque el tabaco termina el ciclo en marzo y entonces prueban tomate primicia y fue un boom. El productor entra en una cadena de producción industrial en la cual él es un eslabón más. No es un productor rural como antaño. No decide qué va a producir, cómo, a quién se lo va a vender. Él es parte de una cadena: viene el intermediario, pone la fuerza, la mano de obra. El que tiene una boca de expendio en el mercado central le trae: la carpa, la semilla, los insumos, los remedios. El productor pone los palos y el trabajo. En este contexto nosotros venimos a abrir una escuela con fuerte orientación agroecológica, en contra de lo que se estaba haciendo en ese momento La idea no era oponerse totalmente sino poder mostrar otros modos de producir, que es posible diversificar debajo de la carpa y que hay otras modalidades o posibilidades para producir (abono orgánico, lombricompostado, uso de productos orgánicos para controlar las plagas).*

De acuerdo a lo que se ha relevado lo que pudo trasladarse más efectivamente a las familias es el lombricompost: las familias han incorporado las lombrices que les permiten controlar el hongo del tomate. Otra cuestión sobre la que se ha trabajado es la industrialización para hacer conserva hacer dulce de tomates y frutas (la guayaba y el mamón), los chicos están transfiriendo lo que aprenden en la escuela a sus casas.

## **12. Con respecto a la Ley de Educación Técnico Profesional**

Para la directora<sup>108</sup> la Ley “es que es un gran paraguas en el que meter todo lo que hay y tanto los que hicimos un esfuerzo por mirar y mejorar nuestros proyectos y reconvertirlos como el que no hizo nada, todo da lo mismo. La palabra “agro” desapareció y nos sentimos muy desprotegidos y muy enojados con eso”.

De este modo, la educación agrotécnica tanto como la educación rural quedan sin ninguna protección, sin una legislación que contemple los aspectos específicos. Sería necesario, sostiene la directora “generar una ley de educación agrotécnica o agroecológica. Porque incluso en las escuelas primarias rurales, son escuelas primarias que están en el campo, no son escuelas primarias rurales. Son escuelas de ciudad con otro contexto no urbano. El chico en realidad está todo el tiempo mirando la ciudad a través de los ojos de los maestros. Porque los maestros están en la ciudad y vienen a dar clase en el campo”.

Según la visión de la directora lo rural y la formación rural deberían poder plantearse desde una visión amplia, que pueda ir más allá del técnico agrícola productor sino en todo lo que se deriva hoy del trabajo agropecuario por ejemplo los servicios terciarizados que se están haciendo, allí hay una gran carencia. ¿Quién viene a trabajar al campo con la maquinaria? ¿Quién viene a trabajar al campo con la tecnología? Es gente de ciudad que aprende la realidad del campo porque tiene la herramienta tecnológica.

Para la directora “un gran tema es el docente. En muchos casos los docentes planteaban una cuestión expulsora respecto del campo, hubo que trabajar con los docentes para que el mensaje no fuera solamente para que los chicos se fueran del campo, como si el campo fuera una desgracia. Tenemos que sentir lo rural no como un accidente en nuestras vidas. Este país salió de su peor crisis gracias al campo, lo único realmente genuino que tenemos en este país es la producción agrícola y es lo que más se ha descuidado”.

---

<sup>108</sup> Téngase en cuenta que la Directora es, al mismo tiempo, Secretaria del Comité Ejecutivo de la FeDIAP. Probablemente, esto le permita tener una visión de la Ley desde esta doble perspectiva.

### **Caso N° 3**

## **CENTRO DE FORMACIÓN RURAL (CFR) "ROBERTO COLL BENEGAS" – Arequito - Provincia de Santa Fe<sup>109</sup>**

### **1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela**

El área de influencia del Centro de Formación Rural (CFR) Roberto Coll Benegas se ubica en el sur de la provincia de Santa Fe, con epicentro en la localidad de Los Nogales, distante a 19 km. de la ciudad de Arequito, y abarcando los departamentos de Caseros, Belgrano e Iriondo.

Se trata de una zona tradicionalmente agrícola, en su gran mayoría descendientes de los arrendatarios de principios de siglo que luego accedieron a la propiedad de la tierra. Hay también una franja de tierras medianas que son el resultado de la división por cuestiones más familiares y el parcelamiento de estancias.

Hasta los años 70 la producción estaba orientada a la agricultura con base en el ciclo trigo y maíz alternando con la actividad ganadera vacuna y, en menor medida, también con producción porcina. Además, en la mayoría de las explotaciones se practicaba producción hortícola y de granja en pequeña escala, destinada al abastecimiento y, en algunos casos, a la comercialización en el ámbito local.

Cuando se produce el crecimiento explosivo del cultivo de soja, el productor agropecuario de la zona comienza a disponer de importantes excedentes económicos lo que modifica no sólo su escala económica sino también algunos aspectos de su vida cotidiana (traslado masivo de familias del campo a la ciudad o hacia pequeñas y medianas localidades del área). De todos modos, se mantiene una relativamente importante parte de la población vivienda en la zona rural.

El eje de la organización de la economía local sigue marcado por el "complejo de la soja" pasando a ocupar un lugar definitivamente secundario las actividades de huerta y granja. Los productores especializados en el cultivo de la soja, destinan la tierra fuera del ciclo de ese producto al pastoreo de algunos pocos animales.

La crisis de algunas instituciones locales, como es el caso de las cooperativas, o las dificultades para el acceso a un financiamiento adecuado, entre otros factores, influyeron severamente sobre una franja de productores de ésta zona. Los que no pudieron enfrentarlos debieron alejarse de la explotación directa, estimándose por ejemplo que actualmente el 60% de las tierras del Departamento Caseros es trabajado a través de "contratistas".

El Censo Nacional Agropecuario del año 2002, registra en el Departamento de Caseros, dentro del cual se ubica la escuela, 2.218 explotaciones agropecuarias que ocupan 340.304 has. El 84% de esa superficie está ocupada con cultivos anuales, mientras que por pastizales naturales y forrajeras implantadas, apenas el 11%.

---

<sup>109</sup> Visita realizada el 14 de marzo de 2006. Entrevistas realizadas a: el Director, el Profesor de Ciencias Naturales y el docente de Ciencias Sociales.



## 2. La historia de la Institución

En el año 1979, la Sra. Eloisa Benegas Lynch de Coll Benegas dona 9 hectáreas del casco de la estancia Los Nogales, y la Fundación Marzano<sup>110</sup> (que para ese entonces ya contaba con dos CFR) decide crear allí un nuevo CFR. Junto con el cura párroco de Arequito y el Intendente local se realiza una amplia convocatoria a la población de la zona para la creación de la escuela. Se convoca a través de las cooperativas, iglesia, municipalidad y de dos futuros docentes que visitan las familias. Se inician obras de infraestructura en el mes de septiembre de aquel año, con la participación de un grupo de padres que luego enviarían sus hijos a la escuela.

La Fundación Marzano actúa desde el comienzo como representante legal, envía los planes de estudio que son elaborados por la misma y todo el equipo docente es empleado de dicha institución.

El Director señala tres momentos en la historia institucional:

- *Una primera etapa* que es el momento fundacional e incluye el período entre los años 1980 y 1991. El Centro abre en marzo de 1980 con 20 inscriptos y se implementa el Ciclo básico hasta 1989 en ese momento trabajaban cuatro monitores, todos formados en la docencia media. Se dictaba, un ciclo básico de tres años (semejante a lo que serían los tres primeros años de la antigua escuela secundaria) Luego de los tres años se recibía el título de “Experto en producciones animales y vegetales de la zona sur de Santa Fe” y más adelante “Experto en agricultura y ganadería de la zona sur de Santa Fe”. El cuarto y quinto año se cursaban en el Centro de Promoción Rural de General Rodríguez también perteneciente a la Fundación Marzano. El título que se otorgaba era el de “Técnico en administración y gestión de la empresa agropecuaria”.
- *La segunda etapa* comienza en 1989: en ese momento los padres solicitan a la Fundación Marzano que se incluya en el mismo CFR el ciclo superior. El CFR de General Rodríguez se nutría de alumnos provenientes de diversos CFR pero no en todos los casos, los alumnos de Arequito podían acceder por la cuestión de la distancia. La Fundación, viendo el entusiasmo de los padres, acepta y les pide que construyan las instalaciones necesarias: dormitorios, baño y otra aula ya que, hasta entonces había una sola. Al mismo tiempo, la Fundación hace la presentación del Plan de estudios para su reconocimiento oficial. En 1990 y 1991 se incorpora el Ciclo superior: en 1990 comienza el cuarto año y en el 1991 quinto y allí se da la primera promoción completa del CFR.
- *La tercera etapa* la que se inicia en 1998 con la implementación gradual y progresiva de la Ley Federal de Educación: año tras año se incorpora la EGB 3 (séptimo, octavo y noveno años). En el año 2001 se adopta el Polimodal en Bienes y Servicios y el TTP en Producción agropecuaria. Esta es la estructura que continúa, el título que se da es el de *Bachiller en producción de bienes y servicios y Técnico en producción agropecuaria*. Actualmente la matrícula es de 137 alumnos.

---

<sup>110</sup> En 1952 Pedro Marzano dona bienes y acciones y con ello da origen a una obra destinada a la formación moral y técnica de estudiantes que se orienten a los estudios agropecuarios.

### **3. Infraestructura y equipamiento**

El CFR cuenta actualmente con un predio de 9 hectáreas. En sus inicios la escuela funcionaba en la casa de la estancia y al incorporarse el Ciclo superior se construye un edificio aparte ya que en el legado de la Sra. Benegas Lynch de Coll Benegas, se obligaba a mantener la casa sin ninguna modificación en su estructura. En la casa antigua hoy funciona la administración, la sala de reuniones, el comedor, la cocina, el gabinete de computación, la oficina del director y el dormitorio de los instructores. En el edificio adyacente se encuentran las aulas, los dormitorios de los alumnos, los baños para alumnos, la oficina de monitores y el dormitorio para el monitor de turno. En la parte de campo funciona una huerta para autoabastecimiento, el galpón de maquinarias y el galpón de aves. También se elabora compost y lombricompost.

Las maquinarias que dispone son un tractor, arado y herramientas para la huerta. También posee dos vehículos del tipo “utilitarios” y se encuentran tramitando la compra de otro vehículo y nuevas herramientas para la huerta.

### **4. Aspectos curriculares**

#### **Título que se otorga**

*El CFR otorga dos titulaciones complementarias el “Bachiller en producción de bienes y servicios” y “Técnico en producción agropecuaria”. También se dicta el tercer ciclo de la EGB. Organizativamente, hay un coordinador para la EGB 3, la Educación Polimodal y el TTP en producción agropecuaria.*

#### **Materias de formación general y de formación específica**

Las materias de formación general son aquellas que se corresponden con las de la enseñanza media tradicional a las que se suma religión. El objetivo es que las materias puedan integrarse junto al proyecto general de formación que incluye además el Núcleo tecnológico y materias técnicas.

*"Se trata de brindarle una educación que vaya de lo concreto a lo abstracto. Por ejemplo, de un molino se ve en matemática todos los tipos de ángulos, figuras geométricas, etc. El chico ve algo que puede hacer y analizar. A su vez se relaciona con el centro de interés de la semana que en éste caso sería Instalaciones de Ganadería" (Profesor de ciencias naturales).*

La idea de educación en fuerte vinculación con el medio es inherente a la modalidad de alternancia propia del Centro y es la que orienta la articulación entre la formación básica y la formación técnica: *"Las materias generales como Historia también se pueden desarrollar en relación con el medio, como por ejemplo trabajando sobre la historia del agua en la zona, su evolución y mejoramiento. Así se logra que además de que además de ser un buen técnico tenga una cultura general importante."* (Profesor de Ciencias Sociales).

En el mismo sentido, el docente de Ciencias naturales sostiene que *"Hay módulos de enseñanza pero lo más importante es ponerlo en contacto con experiencias, ser docente en una escuela de alternancia es saber cómo articular el trabajo profesional del chico con los contenidos que se están dando. Ese es un trabajo bastante intenso y requiere estar muy atento para aprovechar todo el potencial que trae el alumno cuando viene de la casa con toda la experiencia de trabajo. Eso el docente tiene que verlo y desarrollar los contenidos en función a esa experiencia laboral que trae el alumno"*.

Asimismo, la educación por alternancia es lo que da identidad al Centro y lo que reúne a los docentes ya que es una tarea ardua y requiere de mucho compromiso personal y profesional. *“El equipo docente es bastante estable. Desde el año 1988-1989 se logró estabilizar el cuerpo docente. De algún modo el tipo de filosofía que tiene la institución y la educación por alternancia, hacen que el que se acerque, llegue para quedarse”*. En las palabras del docente de ciencias naturales parece esconderse la idea de que este trabajo no es para todo el mundo en tanto es algo especial, *“algo de otro mundo”* como él mismo lo define en otro momento de la charla y que implica condiciones personales y profesionales particulares.

A la vez, en la conversación con los docentes queda claro que la articulación entre la formación general y la específica se sustenta, también, en los particulares vínculos personales y profesionales que se dan en el equipo docente del CFR: *“Los docentes comparten bien, no hay divisiones entre los de formación general y técnica. El cuerpo docente es muy estable.”*

Además, si bien la división formal es en EGB 3, Educación Polimodal y Trayecto Técnico Profesional, un mismo docente puede dictar materias o módulos en cualquiera de ellos. Por ejemplo, uno de los docentes entrevistados comenta que *“Dicta materias en EGB y en EP y ahora voy a trabajar en algunos de los módulos del TTP. Educación artística, en 7° y 8° ciencias naturales en 9° y producción de hortalizas y procesos agropecuarios en 1° de EP”*.

A la formación que cada docente puede tener específica o pedagógico – didáctica, se suma en este caso la capacitación que se lleva a cabo para desempeñarse como monitores. En algún tiempo, según nos cuenta un docente, *“tuvimos formación teórica en Buenos Aires y aprendimos muchísimo y trabajamos con monitores de otros Centros que nos transmitían su experiencia. Tuvimos muchas discusiones, muchas conversaciones”*. Actualmente esa capacitación la trabajan los docentes con mayor antigüedad.

## **Plan de Estudios**

El Plan de estudios incluye EGB 3 con formación pre profesional y Educación Polimodal en Bienes y Servicios con TTP en Producción Agropecuaria.

Siguiendo la idea de estudio y trabajo, durante la EGB los chicos tienen que trabajar. El eje de la EGB es todo sobre el trabajo.

## **Modo de organización de los espacios curriculares**

En el Tercer Ciclo de la EGB, el Centro tiene un proyecto (elaborado por un grupo de docentes – monitores) que denominan OOP (Oferta de Orientación Profesional): la idea es que los chicos vayan pasando por actividades relacionadas a las diferentes actividades y elegir una para elaborar su proyecto:

En séptimo puede ser en una panadería, en una farmacia, en la casa, en una huerta, en una estación de servicio.

En octavo el trabajo continúa igual pero supone más tiempo y en noveno sigue igual pero tiene que pasar por trabajos relacionados a las cinco especialidades de polimodales que se establecen en la Ley Federal de Educación. A partir de allí, va a



elegir sobre qué tema va a hacer el proyecto que denominan “Proyecto de Orientación Laboral” que lo hacen al finalizar la EGB. . En esta actividad los chicos se plantean qué les gustaría ser o estudiar en el futuro. A partir de allí hacen una investigación o indagación teórica y práctica que les permite ir conociendo y seleccionando posibles trayectorias formativas. Por ejemplo puede partir de varias posibles orientaciones como veterinario, asistente social, etc. Analizar la formación de cada una, realizar actividades relativas a cada una para poder hacer una elección más informada del Polimodal.

Cada semana se trabaja sobre un tema y se acompaña con visitas de estudio. Por ejemplo para “*Mi historia escolar*” van de visita a alguna escuela de la zona que selecciona el monitor. De cada visita de estudio tienen que hacer un informe. Esto va complementando lo que es el currículo del nivel. También están las charlas de formación que se dan todas las semanas que se establece un tema y el que está encargado de darla. Cada monitor tiene asignado un grupo de chicos, son los tutores.

Al terminar el tercer año de EP, escriben el POI (Proyecto de Organización Integral) que supone prácticamente un año de trabajo y después lo tienen que presentar y exponer. Se trata de un trabajo exhaustivo que el alumno hace con orientaciones de algún docente que lo acompaña. Al finalizar el ciclo se hace una presentación y defensa frente a un grupo de profesores y de padres. “*Tiene que ser una presentación muy exhaustiva del proyecto que tiene que ser real, sólido, factible, viable y contemplar la cuestión social. La defensa se hace siempre en el marco del diálogo, el alumno cuenta y justifica. Además viene de un trabajo de mucho seguimiento con su tutor.*” (docente de Ciencias Naturales)



### PLAN DE ESTUDIOS EGB 3

SÉPTIMO AÑO		Octavo Año	
<u>Materias</u>	<u>Temas</u>	<u>Materias</u>	<u>Temas</u>
Lengua	Mi historia escolar	Lengua	Los residuos
Educación Física	Origen de mi comunidad	Educación física	La salud
Matemática	Evolución del trabajo	Matemática	Las funciones de una empresa
Formación Ética y Ciudadana	Las herramientas de mi trabajo	Formación, ética y ciudadana	El trabajo administrativo
Ciencias sociales	Alteraciones del medio ambiente	Ciencias sociales	La producción de materia prima
Ciencias Naturales	La acción social: comunidad	Ciencias Naturales	Servicios de la comunidad
Educación artística	Ejes productivos y turismo en la zona	Educación artística	La contención social
Lengua extranjera	El turismo zonal.	Lengua extranjera	Nuestras costumbres
Tecnología		Tecnología	Los artistas de mi pueblo
EDI (religión)		Religión	Los medios masivos de comunicación
Tutorías		OOP	
		Tutorías	

NOVENO AÑO	
<u>Materias</u>	<u>Temas</u>
Lengua	El agua
Educación Física	Política y sociedad
Matemática	Factores productivos
Formación Ética y Ciudadana	Elección del eje primera etapa
Ciencias sociales	Identificación de oportunidades
Ciencias Naturales	Desarrollo del proyecto
Educación artística	Desarrollo del proyecto
Lengua extranjera	Desarrollo del proyecto
Tecnología	Desarrollo del proyecto
EDI (religión)	Evaluación
Tutorías	
OPP	



## PLAN DE ESTUDIOS EDUCACIÓN POLIMODAL Y TTP

PRIMER AÑO		
MATERIAS	MODULOS	EJES
Lengua extranjera I	Maquinarias, equipos e implementos agropecuarios	Recursos disponibles, alternativos y complementarios
Lengua y Literatura I		
Matemática I	Instalaciones agropecuarias	Máquinas, equipos implementos e instalaciones agropecuarias
Ed. Física I		
Historia	Producción de hortalizas	Producción de hortalizas y plantas en vivero.
Geografía		
Física	Producción de plantas en vivero	
Procesos Productivos		
Procesos agropecuarios		
El hombre y el medio rural: su problemática		
SEGUNDO AÑO		
MATERIAS	MODULOS	EJES
Lengua extranjera II	Producción de cereales y oleaginosas	Producción agrícola
Lengua y Literatura II		
Matemática II	Producción de Bovinos para carne	Producción forrajera
Ed. Física II		
Química		
Economía		
Tecnología de la gestión	Producción de forrajes	Producción de bovinos para carne
Tecnología de la información y la comunicación		
Tecnología de los materiales		
El hombre y el medio rural: su problemática		Producción agrícola
SEGUNDO AÑO		
MATERIAS	MODULOS	EJES
Lengua extranjera III	Industrialización en pequeña escala de frutas y hortalizas	Diagnóstico de la realidad empresarial
Lengua y Literatura III		
Formación ética y ciudadana	Industrialización en pequeña escala de carne de cerdo.	Análisis de alternativas.
Comunicación		
Tecnología de control		
Marco Jurídico de los procesos productivos		
Proyecto tecnológico	Organización y gestión de las pequeñas y medianas empresas agropecuarias	Formulación de Proyectos
Producción de cerdos		
Producción apícola	Formulación de proyectos	Control y evaluación de proyectos
El hombre y el medio rural: su problemática		

### Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios

*Sobre la alternancia:*

En su relato, el Director hace referencia a que Alfredo Rueda, (sucesor en la presidencia de la Fundación Marzano cuando muere Pedro Marzano) tomó contacto

con la experiencia española de los Centros de Formación Rural. A partir de allí se fundó el primer CFR en Argentina y se hizo una capacitación de futuros monitores en España. El tema central tenía que ver con la idea de la alternancia como estrategia pedagógica y como *“formación para la vida”*

La idea de alternancia supone que *“la realidad y la vida diaria pueden enseñar”*<sup>111</sup>. El saber no sólo proviene de los libros sino que se vincula con la experiencia en los que *“aprender a aprender y aprender a ser se realizan en un encuentro permanente con la vida común de cada uno”*.<sup>112</sup>

El Director sostiene que *“Este tipo de enseñanza, requiere la colaboración activa de los padres, así como la responsabilidad de las familias. El secreto de la alternancia es hacer que la temporada que los alumnos pasan en sus casas sea el punto de apoyo de lo que aprenden en clase. De este modo se puede comprobar la relación entre los conocimientos que se adquieren en el medio en que el alumno vive y los conocimientos escolares. Así se hace realidad la posibilidad de asociar la práctica y la teoría, la experiencia de vida y los conocimientos escolares aprendidos en las distintas materias.”*

La alternancia supone la sucesión de Períodos Escolares y Períodos Familiares, adecuadamente asociados, coordinados y programados a través del Plan del Centro de Formación Rural. Esto permite una acción de motivación y complementación entre la actividad familiar y profesional y la actividad escolar.

En relación con este tema, el Director muestra la *“Guía de investigación y reflexión”* que es el instrumento con el que se trabaja en la vinculación entre lo aprendido en la escuela y las actividades que cada alumno realizará en su casa y, al mismo tiempo, permite trabajar el seguimiento de la estadía: Cada alumno lleva a su casa un registro de lo que se ha hecho en la escuela durante el Período escolar y las calificaciones obtenidas así como un conjunto de orientaciones relativas a las diferentes actividades que deberá desarrollar en su casa que son de tres tipos: vinculadas a las materias de formación general, vinculadas a la formación específica asociadas a tareas necesarias en la explotación y vinculadas a quehaceres o responsabilidades domésticas. Durante la estadía el alumno y su familia reciben la visita del monitor que hace un seguimiento y evaluación in situ del trabajo que está llevando a cabo el alumno, pregunta e indaga de modo de saber en qué medida el alumno está cumpliendo con lo pautado. Al finalizar la estadía, los padres hacen una evaluación de las actividades realizadas por su hijo y una referencia general a cómo lo vieron.

El Director comenta que se lleva *“un cuaderno de seguimiento. En ese cuaderno el monitor tiene por una parte lo que corresponde a la estadía familiar (período familiar). El viernes cuando el chico se va al período familiar, el monitor llena el cuaderno de seguimiento con el chico e incluye qué se fue trabajando en cada área (matemática, lengua) Se le pone qué día se lo va a ir a visitar. Cada visita dura aproximadamente una hora.*

*Por su parte los padres completan qué tareas concretas hicieron los chicos en sus casas tanto en tareas de estudio como en tareas relacionadas a la producción, tareas domésticas.*

---

<sup>111</sup> CFR Coll Benegas Material para Información a los padres.

<sup>112</sup> CFR Coll Benegas. Op. Cit.



Hay una breve evaluación de los padres en la que describen cómo ven ellos a los hijos.<sup>113</sup> Las visitas de familia pueden hacerse en la casa o en el lugar en el que está haciendo el trabajo profesional. El monitor parte de la actividad que hizo por ejemplo “darle agua a las vacas” y le hace preguntas y analiza cómo lo hizo, si realmente cumplió con lo pactado.

Cuando el chico vuelve a la escuela se le hace la corrección de lo que trabajó durante el período familiar y se coloca la calificación en el mismo cuaderno de seguimiento”.

Hasta 1989 la alternancia comprendía una semana en la escuela y dos en la casa. Primero y segundo año tenían en total 13 semanas al año y tercero, doce semanas. Cuando uno de los grupos estaba en la escuela, los otros dos estaban en sus casas. Eran grupos chicos, aproximadamente 20 alumnos en todo el CFR. En ese entonces, la alternancia comienza a ser 15 días en la escuela y 15 días en la casa.

En el material destinado a la información a los padres la alternancia se presenta de la siguiente manera:

2 semanas en la casa	2 semanas en el CFR	2 semanas en la casa
Trabajo en la realidad socio profesional. Diálogo con las personas mayores. Observación de su realidad. Realización de un estudio a partir del plan elaborado en el CFR. Experiencias. Visita del Monitor del Centro.	Trabajo personal con el responsable a partir de lo realizado en la casa. Redacción de informes personales. Cuestionamientos personales y colectivos. Debates y ampliación de esos estudios. Trabajos en grupos. Búsqueda de informaciones. Nuevos elementos de respuesta a las preguntas. Lecciones, viajes de estudio, trabajos a partir de documentos.	Experiencia. Nueva visión de la realidad. Acciones concretas. Trabajo profesional. Realización de nuevos trabajos escolares. Redacción de informes. Diálogo permanente con los padres acerca de los nuevos aprendizajes.

El Director comenta que “Los días lunes, al regresar del período familiar se hace los que llamamos “conclusiones en común” donde cada uno aporta y cuenta lo que hizo en su casa y a partir de esto se da un importante enriquecimiento mutuo”.

La estadía: Es toda la semana que el alumno está en la escuela se encuentra programada; los lunes se reparten las tareas y cada curso tiene su "vocal" (un compañero) encargado de transmitir y revisar que las tareas habituales se cumplan. Las tareas incluyen actividades que hacen al funcionamiento cotidiano de la escuela así como trabajos en el predio de la escuela relacionados con la producción destinada al autoabastecimiento. También todos los martes viene un sacerdote a charlar con los alumnos y los docentes.

<sup>113</sup> Vale destacar que durante la visita pudimos observar varios de los cuadernos de seguimiento y resulta muy interesante el modo en que los padres se apropian de ese instrumento y la claridad con la que pueden reconstruir el comportamiento de su hijo durante la estadía familiar.





## **El vínculo con las autoridades educativas provinciales**

En la conversación con el Director la imagen de la jurisdicción es más bien difusa y se asocia básicamente a la aprobación de los planes de estudio. Sí aparecen vínculos fuertes con la FeDIAP particularmente con relación a las jornadas de capacitación que desarrolla y a la existencia de un ámbito propio para los institutos agrotécnicos privados que posibilita el intercambio de experiencias y un fuerte sentimiento de pertenencia. Por otra parte, aparece la figura de la Fundación Marzano de la cual depende el CFR. En este caso, se evidencia, un sentimiento de pertenencia asociado más a la subordinación que a la coordinación de acciones (como podría ser el caso de la FeDIAP). La Fundación Marzano, aparece como organismo de supervisión y orientación general del Centro aunque se evidencian importantes márgenes de libertad dentro de lo que es el encuadre del proyecto institucional.

## **Cambios que realizarían**

Cuando indagamos con relación a los cambios que se propondrían se hace evidente la diferencia de opinión entre el Director y los docentes.

El Director plantea que *“la implementación del TTP ha dado muy buenos resultados. Añorábamos lo que teníamos porque estábamos acostumbrados. Incluso en el caso de hermanos formados con uno y otro plan el más chico que se formó con el TTP se siente más preparado, mejor formado”*.

En cambio los docentes entrevistados sostienen que *“lo que tendría que cambiar es volver al antiguo sistema en donde desde el principio era todo una sola cosa la orientación, que se funcionara desde 7° de EGB hacia arriba de modo gradual aprovecharlos para la formación agropecuaria de los chicos, que fue lo que nos identificó desde el nacimiento, el CFR estaba identificado como escuela agropecuaria y actualmente eso está un poco desvirtuado”*. El docente de Ciencias Naturales afirma que *“La conversión de la Ley Federal de Educación desfavoreció a la escuela porque la hizo mucho más light y se burocratizó. Antes era mucho más concreto todo. La alternancia es algo muy concreto, se trabaja sobre la realidad de los alumnos hasta el proyecto final que está basado en una explotación real. Ahora todo está más diluido, menos asentado sobre la tierra. Además en los tres años de EGB trabajas sobre situaciones potenciales porque no sabés qué modalidad de EP va a elegir. Entonces trabajás tres años en situaciones potenciales y de repente lo bajás.”*

## **El proyecto educativo institucional**

El CFR define una propuesta educativa tendiente a lograr la "formación integral" de la persona incluyendo componentes profesionales, humanos y espirituales.

Así, a la educación como capacitación para el trabajo se suma la formación permanente donde imperan los aspectos integrales de la moral y comportamiento cristiano. Incluso se puede llegar a visualizar en este nivel el antagonismo entre campo y ciudad, donde el primero correspondería al hombre sencillo, simple y maduro, mientras que el segundo tendría las características opuestas. Este discurso se manifiesta constantemente cuando los miembros del CFR al referirse a los alumnos establecen la distinción entre "típicos" (el chico de campo) y "atípicos" (el chico de la ciudad).

El objetivo principal del CFR es promover el desarrollo a través de la formación y la información a los alumnos en el medio rural y en las condiciones actuales de producción. *"El medio rural ha estado muy afectado con anterioridad a la aparición de este sistema. Los padres que vivían en el campo no tenían otra alternativa que dejar a sus hijos enclaustrados en el campo o alejarlo de la empresa y mandarlos a estudiar al pueblo o a la ciudad. No fue la salvación para evitar el éxodo rural porque también intervinieron otros factores, pero el CFR sirvió para canalizar inquietudes de gente que quiere invertir en el campo y en la continuidad de sus hijos. Ahora el hijo puede acceder a una educación formada en el propio ámbito y eso sirve para que el chico aprenda a adquirir experiencia laboral en el mismo medio."* (Profesor de Ciencias Naturales)

Uno de los aspectos más defendidos del sistema de alternancia es el relacionado con la capacitación que recibe el alumno en tanto está en contacto continuo con su propia realidad. También hay un objetivo más instrumental que consiste en brindar al alumno las herramientas necesarias para que pueda integrarse y desarrollarse en actividades grupales.

## **5. Los alumnos**

El Director destaca que *"Los alumnos vienen a esta escuela por la formación que se da. Antes hacíamos reclutamiento, lo que se llama "promoción de nuevas familias" pero ahora no salimos más. Lo cual muestra que este CFR ganó una posición en el medio."*

Uno de los cambios más significativos que experimentó el Centro en los últimos años (y en esto coinciden el Director y los docentes entrevistados) se refiere a la composición social de los alumnos que deja de ser homogénea y formada por hijos de productores rurales a ser más diversa al sumarse, desde el medio rural, hijos de empleados, y desde los centros urbanos alumnos que solamente en algunos casos siguen manteniendo relación con la actividad agropecuaria. Desde la perspectiva urbana, (nos dice el Director) la elección del CFR aparece paradójicamente, como un recurso de preparación laboral para una inserción estable en el medio agrario: *"en el caso de los chicos urbanos los padres lo envían porque ven al campo como una actividad que siempre va a estar funcionando"* En estos casos los chicos que no viven en una explotación agropecuaria tienen que buscar, junto con el monitor, un ámbito para hacer el período de estadía familiar.

Desde el punto de vista del Director *"Los chicos vienen por decisión personal. Les pedimos que vengan y conozcan cómo es el modo de trabajo y que sepan si les interesa o no venir y si se comprometen con el trabajo que se les pide acá."* Es decir, más allá de la diversificación de la matrícula siempre existe una decisión personal del alumno que indica y justifica la pertenencia. Incluso hace referencia a casos de alumnos que se fueron a escuelas urbanas y volvieron al CFR o alumnos cuyos padres no querían que sus hijos ingresaran al CFR por una cuestión de distancia (chicos que debían trasladarse desde San José de la Esquina) y que ellos manifestaban que iban a hacerse echar de las escuelas a las que asistían para tener la posibilidad de ir al CFR.

De algún modo aquí aparece veladamente la cuestión de la "vocación" por la enseñanza agropecuaria a la que, desde otro ángulo, aluden los docentes. Ellos coinciden en el hecho de la diversificación de la matrícula pero ven esta realidad como menos provechosa que el Director. Uno de los docentes entrevistados que es



exalumno de la escuela plantea que *“Antes, cuando yo era alumno, había más alumnos vinculados con el medio rural, cosa que ahora con la venida de EGB. Antes se hablaba de alumnos típicos (los que venían del medio rural) y alumnos atípicos (chicos de pueblo) Ahora está mucho más entremezclado. La idea nuestra en la EGB es orientar a los chicos sobre qué Polimodal seguir y algunos eligen otros Polimodales. Son los menos.”* También hacen referencia a que algunos chicos se quedan por la modalidad y otros porque les gusta la alternancia.

Con respecto al nivel socio económico de las familias de los alumnos, los diversos actores coinciden en señalar en que algunos alumnos provienen de familias con buena situación económica mientras que otros son hijos de trabajadores rurales, peones o empleados.

## **6. Motivaciones para elegir la escuela**

Al hacer referencia a las motivaciones para elegir la escuela se ve con claridad, particularmente entre los docentes, la idea de la existencia de una vocación por la educación agropecuaria que es la que caracteriza a lo que ellos denominan “alumnos típicos”. Son estos alumnos pertenecientes mayoritariamente al medio rural y, conforme a los que puede inferirse con una vocación cierta (a pesar de la edad) hacia este tipo de estudios. Son los que *“están dispuestos a ensuciarse”*, los que saben que el trabajo del campo es un trabajo duro. Uno de los docentes hacía referencia al hecho de que algunos padres creen que sus hijos tienen interés en la educación agrotécnica *“porque les gusta andar a caballo”*.

Esta suerte de vocación sería para los docentes los que posibilitaría iniciar la educación agrotécnica como era antes (es decir a partir de los 12 ó 13 años) de la aplicación de la Ley Federal de Educación.

En segundo lugar el régimen de alternancia como estrategia pedagógica es otra motivación fuerte para la elección de esta escuela. Es esta una modalidad que además de proponerse una formación integral de los alumnos y fuertemente vinculada al trabajo, hace posible una alianza muy sólida entre la escuela y la familia. Tal como dicen los docentes *“Acá no ingresa sólo el alumno, ingresa la familia completa. Las familias tienen toda la posibilidad de hablar con los docentes, estamos todos disponibles. Los padres forman y se sienten parte. En el cuaderno de alternancia o cuaderno de relación se ve muy claramente la posibilidad de comunicación con los padres.”* Cuando ingresa un chico nuevo, se hace una entrevista con el tutor de los padres y el chico.

Ilustra lo que venimos diciendo la siguiente afirmación del docente de Ciencias Naturales: *“El ideal sería que el alumno que decida venir al CFR sepa que va a tener una formación agropecuaria desde sus comienzos. Las familias que conocen el CFR, mandan sus hijos acá porque a los chicos les gusta el campo, les gusta la formación agropecuaria. Otro los mandan en EGB porque les gusta la alternancia pero no el campo. De hecho ahora tenemos hijos de policías, de panaderos. Antes el chico en todo el trayecto formativo del CFR su trabajo estaba relacionado sí o sí con el campo. Los alumnos que entraban antes a los 12 años, entraban porque le gustaba el campo, eran hijos de productores agropecuarios y querían continuar el trabajo de su padre o seguir una carrera profesional relacionada con el campo”*.

## **7. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

En general, los diferentes actores entrevistados consideran que el ámbito del CFR es un espacio en el que se trabaja de modo consensuado y a partir de la confluencia de intereses y esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza. La posibilidad de analizar, discutir, acordar es algo que está presente desde la gestión de la escuela, diríamos que lo que se promueve está asociada a la búsqueda de nuevas soluciones antes que quedarse con lo sabido o con lo que puede ir funcionando más o menos bien.

Además para todos la alternancia es una estrategia muy valorada y que incide directamente en la buena calidad de la enseñanza: *"En la alternancia se supera la calidad de aprendizaje a la que puede llegar cada alumno. Además la posibilidad de que los chicos aprendan sobre la base de su propia realidad es lo fundamental. La secundaria es pura teoría y cuando van a trabajar tienen que aprender todo de nuevo. Los chicos del CFR no se tienen que adaptar a nada sino seguir haciendo lo que ya estaban haciendo y el trabajar con sus propias empresas lo lleva a querer su profesión y eso es importante porque nadie quiere lo que no conoce".* (Docente de ciencias sociales)

## **8. Los egresados**

El Director hace referencia a la necesidad de hacer un estudio serio sobre los egresados.

La estimación en la que coinciden los docentes y el Director es que entre un 25 y un 30 % de los chicos realizan estudios superiores y, en casi todos los casos, en carreras afines con lo agropecuario: ingenieros agrónomos, veterinarios. Consideran esto como una "nueva tendencia" ya que años antes era más habitual la inserción de los egresados en el trabajo en empresas familiares. Otro grupo de egresados, se inserta a trabajar en el medio rural.

## **9. Los docentes**

El Profesor de Ciencias Naturales comenta que se encuentran *"en un proceso de organización, si bien está dividido en EGB, EP y TTP, compartimos horas en uno o dos. Tratamos que los docentes "técnicos" estén más abocados a la parte del TTP: hay un veterinario y dos ingenieros agrónomos. El veterinario es una incorporación reciente y la formación inicial del monitor se la vamos a empezar a dar acá, tenemos el plan de la Fundación Marzano para que nosotros empecemos con la formación inicial de los monitores."*

Se percibe de parte de los docentes entrevistados una cierta "mística" vinculada a la docencia en una institución agropecuaria de alternancia. Incluso cuando uno de ellos refiere su ingreso a la escuela comenta que el día que llegó había una persona dando una charla sobre el tema de alternancia y que él sintió que eso era algo especial, *"algo de otro mundo"*. El relato hace pensar casi en una suerte de conversión, de revelación de un camino a seguir y ese docente lleva veinte años trabajando únicamente en el CFR.

La figura del monitor, cercana a la del animador y promotor de vínculos más provechosos entre la escuela, la familia y el medio rural es el paradigma de la figura



del buen docente, del docente comprometido verdaderamente con la enseñanza. Incluso hace referencia al arreglo de techos, la construcción de habitaciones durante el verano, tareas estas que exceden el rol convencional de docente.

### **10. Prácticas profesionalizantes**

Respecto a las prácticas profesionalizantes tienen un sentido muy específico en el CFR ya todo el proyecto pedagógico se sustenta en la articulación entre la educación y el trabajo, incluso los períodos familiares tienen objetivos y actividades asociadas a actividades laborales reales, en contextos reales y con resultados ciertos que impactan en la economía familiar.

### **11. Vinculación con la comunidad**

El CFR considera fundamental que la familia participe en la formación del alumno; para ello los padres además de acompañar en el aprendizaje deben sumarse a la formación concreta en cuanto a objetivos en determinadas materias. También realizan el seguimiento y evaluación del alumno durante la alternancia.

Hay casos de alumnos que no están en relación directa con el campo y cuando esto ocurre los padres son los encargados de ubicar a un "responsable de alternancia". Este es el encargado de facilitar el campo para la realización de tareas agropecuarias y también se encarga del seguimiento del alumno; muchas veces el responsable de alternancia es el padre de otro alumno o algún vecino en la zona.

La transmisión de saberes de padres a hijos se efectúa en el momento que el alumno necesita responder a cuestiones directamente vinculadas al medio. En general las consultas varían desde temas puntuales de una materia específica hasta una información más integral. Se acepta en general que no surgen problemas en éste tipo de transmisión de conocimientos y que en cambio el conflicto se hace más intenso cuando la transferencia se debe realizar en el otro sentido, esto es de hijos a padres.

### **12. Sobre la Ley de Educación Técnico Profesional**

Si bien tienen conocimiento de que fue promulgada la información es muy difusa y ninguno de los entrevistados la ha leído. Tampoco genera expectativa alguna de cambio.

## **Caso N° 4**

### **INSTITUTO TÉCNICO AGRARIO INDUSTRIAL – ITAI - Monte Buey – Provincia de Córdoba <sup>114</sup>**

#### **1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela**

La escuela se encuentra ubicada dentro de la planta urbana de la ciudad de Monte Buey, Departamento de Marcos Juárez. Este Departamento integra la región denominada de la Pampa Ondulada. Es una región de excepcional aptitud agrícola. El área de Monte Buey hoy es conocida como “el corazón de la siembra directa” en donde tiene gran actuación e influencia APRESID.

De acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario de 2002, en el Departamento de Marcos Juárez existen 2.077 explotaciones agropecuarias que ocupan 833.646 has. De la superficie total que ocupan las explotaciones un 75% se destina a cultivos anuales, especialmente soja.

#### **2. Historia de la escuela**

La escuela surge por iniciativa de un sacerdote y de un grupo de vecinos de la localidad que, por los años 60, apoyan la idea y dan inicio a un colegio agrotécnico que comienza funcionando en la casa parroquial los primeros dos o tres años. En el año 1963 donan 12 hectáreas y comienzan las construcciones y se traslada la actividad de aulas y la parte práctica a la ubicación actual.

A partir de 1971 la escuela tiene un edificio de internado, con alumnos pupilos, En 1967 se producen diferencias de criterio entre el sacerdote y el grupo de padres que lo acompañaba y cambia el rector. No era un colegio religioso aunque estaba apoyado por la diócesis de Villa María. En el año 1972 hay otro cambio de director el cual ejerce la dirección por un lapso de 28 años y en ese tiempo el colegio fue creciendo en cuanto a infraestructura, en cuanto a extensión de campo.

A partir del año 2000 el director (persona muy conocida en el ámbito de la educación agrotécnica privada y fundador de la FeDIAP por los años 70) se jubila y toma dirección la otra persona que está por cuatro años y a fines del 2004, se jubila y yo asumo la dirección hace algo más de un año.

#### **3. Infraestructura y equipamiento**

El director sostiene que, si bien han crecido con los años, *“esta sigue siendo la limitante porque no tenemos una gran extensión pero hemos tenido la posibilidad de ir desarrollando los diferentes sectores didácticos y también algo de producción”*.

La escuela tiene 14 hectáreas. En ellas se desarrollan actividades de explotaciones secundarias o complementarias. En cuanto a lo que la actividad agrícola extensiva, si bien se hacen cultivos que son comunes en la zona, la escuela no tiene al alcance la tecnología con la cual hoy se está produciendo en la región.

---

<sup>114</sup> Visita realizada el 13 de marzo de 2006. Entrevistados: el Director, la Vice-Directora, el docente de Laboratorio y análisis de suelos y el docente de Producción Vegetal II.



*“A partir de 1994 se comienza la construcción de un edificio nuevo que tiene 12 aulas, sala de preceptores y profesores, un centro de cómputos (sic) y la dirección y secretaría que se está terminando en este momento”.*

Para subsanar las limitantes en infraestructura (particularmente en tierra y maquinarias) *“nosotros tenemos convenios con el grupo CREA por el cual los alumnos van a hacer prácticas a lo largo del año para distintos temas específicos en algún establecimiento del grupo CREA de Monte Buey.”* También se hacen visitas a la agencia experimental del INTA de Marcos Juárez, donde se ven algunos sectores que tienen un muy buen desarrollo y también visitas a algunos establecimientos para algún práctico determinado.

La limitación en la cantidad de hectáreas también es destacada por los docentes *“el hecho de tener poco campo hace que viajemos mucho. Este año se le pidió a cada técnico que en la planificación pida ya la autorización para el viaje. Igual por ejemplo la práctica con bovinos es mucho menor que si nosotros tuviéramos animales en la escuela”.* En este caso, hay un reconocimiento claro del impacto en las posibilidades formativas de la escuela.

#### **4. Aspectos curriculares**

##### **Título que otorga**

El Director comenta que *“El título siempre fue de “Agrónomos nacionales” hasta la reforma de 1996 donde pierde la categoría de colegio técnico y pasa a ser un bachillerato con una orientación en bienes y servicios y en producción agropecuaria. Ese fue un paso atrás muy importante en el colegio porque pierde muchos cargos en la parte de instructores de trabajos prácticos”.* *“Además, agrega, al universalizarse el CBU<sup>115</sup>, se incrementa la matrícula con alumnos que no se orientaban específicamente a la educación agropecuaria, ya que para el CBU era lo mismo ir a cualquier colegio. Anteriormente, el colegio técnico era de seis años (con los tres primeros años se obtenía la calificación de experto agropecuario y con los seis años el título de agrónomo nacional) y el bachillerato eran cinco”.*

##### **Materias generales y específicas**

En el ciclo de especialización las materias se agrupan en tres categorías: Formación General Básica (corresponde a materias tales como lengua castellana, historia, geografía, entre otras) Materias llamadas de Formación Específica (corresponde a materias como Física, Producción vegetal II, Producción animal II) y, por último las llamadas de práctica específica que corresponden a lo que sería la parte práctico de las materias específicas y que ellos denominan “capacitación práctica específica: módulos”.

Hay intenciones de dinamizar un poco los vínculos entre las disciplinas *“Hasta ahora se funcionaba por un lado lo áulico (sea básico u orientado) y, por otro, lo técnico. Lo que se está trabajando es en acercar lo orientado a lo técnico, es decir los talleres que dan las mismas materias aplicadas. Este año están planificando juntos, tratar de articular lo teórico y lo práctico y que el profesional pueda ayudar a mejorar la formación de los maestros de enseñanza práctica (MEP)”.* Además, *“Para avanzar en*

---

<sup>115</sup> CBU: Ciclo Básico Unificado, es el correlato de la EGB 3 en el sistema educativo de la provincia de Córdoba.

*la coordinación entre los docentes de las materias básicas y los técnicos una cosa difícil de lograr es la apertura de los técnicos que es lo más nos cuesta. Además hay técnicos que están hace muchos años y vienen con otra metodología no sólo desde la dirección sino con otra orientación de la escuela”. (Director).*

## **Plan de estudios**

La preocupación central del director en relación con el plan de estudios pasa por dos cuestiones: por un lado por la recuperación de la escuela técnica y por la modernización y actualización del plan de los contenidos.

Con respecto al primer aspecto el Director considera que *“la escuela técnica en general y la agrotécnica en particular sufrió un total retroceso desde el año 1996 a la fecha. Los cambios que nosotros introdujimos son importantes pero no alcanzan. La formación técnica perdió un año de formación. Por eso es que los alumnos les falta formación, les faltan saberes, habilidades”*.

En cuanto a la modernización de los contenidos señala que en la escuela se está trabajando en *“la modernización en todo lo que es la parte curricular y de contenidos si bien todavía no estaba homologada a lo que es la nueva LETP, pero hemos hecho algunas adecuaciones curriculares<sup>116</sup> en el 2005 y ahora en el 2006 sobre todo en las materias que tienen que ver con la especialización que creemos que tenemos que aggiornarnos a los tiempos del siglo XXI y no quedarnos 30 años atrás”*.

El Director comenta que *“A partir de 2005 la provincia de Córdoba lanza un plan de escuela técnica y nosotros entramos en ese plan. Esto implica un cambio gradual, de año en año en el que se van agregando materias de orientación .al CBU. De acuerdo con eso, en primer año, en las materias que son de tecnología, se están dando materias de orientación. La escuela presentó los proyectos a la jurisdicción, proyectos que suponen parte áulica y ya reconocida y parte práctica a contra turno donde hay una pareja pedagógica que es el MEP y el profesor de las materias de orientación”*.

Otra preocupación que plantea el Director tiene que ver con las limitaciones en la carga horaria ya que *“con la carga horaria que tenemos que es de 38 horas (35 de clase más 3 de educación física por semana), se hace muy difícil alcanzar la formación”*. Considera que es necesario que se amplíe el contraturno manteniendo en un turno las materias de formación general y en el otro las materias de la especialización, particularmente considerando que el ciclo de especialización es de tres años *“y es muy difícil alcanzar la formación si no se dictan materias a contra turno. No sé cómo va a salir la nueva ley pero o bien la escuela técnica va a tener que ser de un año más o seguir incrementando el contra turno.”*

## **Modo de organización de los espacios curriculares**

Siguiendo con la idea de actualización de contenidos y de lo que el Director denomina “recuperación de la escuela técnica, a partir del año 2005 cuando asume la actual dirección se hicieron, con la autorización de la inspección, cambios ya sea en las materias que se dictaban o en los contenidos que se incluían en ellas. El Director es hace las siguientes precisiones, justificando, en cada caso y según su punto de

---

<sup>116</sup> Vale aclarar que el término “adecuación curricular” técnicamente alude algo bien distinto de lo que el director refiere que son más bien cambios o modificaciones en la curricula con intención de actualizarla.





vista, el sentido del cambio realizado “hemos hecho *algunas adecuaciones curriculares en algunas asignaturas dentro de lo que es el CBU, por ejemplo en segundo año hemos modificado los contenidos curriculares porque, los alumnos no veían botánica que es una falla garrafal para un colegio con este tipo de orientación, que un alumno termine sexto año y no sepa las partes exteriores de una planta, los distintos órganos y alguna función mínima. Entonces, en segundo año, dentro de la parte de lo que es biología estamos dando un mayor contenido de morfología vegetal. En tercer año, aprovechando las ocho horas que tienen de tecnología de las cuales cuatro son a contra turno también incursionamos en algunas actualizaciones en lo que hace a tener mayores nociones en lo que hace a las cuestiones de taller y algo sobre dibujo técnico: dibujos en escala, en perspectiva, saber lo que es una cota. Cosas básicas para que el alumno que egresa pueda interpretar un plano. En cuarto, quinto y sexto hemos hecho adecuaciones en función de lo que eran las materias de orientación y en la tecnología, más profundas. Por ejemplo en cuarto año en lo que es tecnología, hemos incluido lo que es maquinaria agrícola. Donde ven lo que es el tractor, las distintas partes, las pautas de seguridad y de precaución en el manejo y los distintos sistemas que tiene una unidad. Ven sembradoras, pulverizadoras y cosechadoras. Eso está adaptado al tipo de producciones de la zona, esta es una zona casi exclusivamente agrícola con muy poca ganadería por esto tratamos de vincular la orientación a lo que es la producción predominante de la región sin descuidar algún conocimiento sobre una economía regional o cultivos menores que se dan en esta zona. En la tecnología de quinto año hemos incluido la agricultura de precisión. Tratamos de que vean lo que son los navegadores satelitales, monitores de rendimiento, materiales satelitales, monitores de cosecha, mapeos y algo de imágenes satelitales. Hemos adecuado también las producciones animales y vegetales que hay durante quinto y sexto año, también actualizándonos y profundizando en algunos aspectos de los contenidos. Los contenidos de Gestión los orientamos hacia una gestión más relacionada con lo agropecuario y no tan contable. Otra de las cosas que hacemos es transversalizar todas las producciones y las manufacturas que se hacen con la gestión para que los alumnos manejen tema de costos, de márgenes brutos y distintos índices que puedan hacer a través de algún programa de gestión que puedan llevar adelante. También queremos darle un fuerte impulso a economía en sexto año, hemos hecho modificaciones llevándola que vean nociones básicas de macroeconomía y llevada a alguna economía rural o agropecuaria. La legislación que era una gestión labora, la hemos llevado a la legislación agrícola por ejemplo lo que es legislación de contratos, legislación de conservación de suelos, leyes de semillas, más aún lo que es la orientación. Todo esto apunta a que, a pesar de que siguen siendo bachilleres, pretendemos darles un perfil más técnico y, dentro de lo técnico, lo que es lo relacionado al agro”.*

De acuerdo con esto los espacios curriculares se organizan de la siguiente manera:

### **CICLO BÁSICO UNIFICADO**

#### **PRIMER AÑO**

Lengua	8 hs.
Matemática	5 hs.
Ciencias Naturales	6 hs.
Ciencias Sociales	6 hs.
Educación Tecnológica	4 hs.
Educación artística	4 hs.
Formación Ética y ciudadana	2 hs.
Educación Física	3 hs.
Producción Vegetal: horticultura.	



Producción animal: avicultura.

## SEGUNDO AÑO

Lengua	8 hs.
Matemática	5 hs.
Ciencias Naturales	6 hs.
Ciencias Sociales	6 hs.
Educación Tecnológica	4 hs.
Educación artística	4 hs.
Formación Ética y ciudadana	2hs.
Educación Física	3 hs.
Producción Vegetal: floricultura.	
Producción animal: api-cunicultura.	

## TERCER AÑO

Lengua	8 hs.
Matemática	5 hs.
Ciencias Naturales	6 hs.
Ciencias Sociales	6 hs.
Educación Tecnológica	8 hs.
Educación artística	4 hs.
Formación Ética y ciudadana	2 hs.
Educación Física	3 hs.
Mantenimiento: carpintería y Taller.	
Agroindustrias.	

## CICLO DE ESPECIALIZACIÓN

**ORIENTACIÓN: BIENES Y SERVICIOS**

**SUBORIENTACIÓN: PRODUCCIÓN AGROPECUARIA Y AGROINDUSTRIAL**

**ESPECIALIDAD: PRODUCCIÓN AGROPECUARIA**

## CUARTO AÑO

### **Disciplinas**

Matemática	5
Lengua castellana	3
Inglés	2
Formación ética y Humanidades	2
Formación artístico – cultural	2
Educación física	3
Biología	3
Física	2
Historia	2
Geografía	2
Introducción a la Tecnología de la Producción	3
Química	2
Producción Vegetal I (suelo, clima y labores culturales)	4
Producción animal I (Animales de granja)	3
Capacitación práctica especializada: módulos	18

## QUINTO AÑO

### **Disciplinas**

Matemática	3
Lengua castellana	3



Inglés	2
Biología	2
Química	2
Historia	2
Geografía	2
Psicología	2
Formación artístico – cultural	2
Educación física	3
Tecnología de la Producción	2
Gestión de la Producción Industrial	2
Física	2
Producción Vegetal II (cereales y oleaginosas)	4
Producción animal II (porcinos)	3
Agroindustrias I (agroindustrias de origen vegetal)	2
Capacitación práctica especializada: módulos	18

## SEXTO AÑO

### **Disciplinas**

Matemática	4
Lengua castellana	3
Inglés	2
Física	2
Química	2
Historia	2
Filosofía	2
Formación artístico – cultural	2
Educación física	3
Legislación Laboral	2
Economía y Producción	2
Gestión de la Producción Industrial	2
Producción Vegetal III (forrajes)	4
Producción animal III (bovinos para carne y bovinos para leche)	4
Agroindustrias II (de origen animal) / Laboratorio análisis de suelos.	2
Capacitación práctica especializada: módulos	18

### **Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios. Modelo pedagógico**

Posiblemente el elemento clave en la definición del modelo pedagógico de esta escuela sea la búsqueda de la modernización de los contenidos, la búsqueda del camino de retorno a la escuela técnica tradicional y la decantación fuerte de lo técnico estrechamente ligada al contexto local. Dice el Director “*Los cambios que se produjeron en la escuela fueron bien aceptados por los docentes. Se les hizo entender los cambios que hubo en la producción en la zona. Por eso la necesidad de modificar materias y contenidos. En la tecnología de quinto año estamos trabajando agricultura de precisión creo que es una herramienta de elite pero para cuando estos jóvenes se inserten en el mundo productivo a ser una herramienta de uso común y general. Tenemos que formar a los jóvenes pensando en lo que es la tecnología de hoy y también las herramientas tecnológicas del futuro. No es casualidad que nuestra zona sea la capital de la siembra directa, la escuela tuvo mucho que ver en la formación de jóvenes de los años 70 a que tomaran compromiso a una formación distinta. La mayoría de los egresados siguen orientados a la agricultura más que a la ganadería y eso les ha dado herramientas para seguir estudios superiores y, en otros casos, son*



productores muy exitosos de toda esta zona y creo que es un poco la formación técnica que recibieron de esta escuela”.

“Nosotros hemos querido actualizar la enseñanza y los contenidos de la educación agrotécnica de esta escuela dándole un mayor perfil técnico y además un perfil más actualizado”. (Director)

“Lo que más nos falta es tiempo de lo que eran las escuelas técnicas porque uno se perdió y primer año también lo perdemos, damos orientaciones básicas, empezamos más fuerte en segundo. Por eso hay que recortar y se recorta en lo orientado y se ve que se les da mucho menos que lo que se les daba hace años”.

Las diversas citas aluden a un modo de mirar al futuro, a un modo de proyector que pretende incluir los nuevos contenidos asociados al avance tecnológico en el esquema de la escuela técnica de la década del 50.

Los docentes valoran positivamente el Proyecto de Escuela Técnica de la provincia “hubo que presentar proyectos por escuela de acuerdo con los contenidos que cada una quería trabajar. Hemos vuelto a tener una afluencia de alumnos de la región en los distintos años pero particularmente en el primer año del ciclo de especialización donde tenemos la capacidad cubierta y han quedado chicos afuera por no haber más plazas en el internado”.

## **5. Los alumnos**

La Vicedirectora plantea que “Hay de todo desde lo socio cultural es muy diverso. La escuela tiene bastante dificultad con esto. Hay chicos muy desganados, no les importa nada y las familias no acompañan”. Luego agrega que “Hay chicos que, según se ha diagnosticado “no les da para ser técnicos” por eso hacemos adecuaciones curriculares aunque no reciban el mismo título. Un proyecto de la escuela es dar educación no formal para estos chicos que por sus condiciones socioculturales no están en condiciones de alcanzar un título de técnico: son chicos pobres, que sus padres no pueden ayudarlos y que, muchas veces no se preocupan lo necesario”.

En consonancia con lo manifestado por el Director y la Vicedirectora los docentes sostienen que “como nunca tenemos problemas de todo tipo”. Hace 20 años los problemas de las familias eran más homogéneos, ahora hay de todo y más allá del nivel socioeconómico. Hay problemas que antes no se veían. Además Monte Buey está creciendo porque hay como un boom del trabajo y esto lleva a que migre mucha gente sobre todo desde el norte pero luego se encuentran con que el trabajo no es lo que esperaban y que no hay vivienda y se ve a la gente viviendo en lugares que jamás uno se hubiera imaginado. Además vivir acá es caro. Los chicos no tienen para la ropa ni para los materiales mínimos para asistir a la escuela. El desgano y la falta de esfuerzo se vinculan también con la familia, es la principal responsable porque a la hora de buscar gente para la comisión de padres son siempre los mismos los que participan y son los que no hay que apoyar económicamente porque son solventes. Las personas de bajos recursos no participan. Además las cuotas (\$25 para el ciclo de especialización) las paga un porcentaje muy bajo. Es notorio además que si tomás una sanción o ponés una nota baja después el padre no te saluda o te viene a reclamar. El padre en lugar de estar junto al docente, está en contra. Además el docente perdió mucho del prestigio que tenía.

Dentro padres hay muchos productores (chicos, medianos y grandes) también hay empresarios y empleados rurales.

Cabe destacar que esta “caracterización” de los alumnos es bastante restringida en tanto sólo analiza el componente sociocultural de las familias como factor negativa asociado al desinterés, al desgano, a que “no les dé para...”. Esta concepción en cuanto a educabilidad es muy limitada en tanto se centra únicamente en el sujeto de aprendizaje. Vale aclarar que las consideraciones más actuales sobre el concepto de educabilidad lo analizan como una característica que se da (o no) en el contexto en el que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso, la escuela.

## **6. Motivaciones para elegir la escuela**

El planteo común de todos los actores entrevistados es que a partir de la Ley Federal de Educación, “*el motivo por el que los chicos vienen a esta escuela se perdió. Antes era porque les interesaba la modalidad ahora porque los padres los mandan, porque hay más disciplina y los van a hacer trabajar o por seguir a sus amigos, pero no creo que la mayoría venga por la orientación. Antes el ITA tenía un año más era agrotécnico y estaba clara la división con el bachillerato pero luego esa división se fue mezclando*”.

## **7. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

La visión compartida por todos los actores entrevistados es que se está avanzando hacia una escuela mejor. La percepción es que en los últimos años se trabajó mal “*Se ha comparado el técnico de los últimos años con el agrónomo nacional y éste último tenía mucha mejor formación*”. (Docente de producción vegetal).

“*La Reforma nos modificó la matrícula, se incrementó mucho. Esto incide en el modo en que se enseña porque no se puede hacer una actividad práctica con un curso muy numeroso y los grupos son de 25 ó 30 chicos. Entonces hay que dividir el grupo para hacer las prácticas y esto limita mucho el tiempo de trabajo. Además el hecho de dividir en grupos de 10 alumnos agrega trabajo a los técnicos*” Según esto, la desespecialización del CBU llevó a un aumento de la matrícula con alumnos a los que no necesariamente les interesaba la educación agropecuaria y, por otra parte, se generaron dificultades en las prácticas docentes y con ello en la calidad de la enseñanza.

Valoran mucho el cambio que está haciendo la escuela y muestran mucho entusiasmo “*Estamos en un cambio que tiene que ver con darle mayor énfasis a la orientación. En la escuela todas las materias tienden a relacionarse con la orientación, en cambio antes todas las materias estaban disgregadas. En biología se estudiaban cosas que no tenían que ver con el agro, ahora se pretende que cada materia se relacione con la especialidad, por ejemplo en geografía se ven las zonas agroecológicas*”.

Resulta preocupante la imagen de que todo lo que se ha venido haciendo en los últimos años es poco valioso, es malo para la formación de los alumnos. En cambio esta “nueva escuela” que parece estar surgiendo tiene todas las ventajas y tiene una adhesión total de parte de los docentes. La pregunta que queda planteada es ¿No hay nada para rescatar? ¿Todo tiempo pasado (previo a la Reforma) fue mejor?

## **8. Los egresados**

Al consultar al Director sobre cuál era el destino de los egresados él hizo una referencia al contexto socio productivo local muy acotada *“Monte Buey es una comunidad que tiene 5000 habitantes aproximadamente y profesionales de la agronomía residentes en la localidad hay más de 35. Profesionales que aspiran a la agronomía debe haber más de 10.*

*Además en esta zona la oferta laboral está ligada directa o indirectamente con la producción agropecuaria”.*

Si bien la respuesta no es demasiado explícita ni se hace referencia al interés o intención por conocer el destino de los egresados o implementar algún plan de seguimiento, resulta evidente que algunos se insertan en la producción en la zona pero que otros necesariamente deberán migrar debido a que se trata de una localidad relativamente pequeña y con poca capacidad para absorber laboralmente a todos los egresados.

La respuesta de los docentes permite comprender un poco más el panorama *“Actualmente la idea de todos los padres es que sus hijos vayan a la Universidad. En los sectores medios nadie valora a un técnico (sea agropecuario o mecánico). Muchos padres quieren que sus hijos no hagan lo mismo que ellos por eso quieren que estudien y esto tanto el hijo del productor como el hijo del empleado rural. En la zona se quedan los que no pueden ir a estudiar por razones económicas. De los que siguen estudios superiores alrededor del 20% se orienta hacia carreras asociadas a la formación agropecuaria”.*

La pregunta que queda sin responder es en qué medida la escuela registra y trabaja la cuestión de la permanencia en el contexto rural para que no sea un destino por descarte para quienes no pueden hacer otra cosa.

## **9. Los docentes**

La mayoría son profesionales de la agronomía y la veterinaria y de ingeniería. Pero es muy difícil contar con profesionales de la parte agropecuaria por una cuestión económica. Trabajan algunos alumnos egresados del este colegio pero que no tienen un profesorado o un pos título o alguna capacitación como para desarrollar la enseñanza práctica. En relación con esto dice el Director *“Creo que deberían volver a implementarse los profesorados para la enseñanza práctica. En los profesionales nos falta la parte pedagógica, saber enseñar, saber transmitir”.*

Además, de acuerdo con el relato de la Vicedirectora, faltan profesores sino para las materias de formación básica y *“muchas de estas materias tenemos que cubrirlas con un profesional por ejemplo un ingeniero dando física o química. Existen algunas ramas que en toda la zona están faltando profesores”.* Una de las causas de esta situación según el planteo de la Vicedirectora es que han cerrado muchos profesorados por falta de matrícula. Además los padres desalientan a sus hijos respecto de cursar un profesorado (*“para eso, mejor no estudies”*) por una gran falta de credibilidad en cuanto a la salida laboral de los profesorados.

Además, destaca la Vicedirectora que *“muchos egresados de los profesorados no quieren ingresar al aula porque no han tenido práctica, no han tenido con quien compartir temas (por la escasa matrícula que tienen los profesorados). En todo caso se “animan” más si es para trabajar con los grupos de chicos de menor edad pero no con los chicos mayores.”* Para el Director, *“al perderse la escuela técnica, nos*



*encontramos con que no tenemos técnicos preparados para el desarrollo de los talleres profesionales. Esta es un gran limitante y no hay miras de solución de que se empiecen a dictar profesorados para formar personas para la parte técnica”.*

La realidad parece ser que el profesional dura poco porque tiene mejores alternativas laborales. Además la Vicedirectora asegura que *“los instructores que son egresados de este colegio tienen, muchos no todos, un título. Lo que pasa es que el profesorado de instructores que salió con la Reforma era semipresencial, duraba dos años y les dieron sólo recetas. Así obtuvieron el título que tienen. Son profesores de enseñanza práctica pero no tienen buena formación, sólo les dieron un título”.*

Cabe destacar que en el discurso del Director y de la Vicedirectora a los docentes, la referencia a los docentes de formación general fue casi nula *“tampoco se consiguen docentes para la formación general”.* Pero el relato se centró únicamente en los docentes para materias específicas o para la parte llamada de taller o *“práctica”.* Es esta una omisión significativa en tanto da muestras de hacia dónde se están dirigiendo las miradas respecto a la formación de los alumnos y desde allí qué problemas y dificultades se ven con precisión y, al mismo tiempo, hacia dónde no se está mirando y qué se está dejando pasar sin tenerlo demasiado en cuenta.

#### **10. Prácticas profesionalizantes**

A la pregunta por las prácticas profesionalizantes se le da respuesta únicamente desde la alusión a las pasantías. En este sentido sostiene el Director que *“Actualmente no se están haciendo pasantías pero existe la intención de hacerlas. Se considera la importancia de avanzar para que sea un buen proyecto en el que pueda haber una evaluación conjunta del docente y de quien recibe al chico en la pasantía”.*

#### **10. Con respecto a la Ley de Educación Técnico Profesional**

Durante el transcurso de la entrevista con el Director y con los diferentes docentes fueron recurrentes las alusiones a la LETP con el reconocimiento de que no se sabe bien de qué se trata y, al mismo tiempo, con cierta expectativa respecto a los aspectos ligados a lo curricular y la homologación de títulos.

*“Nosotros no tenemos conocimiento de cómo va a ser la parte curricular que va a implementarse a partir de la nueva ley de educación técnica. Lo que conoce de la ley es que son generalidades, que se está trabajando en el tema de la homologación de títulos, no más que eso”.*



## **Caso N° 5**

### **INSTITUTO LÍNEA CUCHILLA (ILC) - Ruiz de Montoya – Departamento Libertador Gral. San Martín - Provincia de Misiones<sup>117</sup>**

#### **1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela**

La escuela se encuentra ubicada próxima a la localidad de Ruiz de Montoya, a unos 7 kilómetros de Capioví (Ruta Nacional 12).

El área de la escuela está comprendida dentro del Departamento de Libertador Gral. San Martín que registra, de acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario de 2002, 1.228 explotaciones agropecuarias que totalizan 105.004,9 hectáreas. Esta superficie está ocupada con bosques o montes implantados o naturales en un 70%. También se destaca la superficie con cultivos perennes (especialmente yerba mate y té) que alcanza a un 11%. También es significativa en la región la producción de tabaco y fruta cítrica.

#### **2. Historia de la escuela**

Esta escuela tiene mucho que ver con la llegada de inmigrantes suizos a la región entre 1930 y 1940 que originalmente se vinculaban por la Iglesia Evangélica. En el año 1962 el Pastor Jorge Bäschlin decidió crear una institución educativa a la que pudieran asistir los hijos de esos inmigrantes y los niños de familias necesitadas de la zona. Se trabajaba desde una metodología que habían traído de Europa y que adaptaron a la realidad local. La idea básica era que los alumnos pudieran aprender a manejar la tierra con una denominación específicamente práctica. Desde los comienzos se implementó con la forma de un internado debido a las dificultades generadas por las distancias y la escasez de medios de transporte.

La idea era capacitar a los hijos de los inmigrantes para que sean mejores agricultores en una región desconocida para ellos y muy diferente a su lugar de origen. A través de la formación se pretendía que los chicos volvieran a trabajar en sus casas. Además no llegaron agricultores sino personas con cualquier tipo de oficio (herrerros, carpinteros, zapateros) y aquí se vieron obligados a producir sus propios alimentos y a sobrevivir en condiciones bastante adversas de colonización como por ejemplo vías de comunicación muy precarias, falta de caminos. Es por eso que la institución nace con la residencia, con el internado porque era la única forma en la que los chicos pudieran concurrir.

Aunque era una obra diacónica nunca tuvo una restricción religiosa hasta la actualidad. No hay alumnos que no puedan venir a esta escuela por razones religiosas o por cuestiones económicas. Hay un sistema de becas a partir de lo cual se apoya a esos chicos. Lo mismo con los docentes, no hay restricciones religiosas. Puede decirse que es un colegio religioso porque el apoyo económico viene en parte de la Iglesia Evangélica pero no es una restricción para el ingreso la pertenencia o no a esa religión. En verdad, la escuela nació con la idea de aceptar diferentes religiones, de no ser confesional.

---

<sup>117</sup> Visita realizada el 10 de marzo de 2006. Fueron entrevistados: el Director, el Coordinador Agrotécnico, el Coordinador Técnico, el docente del módulo Ganadería (EGB3) y del módulo Bovinos para carne en la tecnicatura, y el docente del módulo Industrialización.





La Iglesia está presente en la escuela a través de las reflexiones que realizan los pastores dos veces a la semana para todo el alumnado, son reflexiones de 10 ó 15 minutos y a través la llamada *orientación cristiana* que comprende dos horas por semana. El programa de formación cristiana se orienta a la formación humana de los jóvenes, a la formación integral pero no con la intención de centrarse o hacer proselitismo de “La Iglesia Evangélica”. Los docentes de esos espacios son docentes comunes y, en muchos casos no pertenecen a la Iglesia Evangélica Suiza.

En la década del 70 nace lo que hoy en día es la escuela técnica electromecánica surgió de la necesidad de capacitar a los jóvenes en esos rubros (por ejemplo reparación de maquinarias) y porque, además de la demanda en producción agropecuaria, aparecía la de servicios asociados con esa formación. De este modo, se ampliaban las posibilidades de elección en lo educativo y en la formación para el trabajo.

Otro hito importante en la vida institucional fue la implementación de la Ley Federal de Educación. En la escuela se implementan TTP de dos especialidades: Equipos e instalaciones electromecánicas y Producción Agropecuaria, ambos con un Polimodal en Bienes y Servicios. Hasta entonces la escuela tenía un secundario de seis años y se daba el título de *experto agrónomo y técnico mecánico*.

Con la Ley Federal de Educación se pasó a tener tercer ciclo de EGB al que ingresaban alumnos con un año menos de respecto del primer año del secundario anterior y que tendrían también un año menos a la hora de egresar. De todos modos, el Director General afirma que *“fue un trance que se resolvió bien”*.

El Coordinador Agrotécnico agrega *“Todo esto significó una serie de cambios, adaptarnos a chicos más chicos, convencer a los padres de que esos chicos más chicos estarían bien en la residencia porque obviamente hubo resistencias. Hay familias que tienen muchas dudas de traer a su hijo con 11 años a un internado como se lo llamaba antes”*.

### **3. Infraestructura y equipamiento**

La escuela tiene un espacio parqueado en el que funcionan:

- El espacio de dirección y de administrativos,
- Las aulas de las diversas materias.
- Los talleres correspondientes a la formación del TTP en electromecánica: carpintería, mecánica, electricidad.
- La residencia y las viviendas de las personas encargadas de residencia,
- Espacios para uso deportivo: tres canchas de tenis (donación de un visitante suizo), un tinglado con cancha para la práctica de diversos deportes, una pista de atletismo y una pileta de natación.

Vale destacar que durante la visita observamos todos los espacios en uso por parte de los alumnos y que al mismo tiempo se advierte un particular cuidado de su parte de las herramientas, espacios o instrumentos que están utilizando.

Existen algunos sectores que se encuentran fuera de este predio, entre ellos:

- Un sector con aproximadamente 100 hectáreas donde funcionan, el tambo, la huerta, la fábrica de dulces, plantaciones de yerba mate.



- Un sector de seis hectáreas donde se encuentra la granja que es donde se desarrolla la mayoría de las actividades didáctico – productivas, donde los alumnos hacen sus prácticas.
- Un sector que está más alejado de 150 hectáreas de pasturas donde hay un rodeo de cría e invernada y que es de donde se provee la residencia de la carne para el consumo interno.
- En cuanto al tambo se encuentran todas las categorías juntas más o menos de 150 animales y en la granja la dimensión del criadero de cerdos es de alrededor de 20 ó 25 madres en producción. La parte de aves está reducida a un nivel didáctico con uno o dos corrales de ponedoras y tanda de pollos parrilleros de 50 pollos por tanda precisamente para satisfacer las necesidades de enseñanza.
- Respecto a los conejos se mantiene un plantel mínimo de 10 ó 15 madres en producción.
- Plantaciones de yerba mate, un bosque frutal en el que principalmente hay una colección de variedades de cítricos que es el frutal que más aplicaciones tiene en la provincia, que mejor se adapta al ambiente.
- Una sala de industrialización en la que se fabrican dulces, encurtidos y quesos con marca propia.
- Hay parcelas reforestadas donde se realizan prácticas de manejo silvicultural implantación de forestales. Por decisión de la institución se deja una cierta cantidad de bosque nativo, son áreas protegidas, reservas naturales con vegetación nativa que se mantienen por decisión institucional. Hay predios donde la topografía es bastante quebrada y que se decidió por parte de la iglesia que se mantenga como reserva natural. De cualquier manera el terreno sería de aptitud forestal y una empresa que trabaja por dinero hubiera reforestado ese terreno.
- El parque de maquinarias está compuesto por tres tractores, algunos implementos.

Debido a las distancias, cuestiones de clima y fundamentalmente de seguridad, hay un transporte de ómnibus contratado para llevar a los chicos a los diferentes sectores didáctico – productivos de los módulos.

Durante el transcurso de la visita, al recorrer los diferentes sectores, llama la atención el buen estado de mantenimiento de las instalaciones y de las diferentes producciones. Además, en cada caso, junto a cada sector hay una pequeña aula (construida en el taller de carpintería) que da cuenta de que se trabaja articuladamente el que tiene que ver con la producción en el sector y los conceptos teóricos de referencia. El hecho de que la infraestructura esté presente “habla” del modo en que se enseña.

Es una escuela que recibe donaciones y que gestiona recursos ante Crédito fiscal para mejorar la infraestructura y el equipamiento, pero es reiterada la referencia del Coordinador Agrotécnico a transmitir a los alumnos la cuestión del buen uso y cuidado de las instalaciones. Esa enseñanza se hace evidente al observar el estado de mantenimiento de todos los espacios observados durante la visita.

Existe también una asociación de padres que está trabajando para conseguir mejoras y un grupo de ex alumnos que regularmente se acercan a la escuela.



#### **4. Aspectos curriculares**

##### **Título que otorga**

Los títulos que se otorgan son dos Técnico en Producción agropecuaria y Técnico en equipos e instalaciones electromecánicas ambos como complemento del Polimodal de Bienes y Servicios.

##### **Materias generales y específicas**

La necesidad de trabajar coordinada y articuladamente entre el área vinculada a la formación general y las dos áreas de educación técnica, es un tema tomado y considerado con fuerza en el proyecto educativo de la institución. Tanto el Director General como el Coordinador Agrotécnico y el coordinador técnico destacan la importancia del trabajo coordinado.

La articulación entre las dos especialidades técnicas es algo que se da a partir de los espacios pre-profesionales en la EGB 3 y que continúa durante la división más marcada que se produce cuando los alumnos optan por una u otra especialización.

La coordinación con la educación polimodal es menos llana pero es algo en lo que se trabaja permanentemente y que es tema recurrente de las reuniones generales. Una cuestión que juega a favor de esta articulación (que tradicionalmente resulta compleja en las escuelas técnicas) es que existe percepción de los docentes respecto a la complementariedad de sus esfuerzos.

##### **Plan de estudios**

El Plan de estudios está conformado por la EGB 3 con los espacios de vinculación con el mundo del trabajo o talleres pre-profesionales (ligados a las dos especialidades que se ofrecen asociadas a la Educación Polimodal).

La Educación Polimodal se combina con el TTP en Equipos e instalaciones electromecánicas o con el TTP en Producción Agropecuaria.

##### **Modo de organización de los espacios curriculares**

Los espacios curriculares se organizan según se orienten a la formación general o básica o a la formación técnica.

En el primer caso se incluyen los siguientes Departamentos: Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Lengua extranjera, Educación física, Educación artística y Orientación cristiana.

La formación técnica se divide en dos coordinaciones: la coordinación Técnica orientada a equipos e instalaciones electromecánicas y la coordinación agrotécnica. De ellas dependen los docentes que se desempeñan en los espacios curriculares de cada modalidad.

		<b>Coordinación técnica (TTP equipos e instalaciones electromecánicas)</b>	<b>Coordinación agrotécnica (TTP en Producción Agropecuaria)</b>		
<b>C O O R D I N A C I O N</b>		Carpintería I	Animales de granja I	E	<b>C O O R D I N A C I O N</b>
	E	Electricidad I	Apicultura		
	G	Introducción a la mecánica y el dibujo	Horticultura I	G	
	B	Carpintería II	Animales de granja II	B	
		Electricidad II	Parque y Jardines		
		Transformaciones mecánicas	Horticultura II	3	
	3	Carpintería III	Ganadería		
		Electricidad III	Vivero y forestación		
		Transformaciones metalúrgicas.	Industrias agrícolas		
	<b>T E C N I C A</b>	T	Tecnología de las representaciones gráficas e interpretación de planos	Instalaciones agropecuarias	
		Materiales y ensayos	Máquinas, equipos e implementos agropecuarios		
T		Operación, mantenimiento y ensayos de componentes de equipos electromecánicos.	Producción de plantas en vivero	T	
P		Máquinas y métodos de control dimensional del procesamiento	Producción de hortalizas	P	
		Operación, mantenimiento y ensayos de Equipos electromecánicos	Producción de frutas cítricas		
		Orientación en mantenimiento CNC, CAD y CAM aplicado a los procesos de producción	Producción de yerba mate		
		Cálculo, diseño, desarrollo y optimización de equipos electromecánicos	Producción de porcinos		
		Orientación en montaje electromecánico	Industrialización de frutas y hortalizas		
		Orientación en metalmecánica.	Producción de bovinos para carne		
			Organización y gestión de las explotaciones agropecuarias		
		Formulación de proyectos productivos			



## Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios

La escuela tiene un Polimodal en Bienes y Servicios y dos TTP: el agropecuario y el electromecánico. El Director General afirma que *“Esta combinación tiene su justificación en el hecho de que muchos chicos pueden defenderse laboralmente con oficios relacionados con el TTP en electromecánica”*.

Durante la EGB 3 los estudiantes hacen módulos de orientación o de formación pre-profesional correspondientes a las dos especialidades lo que les permite tomar la decisión de especializarse en una u otra. La idea es acompañar la toma de una decisión ya que cuando ingresan tienen entre 11 y 12 años. Al llegar a noveno tienen que elegir qué modalidad van a elegir.

Los talleres de orientación pre-profesional (o espacios de vinculación con el mundo del trabajo), surgen a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación. El Coordinador Agrotécnico plantea *“Consideramos que estamos en un ciclo de terminalidad de la educación obligatoria y en el supuesto de que el alumno al finalizar noveno no continúe la escolaridad, está preparado para insertarse en el sector productivo o empezar con un microemprendimiento en su familia, en su chacra. Por otra parte, estos espacios formativos ayudan a los alumnos a realizar la elección por una de las dos opciones de TTP que acompañan al Polimodal”*.

Esa formación pre-profesional se trabaja en grupos de un docente con 8 a 12 alumnos con lo cual es una formación de práctica real.

Los módulos de formación pre-profesional son:

Módulos Para 7° de EGB

Animales de granja I  
Carpintería I  
Apicultura  
Electricidad I  
Horticultura I  
Introducción a la mecánica y el dibujo

Módulos Para 8° de EGB

Animales de granja II  
Carpintería II  
Parque y Jardines  
Electricidad II  
Horticultura II  
Transformaciones mecánicas

Módulos Para 9° de EGB

Ganadería  
Carpintería III  
Vivero y forestación  
Electricidad III  
Industrias agrícolas  
Transformaciones metalúrgicas.



Una de las cuestiones a resolver es el pasaje de tres novenos a dos polimodales (uno de cada orientación) ya que hay que mantener un número necesario y adecuado de alumnos para poder trabajar.

Con respecto a los TTP que se dan con la Educación Polimodal, ellos son:

	<b>TTP en Equipos e Instalaciones Electromecánicas</b>	<b>TTP en Producción Agropecuaria</b>
Primer Año	Tecnología de las representaciones gráficas e interpretación de planos Materiales y ensayos  Operación, mantenimiento y ensayos de componentes de equipos electromecánicos. Máquinas y métodos de control dimensional del procesamiento	Instalaciones agropecuarias  Máquinas, equipos e implementos agropecuarios Producción de plantas en vivero  Producción de hortalizas
Segundo Año	Operación, Mantenimiento y ensayos de equipos electromecánicos Elementos de máquinas y del montaje de equipos e instalaciones electromecánicas Orientación en mantenimiento CNC, CAD y CAM aplicado a los procesos de producción	Producción de frutas cítricas  Producción de yerba mate  Producción de porcinos Industrialización de frutas y hortalizas
Tercer Año	Cálculo, diseño, desarrollo y optimización de equipos electromecánicos Orientación en montaje electromecánico Orientación en metalmecánica.	Producción de bovinos para carne  Organización y gestión de las explotaciones agropecuarias Formulación de proyectos productivos

El Coordinador Agrotécnico comenta que *“los alumnos del último año llevan adelante sus proyectos tecnológicos: trabajos finales, experiencias que ellos encaran orientados por nosotros. Tienen que pensarlo, planificarlo y ejecutarlo, obtener el producto. Pueden trabajar solos o de a dos. Proponen un proyecto acorde una necesidad, que puede ser de su casa, de su contexto, a veces desde la propia escuela se les facilita el acceso cuando ellos no pueden conseguirlo. Esta es la forma en la que la escuela modificó la antigua modalidad de trabajos finales o pequeñas tesis o monografías pero incorporada al plan de estudios del polimodal y relacionado con la formación técnica específica. Para hacer este trabajo cada alumno tiene un docente asesor que tiene especialidad en el tema que el alumno va a trabajar”*.

Algunos ejemplos de proyectos tecnológicos son: *“Comparación de alimentos de producción porcina”, “Ensayo comparativo de Cultivares de zanahoria en distintas fechas de siembra”, “Producción de tomate Santa Cruz bajo invernáculo e industrialización de frutas de descarte”, “Ensayo comparativo de cría de pollos parrilleros y pollos camperos con diferentes planes de alimentación”*.

### **Cambios que realizarían**



Tanto el Director como el Coordinador Agrotécnico señalan que una de las cosas que modificarían es que el Polimodal tuviera un año más. El Director afirma que *“Considerando la formación de antes con la actual, ese año más de madurez y de conocimiento les haría muy bien a los chicos y a nosotros, para nuestra conciencia. Nosotros sabemos cómo salieron nuestros egresados antes y ahora con lo cual si pudiéramos cambiar algo sería que se extendiera un año más la formación”*. Hay una intención e interés de agregar ese año y es claro que se está comparando el hoy con el ayer, pero que como sostiene el Director *“no se puede comprobar, poner a prueba empíricamente esa hipótesis.”*

La posibilidad de agregar un año la ven como una probabilidad realizable en el corto plazo. Hace dos años se planteó institucionalmente una discusión sobre si tener o no un cuarto año de Polimodal, pero se requiere la autorización de la supervisión y contar con el financiamiento necesario.

### **Modo de organización de la Institución**

El Consejo Directivo Interno delega al Director General la forma operativa y luego hay un Coordinador Técnico, un Coordinador Agrotécnico, una Rectora para el área pedagógica y un Responsable de la residencia. Estas cuatro personas junto con el director conforman lo que se llama Consejo.

Hay cuatro coordinaciones: 1) EGB 3; 2) Polimodal; 3) Técnico; y, 4) Agrotécnico.

A partir de allí se desagregan los diferentes departamentos. Según el relato del Director general desde hace dos años se está organizando más el trabajo de diferentes departamentos no técnicos ya que hasta entonces se había puesto más énfasis en los departamentos técnico y agrotécnico. En este momento están tomando mayor protagonismo y relevancia los departamentos no técnicos de Matemática, el de Ciencias naturales.

La diferenciación en una coordinación para EGB 3 y otra para Educación Polimodal obedece a la necesidad de atender a problemas y necesidades distintos.

El Coordinador Agrotécnico señala que *“Es importante la coordinación y articulación de los docentes de diferentes niveles dentro de un mismo departamento y también se intenta que pueda encauzarse mejor la coordinación de los diferentes jefes de departamento. Así la coordinación y la posibilidad de secuenciación lógica no pasa sólo por la rectora sino que es entre grupos de docentes de diferentes niveles pero que pertenecen al mismo departamento”*.

En la institución trabajan aproximadamente 150 personas algunas de las cuales tienen doble función como por ejemplo un carpintero que además de trabajar dictando clase también ayuda en mantenimiento. De todos ellos entre 70 y 80 son profesores netos.

La actividad de los chicos comprende de 7.30 a 12. Tienen el almuerzo y a las 14 retoman hasta las 17.45. Allí van a sus casas y los que están en la residencia tienen un tiempo de actividad deportiva y recreación, un tiempo de estudio, un tiempo para poner en orden espacios de la residencia que están a su cargo. Luego es el horario de la cena.

### **Modo en que se enfoca la enseñanza**



En proyecto educativo institucional tiene un lugar importante la formación en valores. Se procura lograr una formación integral dando mucha importancia al trabajo práctico. Es una educación centrada en el alumno y en el aprender haciendo. De hecho, en el anuario 2005 del Instituto en la portada se afirma que *“El hacer es la base de todo aprendizaje”*.

El Coordinador Agrotécnico comenta que un aspecto clave es una frase clave es *“Preparar para la vida”*, expresión que es a veces tan mal usada que pierde sentido.

Desde el punto de vista pedagógico: el hacer es fundamental para lograr buenos aprendizajes, aprendizajes con sentido para los alumnos. El Coordinador Agrotécnico afirma que *“Este es un desafío cotidiano para muchos docentes que estamos aquí. Sabemos que estamos a cargo de los alumnos y además de los sectores didácticos productivos que se financian a través de lo que cada docente y los alumnos y algunos empleados pueden producir. El compromiso y desafío de ser docente en una escuela que produce enseña mucho por el hecho de que el docente actúa ante sus alumnos como productor, como administrador, como gestor. El jefe sectorial tiene que rendir cuentas por lo que aprenden sus alumnos y por lo que produce su sector”*

Las condiciones que posibilitan ese estilo pedagógico tienen que ver con que hay un grupo numeroso de exalumnos que está trabajando en la institución y un grupo muy numeroso de personal de jornada completa. También hay una libertad bastante grande para que cada docente pueda encarar el modo de enseñanza. Este es un punto característico.

El Director general señala que *“Lo didáctico y lo productivo son cuestiones que hay que saber manejar y equilibrar convenientemente Hay actividades para las que se requiere de la producción de bienes y servicios productos agropecuarios o productos de la herrería o productos de la carpintería o servicios de los electricistas”*. Esto se resuelve dentro de la escuela misma por relaciones entre lo técnico y lo agrotécnico. En el mismo sentido, se tomó la decisión de que la producción de aves y conejos se mantenga en el estado actual, sin incremento ya que se orienta a satisfacer el consumo propio, el mercado interno de la escuela pero no están en las cercanías de un centro urbano importante que consume cantidades importantes de huevos, por ejemplo.

Se está trabajando mucho en continuar y obtener el mayor valor agregado posible en lo que se refiere a industria: quesos, dulces, encurtidos. Allí se encuentran en una escala intermedia entre lo didáctico y un nivel un poco más comercial, un volumen un poco mayor que el didáctico.

Para mantener estos sectores en funcionamiento, durante las vacaciones los alumnos tienen que asistir a la escuela una semana.

Si bien el Director y el Coordinador Agrotécnico hacen un planteo de lo que es en general la estrategia didáctica que se propone desde la escuela (aprendizaje en y/o a partir de la acción) en las entrevistas con los docentes salen algunas cuestiones puntuales que vale la pena rescatar.

Entre ellas:

Con respecto a la planificación y gradualidad en los contenidos: *“Para armar la planificación uno tiene que ver la totalidad del contenido que quiere dar y partirlo y buscar la forma de que haya una continuidad y poder ir de lo más*





*simple a los más complicado. No se puede ir al aula e improvisar. Cuando las cosas están trabajadas y planificadas los resultados son otra cosa”.*

Con respecto a la evaluación inicial: *“Si uno en la primer clase hace 5 ó 6 preguntas, por el modo en que contestan puede darse cuenta quienes tienen mucha capacidad, quienes menos y quienes muy poca”.*

Con respecto a la diversidad de niveles o capacidades en los alumnos: *“La gran diversidad de la población a veces genera dificultades. Uno como docente tiene muchas herramientas. Ahí hay que aprender a utilizarlos a ellos. Aprender a utilizar al que más sabe para que le enseñe al que menos sabe o al que le cuesta más. Así podés armar los grupos ponés a uno o dos que sepan con dos o tres que sean más quedados y que juntos tengan que llevar adelante alguna tarea, como grupo”.*

Con respecto a la evaluación en general: *“Si al final del módulo yo hago la evaluación y veo que estuvieron flojos en distintas áreas es porque no pude apuntar muy bien a esas áreas o fui muy flojo y “no apreté lo suficiente” los alumnos “graban en forma muy pasajera”. Teniendo el resultado final puede plantearse viendo en que no funcionó el aprendizaje, uno como docente puede plantearse que por ahí no va. La evaluación en general es oral o con pruebas. Muchas veces en las lecciones orales cuesta evaluarlos porque no saben expresarse. En las evaluaciones escritas se les dan evaluaciones para que completen porque hay chicos que no se les entiende lo que escribe. Además son muy acotados en sus respuestas.”*

Con respecto a la motivación de los alumnos: *“Uno ve que el chico quiere aprender, que está interesado y eso lo mueve a uno como docente. En la EGB se nota mucho los conocimientos previos que los chicos traen de sus casas en el caso del módulo de ganadería. En los chicos más grandes a veces da la impresión que no les interesa lo que les estoy dando”. Los chicos que muestran más interés en general son hijos de productores o los que vienen de zonas rurales”.*

## **El vínculo con las autoridades educativas provinciales**

*El Coordinador Agrotécnico la define como “buena, básica. No se siente mucho la presencia de este organismo. Sabemos que es el ente del Estado con el que las escuelas se relacionan para lo burocrático administrativo. En cuanto a supervisión y supervisores no se han creado los cargos. Se prevén por ley pero no están. Por eso planteo que se siente poca presencia porque sería a través de esa función que se sentiría la presencia del estado. Lo que sí existe como una entidad intermedia es la Asociación de Colegios Provinciales de Gestión Privada. Es una institución que representa a esas instituciones frente a otras y frente al estado provincial. Es un interlocutor que tiene cierto eco de parte del estado provincial”.*

## **5. Los alumnos**

*El Director comenta que “los chicos que asisten vienen del contexto cercano y hasta un radio de 70 Km. Hay gran diversidad respecto de las características socioculturales y considerando que los chicos de sectores más necesitados cuentan con un sistema de becas.*



Para los docentes, dentro de la escuela, las diferencias de tipo social y económico parecen diluirse. Ellos expresan *“En cuanto a lo las diferencias en lo económico no se ve mucho, parece que están todos iguales. A veces al principio se puede notar un poco pero cuando transitan en convivir, casi no se diferencian porque aquí todos son iguales: todos tienen que cumplir horario todos tienen que llevar la ropa a ala lavandería”*. Si bien *“Hay algunos chicos que pueden presentar algún problema como por ejemplo cuestiones de salud, de comportamiento se considera que esto puede solucionarse “destinándoles más tiempo, sacarlos aparte y conversar”*.

Estos comentarios muestran un profundo conocimiento de los chicos y de la diversidad en cuanto a los ritmos de aprendizaje que pueden presentarse por diferentes motivos. Es muy destacable el hecho de que se reconozca en todos ellos un modo a partir del cual van a poder aprender, una estrategia (más tiempo, más tarea) que va a hacer posible el aprendizaje de todos. Esto, a la vez, refiere a un modo de percibir el propio rol. Docente como orientador y guía de los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.

## **6. Motivaciones para elegir la escuela**

Los directivos consideran que, en general, los chicos vienen a esta escuela porque tiene un cierto prestigio.

Respecto a las motivaciones para elegir la escuela el Director destaca que *“es una escuela con prestigio en la sociedad y que atrae incluso a la gente de la ciudad. Los hijos de profesionales que vienen a la escuela llegan porque reconocen una diferencia. Además, es tomada dentro de la provincia como punto de referencia, como una escuela en la que hay preocupación por trabajar bien”*.

La cuestión vocacional respecto a la educación agropecuaria es menos clara ya que la escuela tiene dos modalidades y la idea es que los alumnos opten por una de ellas. De todos modos se hace referencia a *“alumnos que les gusta el campo”* o que seguramente van a seguir trabajando en la zona con sus padres. Al mismo tiempo, en tanto la escuela cuenta con un sistema de becas y, desde sus orígenes se orientó a formar a niños de familias humildes de la zona, lo que facilita la posibilidad de acceso a esta escuela independientemente del sector social de origen y del lugar de residencia ya que la escuela cuenta con residencia.

Observando la revista que edita la escuela “Puente Juvenil”, se observa alumnos provenientes de localidades como Wanda, Bernardo de Irigoyen, Campo Viera, El Dorado y 9 de julio que se encuentran a distancias considerables de Ruiz de Montoya lugar en el que se encuentra la escuela.

Según comenta el Coordinador Agrotécnico, la matrícula se distribuye con bastante regularidad luego de la EGB 3 entre la formación agrotécnica y la electromecánica con pocas variaciones de año tras año.

Otro aspecto que el Director señala como vinculado a la elección de esta escuela tiene que ver con el hecho de que *“se la reconoce como un ambiente sano, como un ambiente de trabajo. Eso genera una adhesión importante”*. De algún modo, se asocia a la escuela como un lugar resguardado frente a los problemas sociales.

## **7. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

En las entrevistas con el Director y Coordinador Pedagógico y con los docentes se evidencia una preocupación (y ocupación) institucional por el tema de la calidad en la formación que se imparte en la escuela y ellos mismos manifiestan la preocupación por mejorar el modo en que se trabaja.

Uno de los docentes entrevistados afirma que *“Yo interpreto que la mayoría de los resultados de los chicos tiene que ver con los docentes. Lo que vos hacés es lo que vas a cosechar. Los grupos que te tocan son muy variables, pero el resultado final generalmente tiene mucho que ver con tu presencia como docente. Uno tiene que sentirse responsable. Uno tiene que buscar la forma de que los chicos aprendan, porque formas hay.”* Esta responsabilización por el aprendizaje de los estudiantes y por buscar los modos más apropiados para promover esos aprendizajes habla de un estilo institucional en cuanto a la concepción de la función de la escuela y del rol docente que, ciertamente sustentado en un fuerte compromiso e involucramiento personal e institucional.

El Director destaca que el modo en que se desarrollan los módulos de formación pre-profesional, es algo que se ha conocido a través de los alumnos y que se acercan a ver desde otras instituciones. A la vez agrega que *“Con esto no queremos decir que todo está perfecto”*.

## **8. Los egresados**

El Director hace referencia a la necesidad de contar con datos más precisos y actualizados en cuanto al destino de los egresados. La información disponible es la que se detalla a continuación:

Más del 50% de los alumnos intenta continuar los estudios superiores. Un 30% trabajan y hay otros con los que no podemos contactarnos. En general los que siguen estudios superiores eligen carreras asociadas a la modalidad agropecuaria. Estudian mucho en Corrientes y sólo algunos en Buenos Aires (1 ó 2).

Los técnicos van a trabajar en diferentes lugares. : Oberá, El Dorado, Corrientes

Según un relevamiento informal de los alumnos egresados del ILC (2001-2003): Sector Agrotécnico: (2001-2003)

- 30 alumnos (Empleados, Trabajo propio, Terciario) 38.96%
- 33 alumnos (Universidad) 42.86%
- 14 alumnos (no existe contacto) 18.18%

Ha habido un incremento gradual de los chicos que aspiran a seguir estudios superiores. Al comienzo y por muchos años sólo un 10 % se encaminaba a estudios superiores.

Las familias de todos los chicos quieren que sus hijos vayan a la Universidad no importa de qué nivel socio económico sean.

## 9. Los docentes

Dentro de los docentes que trabajan en la escuela, algunos tienen título docente y otros no.

El Director comenta que *“la institución lleva adelante diferentes acciones para atemperar esa limitación. Por una parte hay apoyo de la institución a los docentes que presentan su iniciativa de capacitación externa. Hay docentes que están desarrollando cursos de nivel superior, otros cursos de postgrado, jornadas técnicas o cursos cortos. Siempre hay una buena predisposición a colaborar incluso con los gastos, a los docentes que presentan propuestas de capacitación”*.

El Coordinador Agrotécnico recuerda que *“hace unos años atrás los docentes de los departamentos técnicos sin formación docente tuvieron la posibilidad de realizar un curso de formación pedagógica para técnicos que organizó en la provincia UDA. Considera que ese curso fue bueno y asistieron todos los técnicos de la escuela en la sede de Montecarlo. Fue un esfuerzo importante para los docentes y para la institución. Apuntaba a los técnicos para que pudieran tener también estabilidad laboral para no ser desplazados por aquellos que se presentaban y tenían formación docente. Actualmente existen ofertas de formación docente semipresenciales que ofrecen instituciones de educación superior”*.

El Director señala que existen modos en que se trabaja internamente la capacitación de los docentes *“se realizan las reuniones departamentales semanales en las que se trabaja lo didáctico y lo productivo, la evaluación de los proyectos en marcha, se dan las orientaciones respecto a lo pedagógico. Es una forma de capacitación interna regular a veces no muy formal pero valorada como importante. También existen reuniones de capacitación interna para los docentes, se trata reuniones de intercambio de experiencias educativas. Son reuniones mensuales plenarias participan todas las áreas juntas y, en determinado momento pueden reunirse por departamento”*. Se considera que *“es una buena experiencia para los departamentos técnicos más tradicionales. En los últimos años se le está dando importancia a los departamentos de ciencias naturales, de educación artística, de lengua. En esa reunión, que ocupa dos o tres horas de trabajo por departamento a veces trata sobre una temática general y otras sobre una cuestión específica de un departamento”*.

Es interesante que, dentro de la referencia a la capacitación de los docentes, el Coordinador Agrotécnico hace referencia al trabajo de capacitación que, a través del proyecto de crédito fiscal del INET, los docentes brindan a la comunidad. Expresa que *“es un aprendizaje propio de otro tipo y se forma un nexo con la comunidad y también el docente gana en excelencia trabajando muchas veces con profesionales. Esto para nosotros es algo muy valioso. Dan cursos de soldadura, carpintería, horticultura, cría de cerdos. Responden a necesidades reales de productores de la zona que, de otra forma, no tiene posibilidad de acceso a una capacitación. Es un trabajo de extensión que nace de las necesidades que hay en la comunidad.”*

Este proyecto da cuenta de la necesidad que se percibe desde la institución de integrarse con otras instituciones y con la comunidad misma (empresas, productores, las municipalidades, las cooperativas) y satisfacer o generar una demanda.

En las entrevistas con los docentes se puso de manifiesto el importante compromiso que los une a la institución. Esto se expresó en frases tales como *“Para mí este colegio es un sentimiento, quiero ayudar al colegio y la principal función que tiene el colegio es formar a los alumnos, formar personas y en esa línea estoy”*.



*trabajando. Yo gozo del trabajo de enseñar, del arte de encender la luz de la curiosidad. Al principio uno ve que parece que no les interesa nada y de a poco empiezan a preguntar, empiezan a interesarse”.*

*Otro docente agrega: “Uno como docente tiene sus miedos, sus inseguridades, hay preguntas que quizás no sabe responder o cómo enfrentarlas. Yo muchas veces dije “no sé”. Lo que muchas veces hablamos en el departamento es que uno enseña no sólo lo que sabe sino sobre todo lo que es. Nosotros queremos formar personas con otra actitud ante la vida. Estamos cansados de oír hablar sin contenidos, personas que son muy grandes hablando pero que es imposible conectar lo que dicen con la práctica. La sinceridad de que yo pueda decir “no sé” aunque sea el profesor. Entonces el alumno entiende que él también puede decir “no sé”. El chico aprende a decir “no sé, enséñame”.*

*Otro aspecto que permite caracterizar al equipo docente de esta escuela es que existe un grado importante de comunicación y consenso para el desarrollo de la tarea: “en el grupo (aludiendo al departamento agrotécnico) nos planteamos a qué queremos apuntar en este año: por ejemplo vamos a procurar que los alumnos se expresen mejor, vamos a encontrar la forma en que resuelvan problemas. Así todos nos proponemos lo mismo. Hay un buen grupo de docentes y se pueden plantear las cosas. Este año estamos trabajando para nuestra evaluación con la estrategia de que otro docente vea tu clase y te haga aportes y críticas. Así todos nos sentimos dentro del sistema. Hay una forma de organización en la que uno no está aislado”.*

*La idea de equipo, de trabajo en colaboración particularmente entre los docentes del área técnica se manifiesta claramente en los relatos de los docentes. De algún modo sin perder de vista las responsabilidades personales tanto la formación integral de los alumnos como el tema del buen manejo de las producciones es un tema compartido: “Siempre se trabaja participando en todos los proyectos y las ideas, colaborando con otros sectores, aparte de nuestras reuniones semanales nosotros cumplimos turnos de fin de semana en forma rotativa, por lo tanto cada uno tiene que estar al tanto del sector del otro y así se colabora durante todo el año”.*

*En general, los docentes que trabajan en la escuela, particularmente los del área técnica, no tienen otro trabajo fuera del ámbito escolar. Esto hace que la mayor parte tenga un cargo correspondiente a una jornada completa (los que tienen mayor antigüedad) o dos cargos equivalentes a dos jornadas simples (docentes con menor antigüedad). Además, la mayor parte de los docentes lleva muchos años trabajando en la escuela y, más aún, en ciertos caos se trata de egresados de la institución. Todo esto conlleva a justificar el fuerte sentimiento de pertenencia institucional que se percibe en los docentes con los que se tuvo posibilidad de interactuar durante la visita. Uno de ellos lo hacía explícito de la siguiente manera “cada uno trabaja y hay mucha libertad. Por eso vas a encontrar muchos docentes con mucha antigüedad porque hay mucho sentido de pertenencia”.*

## **10. Prácticas profesionalizantes**

*Los alumnos que cursan el último año salen a realizar dos semanas de pasantías de trabajo en empresas e instituciones relacionadas con la formación técnica que están realizando. Por lo general se distribuyen a lo largo de toda la provincia. El Director general comenta que “Si bien se reconoce que la organización de estas actividades es compleja y que existen algunas dificultades, para esta escuela las cosas no son tan difíciles que tiene cierto prestigio ganado”*



El Director general y el Coordinador Agrotécnico coinciden en señalar que no puede dejar de contemplarse el hecho de que el alumno tiene 16 ó 17 años a la hora de realizar la pasantía (recordemos que antes teníamos un año más) y que esto puede no agradarle demasiado a la empresa que recibe. Es por esto, dicen, que *“Reiteramos la hipótesis de que la existencia de un año más es muy importante para la formación sobre todo respecto a la madurez que tienen los alumnos.”*

Los resultados de las pasantías son buenos o muy buenos, pero a veces existe la observación de que son “muy chicos”. En otros casos hay empresas en las que conviven pasantes universitarios y terciarios con los alumnos de la escuela y se hace evidente el modo diferente en el que pueden asimilar esa experiencia, ese aprendizaje.

Para la realización de las pasantías, los alumnos pueden proponer lugares, el responsable del área técnica toma la decisión y se busca, a través de la institución, lugar para aquellos que no tienen dónde realizarlas.

Algunos de los lugares en los que los alumnos realizan pasantías y las actividades particulares que realizan se detallan a continuación:

Empresa	Actividad
Cabaña Petiribí y Yerba mate Buen día	Cabaña de bovinos, Producción foresto – ganadera y de yerba mate.
Pindó	Plantaciones y secadero de yerba mate, vivero forestal y forestaciones.
Agencia de extensión rural INTA San Vicente	Desarrollo rural Extensión y asesoramiento a productores agropecuarios.
Vivero “Plantas regionales” Estación experimental INTA Montecarlo	Producción de plantas ornamentales. Investigación y experimentación forestal.

## **11. Vinculación con la comunidad**

La vinculación que el Instituto Línea cuchilla mantiene con la comunidad es importante y diversa en términos de actividades que se realizan. La concepción de participación y desarrollo comunitarios es muy destacada por el Director general y el Coordinador Agrotécnico y muy valorada por ambos.

Algunas actividades que se realizan en este sentido son:

- Visita a la escuela de productores de diferentes zonas de la provincia.
- Visita y realización de estadias de alumnos de otras escuelas agrotécnicas de la provincia.
- Dictado de cursos a productores de diferentes zonas de la provincia.
- Realización de Talleres de Literatura regional con asistencia de docentes y alumnos de localidades cercanas.
- Vinculación con la Universidad Nacional de Misiones para la realización de acciones de capacitación de docentes de la escuela.
- Campaña de vacunación antirrábica.
- Realización de conferencias y charlas sobre diferentes temas técnicos como por ejemplo “ Horticultura bajo invernadero”, con participación de la comunidad.



- Realización de actividades compartidas con alumnos de escuelas especiales, en el marco de convenios institucionales.
- Proyección de Cine algunos fines de semana

En el apartado correspondiente a “los docentes” se ha hecho referencia a que ellos brindan cursos a la comunidad. Estos cursos redundan, por una parte, en la excelencia de los docentes y al mismo tiempo marca uno de los puntos centrales en vinculación de la escuela con la comunidad. Como se dijo más arriba, se brindan cursos de soldadura, carpintería, horticultura, cría de cerdos. En este caso, la intención es fomentar, en conjunto con el gobierno provincial y municipal, una cuenca productora de cerdos en la zona. Así se procura incidir sobre el desarrollo económico de la localidad.

## **12. Sobre la Ley de Educación Técnico Profesional**

Tanto el Director general como el Coordinador Agrotécnico señalan que la LETP les genera gran incertidumbre, más preguntas que respuestas. El tema que ellos consideran clave es *¿Cómo se pone en práctica esta Ley dentro del marco de la Ley Federal de Educación? Consideran que “Desde el punto de vista de la formación de los jóvenes para el mundo del trabajo es adecuado que exista una ley. Pero en cuanto a la implementación se generan dudas. Una cosa que sí se evidencia es que en esa ley se refuerza la idea de un año más.”*

Conocen que se están poniendo en marcha los planes de mejora, trabajando sobre el equipamiento sin tocar nada de lo curricular y en este sentido su postura es muy clara *“Hay una cuestión que es central a considerar: si hay demanda de técnicos frente a la reactivación del sector productivo, es necesario trabajar muy fuerte de financiar a las instituciones sean de gestión pública o privada pero también hacer una cuestión de socialización para que haya personas que opten por esa elección de vida y que no siempre se lo vea como un paso hacia la universidad únicamente”*.

El anuario 2005 de la Institución da cuenta de que se realizaron jornadas para el debate y análisis de la Ley 26.058 a las que se invitó a escuelas pertenecientes a la Asociación de Institutos Privados de Educación de Misiones (AIPEM).

Esto es muestra de una de las cualidades más salientes de esta institución: la responsabilización respecto de la tarea que desarrolla y la capacidad para ser convocante en diferentes temas, involucrando a diversos sectores comunitarios, educativos, productivos y económicos.



## Caso N° 6

### CENTRO EDUCATIVO PARA LA PRODUCCIÓN TOTAL (CEPT) N° 4 – Mercedes - Provincia de Buenos Aires<sup>118</sup>

#### 1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela

El Centro está ubicado en el Cuartel XV del Partido de Mercedes, sobre el “Camino del 25” (viejo camino a Almeyra). Agroecológicamente, se sitúa en un área de transición entre el norte de la Pampa Deprimida y la Pampa Ondulada. El Partido, de 105.000 hectáreas, posee predominante aptitud agrícola-ganadera en un 40 por ciento de su superficie con la especialización agrícola en un 25 por ciento y ganadera en un 35 por ciento.

Los recursos forrajeros, tanto naturales como pasturas implantadas, potencian el desarrollo de la actividad ganadera en sus variantes de cría, engorde y tambo. La agricultura desarrollada en los mejores sectores de los campos mixtos y en la totalidad de los agrícolas puros comprende mayormente soja, maíz, trigo, girasol y sorgo en menor medida.

Las fracciones de menor superficie, conocidas como zona de quintas, son reconocidas por las producciones intensivas, entre las que se destacan la fruticultura (arándanos, duraznos, ciruelas, peras asiáticas, verduras de hoja y fruto).

Según el Censo Nacional Agropecuario de 2002, existen de 309 explotaciones agropecuarias con un total de 82.471,6 hectáreas. El 53% de esa superficie está ocupada por pastizales naturales.

#### 2. Historia de la escuela

Los CEPT son servicios educativos insertos en el medio rural que funcionan en co-gestión entre el Estado y la comunidad rural. Reciben alumnos que provienen mayoritariamente de familias de trabajadores rurales y en menor proporción de pequeños y medianos productores. Son tributarios del sistema de la Pedagogía de la Alternancia, en el que se alterna una semana de inmersión en la escuela y dos en el hogar, donde los alumnos realizan prácticas en su medio rural.<sup>119</sup>

El CEPT N° 4 surgió como necesidad de la comunidad de Mercedes y sus zonas más cercanas, hasta Suipacha.

El Director del establecimiento nos comenta: *“Se trataba de dar respuesta a la necesidad de contar con un servicio educativo acorde a la situación del empleado rural, destinado a aquel alumno que de no existir una institución como ésta no seguiría estudiando. En el mejor de los casos se quedaban trabajando en el campo o migraban*

---

<sup>118</sup> Visita efectuada el 21 de marzo de 2006. Fueron entrevistados: el Director, dos integrantes del Consejo de Administración, la Coordinadora de Terminalidad de EGB a distancia, el Coordinador de Alternancia y Producción, el Coordinador de Área de Ciencias de la Producción, la Secretaria del CEPT y Coordinadora del área de Exactas y Naturales y la Coordinadora del Área de la Comunicación y Expresión.

<sup>119</sup> El primer CEPT fue el N° 1, de General Belgrano. Luego fueron surgiendo en función de las necesidades de cada zona, hasta llegar hoy a 21 CEPT funcionando y en la etapa de armado y formación del N° 22.





*a las ciudades y entonces terminaban sin tierra y sin casa. Mucha gente que se fue pensando que allá estaba todo, encontró lo que brillaba, no lo que lo hacía brillar. Lo que hace brillar a una capital es la zona productiva. Por otra parte se encontraban atados a situaciones poco rentables, había que empezar a revalorizar todo lo que se había perdido, lo que hace a los pueblos rurales, y a recuperar la idiosincrasia propia de cada pueblo”.*

El CPT N° 4 de Mercedes comenzó a funcionar en 1991 en una casa prestada por un papá, donde se desarrollan las primeras reuniones y actividades. Contaban con muy poco espacio, el comedor era dormitorio y aula. En los primeros momentos había una actitud generalizada de desconfianza, pero al ver algunos resultados y evaluar la cantidad de clases que perdían por lejanía y malos caminos, eso llevó a entender la filosofía del sistema.

Los docentes, viviendo en el medio, tenían el problema a la vista. Se comenzó a hacer promoción en las escuelas primarias, a visitar familias llevándoles folletos explicativos acerca de los objetivos y la modalidad de trabajo propuesta. Ayudados por reuniones zonales iban explicando el proceso. Hoy son las familias las que se acercan. La promoción es boca a boca, de vecino a vecino de modo informal.

### **3. Infraestructura y Equipamiento**

La escuela ocupa una superficie total de un cuarto de hectárea. En años anteriores cultivaban una huerta muy completa, fundamentalmente para autoabastecimiento, pero este año decidieron dejar solamente una fracción como práctica para los chicos y el resto distribuir el cultivo entre las familias (por ej., una familia planta acelga, otra lechuga, otra rabanitos, y el CEPT les compra a las familias).

Los docentes comentan que les faltan herramientas a la hora de enseñar, destacando que necesitarían computadoras y un cañón para proyección de diapositivas.

En años anteriores han tenido herramientas de labranza de uso comunitario, para facilitarlas a las familias que no las tienen.

### **4. Estructura Organizacional**

El órgano principal de conducción del CEPT es el *Consejo de Administración*. Se trata de una Asociación Civil con personería jurídica, que está integrado por veintidós miembros, todos padres de alumnos o de ex-alumnos, de los cuales cinco son revisores de cuentas. Según su Estatuto, un 30% de los miembros pueden ser pequeños productores de la zona, aunque no tengan hijos en la escuela. Son elegidos democráticamente por todos los papás. La duración del período es de dos años, y se renueva anualmente por mitades.

Se mantuvo un diálogo con un matrimonio integrante del Consejo, cuyo hijo egresó hace cuatro años del establecimiento. El marido integra el Consejo en calidad de asesor ya que es el delegado regional ante la FACEPT, la institución de 2º grado que nuclea a los CEPT en todo el país. Fueron familia tutora de alumnos correntinos que vinieron a estudiar al CEPT de Mercedes y estuvieron alojados en su casa.

La cabeza de la institución, en el aspecto pedagógico, es el equipo docente. Pero en lo que compete a Desarrollo Local, así como en el trabajo en cogestión con la



Provincia, es el Consejo de Administración. El Consejo convive con el equipo directivo de la escuela en el día a día, y las decisiones que toma el equipo docente pasan por él, así como la planificación del trabajo docente de todo el año. Por otra parte, conjuntamente con el equipo de conducción, están a cargo de la evaluación anual de los docentes.

Se reúnen todas las semanas, alternando una vez como Consejo de Administración del CEPT propiamente dicho, y otra vez como CDL (Consejo de Desarrollo Local). Aquí se integran productores, padres y docentes, buscando resolver cada problema que se presente en la escuela (arreglar una cortadora de pasto, carnear un ternero, comprar un freezer).

Los entrevistados nombran a Gerardo Baccalini y a Susana Ferrari como los iniciadores del movimiento CEPT en la Argentina. *“En la Federación se brinda capacitación a los padres y a los miembros de los Consejos. El año pasado tuvimos una capacitación muy importante en Desarrollo Local. El tema del desarrollo local es inagotable. Si necesitamos un asesor, viene aquí y nos ayuda. Ahora estamos trabajando con los pequeños pueblos, junto a los municipios. Elegimos un pueblo que esté muy mal, el que esté peor, que se está yendo toda la gente, y se hace un estudio para ver cuáles son las debilidades, porqué se está yendo toda la gente, si hay que hacer asfaltados, si hay que llevar luz, si hacen falta subsidios para empujar las pequeñas producciones familiares, todo eso se hace y es pagado por la provincia. Trabajamos todos los padres, somos todos gente de campo, padres, gente humilde, aquí no hay políticos ni gente que busque provecho personal. Al contrario, el que se acerca sabe que es para hacer sacrificio, restarle tiempo al descanso y poner lo mejor de sí.”*

Por su parte, el Director comenta que el consejo trabaja a la par del equipo docente, se reúne semanalmente y concurre con dos profesores del equipo de conducción o con alta carga horaria, tratando de acordar la mayor parte de las actividades que van a desarrollar en la escuela con los padres que representan el Consejo. Por política de la escuela coordinan hasta las planificaciones de las áreas con ellos. Recuerda a dos padres totalmente interesados en discutir los aspectos pedagógicos con los docentes, qué cosas se les iban a enseñar a los chicos en las áreas; definir el perfil del egresado, las herramientas que necesitan tener y aprender.

El equipo docente de conducción está constituido por el Director, la Secretaria, el CAP (Coordinador de alternancia y producción) y los Coordinadores de Área, cargo equivalente a los Jefes de Área de las escuelas agrotécnicas. En tiempos pasados tuvieron una Coordinadora de EGB pero desapareció el cargo, se perdió. Lo lamentan porque era quien ejercía la articulación con la escuelita N° 28, vecina del CEPT. Los Coordinadores de Área son cuatro, y tienen sus ayudantes.

## **5. Aspectos curriculares**

### **Títulos que se otorgan**

Se otorgan dos títulos: Bachiller, modalidad Producción de bienes y servicios con orientación agropecuaria y Técnico en producción agropecuaria.

El título de Técnico en Producción Agropecuaria, rige según la resolución 1237/99, en función del perfil profesional aprobado mediante resolución 86/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Todo ello en el marco de la Res. 136/137, la Ley



Federal de Educación 24195, la Ley Provincial de Educación N° 11612 y el decreto 1276/96.

### **Materias “generales” y “específicas”**

El director del establecimiento manifiesta que intentan reforzar los contenidos de las materias de formación básica, dado que en general el alumno que proviene del medio rural tiene una dificultad mayor con los contenidos. Todas las actividades se integran en el método de alternancia, buscando aprovechar toda la información recogida en las visitas a las familias.

*“Partimos de que todos los docentes, aun los que no son de las materias de producción, tienen mucha cabida en estas visitas. Por ejemplo, la profesora de Sociales fue a visitar la zona y observó que todos tenían muchas gallinas. Preguntó el destino de la producción de huevos, y le dijeron que unos se consumen, o se los comen los animales... Después de tantas visitas entran en una relación de confianza. El mantenimiento de la disciplina y auto - evaluación son elementos de trabajo continuo de los adultos. (padres / docentes) Ir a corregir las tareas de los chicos a veces es una excusa apoyada principalmente para gestar esta confianza del ida y vuelta. La profesora de Sociales adjunta esta información a la planilla y plantea concretamente qué podemos hacer con ese excedente de huevos. Lo mismo con controles sanitarios, el planteo es trabajar conjuntamente con ellos. Los docentes en las visitas principalmente son detectores, observadores, y el perfil del docente que se busca es aquel que no esté metido del todo el tiempo en el salón.”*

El área de producción es completa y específica, y se fija en el PEI como de aprobación obligatoria por lo que implica el título, ya que se está certificando un técnico con orientación agropecuaria. No reciben alumnos en mitad de ciclo si proviene de otra institución educativa donde no tienen el área de producción.

El Director expresa que las mujeres son las que tiene mejor rendimiento en matemáticas y ciencias y las que tal vez menos observan los detalles de producción, quizás participan menos en lo que hace al desarrollo local, pero se destacan más en otras cosas. También son más decididas. Relata el ejemplo de una clase de castración: En la enseñanza de producción bovina incluyen ronda de vacunación, encierre, marca, desinfección y control sanitario de los animales. Llega también la época de la yerra y se hace castración. Comenta que filmaron un video en el que se ve que se les dio a los alumnos una charla acerca de cómo se debe hacer. Cuando el docente ofreció el bisturí los chicos se fueron atrás y las chicas adelante. También las alumnas se destacan haciendo inseminación artificial.

### **Plan de Estudios**

Los alumnos cursan desde 7° EGB hasta 3° Polimodal. El método de alternancia consiste en que el alumno pasa una semana en la escuela y dos en la casa aplicando todo lo aprendido en su propio proyecto productivo. La escuela va acompañando y supervisando el proceso. El Plan de Estudios es el mismo que tiene toda la Zona 2 de Enseñanza Agropecuaria (comprende Salto, Mercedes, Rojas, Pergamino, Arrecifes, Zárate, San Pedro).



## **Semejanzas y diferencias con respecto a otras escuelas de la provincia o la región**

El Director expresa que le dan mucha importancia al hecho de que en el CEPT 4 se trabajan contenidos mínimos exactamente igual que en el resto de la Provincia. Destaca como valor diferencial de la institución el contacto directo con la familia, marcando que en las otras instituciones educativas es inexistente. También hace referencia a los acuerdos de convivencia, y ejemplifica con el hecho de que en el CEPT no hay timbre, con palabras se marca el fin de la clase. (“Chicos, vamos...”)

## **Modo de organización de los espacios curriculares**

El Coordinador de Alternancia define que su función principal es organizar todo lo concerniente a las visitas. Dividen la población en ocho zonas, y hay un referente por zona. *“Todos los docentes efectúan visitas y confeccionan informes de visita. El mismo referente visita todo el año a la misma familia, para generar vínculo. Los profesores “pasan de año” con los chicos, van llevando al grupo.”*

Efectúan reuniones semanales del equipo de conducción y luego bajan todo lo acordado a una reunión de área.

La dotación de la escuela es de 13 docentes, la planta funcional contempla 18, pero hay 5 cargos no se cubren hace mucho tiempo.

Las áreas en que articulan los contenidos son:

Área de sociales: todos los temas relacionados con la historia, estudios sociales y geografía.

Área exacta y naturales: matemática, física, química y tecnología.

Área de producción: todos los temas relacionados con producción vegetal, animal, maquinaria y herramientas.

Área de comunicación: lecto-escritura, artes plásticas, música, idioma inglés y educación física.

Cada docente tiene la obligación de estar frente al alumno. Todos los alumnos tienen algún espacio con todos los docentes de la institución a lo largo de los 6 años.

## **Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios**

El Director expresa que *“el chico empieza con lo que tiene, no con lo que prometen tener, tenemos que hacernos eco de lo que tenemos. El chico de doce o catorce años, viviendo en un campo, conocía al vecino porque se lo cruzaba, pero desconocía sus orígenes, las costumbres, las producciones que lo rodeaban, la tecnología que empleaba, lo que hace a la salud o a la higiene, etc. Con el conocimiento del entorno y relacionándose, evitan cometer errores repetidos. La institución hace que los beneficios de uno sean conocidos por el resto, formar alianzas... Tenemos una herramienta pedagógica formidable que es Plan de Búsqueda. Al comienzo de 7° año, o 1° de SB, empiezan a trabajar con búsqueda de información basándose en un referente. Empiezan a surgir temas, que investigan con su entorno más cercano (familia, vecino, etc.) después esa información se procesa y se expone. Ese trabajo queda ordenado quedando historiado el tema, y junto con su familia se sienten partícipes de la investigación”.*

Los planes de búsqueda se hacen hasta 9° año (3° año de la SB en el 2008).



Después se comienza con una tesis con temas productivos, sociales o culturales que la familia esté interesada en desarrollar. La investigación incluye una encuesta en 1° año, como material para la tesis; en 2° año desarrollo regional y en 3° año desarrollo local y proyecto productivo. La tesis incluye todos los cálculos, inclusive la rentabilidad del proyecto. En caso de ser rentable y la familia estar dispuesta a iniciar el proyecto se le ofrece un crédito rotatorio de \$3000.- para que lo ponga en marcha. Actualmente están desarrollando proyectos de vacas, de corderos, servicios de computación en el medio rural, siembra de batata y producción de miel. Los créditos surgen como necesidad de las familias en función de lo que necesita desarrollar.

No se utilizan libros, sino fotocopias. Todo el material se les distribuye a los alumnos. Para ello, los alumnos pagan una colaboración mensual. El que no puede lo hace en productos. Un paquete de harina puede pagar una cuota. Otros pagan con carne, leche, huevos, lechón, cordero, pollos. Todo se destina a la alimentación de los alumnos.

Durante la semana que el alumno está en la escuela recibe todas las comidas y duerme en la residencia. Destacan esta experiencia de convivencia, resaltando que nunca tuvieron ningún problema de conducta ni conflictos. A diferencia del resto de las escuelas agrotécnicas, en el marco del taller de salud imparten educación sexual. El equipo docente nos comenta que *“esto surgió a partir de pedidos de mamás que no se animaban a explicarle a sus hijas lo que era la menstruación, ahí arrancamos con educación reproductiva”*.

Con respecto a las relaciones del CEPT con la escuela agrotécnica cercana, articulan algunos aspectos en función de que forman interinstitucionalmente una red de fomento agropecuario. Ocasionalmente, se proponen el intercambio de alumnos cuando es un perfil diferente. En cuanto a lo administrativo se ayudan y consultan.

Un aspecto interesante a desarrollar respecto de las actividades que se desarrollan desde el CEPT es la experiencia de la Terminalidad de EGB a distancia.

La Coordinadora de Terminalidad de EGB a distancia para adultos en zona rural nos explicó que el proyecto funciona en conjunto con el CEPT, como una forma de que los padres puedan terminar sus estudios de EGB, teniendo en cuenta todas las realidades del adulto del medio rural, el hecho de que no puedan concurrir a un establecimiento todos los días, por sus tareas, y la falta de medios, la falta de colectivos. Debido a su falta de disponibilidad de tiempo, por el trabajo, siempre queda como algo relegado el terminar sus estudios primarios. El proyecto comenzó hace un tiempo con el CEPT de Giles y el año pasado se empezó a desarrollar en Mercedes. Aún es considerada una prueba piloto.

Se trabaja con una currícula diseñada por la Dirección de Educación de Adultos, libros impresos por área, que integran teoría y ejercitación, específicamente para autoaprendizaje, y a través de los profesores del CEPT se brinda capacitación en producción. Se reúnen un solo día “en clase” y el resto de los días trabajan con sus libros en su casa, en el horario que pueden. Los alumnos tienen de dieciséis años en adelante. Complementan su formación con asesoramiento en producción y también en comercialización, por parte de los profesores del CEPT. Muchas de las alumnas son señoras grandes. Por ejemplo, se les dieron charlas sobre cría de gallinas y producción de huevos, pero también sobre el aprovechamiento de su producción si hay excedente, cómo comercializarlo, etc. En este momento el proyecto cuenta con 60 alumnos, distribuidos en cuatro Centros, escuelas rurales donde se concentran por zona.



Uno de los objetivos fundamentales de los CEPT es fomentar el desarrollo local. La terminalidad apunta a ese objetivo: no solamente proporcionarles herramientas para la lectoescritura, sino también integrarlos comunitariamente, brindándoles un espacio organizativo donde puedan aportar sus ideas y sus necesidades para el desarrollo local.

Toda esta población adulta también integra el Movimiento CEPT. El supuesto de base es que si no existiera esta experiencia una amplísima mayoría de esta población no terminaría sus estudios básicos. No compiten con la escuela de adultos común, ya que el perfil y la procedencia de los alumnos es totalmente diferente. Según explica la Coordinadora, el proyecto viene a cubrir una necesidad que estaba desatendida. Marca la similitud con los CEPT, en el sentido de que cuando se crearon los CEPT pasó lo mismo, se pensó que competirían con las Escuelas Agrotécnicas comunes, y sólo después de años se entendió que el destinatario es otro chico distinto.

Nos comenta, asimismo, que durante mucho tiempo se demandó la creación de un Centro de Adultos en Goldney y en Gowland (dos localidades cercanas), pero armar un Centro de Adultos no es tan sencillo. Entonces se pensó en esta modalidad. El Docente es itinerante en cuatro centros, pero no puede tener más de diez alumnos en cada uno. Eso fue superado muy rápidamente, llegando a tener 65 alumnos. Estaban en contravención, pero otro cargo no se abría, de modo que sólo se pudo incorporar algunos alumnos de Altamira y con los de Goldney y Gowland ya está más que excedida la cantidad. Asegura que si se hiciera un relevamiento ahora para evaluar esta necesidad se vería que es muy necesario abrir uno o dos cargos más.

### **Criterios para la selección de los contenidos curriculares**

*“No podemos modificar para nada los contenidos mínimos del plan de estudios. Lo que tenemos como libertad es acomodarlos en función de la época del año que se esté, en el caso de producción que se esté trabajando una u otra cosa. Ej: si estamos viendo trigo lo vemos cuando está el trigo. Los jueves hacemos salidas con 1°, 2° y 3° año. Se alquila un colectivo, que paga el Consejo de Administración, para que los alumnos visiten esas producciones. Se trabaja modularmente, se observa directamente y se informa por parte de los alumnos ventajas y desventajas de esa aplicación. Si se hace Trigo, la observación del trigo se va haciendo en distintos estadios, pero mover un colectivo para llevar a un chico a ver un campo y llevarlo nada más que para eso no sirve, entonces se hace trigo y cerdos, si hay tambo se hace tambo. Esas visitas son planificadas en función de la época del año.” (Director)*

### **Método o modalidad**

El Coordinador de Alternancia y Producción expresa que el punto fundamental es trabajar a partir de los saberes previos de los chicos, ya que hay una alta homogeneidad en saberes que traen de su casa en las áreas de producción, básicamente tambo bovino.

El Proyecto Productivo es concebido como herramienta pedagógica. Los alumnos formulan y desarrollan su proyecto de producción de bienes o servicios, con una línea de créditos rotatorios, financiados por la IAF (Fundación Inter-Americana), destinados a los alumnos del último año de Polimodal. Otra herramienta pedagógica muy importante es la autoevaluación, destinada a que el alumno pueda reflexionar y tomar conciencia de los aspectos de su formación y de su comportamiento que debe mejorar.



El recurso metodológico que definen como fundamental son las visitas a las familias, entendidas como estrategia de intervención para la metodología de Acción – Reflexión.

Además de supervisar la marcha del proceso educativo en la casa, el encuentro con la familia les permite acercarse desde la base de la información, y luego la generación de un vínculo productivo a fin de generar alianzas estratégicas con otras familias y coordinarlas. Los docentes expresan que fueron ganando en confianza. Las primeras visitas eran en la tranquera, mirando una carpeta en el capot de la camioneta. Tomó tiempo que fueran invitados a entrar y a compartir un mate.

Asisten técnicamente a las familias en todas las cuestiones productivas, aun cuando no tengan chicos en la escuela, ya que las identifican formando parte de la comunidad.

### **El Proyecto Educativo Institucional**

*“El proyecto estratégico y el objetivo principal de nuestro sistema está totalmente orientado a las familias del campo, a quienes buscamos defender y ayudar”,* nos comenta el Director.

El Delegado Regional ante la FACEPT, expresa que se diferencian de otras escuelas agrotécnicas, remarcando que no comparten la filosofía de las escuelas que tienen mucho, escuela “ricas” en un medio muy pobre. No conciben que la escuela tenga tanto y las familias no tengan nada. Ellos trabajan para que sea la gente la que tenga, y que se quede en el campo. Insiste en que se trata de otro concepto, otra mentalidad, donde los docentes están para ayudar a los chicos y ayudar a las familias, buscando que los jóvenes se queden en el campo.

### **El vínculo con las autoridades educativas provinciales**

El Consejo de Administración trabaja en cogestión directamente con el Ministerio de Educación provincial. Cualquier problema o necesidad la plantean directamente al Supervisor General.

Los CEPT reconocen una regionalización interna para su organización. El CEPT Nº 4 integra la región 1.

Además del inspector de enseñanza agropecuaria tienen el inspector areal, con quien mantienen reuniones conjuntamente con las escuelas de Giles, Mercedes y Capitán Sarmiento.

Los cinco CEPT que están en esta zona participan de las reuniones que hace el inspector de Educación Agropecuaria. Toda la zona de influencia comprende Dugan, Germania, General Viamonte, Los Toldos, San Pedro, Pergamino, Mercedes, Lincoln, Junín, Campana, Zárate, Arrecifes, Giles, Rojas y Ameghino.

## **6. Los alumnos**

Con respecto a la caracterización sociocultural de los alumnos y sus familias, nos informan que en el medio no hay familias monoparentales. La escuela no acepta alumnos que provengan del medio urbano. Alguna vez se hizo, y el alumno ejercitaba



su práctica productiva en un “campo padrino” (de algún familiar o amigo) pero la experiencia no fue exitosa. Esto es bastante comprensible, si se tiene en cuenta que han definido las visitas a la familia y el acompañamiento en la resolución de sus problemas productivos y de hábitat como la metodología central aplicada. (La familia inserta en el medio urbano tiene seguramente problemáticas muy distintas). Por otra parte, nos relatan que pudieron comprobar que el chico pasaba más tiempo en el pueblo que en el campo, asegurándose de estar presente en ocasión de las visitas de los docentes para el seguimiento de su proceso de aprendizaje, lo cual a la postre significaba una experiencia fragmentada y con poco saldo.

Es el Consejo de Administración, junto al equipo de conducción, quienes evalúan el perfil del postulante a ingresar.

Estiman en un 80% el porcentaje de padres que son trabajadores rurales (peones y encargados) y el 20% restante son pequeños productores de minifundios de 2, 3 ó 5 hectáreas.

Con respecto al nivel educacional alcanzado, un 80% de los padres tienen la primaria completa, el 15% no completó la escuela primaria y sólo un 5% alcanzó algún nivel de estudios secundarios.

En lo que hace a su procedencia de origen, hay una fuerte migración de familias correntinas y entrerrianas a los campos de esta zona. También muchos descendientes de colonos alemanes. En general son familias numerosas, con tres o cuatro hijos, refiriendo un caso de una familia de 7 chicos de los cuales tres son alumnos de la escuela actualmente. Hay familias de puesteros de estancias grandes que están becados por los mismos dueños de la estancia, que a su vez les facilitan una pequeña fracción de tierra para que la trabajen.

La matrícula actual de la escuela es de 124 alumnos, que integran 100 familias.

Actualmente concurren alumnos de las áreas rurales de Chivilcoy, Suipacha, Navarro, Chacabuco, Almería, San Sebastián y Mercedes. La “vuelta” de cada docente es de 180 km. a la redonda.

Refieren muy pocos casos de chicos que ingresaron a la escuela e hicieron solamente el 3º ciclo del EGB y no el Polimodal. El grueso hace los seis años. En el caso inverso, alumnos que hicieron el 3º ciclo en otra escuela y quieren hacer aquí el Polimodal, primero se aseguran que provengan de otra escuela agrotécnica, es decir que cuente con los conocimientos técnicos, pero fundamentalmente evalúan el perfil de la familia y del alumno. Tuvieron casos pero muy pocos.

Con relación a la Residencia Estudiantil, relatan que funciona como una familia grande. No han tenido dificultades de convivencia, hay mucha autodisciplina. No tuvieron nunca un episodio de drogas, ni robos, ni peleas serias. Se manejan con Acuerdos Marco de Convivencia escritos, que trabajan a partir de valores. Dos docentes y la cocinera se quedan todas las noches, es una guardia.

El Director nos refiere: *“Nosotros empleamos la herramienta de la autoevaluación. El bullicio a veces es impresionante con los más chicos, pero cuando llega el viernes los chicos tienen la auto- evaluación ¿qué fue lo que pasó en la semana? Trabajamos los valores que van surgiendo, y si no surgen tiramos una puntita para que les den nombre a la situación. Trabajamos los valores desde 7º a 3º año, en 3º año hay un montón de circunstancias que ya no dan para seguir trabajando con los valores de siempre. Pero los temas que se refieren a alcoholismo a drogadicción, higiene*



*personal, relaciones sexuales, lo vamos viendo durante la carrera y los apuntamos en las distintas edades. Los temas de mujeres los hablan las profesoras mujeres en los dormitorios y los temas de varones lo hablamos nosotros con los varones en el baño, o en la pieza, no nos interesa que se junten muchos, se charla en la medida que surge. Hay mucho respeto por lo ajeno, nunca han faltado cosas.”*

## **7. Motivaciones para elegir la escuela**

Expresan los docentes que en la mayoría de los casos los alumnos provienen de la escuela base, son chicos de escuelas rurales. Sostienen que en la mayor parte de los ingresos, la decisión la toma el chico.

En algunos casos quieren concurrir porque ya fueron alumnos los hermanos. Si bien cuando llegan tienen corta edad, se trata de chicos que tienen definido amor por el campo.

## **8. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

El Coordinador de Alternancia y Producción nos manifiesta *“Nunca estamos conformes. Siempre estamos buscando mejorar. Yo me eduqué en la escuela de Uribelarrea. Una escuela agrotécnica que era y es considerada como de las mejores. Bueno, comparativamente, yo creo que la formación que nosotros brindamos es excelente. Porque no agotamos nuestra acción en la instrucción, formamos hombres, formamos, dirigentes, formamos agentes de cambio.”*

La Coordinadora del Área de Comunicación y Expresión acotó que le preocupa la falta de cultura general que tienen los chicos y que no alcancen los tiempos para todo lo que habría que acercarles, suplir muchos años de escasez de estímulos, hacerles ampliar su panorama y que sepan que hay otras cosas.

Por su parte, el Coordinador del Área de Ciencias de la Producción comentó que le desesperan algunas incongruencias del sistema educativo que son incomprensibles, refiriéndose a algunos agujeros normativos que traban muchas veces la acción del docente.

El delegado regional ante la FACEPT, manifestó con respecto a este tema: *“Como padres, evaluamos la calidad de la educación que la escuela brinda como muy buena. Año a año verificamos que hubo mejoras. Aprobamos la eliminación de la alternativa del campo padrino cuando el chico no vive en el campo. (Otra cosa es cuando el chico vive en el campo y el dueño da la autorización de que el chico trabaje una porción, los docentes puedan recorrer y hacer sus visitas). En lo pedagógico es muy buena la enseñanza que brinda el CEPT. Es más, cuando un egresado continúa estudiando en la universidad, si tiene alguna dificultad sabe que puede contar con los profesores del CEPT que lo ayudan en forma totalmente desinteresada. Siempre están a disposición para ayudar, aun al ex-alumno, que uno podría decir que ya no tiene nada que ver con la escuela. Esto es muy bueno y yo veo que en otro tipo de escuelas eso no existe. Esta extensión de la asistencia que el CEPT brinda es también para toda la familia. Un padre tiene problemas con la soja, o bicheras, o en el medio de la noche tiene problemas con una vaca que se le trabó un ternero, llama al CEPT y el Ingeniero Agrónomo o el Veterinario van, y no cobran. Ese es nuestro concepto. También a mini-productores de la zona, aunque no tengan hijos en la escuela. (Hacé así, plantá así, comprá esto, yo vengo la semana que viene, van y vienen, lo llevan). Todo es sin cobrar. Se hace un seguimiento de todo este trabajo.”*



Por su parte, el Director completa este punto recordando que el año pasado hicieron el festejo de los 10 años de la primera promoción y se encontraron con ex alumnos que ya son papás. El hecho de comprobar que todos tienen trabajo y tienen buenas oportunidades es lo que le marca la calidad educativa. Refiere que tienen ex-alumnas trabajando en estudios de abogacía, otros licenciados en historia, licenciados en ciencias sociales que se fueron de la zona a trabajar cerca de la costa de tamberos y ahí estudiaron, hay ex alumnas que hoy son maestras rurales, chicos que han empezado la universidad.

*“Medir la calidad educativa de este colegio usando una línea con respecto a la lectoescritura, no te dice nada. Como institución, que una persona esté formada totalmente en cuanto a lo social, en cuanto a la producción, se refiere a que él adquirió las capacidades propias para poder seguirse enseñando a sí mismo durante toda la vida. Muchas veces se confunde **producción total** con toda la parte relacionada con lo agropecuario, cuando hablamos de producción total lo hablamos como persona.”*  
(Director)

## **9. Los egresados**

El CEPT tiene hecho un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) y saben que la mayoría de los papás de los alumnos (casi un 80%) son peones rurales, empleados, no propietarios. En estos casos es habitual que al egresar el alumno se emplee en alguna empresa productora, cerealera, láctea, cabaña, porque en caso contrario no tiene dónde aplicar lo que ha aprendido. En el 20% restante el chico lleva sus conocimientos a producir en su propia casa.

Los docentes refieren dos casos de ex-alumnas que tomaron el crédito y desarrollaron un proyecto de ovejas, que además de ir devolviendo su crédito, con el producido de su proyecto se están costeadando estudios superiores universitarios, una de ellas en Veterinaria y la otra en Administración Rural.

Cerca de la escuela está emplazada una empresa con laboratorios de desarrollo de cultivos de arándano. Esta empresa recurrió a la escuela solicitando ex-alumnos para trabajar. Son varios los alumnos que están actualmente trabajando allí.

Como estos alumnos no tienen experiencia anterior ni referencias laborales, es el CEPT el que les otorga, según lo evalúe el Consejo, las cartas de recomendación.

Algunos ex-alumnos estudian en la Universidad de Luján o en Tandil. En menor cantidad en La Plata.

## **10. Los docentes**

El CEPT N° 4 tiene 15 años de vida y la mayoría de los docentes tienen mucha antigüedad. La mayor parte de los docentes que iniciaron el CEPT continúan en la actualidad, muy pocos se han ido.

Es un trabajo de tiempo completo, con una carga horaria de 40 horas por semana. Los docentes del CEPT en general no tienen ninguna otra actividad, ya que no lo permiten los tiempos.



Se da una fuerte tendencia a la estabilidad de los docentes, no hay mucha rotación, lo cual es valorado por el equipo de conducción, ya que manifiestan que es muy difícil formar a un docente de CEPT”.

*“Con respecto a las áreas, están todos relacionados, por una cuestión del proyecto áulico. Cuando un profesor hace la visita, corrige las tareas de su materia pero puede detectar problemas en otras materias. Y después se pasan los informes entre ellos. Además, cuando la docente va a hacer la visita, en vez de trabajar con los textos típicos, buscan textos donde aparezcan los temas que se ven en otras materias con dificultades. Integra los conocimientos.”* (Director)

La tarea se planifica por semana y por área, pero en función de las dificultades y las propuestas cambian sobre la marcha. No es rígida, es flexible.

Con respecto al reclutamiento de los docentes, el Director nos cuenta que la elección docente se informa por las vías normales de Secretaría de Inspección y se comunica. Se abren los listados para inscribirse para ocupar cargos u horas en el CEPT N° 4. Los interesados se anotan e inmediatamente después se les informa del tiempo que dispondrán para la presentación de proyectos. Previa cita, los miembros del Consejo se reúnen con el postulante. Se les otorga un puntaje (Secretaría de Inspección) pero además se tiene en cuenta la calificación que hacen los miembros del Consejo del proyecto presentado. Estas entrevistas son ordenadoras y orientadoras, para que ese docente tenga la posibilidad de participar y tenga herramientas para hacerlo. Como no conoce el sistema se lo invita a que haga visitas, que se quede a dormir, que participe de las clases, que conozca a su futuro coordinador, al director, a los padres y a los alumnos.

### **Evaluación del trabajo docente**

El Consejo de Administración se reúne con el director y hacen la evaluación del trabajo anual de cada docente. A los ayudantes (apoyos) primero los evalúan los jefes de áreas. No hay antecedentes en los cuales el consejo de administración haya evaluado negativamente a algún docente y el equipo técnico pensara distinto. Hubo profesores que fueron mal calificados y hoy se han trasladado a alguna otra escuela.

### **Motivación para elegir la docencia**

El Coordinador del Área de Producción nos comenta que cuando salió la convocatoria para la integración del plantel docente del CEPT enseguida se fue a anotar, porque en 6º año de la carrera de Técnico Agrónomo había tenido una práctica docente con los alumnos de 1º año, y advirtió de que era mi verdadera vocación y que se sentía mejor que insertándose en la producción.

El Coordinador de Alternancia valora que desde el CEPT se va haciendo un ejercicio, dándose cuenta cómo es el sector agropecuario, desde las formas de tenencia de la tierra y las relaciones patrón- empleado. Manifiesta que la docencia en el CEPT contribuye a la toma de conciencia acerca de la realidad rural, los grandes *polls* de siembra, en un campo sin campesinos, la sojización de los últimos 5 o 6 años, los atropellos y la marginación que sufre el hombre de campo.



Asegura estar en el CEPT no por una cuestión de trabajo sino porque apuesta a este proyecto, ya que seguramente ejerciendo su profesión (Ingeniero Agrónomo) podría ganar más dinero.

*“El docente en el sistema de alternancia también aprende. Aquí practicamos la reflexión – acción. Con la política del desde abajo hacia arriba, desde la gente, aportando para que se empiece a construir un nuevo Estado. Hoy más que nunca en el campo, este sistema tiene que ser el motor del cambio de lo que pase en el medio agropecuario. Nos estamos quedando sin campesinos. Yo cuando chico pasaba mis vacaciones en un pueblito que se llamaba Chacras de Campo, donde vivía una familia amiga. Todas las mañanas veía en el boliche por lo menos quince carros, volvían de haber entregado la leche en la fábrica, 200 ó 300 litros, de un tambito de 20 ó 30 vacas, y paraban ahí un rato, se tomaban un vermucito y jugaban un partido de barajas, hacían las compras. Hoy uno pasa por ahí, como pasa por cualquier otro pueblito de campo, y está muerto. Yo creo que las políticas de Estado no han atendido esto, y creo que el Movimiento CEPT es una de únicas instituciones que está atendiendo este problema.”*

Los CEPT toman la Ley provincial de Promoción de Pequeñas Comunidades para promover la organización de las pequeñas localidades. En convenio con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y con la ONG Uniendo Pueblos, se genera un diagnóstico participativo y una planificación estratégica, una política de abajo hacia arriba.

Consultado acerca de los aspectos menos gratificantes de la docencia, el Coordinador de Alternancia manifestó que lo constituye la constatación de que culturalmente también instalada una tendencia al facilismo en los jóvenes, que entre la opción de desarrollar su propio proyecto, con su familia, con el apoyo y la ayuda de los docentes del CEPT, o trabajar en una empresa multinacional no dudarían en elegir esta segunda opción. Expresa que lo más difícil es generar conciencia y promover organización.

Los alumnos provienen de familias de pequeños productores (15%) y trabajadores rurales (85%). De estos últimos, la práctica los chicos la hacen en el campo donde viven. Apuntan al autoconsumo en la familia, promueven grupos de productores, por ej. asisten a un grupo de productores de huevos, que son puesteros pero dueños de esas aves y lo producido se comercializa grupalmente. El alumno realiza en el campo las mismas actividades que realiza el papá. Mayormente no se presentan dificultades con los patrones, porque los chicos trabajan en el mismo lugar que el grupo familiar. Los docentes refieren el caso de una estancia que manda a todos los hijos de sus puesteros al CEPT, otorgándoles una pequeña beca, y después los toma como empleados cuando se reciben.

Hace unos años se hizo una encuesta entre los pobladores de la zona y uno de los aspectos que más valoraban del CPT es que los chicos del medio rural pudieran continuar su educación secundaria, y contribuyeran a la organización de la gente.”

El Director apunta que no hay docentes que no estén comprometidos con el PEI. *“Si hubiera habido alguno, se hubiera ido. Acá nadie termina su materia y se va. Si alguien se retira avisa, para que otro trabaje con los chicos si es que no llega a tiempo de su horario para dar la materia. No existen las horas libres, desde toda la historia del CEPT N° 4 no existieron las horas libres, exceptuando el 21 de septiembre que es cuando 2° y 3° año, que la pasan acá, hacen su fiesta. Y el último jueves de 3° año, porque es la última noche que se quedan acá, cortamos tipo 16 hs. y se hace una reunión con cena.”*

## Capacitación

Si bien ahora hace algún tiempo que no reciben capacitación, han hecho cursos y actualización docente en la Federación que nuclea al Movimiento CEPT. Como contracara, todas las capacitaciones que se han hecho en los CEPT, en proyectos productivos y en otras temáticas, para el Estado no tienen validez. En General Belgrano, a 200 Km., sobre la ruta que une Mercedes con Mar del Plata, la Federación tiene el Instituto de Capacitación del Movimiento CEPT. Fue creado en cogestión con el Estado, y ya se efectuó el nombramiento de su inspectora, su directora y docentes.

*“El Estado no oferta ninguna capacitación, hay una ley nacional que obliga a que los docentes puedan recibir capacitación para seguir trabajando en el mismo nivel, pero hoy no se está cumpliendo. Lo que hay es pago, y además no nos alcanza el tiempo. La provincia ofertó hasta el 2002 capacitación para los docentes técnicos, entonces pudimos hacer la capacitación de dos años y medio los ingenieros. Ahí la hicimos tres personas. Hoy dicen que están armando el listado de posibles temas de capacitación docente, ley 26058. Están reclutando matrículas para dictar los cursos, que seguramente serán en Capital o en alguna escuela grande como Pergamino”.*  
(Director)

El Coordinador de Alternancia y Producción ha sido elegido por la Federación para armar la capacitación de referentes de 24 municipios de la Pcia. de Buenos Aires, para poner en marcha la ley de pequeñas comunidades bonaerenses. La FACET le pidió al CEPT N° 4 que el Coordinador de Alternancia y Producción formara parte de este equipo. Previa autorización por parte del Consejo de Administración, se redistribuyeron tareas internamente en el equipo docente del CEPT, lo cual le permitió disponer de tiempo para dedicarlo a esta actividad. Actualmente está viajando a General Belgrano, Baradero y Buenos Aires, como una contribución técnica que hace cada uno de los CEPT hacia la FACEPT”

La Coordinadora de Comunicación y Expresión, nos informa que les importa mucho más detectar las capacidades y aptitudes del alumno, que evaluarlo en el sentido estricto del término, ya que no se puede evaluar igual a un chico que tiene dificultades pero pone todo su esfuerzo en superarse. Comprueban que los chicos que mejor se desempeñan en las tareas del campo son también los que tienen mejor rendimiento en el estudio de las materias básicas, porque están acostumbrados a la responsabilidad.

### **11. Prácticas profesionalizantes**

El Coordinador de Área de Ciencias de la Producción nos informa que no hay producción en la escuela. Todo se hace dentro de y con las familias.

Las mujeres participan en todas las actividades productivas, en ocasiones con más entusiasmo que los varones. Refiere el caso de una alumna que cuando el papá tiene que atender un parto de una vaca, es la primera en ayudarlo.

Cuando las familias no disponen de tierra en la que el alumno pueda desarrollar su proyecto, se buscan alternativas. Por ej, tienen casos de chicos que después de haber culminado su formación y práctica como tamberos, los mismos profesores del CEPT los consiguieron ubicar en tambos grandes, en campos importantes. Hoy algunos de esos chicos tienen sus propios animales y el día de mañana los pueden vender y comprarse su tierra.



Muchas veces la familia, si bien son empleados, peones, tienen una fracción de tierra donde poder trabajar y poder desarrollar el proyecto del alumno.

Manifiesta que el CEPT se autoabastece de todos los productos frescos para la alimentación de los alumnos residentes, comprando solamente productos secos (arroz, fideos, azúcar), destacando que el gobierno no se hace cargo de la comida para el Polimodal.

Cuentan con una sala de industria donde se hacen dulces, (de zapallo dulce de leche, de manzana, de pera, de tomate, de kiwi, de todas las frutas de estación y en oferta.)

Si hay familias que tienen proyecto de zapallos o de frutas, el CEPT le compra solamente a esas familias.

La fruta sale de la zona, se le compra a los productores; la manzana y la pera que no es de la zona se la compran a algunos acopiadores, para que los chicos hagan la práctica productiva e industrial.

Los productos se comercializan a través de los chicos, que tienen algunos clientes detectados en el medio rural y venden aproximadamente 300 frascos por mes. Cada frasco deja algo más de un peso de ganancia. Se hace dulce para vender y para consumo del comedor.

## **12. Vinculación con la comunidad**

Partiendo del objetivo de la institución de asistir y ayudar a las familias en su crecimiento, refieren alguna situación en la que la manera de producir de la escuela choca o entra en colisión con la manera de producir del papá.

El Delegado Regional ante la FACEPT narra: *“Eso cuesta mucho pero se han dado grandes logros a través del alumno. Tuvimos un caso de un papá tambero que no había forma de cambiarle sus ideas, hoy día integra un grupo de papás tamberos que se reúnen aquí en la escuela.*

*Le cambiaron totalmente al padre, desde cómo hacer las pasturas, traer semillas de algodón del Chaco para alimentar los animales. Por eso buscamos técnicos como docentes, veterinarios e ingenieros agrónomos, para poder meternos con el productor y ayudar a las familias del campo.”*

Cuentan con la posibilidad de financiar proyectos productivos de los alumnos, mediante un crédito a ser devuelto a valor producto, con un año de gracia, a través de la Banca Solidaria, que consiste en créditos rotativos, a partir de un monto de dinero destinado por la IAF, una fundación norteamericana. La devolución se hace al valor actualizado del mismo producto, para garantizar la posibilidad de re-otorgarlo.

Otra experiencia a destacar es el Proyecto del periódico *Campo de Acción* que dirige la Coordinadora del área de Expresión y Comunicación. Está redactado e ilustrado por los alumnos y se distribuye en toda la zona rural. En muchos casos, es el único medio gráfico con el que el trabajador rural tiene contacto. Además de dar cuenta de las noticias del CEPT y difundir sus principios, incluye todo tipo de información útil para la actividad y la vida en el campo. El periódico no tiene fines de lucro, se comercializa al valor de un peso, del cual la mitad es para el alumno que lo vendió. El periódico se autosostiene con las publicidades. Con esta pequeña recaudación, así como con lo producido con la venta de dulces, los alumnos que viven



lejos costean sus pasajes. El periódico se ocupa de difundir lo que se hace en la asociación, difundir los trabajos de los egresados, si quieren comprar o vender algo.

### **Desarrollo regional y local**

Entre sus actividades ponen énfasis en el Comité de Desarrollo Local, en la convocatoria a productores para hacer trabajos conjuntos y resolver necesidades del sector. Lo explica el Director: *“Hace catorce o quince años no se entendía lo del desarrollo local, es un espacio donde se comienza a mirar un poco más lejos que la propia experiencia personal y familiar. Los docentes dan sus módulos, hacen sus visitas, y hacen sus zonales, todo eso se canaliza a través de los coordinadores en este escritorio, a lo que nosotros le llamamos equipo de conducción, en donde se pone en la mesa todo lo que surgió en la semana que viene desde afuera, todas las problemáticas y necesidades y el reconocimiento de nuestros errores (cometidos en la semana). Acción, reflexión, acción: Nosotros hacemos esa acción durante la semana, el viernes reflexionamos sobre lo que hicimos, lo accionamos en la próxima y constantemente así.*

*De ese informe zonal hacemos la preparación y la programación de la semana que entra, planificamos. De ahí me surgen los insumos. Por ejemplo digamos que en mi zona tengo un tambo con 17 vaquitas nada más, y el hombre no sabe manejar las cosas. No sabe reconocer una mastitis en las vacas, regalan los terneros. etc. Y otro docente dice: a mí me pasa lo mismo. Bueno, hagamos unas reuniones del Consejo de Desarrollo Local donde les contamos para qué estamos y quiénes somos”.*

El Consejo de Desarrollo Local se genera y alimenta desde el CEPT. Es un espacio que tienen los productores y los empleados rurales para plantear problemas, necesidades. Explican sus dificultades, sus historias, comparten conocimientos con técnicos y veterinarios, que recogen información. En la segunda reunión empieza el acompañamiento de los docentes del CEPT y se gesta la apoyatura técnica.

### **Relación con el sector socio - productivo de la región**

Los docentes expresan que no podrían desarrollar su actividad sin una relación con los productores locales. El CAP (Coordinador de Alternancia y Producción) es el que tiene presente todas las producciones de la zona para organizar las visitas y pasantías de los alumnos de 1° a 3° año en función de su tesis. Por ejemplo, si un alumno 1° año se interesa en un proyecto de apicultura, el CAP debe conocer algún productor apícola para mandarle el alumno tres días. La conexión se produce a través del CDL o a través de miembros de Consejo. El Coordinador se encarga de hacer la presentación, después el docente referente de la zona se concentra en esa producción y hace un informe por escrito que se vuelca en la tesis.

También participan de los proyectos del Copret y del Precip, instituciones que otorgan subsidios específicos para proyectos institucionales. Narran como ejemplo el sistema de captación de energía solar, tanto para las luces de emergencia como para todos los calefones solares para el calentamiento del agua.

### **13. Sobre la Ley de Educación Técnico Profesional**

Tanto el Director como los docentes entrevistados manifestaron desconocer la Ley.



## **A modo de cierre**

Del Director: *“En la vida de una institución, aquello que vos hiciste hace tres o cuatro años atrás, ahora empezás a cosechar. Ver alumnos que vos veías entrar acá, que no levantaban la cabeza del pánico que tenían, y cómo gracias a la socialización, a la convivencia, el trato, etc. hoy día termina leyéndote el discurso de fin de año ante quinientas personas, la pregunta que vos te haces es... la pucha que valió la pena quedarse una hora más, una hora menos”.*



## **Caso N° 7**

### **ESCUELA AGROTÉCNICA PROVINCIAL “JUSTO JOSÉ DE URQUIZA” – Colón-Entre Ríos<sup>120</sup>**

#### **1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela**

La Escuela Agrotécnica “Capitán General Justo José de Urquiza” está situada en el ejido de la ciudad de Colón, a 5 Km. aproximadamente de la misma y a 2 ó 3 km. del río Uruguay, en las proximidades del Puente Internacional Colón-Paysandú.

El poblamiento y la ocupación productiva del suelo con finalidades agrícolas en la región del Departamento de Colón, esta asociada al proceso histórico de inmigración-colonización. En 1857, siendo Urquiza Presidente de la Confederación Argentina, con sede en Paraná, tomó contacto con contingentes de inmigrantes llegados de Europa- de Suiza, Francia y el Piamonte-, los cuales tenían como destino afincarse en Corrientes. Corrientes desiste del emplazamiento y, con el objeto de que el contingente no se vea obligado a regresar, Urquiza aprueba su asentamiento en la zona de Colonia San José, vecina a la actual ciudad de Colón, en tierras de su propiedad, celebrando un contrato de concesión de las tierras con los colonos. Urquiza manda traer enseres, útiles de labranza, bueyes, y también aves de corral, considerándose este hecho como iniciador de la avicultura argentina.

Además de ser una importantísima zona avícola, se practica la invernada de vacunos. Se destacan también la producción de arroz y la forestación. El Censo Nacional Agropecuario de 2002 revela la existencia de 1.531 explotaciones agropecuarias con un total de 248.531,2 hectáreas. La significación de la ganadería vacuna esta expresada en el hecho de que el 61% de la superficie en explotación está destinada a pastizales naturales (57%) y forrajeras perennes (4%).

#### **2. Historia de la escuela**

En el año 1903 el diputado nacional Emilio Gouchón proyectó una Escuela de Agricultura en Colón. Más tarde, en 1913, otro diputado nacional, Méndez Casariego, presenta un nuevo proyecto para el mismo fin y lo reitera nuevamente en 1920. De esta manera se intentaba dar respuesta a la inquietud de los colonos de contar con algún lugar donde capacitarse en temas productivos.

En 1927 el Centro de Fomento Departamental de Colón, constituido por la comunidad colonense, sus fuerzas vivas y cientos de colonos diseminados en pequeñas parcelas, se dirige al Ministerio de Agricultura de la Nación ofreciendo 100 hectáreas de terreno a cinco kilómetros de la ciudad. La compra fue dispuesta por acuerdo del 15 de julio de 1927.

Comenzó así a funcionar la escuela, conservándose aún parte de las instalaciones originales. El primer encargado fue el Agrónomo Humberto Fonseca, quien permanece en su cargo hasta 1935.

---

<sup>120</sup> Visita efectuada el 9 de marzo de 2006. Fueron entrevistados la Vicedirectora; la Asesora Pedagógica; el Profesor a cargo del módulo de Huerta y el Profesor responsable del área de Producción Avícola.



En 1937, la Escuela de Agricultura que funcionaba en San Miguel, Pcia. de Buenos Aires, cerca de Campo de Mayo, es desalojada y cierra sus puertas. Su Director, Luciano Joele, se traslada con todos los elementos al establecimiento de Colón, que funcionaba como Escuela de Agricultura en Formación, sin alumnos oficiales, aunque los peones rurales de la zona resultan aprendices.

Ya desde sus inicios fue una escuela destinada básicamente a la avicultura. Si repasamos la historia de la avicultura en nuestro país, nace precisamente en la Colonia San José, distante 10 Km. del emplazamiento de la escuela.

*“Durante los primeros tiempos la escuela funcionó con un grado de organización muy primitivo, y otorgando el título de Experto, que carecía de reconocimiento o validez, después de un ciclo de tres años. Se trataba de una especie de Ciclo Básico, lo que hoy sería el ESB3. Los hijos de los colonos estudiaban y practicaban todo lo que tenía que ver con las aves. Cabe destacar que desde su creación funciona el internado (solamente masculino). La escuela era lo mejor que había en el país en avicultura, y fue siguiendo todas las distintas tecnologías que se fueron adoptando en cuanto al manejo de aves.”* (Vicedirectora)

Hasta ese momento se hacía lo que se llama cría semi intensiva de aves, es decir que las aves estaban un tiempo adentro de un galpón, con sus nidales, pero además tenían acceso a un predio cercado, con pasto, no con cemento. También había un espacio con boxes donde estaban las razas puras. Se criaban muchas razas puras que ya no se ven, por ej. Orpington, y otras, que habían empezado a hacer furor en ese momento por la postura.

El 6 de agosto de 1940 se inaugura la avenida interna Jaime Font, en homenaje a un hombre de amplia vinculación con la enseñanza agrícola, como técnico, funcionario, docente y periodista. En marzo de 1944 la “Escuela en Formación” pasa a ser Escuela Nacional de Avicultura, funcionando oficialmente y dependiendo del Ministerio de Agricultura de la Nación, más precisamente de la Dirección Nacional Agropecuaria. *“Cuando comienza a funcionar la escuela no era todavía algo muy organizado, el título no era oficial. Además, como se puede ver en el cartel que todavía está en la fachada, era solamente Escuela de Avicultura”* (Vicedirectora).

Un hito importante en la historia de la escuela es la construcción del nuevo edificio. Su piedra fundamental se coloca el 2 de julio de 1944 en un imponente acto, y, finalizada la construcción, el acto oficial de inauguración se lleva a cabo el 26 de mayo de 1952.

En el año 1967 la educación agrotécnica pasó de la esfera del Ministerio de Agricultura a la del Ministerio de Educación, consecuentemente, también esas escuelas, como de Colón. En el año 1969 se comenzó a trabajar con el Ciclo de Agrónomos, si bien seguía otorgándose el título de *experto*, de validez oficial, para estudios de tres años. El título de *agronomo* exigía tres años más. Era el ciclo superior. A partir de aquí se sucedieron distintos planes de estudios de seis años.

Años después, las escuelas agrotécnicas dependientes de la Nación pasan a depender del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica), hasta la transferencia de los servicios educativos a las provincias y la disolución de este organismo nacional.

*“La escuela era la única en Latinoamérica especializada en avicultura. Además se fue creando muy buena fama por la calidad de su educación. Durante la época en que existía el ciclo de expertos, llegaron estudiantes de Perú, de Colombia, de Ecuador, y se quedaban los tres años viviendo en Colón”,* nos comenta la Vicedirectora.



A mediados de los años '70 se impuso lo que se llamaba la cría intensiva. La escuela fue la primera de la zona en tener tres galpones de parrilleros y tres de ponedoras, todos con cría intensiva. Esos galpones perduran y se los usa hasta el día de hoy. Tienen un excelente sistema de ventilación, si se tiene en cuenta el desarrollo tecnológico alcanzado en la época. El gobierno nacional enviaba buenas partidas para mantener el funcionamiento de todas las instalaciones.

En la década del '70 el establecimiento tuvo un director que tenía contactos con el sistema educativo chileno del gobierno de Salvador Allende. Ellos carecían de establecimientos de formación de técnicos agropecuarios y tenían mucho interés en conocer la experiencia de la escuela.

*“Nos invitaron con los gastos pagos a una delegación de nueve personas, director y docentes. Quedaron admirados de las prácticas docentes y de la diversidad de las especializaciones que teníamos, y ofrecieron muy buenos salarios para que algunos se radicaran allá, pero ninguno nos quisimos quedar”.* (Vicedirectora)

En esta escuela se recibieron las primeras cuatro mujeres técnicas agrónomas en 1969. Si bien existía formalmente el ciclo de agrónomas en Casilda y en Pergamino, no había alumnas inscriptas.

Desde el año 1970 se incorporan las primeras vacas lecheras y, a instancias de un director que se dedicaba la apicultura, también se añade esta actividad. Luego se comienzan a implementar los proyectos de cerdos.

A partir de 1988 la escuela deja de recibir fondos de la nación y tiene que ajustar muchísimo sus gastos de mantenimiento. Actualmente sólo le pagan los sueldos y la luz. Antes recibía una partida equivalente a 9.000 litros de gasoil para consumir durante el año, y a partir de allí la falta de combustible se hizo sentir.

El 11º de enero de 1993, respondiendo a la Ley de transferencia de Escuelas Medias, pasa a depender de la jurisdicción de la provincia de Entre Ríos.

En 1993 se instituyó un 6º año, sólo para los alumnos interesados, una suerte de especialización pero solamente de avicultura. Esto fue una iniciativa de la escuela, con prescindencia de los planes de la provincia.

En algún momento este 6º año se quedó sin alumnos interesados en especializarse en avicultura y con el correr del tiempo se lo fue perdiendo. El último que existió fue en el 2001.

En 1998 se comienza a implementar como Experiencia Anticipada el Polimodal y el Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria.

Otro hito importante lo constituye la creación de la EGB. Hasta entonces la escuela tenía un ciclo de cinco años y a partir de allí ofrece el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, el Polimodal en Producción de Bienes y Servicios y el Trayecto Técnico Profesional en Producción Agropecuaria.

### **3. Infraestructura y Equipamiento**

En la actualidad, la escuela ocupa una superficie total de 89 Has., dividida en dos fracciones por la ruta que conduce al Puente Internacional “General Artigas”. Una de



las fracciones, la más extensa, es la fracción A, contiene el edificio escolar, el edificio del internado, la rotonda, y los campos. La más pequeña, la fracción B, es una lonja de terreno que termina en el Río Uruguay. Cuando se construyó la Ruta 14 y el Puente Artigas –que une a Colón con Paysandú (ROU)- quedó como fracción separada.

Con respecto a la dotación de animales, actualmente hay 15 vacas lecheras. Para la crianza de las aves, existen 5 galpones con aprox. 30.000 aves- tres galpones de parrilleros y dos de ponedoras, todos con cría intensiva. La sección cerdos posee 45 animales, aproximadamente.

En lo que hace a equipamiento tecnológico, la escuela tuvo una época en la que estuvo bien equipada – hace por lo menos 20 años, cuando dependía de la nación- pero actualmente le faltan elementos y algunos deberían ser urgentemente reemplazados por su obsolescencia. Por ejemplo, necesitarían uno o dos tractores más, imprescindibles para la práctica de los alumnos.

*“También nos es muy necesario renovar el colectivo para el traslado de los alumnos desde y hacia Colón, ya que el viejo Mercedes con el que contamos insume un alto costo de mantenimiento y muchas veces no se pueden conseguir los repuestos necesarios para las reparaciones porque ya no se fabrican más. “Una de las áreas con más necesidades es el área de industria, en la cual falta muchísimo equipamiento, y el que hay está obsoleto.” (Vicedirectora)*

Por otra parte, está también muy escaso de componentes el taller, que se hace cargo del mantenimiento general y de solucionar todos los problemas de funcionamiento de la escuela.

#### **4. Estructura Organizacional**

La escuela integra una red regional con las Escuelas Agrotécnicas de Concordia, Chajarí y Basalvilbaso. En la escuela funciona el equipo PITE, constituido por los directivos y distintos referentes, que tuvo a su cargo la implementación operativa de los cambios curriculares, la incorporación del Polimodal, etc.

El equipo de conducción está integrado por un Director, un Vicedirector, el equipo PITE, el Jefe de Enseñanza y Producción, el Secretario, el Asesor Pedagógico, el Administrador y el Jefe de Residencia Estudiantil.

Funcionan separadamente el área de administración, (auxiliares, cocina, economato, limpieza y servicios); el área didáctico-productiva (estructurada por sectores: huerta, vivero, agricultura, avicultura, ganadería, industria (quesos, dulce de leche); y el taller de mantenimiento general.

El área pedagógica está a cargo del vicedirector, y la integran el asesor pedagógico, el encargado de laboratorio, el ayudante de biblioteca y el Jefe de Preceptores.

Con relación a la dotación de personal no docente, de maestranza, auxiliares, de servicio, etc. la escuela muestra un déficit importante. Si se compara con el año 1977, en el que funcionaron seis cursos con un total de 89 alumnos, en la actualidad hay 20 cargos menos, con 9 cursos y 235 alumnos. Se trata de cargos que quedaron vacantes por traslados o jubilación, y que no han sido cubiertos.



## **5. Aspectos curriculares**

### **Título que se otorga**

La escuela otorga dos títulos: en lo que hace al Polimodal, Bachiller Especializado en Producción de Bienes y Servicios. Este título está vigente desde 1993 y fue aprobado por Decreto 3376/91. Además, el alumno que cumple los trece TTP obtiene otro título adicional, que es el de Técnico en Producción Agropecuaria.

### **Materias “generales” y “específicas”**

En el Polimodal (turno tarde) se reparte aproximadamente un 50% del tiempo a cada uno de los dos tipos de materias. Durante las mañanas se realizan las prácticas y se desarrollan los proyectos productivos.

*“Hasta el año pasado los TTP no eran obligatorios. Había alumnos que solamente cursaban el Polimodal. Actualmente son obligatorios, no aceptamos alumnos que cursen solamente el Polimodal y no las materias específicas.”* (Asesora Pedagógica)

### **Plan de Estudios**

El Plan que se aplica está vigente desde 1999. La primera promoción de egresados del Polimodal fue en el 2001.

La Vicedirectora nos aclara que *“las escuelas que integran la red aplican el mismo plan, pero no así el resto de las escuelas agrotécnicas de la provincia. De acuerdo a las características y posibilidades de cada escuela, algunas tienen los Trayectos pero otras solamente Itinerarios, lo que implica un menor número de módulos a satisfacer.”*

### **Modo de organización de los espacios curriculares**

Los contenidos se concentran en módulos, distribuidos a su vez por sectores. El sector Huerta tiene un módulo. El sector Vivero tiene dos módulos: Producción Forestal y Producción de Plantines en Vivero.

Existe el módulo de Forrajes, Bovinos para carne, Bovinos para Leche, Citricultura, Industria. En 5º año se realizan los módulos de Diseño y Dirección de Proyectos y Organización y Gestión.

### **Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios**

Nos comenta la Vicedirectora que, *“siempre dentro de lo que marca la normativa, se adaptan algunos contenidos a la realidad de la escuela y de su medio. Esto se lleva a cabo desde la planificación. Por ej., existe el módulo de Citricultura, pero el citrus no se da mucho en la zona. Antes sí había mucha producción de citrus, pero por condiciones climáticas y de suelo, la producción se trasladó más al norte. Entonces el tratamiento de este módulo no es tan exhaustivo. En cambio, se refuerzan los contenidos de avicultura, que es cien por cien el fuerte de la producción regional, así como la tampera.”*

## Cambios que realizarían

Consultada sobre este punto, la vicedirectora del establecimiento manifestó: *“No son cambios al Plan de Estudios lo que se precisa, pero sí que se destinen muchos más fondos a los aspectos productivos, ya que son muchos los procesos que no se están enseñando o se enseñan deficitariamente por carencia de la tecnología apropiada.”*

En cuanto a las limitaciones que advierte en el Plan, expresó que *“hay un déficit de formación en Química. Resulta imprescindible para la comprensión de los procesos vegetales y animales. Para subsanarlo, destinamos un EDI (Espacio de Definición Institucional) a implementar un módulo de Química Orgánica.”*

## 6. Origen social de los alumnos

En la zona más próxima a la escuela la tenencia de la tierra está muy repartida, mucha gente con pocas hectáreas. Son verdaderos minifundios de 10, 5 ó 2 Has. A principios de la década del '90, cuando se incrementa el desempleo urbano, la población empieza a quedarse más en el campo, ya no emigra tanto. Tiene como medio de subsistencia la cría intensiva de pollos parrilleros.

La mayor parte de los alumnos de la escuela vive en Colón o en su entorno, en la zona rural. También hay alumnos que provienen de más lejos, y son los que tienen preferencia para las vacantes del internado.

En su relato, la Vicedirectora manifiesta: *“sigue habiendo – por suerte cada vez menos- cierta percepción de la escuela como “depósito” de chicos, como castigo o – más frecuentemente- casos de padres que se sienten impotentes para educar a sus hijos y prefieren que los eduque la escuela. Además al estar jornada completa, incluyendo desayuno, almuerzo y merienda, es muchas veces una solución para las familias más desfavorecidas.”*

Cuentan con un número constante de alumnos provenientes de los barrios más alejados de la ciudad.

Si se compara con algunas décadas atrás la matrícula cayó en componentes de familias estrictamente rurales.

En cuanto al nivel sociocultural de las familias de las cuales provienen los alumnos, en su mayoría se trata de nivel medio-bajo a bajo. Concurren algunos hijos de pequeños productores rurales, pero muchos de ellos prefieren enviar a sus hijos a las escuelas medias de Colón, ya que éstas son de jornada simple y la otra mitad del día el chico ayuda a su padre con las tareas del campo. En ese aspecto, la escuela está compitiendo con la familia. Esa familia –que subsiste gracias a la producción intensiva de una muy pequeña propiedad- prefiere enviar sus hijos a una escuela de jornada simple, y si es posible nocturna.

Hay muchos alumnos hijos de empleados, públicos y privados, que viven en Colón, en la ciudad.

En el internado hay 25 chicos, pero a la fecha en que se realizó la entrevista restaban aún llegar algunos más, inscriptos y confirmados. Hasta hace unos diez años, en el internado residían sobre todo alumnos provenientes de poblaciones más lejanas, o directamente del medio rural. Para ese entonces fueron creadas un número

importante de escuelas que, si bien no cuentan con equipamiento e infraestructura similar a la que nos ocupa, de hecho 'compiten' por ese alumno. Actualmente en el internado hay alumnos provenientes de Concepción del Uruguay (50 Km), uno de Concordia, otros de Colón y algunos alumnos uruguayos de Fray Bentos y Paysandú. La estructura curricular es muy similar a la uruguaya, lo cual permite que el alumno se inserte en cualquier año del ciclo; hasta hace algunos años, rindiendo unas pocas equivalencias; hoy, en función de las normas del Mercosur, en forma directa. Otro aspecto a destacar con respecto a la procedencia de los alumnos del internado, es que sigue habiendo alumnos con tutela judicial.

La escuela cuenta con personal específico para el internado, un preceptor vespertino y otro para el turno noche. Los alumnos del internado pagan \$ 35.- mensuales en todo concepto, recibiendo las cuatro comidas diarias. En la práctica muchos no pagan.

Desde el año pasado la escuela cuenta con Gabinete de Orientación Psicopedagógico, en el cual dos profesionales colaboran con la contención y orientación de los alumnos, principalmente los del internado.

### **7. Motivaciones para elegir la escuela**

El número de alumnos que ingresa directamente al Polimodal es muy bajo. Consideran posible que un porcentaje de estos alumnos elija en forma personal la escuela a la cual concurrir. Pero la gran mayoría ingresa en 7º año del EGB, y para estos casos estiman que la elección no la hacen los chicos sino los padres. Algunos pocos, interesados en el aprendizaje de técnicas para el campo, la mayoría por otras causales, más de tipo social que educativo, que ya se han mencionado (contención, comidas, control, etc.).

### **8. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

La Vicedirectora y la Asesora Pedagógica coinciden en señalar que *“la calidad de la educación impartida por la escuela es muy alta, así como también las posibilidades concretas de formación y práctica que brinda a los alumnos”*. Esta percepción, aseguran, es extensiva a los alumnos y sus padres, sobre todo cuando toman conocimiento de la realidad de otras escuelas de la zona o de la provincia. En términos comparativos, consideran que es de las mejores.

Actualmente se ven limitados en el desarrollo de los módulos de Maquinarias e Implementos Agrícolas por falta de elementos. Deploran no poder brindar al alumno una mayor y mejor práctica, por ej. en el manejo de tractores.

### **9. Los egresados**

Si bien la escuela no lleva un seguimiento formal de los egresados en cuanto a prosecución de estudios o inserción laboral, son muy frecuentes las visitas de los ex-alumnos lo que les permite contar con información acerca de las promociones anteriores.

No son mayoría los egresados que siguen estudios superiores en la universidad. Lo habitual es la búsqueda de una inserción laboral inmediata. De los que continúan

estudios, es muy alto el porcentaje de fracasos y deserción en el primer o segundo año de carrera.

El Profesor a cargo del módulo de Huerta, expresa que *“la mayoría de los egresados tienen asegurada su inserción laboral casi inmediata en empresas o establecimientos rurales de la zona. Como ejemplo, el convenio vigente con la empresa Las Camelias, distante unos 10 Km. de Colón, en el camino hacia San José, incorpora egresados como contratados, con posibilidades de quedar como planta permanente. En los últimos años es frecuente que el alumno haga alguna pasantía durante el verano, en viveros u otros establecimientos de la zona, donde aplica y practica todo lo aprendido en la escuela”*.

## **10. Los docentes**

El plantel docente habita en su mayoría en las ciudades de Colón o San José. Para la provisión de cargos de las materias generales, y en acuerdo con la Ley 2521, se llama a concurso público y los cargos se cubren según listado, por puntaje. Para las materias específicas, de campo, se rige por la Ley 4260, que permite acceder a técnicos y/o graduados universitarios aunque no posean título docente. Para estos casos se define muy claramente el perfil buscado y se concursa por proyecto presentado.

En las materias generales es frecuente que el docente reparta su actividad con otra u otras escuelas, no así en el caso de las materias técnicas, que, en general, el docente es de tiempo completo.

Hay una fuerte tendencia a la estabilidad en los cargos, produciéndose reemplazos casi exclusivamente por jubilación.

Se está tendiendo al trabajo articulado y a la planificación conjunta, pero queda mucho camino por recorrer. Hay una incidencia muy alta de cuánto hay de vocación personal y compromiso con la institución para lograr esta articulación. Algunos docentes lo logran.

Con respecto a la evaluación de los docentes, siguiendo la normativa provincial se confecciona una planilla de evaluación dividida en cuatro áreas: el conocimiento de su materia, el presentismo, la predisposición a participar en los proyectos de la institución y la metodología pedagógica.

Cada una de estas áreas se evalúa con un puntaje de 1 a 10. A partir de 32 puntos se considera muy bueno. Lo confecciona anualmente la Directora, quien integra los pareceres de la Vicedirectora y la Asesora Pedagógica.

## **11. Prácticas profesionalizantes**

Junto al Profesor responsable del área de Producción Avícola se recorrieron los galpones de parrilleros y las instalaciones centrales del área de avicultura, donde se encuentran las incubadoras, los controles térmicos de engorde, y demás equipamiento.

Nos comenta que *“las clases del módulo Avicultura no son áulicas, se dictan directamente en el sector productivo. Los alumnos participan cotidianamente de todas las tareas propias del sector, incluyendo la limpieza y desinfección de los galpones,*





que se realiza aproximadamente cada 50 días, que es la duración del período de crianza.

*Luego se recicla o se confecciona una nueva 'cama', que es la cobertura del piso del galpón. Esta tarea también la efectúan los alumnos con aserrín o cáscara de arroz. También asumen la alimentación, control sanitario, vacunación de las aves."*

Se recorrió también la huerta y el vivero. Se vio el principio (marzo) del proceso productivo de batata, zapallo, rabanitos. Se vio una quinta de cítricos, sorgo y alguna otra forrajera. Numerosos olivos e higueras. Quinta con lechugas, acelgas y tomates. Los alumnos carpen, preparan terreno, siembran y trasplantan. Todo lo producido en la huerta abastece al comedor.

En la franja de terreno separada por la ruta se encuentra la cría de bovinos para carne y un monte de eucaliptus a cargo de los alumnos del 3º ciclo.

En el marco de la Ley de Producidos, todo lo obtenido por la venta de los productos de la escuela queda para el establecimiento.

Con respecto al tambo, es mecánico. Los alumnos participan del ordeño, alimentación y cuidado. Separación de los animales, apartamiento de las vacas secas, etc. Asimismo, se visitó el sector de apicultura y cunicultura, en la actualidad subutilizado. En apicultura los alumnos participan activamente en la extracción de reinas además de la recolección diaria de miel.

En el sector industria se producen quesos sardo, de postre, semiduro y dulce de leche.

## **12. Vinculación con la comunidad**

*Expresa la Vicedirectora que "la distancia existente entre la escuela y la ciudad dificulta de alguna manera la frecuencia de actividades de integración. No obstante existen lazos fuertes entre la escuela y la comunidad. La escuela es muy valorada por la comunidad de Colón y alrededores y los ex-alumnos envían después a sus hijos."*

Existe un vínculo fluido con una escuela muy cercana donde se dictan el 1º y el 2º ciclo del EGB. Son muchos los alumnos de esta escuelita que serán futuros alumnos de la Escuela Agrotécnica.

## **Convenios**

La escuela tiene en vigencia algunos convenios con empresas de la zona. El más destacado es con la empresa Las Camelias. Se trata de un convenio de crédito fiscal (la empresa desgrava financiando proyectos específicos de la escuela). En este momento está desarrollándose un proyecto de cerdos. Se trajeron diez madres y un padrillo. La escuela aporta su personal capacitado.

Otro formato del convenio consiste en permitir la utilización de algunas instalaciones (por ej. el salón de actos) para que la empresa realice alguna reunión o muestra a sus clientes. En el 2005 Las Camelias hizo una jornada de encuentro con sus productores y además había stands de insumos y maquinarias.

La escuela está integrada a la empresa como un productor más para la producción de pollitos parrilleros. Lo que aporta son las instalaciones. La empresa paga al



personal técnico de la escuela por la atención de la producción y luego compra lo producido.

La empresa provee los pollitos bebé, se hace cargo de los gastos de alimentación, veterinaria, vacunas.

La escuela (y los otros productores) aportan las instalaciones (el galpón), los implementos y el conocimiento técnico.

Anteriormente había una integración entre la cría de ponedoras y la producción de pollitos, pero los adelantos en materia sanitaria hacen desaconsejable que coexistan en un mismo predio.

Se encuentra vigente también un convenio con la Municipalidad de Colón, según el cual ésta última compra la producción de los plantines del vivero, que se destinan a la ornamentación de las calles y avenidas de la ciudad. En el mejor año productivo llegaron a entregar 60.000 plantas.

## **Festividades**

Todos los años la escuela efectúa una gran fiesta el primer viernes de noviembre conmemorando el Día de la Tradición. Concurren todas las familias trayendo sus asientos y se hace un gran espectáculo al aire libre, nocturno, con las destrezas y pruebas camperas habituales. Varias peñas gauchescas de la región participan con sus caballadas y trajes típicos. Es frecuente la concurrencia de representantes de las fuerzas vivas de la comunidad y autoridades locales.

## **13. Sobre la Ley de Educación Técnico Profesional**

Consultados los directivos de la escuela y algunos docentes, manifestaron no conocer la Ley, al tiempo que expresaron coincidentemente muchas expectativas acerca de que su implementación signifique una revalorización de la enseñanza agrotécnica, la cual es sumamente necesaria regionalmente y para el país. Expresaron que *“los egresados del establecimiento son muy demandados por las empresas de la zona, las cuales permanentemente se dirigen a la escuela solicitando técnicos, muy valorados por la calidad de su formación.”*



## **Caso N° 8**

### **ESCUELA DE EDUCACIÓN AGROTÉCNICA N° 299 “Dr. Carlos Sylvestre Begnis” – Sa Pereira – Provincia de Santa Fe<sup>121</sup>**

#### **1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela**

La Escuela de Educación Técnica N° 299 “Dr. Carlos Sylvestre Begnis” está situada sobre la Ruta Nac.19, Km.56, en la zona rural de la localidad de Sa Pereira, Provincia de Santa Fe. Se encuentra a 67 km. de la ciudad de Santa Fe y, aunque la cabecera del Departamento al que pertenece, Las Colonias, es Esperanza, geográficamente se halla más próxima a la ciudad de Rafaela (35 km.).

El área de influencia de la escuela está comprendida dentro de la llamada *Pampa llana santafesina*. Productivamente, es una región agrícola-ganadera y thumbera. El Censo Nacional Agropecuario de 2002 indica que en el Departamento Las Colonias existen 2.122 explotaciones agropecuarias que ocupan 606.454,3 has. De la superficie total que ocupan las explotaciones, un 30% se destina a cultivos anuales, un 46% a forrajeras implantadas perennes y pastizales naturales.

#### **2. Historia de la escuela**

El predio donde funciona actualmente fue el casco de la estancia de Don Eduardo de Sa Pereira, conservándose en la actualidad algunas edificaciones y parqueización de la época. A la muerte de Sa Pereira, sus herederos, cuatro hermanos solteros, abandonan la propiedad y se retiran de la zona.

En los años 50 la estancia- de una extensión de 30.000 hectáreas- es expropiada por resolución del Gobernador de la Pcia. de Santa Fe, el Dr. Carlos Sylvestre Begnis, por impagos.

En la misma resolución se establece que el casco debe ser destinado a la construcción de una escuela con terminalidad granjera. Comienza a funcionar en 1966, por lo cual durante el presente año cumplirán los 40 de vida de la escuela.

La escuela se conocía con el nombre de “Escuela del Cantón de Zárate” por los orígenes suizos de los pobladores de la zona y porque Zárate era el nombre del cacique de la tribu que asolaba la zona. Se conserva aún un mirador que data de la época de las luchas entre el indio y el europeo, desde donde oteaban la llegada de los malones provenientes de San Jerónimo del Sauce.

En 1998 el Gobernador Obeid le impone el nombre de Escuela de Educación Agrotécnica N° 299 “Dr. Carlos Sylvestre Begnis” en honor a aquél gobernante que posibilitó su construcción.

En sus inicios la escuela no era mixta, sino exclusivamente de varones. Durante los primeros años de funcionamiento se combinaba un Ciclo Básico Comercial con tres años de especialidad granjera. La duración del curso total era de seis años.

---

<sup>121</sup> Visita efectuada el 16 de marzo de 2006. Fueron entrevistados el Director, la Vicedirectora, el Profesor Coordinador de explotación ganadera y el Profesor Coordinador de Producción Vegetal.



Paulatinamente se fueron adaptando y modificando los planes de estudios para acercarse a las Escuelas Agrotécnicas Nacionales.

En 1990 fue seleccionada para la aplicación anticipada de la normativa que regiría a todas las escuelas agrotécnicas, según palabras de la vicedirectora *“esto nos permitió ser un espejo donde nos mostrábamos a todas las otras escuelas”*. *“Fuimos tempranamente la escuela agrotécnica de referencia de la Pcia. de Santa Fe”*.

Dos hitos o momentos claves en la vida de la escuela los constituyen: en primer término, la incorporación al Proyecto EMETA, y en segundo lugar la implementación de la Ley Federal de Educación.

El Director de la escuela se refirió al Proyecto EMETA destacando que *“a nosotros nos sirvió mucho para incorporarnos a la Ley Federal, porque constituimos un equipo de trabajo, y hemos trabajado muy bien. Cuando llegó el momento de la Ley, ya nos habíamos adaptado a muchas cosas, a trabajar en módulos, a establecer cátedras compartidas, y también nos ayudó tecnológicamente, porque nos adelantamos a la Ley Federal de Educación y cuando sale la producción agropecuaria en pequeña escala nosotros ya habíamos instalado la planta en 1990. Por otra parte veníamos de la experiencia en una escuela que tenía una planta modelo de lechería en Franck, y en acuerdo con el que entonces era director y con la Vicedirectora lo incorporamos en esta escuela. Fuimos seleccionados como escuela EMETA y luego como escuela PITE”*.

Hasta el año 1972 la escuela estaba en el ámbito del Ministerio de Agricultura provincial, que es el dueño de la tierra. En ese año los docentes son transferidos al Ministerio de Educación de la Provincia, pero la tierra sigue perteneciendo a Agricultura. Esta escuela nunca fue nacional.

Desde hace diez años los actuales directivos constituyen el equipo de Dirección, manifestando ambos que trabajan muy articuladamente y que, si bien cada uno tiene su área específica de tarea, pueden suplirse dinámicamente porque ambos conocen actualizadamente el trabajo del otro. Como dato adicional acotamos que el Director de la escuela fue Director Provincial de Enseñanza Técnica.

### **3. Infraestructura y Equipamiento**

La escuela ocupa un predio de 602 has. Hasta la actual gestión de conducción solamente se trabajaban 200 has.

Nos comenta el Director que *“el comienzo de la gestión fue muy duro porque no teníamos nada, por ej. teníamos 28 corderos y hoy tenemos 300; teníamos 4 ó 5 cerdos y hoy tenemos un plantel de padrillos y madres que puede competir con el mejor del país, los primeros ejemplares los compramos a un productor de la zona de BellVille que gana todos los premios en las Ferias de Palermo y San Francisco.”*

Cuando asumieron las actuales autoridades, hace diez años, decidieron poner en producción las 600 has. de terreno, lo que les permitió comenzó a mejorar y a ampliar la escuela con recursos propios.

Tienen un tambo que produce 3000 litros de leche por día, con 250 vacas de las cuales 125 están en producción permanente. También tienen animales de cría, Charolais y Aberdeen Angus, y algo de Polled Hereford, que llevan a las exposiciones. Entre vacas de tambo y de cría tienen 780 cabezas de bovinos.



En cuanto a ganado ovino, tienen 130 ovejas lecheras y 170 de carne. Con la producción de leche de oveja elaboran quesos y dulce de leche de oveja en una planta piloto. Este año toda la producción de quesos ovinos y de dulce de leche de oveja se comercializó íntegramente en Mar del Plata, con la marca de la escuela, "El Cantón", y con otra marca.

La escuela tiene autonomía absoluta para decidir sobre lo producido, pero es auditada por contadores de la provincia. Las compras se hacen todas por licitación y cuando se compra alguna maquinaria importante participan de la decisión los miembros de la cooperativa y el equipo docente.

En el área de Apicultura se producen 3000 kg. de miel por año. Se genera en la propia escuela la semilla del 50% de lo que se siembra. Todo el producido por la comercialización de los productos se invierte en mejoras y equipamiento de la escuela.

Actualmente el parque de maquinarias está constituido por 2 cosechadoras, una desmalezadora, 5 tractores y una sembradora directa. En este momento están en trámite de comprar la segunda sembradora, para lo cual enviaron una delegación a recabar precios en Feriagro.

Cuentan con autorización de bromatología para la comercialización de todos los productos.

En el área de avicultura se producen 600 huevos por día y también se dedican a la producción de pollos parrilleros.

Se encuentra en construcción un gimnasio muy grande y moderno.

Han habilitado una sala de maduración de quesos adaptando y remodelando lo que era la antigua bodega de los Sa Pereira.

Absolutamente todo lo que comen los alumnos es producido en la escuela, se trate de productos de la huerta, frutales, y de la faena de sus propios animales.

Tienen una carnicería donde los alumnos hacen factura de embutidos, salames y salamines.

Han inaugurado recientemente una panadería con horno computarizado de última generación.

Cuentan con un colectivo, de propiedad de la escuela, que hace los viajes desde y hacia Sa Pereira, dos veces cada turno.

El Director nos comenta próximos proyectos a implementar:

*"Nosotros nos proponemos un crecimiento continuo, estamos próximos a comprar una cosechadora y otro tractor –ya tenemos cinco- con mayor capacidad productiva. Pero todo esto es sobre la base de muchísimo esfuerzo y sacrificio. Nosotros no tenemos enero ni febrero, porque mientras todos pasean las vacas siguen produciendo. En enero y febrero hay que hacer rollo, fardos, aplicar insecticidas y herbicidas en los cultivos. Los ciclos productivos no coinciden siempre con los ciclos lectivos, y nosotros estamos aquí de lunes a sábado. Esta escuela necesita un equipo de conducción que además de ser buenos directivos sean buenos administradores."*



#### **4. Aspectos curriculares**

##### **Título que se otorga**

La escuela otorga dos titulaciones: Certificado de finalización de EGB, con orientación en ciencias naturales, y Técnico agropecuario con especialidad en bovinocultor.

##### **Materias “generales” y “específicas”**

Se destina aproximadamente un 40 % del tiempo a las materias de contenidos generales y un 60% a las materias específicas de contenidos agrotécnicos. El ritmo de actividad es muy intenso y la jornada es prolongada. Comienzan las actividades a las 07.40 y el turno mañana se prolonga hasta las 12 hs. Se reanudan las actividades a las 14 y se continúa hasta las 17,30.

##### **Plan de Estudios**

La escuela no tiene el 3º Ciclo del EGB completo, sino 8º y 9º solamente. Durante el verano anterior al inicio del ciclo se desarrolla un período de quince días de adaptación y convivencia. Esto les permite contar con una matrícula en firme al inicio del ciclo lectivo, ya que generalmente se advierte rápidamente si algún postulante no se adapta al ritmo, a la convivencia o a las tareas del campo.

El Plan de estudios vigente data de 1998, por aplicación anticipada de la Ley Federal.

##### **Modo de organización de los espacios curriculares**

En etapas anteriores de la vida de la escuela los espacios curriculares estaban estructurados por materias, actualmente lo es por espacios y módulos.

La escuela funciona con jornada completa. Todos los contenidos del Polimodal se dictan durante la mañana y por la tarde se desarrollan las áreas específicamente agroproductivas, con trabajo áulico o en campo.

##### **Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios**

Nos informa la Vicedirectora que *“las áreas temáticas están a cargo de equipos de docentes, que trabajan en forma integrada. En Ciencias Sociales trabajan articuladamente los docentes de Historia y Geografía. Los mismo pasa con los módulos de Física, Química y Biología. Ciencias Naturales, que es uno de los sustentos de esta carrera, está a cargo de un Ingeniero Agrónomo y un médico Veterinario, para que se vayan viendo los distintos aspectos productivos. Todas las áreas modulares están a cargo de equipos, de dos o tres docentes según los casos”*.

La escuela es sede del “Proyecto Siete”, que implica la disposición de docentes itinerantes que recorren las escuelas rurales. Tienen a su cargo catorce escuelas rurales, donde dan clases y entregan la bibliografía, con el fin de que los chicos de campo manejen la misma bibliografía que el chico de la ciudad. Esta actividad se desarrolla hasta que se completa la escolaridad del EGB. La escuela compró un

minibús y todos los días –en forma rotativa- lleva a los docentes de su propio plantel a cumplir esta tarea.

El Coordinador del área de Producción Vegetal, nos comenta que existen instancias formales de articulación de contenidos, pero desde hace dos o tres años atrás se está dejando un poco de lado la realización de reuniones plenarias de articulación y evaluación. *“Pareciera que para la Provincia, para el Ministerio, decir reuniones plenarias es una mala palabra. Por recomendaciones del INET estamos tratando de volver, eso hace al hábito de la coordinación, de articular el trabajo de los distintos docentes. Lo vemos por ahí más los que estamos en coordinación. Es natural encontrarse entre los docentes. Porque en la medida en que se fueron cortando las reuniones plenarias, apareció lo informal para suplantarlos. Somos un grupo grande de docentes los que siempre estamos inventando los tiempos y los espacios para encontrarnos, para poder contarnos qué estamos dando, cómo, cómo se sigue, cómo se articula con lo que está dando el otro.”*

Por otra parte, le preocupa la escasez de preceptores, comparando con otras escuelas, por ejemplo en Esperanza, en una ENET transferida, que no tiene residencia y tiene más o menos la misma cantidad de alumnos y tiene muchos más preceptores que ellos.

*“Aquí en la residencia los preceptores tienen que ser muy especiales, no olvidar que el chico en una semana entera no va a la casa. Tienen que ser un poco psicólogos, un poco curas, muy centrados.”*

### **Cambios que realizarían**

Se podría mejorar el aspecto práctico técnico de la educación, en el sentido de que todo lo que brinda la escuela el alumno no lo aprovecha totalmente. *“En algunos aspectos no es modificable por nosotros, por ej. el hecho de que el calendario escolar no es acorde con el calendario productivo, los chicos no ven el ciclo completo de la soja ni del maíz, sí pueden ver una producción de tambo que es cíclica. Se van en noviembre y ven que las vacas se comieron todas las reservas. Vuelven en marzo y ven que las reservas están hechas. Uno se los cuenta, pero se lo perdieron. Pero hay otras cuestiones que obligan a revisar las políticas educativas. Una tecnicatura comprimida en tres años de seguro que no permite una formación en profundidad. De todos modos estamos bastante bien, sobre todo comparativamente. Nosotros hacemos el seguimiento de los que van a la universidad, a las carreras de Veterinaria y de Agronomía en Esperanza, y llegan con buena base.”* (Coordinador de Producción Vegetal)

### **El Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

El PEI contempla los aspectos pedagógico, curricular y de la inserción de la escuela en la comunidad.

Nos comenta la Vicedirectora: *“Nuestro PEI cuenta la historia del establecimiento, los objetivos de la escuela, la metodología de trabajo en el aula, y la escuela que queremos. El objetivo va variando año tras año, tratamos de no trabajar siempre de la misma forma. Si en diez años se encuentra el mismo PEI, no se está trabajando bien. Cuando nos hicimos cargo fuimos paso a paso, porque no sabíamos hasta donde íbamos a poder llegar. En 1998 hicimos un seminario de tres encuentros con padres productores, empresas, el INTA, el Ministerio, para definir qué requerimientos técnicos*



*tenían, para definir el perfil que el egresado debía tener. Se distribuyeron cuestionarios y se recabó una información muy rica. Fue un éxito, vino muchísima gente.”*

Tanto en el PEI como en el PCI están estructuradas todas las áreas, en forma horizontal y vertical, lo que les permite trabajar en grupos, no aisladamente, y planificar en forma conjunta.

### **El vínculo con las autoridades educativas provinciales**

El Director nos comenta que durante la gestión anterior la Provincia ejercía un rol de mucho control, en ocasiones constituyendo un freno a iniciativas que pudieran surgir.

*“En esta gestión no nos molesta para nada pero tampoco brinda ningún asesoramiento. Somos autónomos, eso es bueno, pero hay una ausencia institucional de más arriba. Por caso, el supervisor es un excelente supervisor, pero para las escuelas técnicas comunes, no para una escuela agrotécnica, porque tiene un profundo desconocimiento de las actividades rurales”.*

Expresa su convicción de la necesidad de que las políticas educativas y las definiciones institucionales atiendan la particularidad de la enseñanza agrotécnica.

*“Antes de ser Director Provincial de Enseñanza Técnica, fui Jefe de Enseñanza Agraria, ese cargo fue sacado después”. Con respecto a las otras escuelas agrotécnicas de la Provincia, vemos muchas diferencias. En primer lugar que el Plan – que nosotros contribuimos en mucho a su formulación - porque una cosa es el diseño de un plan en un escritorio y otra ponerlo en práctica- nosotros lo aplicamos dos años antes que el resto de las escuelas. Casi todas las escuelas agrotécnicas de Santa Fe hoy han tomado como modelo nuestro plan, pero adaptando los módulos didáctico-productivos según las producciones regionales y según el equipamiento real con el que cuentan. Nosotros tenemos la gran ventaja de que nos autoabastecemos. Tenemos una gran producción. Como equipo directivo estamos todo el tiempo en movimiento, inventando cosas, golpeando puertas, es una actitud”.*

### **5. Los alumnos**

La matrícula actual es de 300 alumnos, de los cuales 205 están en la residencia estudiantil. El resto de los alumnos vive en el pueblo o en viviendas rurales muy cercanas. Todos los años el número de vacantes disponibles es inferior al de los aspirantes a ingresar.

Este año se registró un 22% de repitencia. Los directivos estiman que el mayor porcentaje de fracasos es debido a las materias de formación básica, por lo cual han contratado a siete maestras para que los ayuden a estudiar, y si hay dificultades se les brindan clases de apoyo, ya que los alumnos tienen sólo dos horas por día para estudiar fuera de los horarios de actividades.

Con relación a la caracterización sociocultural de las familias de origen, manifiestan haber mejorado el status social y económico de los alumnos, ya que en años anteriores tenían en promedio un nivel económico muy pobre, visualizándose a la escuela como un depósito de chicos.





En la actualidad tienen hijos de productores, de peones, urbanos, de empleados. En cuanto al nivel de educación formal alcanzado por los padres, un 5% tienen estudios universitarios, el 70% secundario completo y un 25 % sólo primario.

Los alumnos que habitan en la residencia proceden del campo (en un número que se incrementa anualmente) o de otras ciudades, como Rosario, Coronda, Rafaela, San Carlos o Santa Fe. Durante los fines de semana no se queda ningún alumno en la residencia.

El Coordinador de Producción Ganadera manifiesta que – afortunadamente- se verifica un incremento de la proporción de hijos de empleados rurales en la matrícula. *“Antes era común que el peón no quisiera que el chico se capacitara porque lo necesitaba en el campo, pero hoy advierte la importancia de su educación. Como contrapartida, esto trae aparejado otro problema que es que el chico de medio rural no llega con el mismo nivel que el urbano, sobre todo en las materias de contenidos generales.”*

*“En cuanto al nivel educativo de los padres es bastante heterogéneo, hay hijos de profesionales- un 20%-, pero también muchos que sólo hicieron la escuela media. Tenemos muchos hijos de egresados o hermanos de egresados. Los padres son muy participativos, por lo menos en los primeros años. Anualmente hacemos tres reuniones y vienen todos.”*

El Coordinador de Producción Vegetal estima que el origen socioeconómico de los alumnos es de clase media a media baja, repartido entre componentes de medio rural y urbano. Identifica entre sus alumnos a hijos de medieros, *“también hay chicos que trabajan ellos en el campo, cuando salen de la escuela van a trabajar, duermen poco y rinden poco. Hay algunos que vienen de la ciudad de Santa Fe o de Santo Tomé, algunos hijos de empleados administrativos, del gobierno o privados. Los alumnos provenientes de Rafaela o de Coronda ya vienen con alguna experiencia, con contacto con el sector rural, huerta sobre todo.”*

## **6. Motivaciones para elegir la escuela**

Los directivos apreciaron que, en su mayoría, la elección de la escuela corre por cuenta de los mismos alumnos. Existen casos en que es por vocación, se advierte que ese chico ama el campo, pero también tienen muchos casos en que ya fueron o son alumnos los hermanos mayores, y aun casos de hijos de ex-alumnos.

Todos los años, de agosto a noviembre, reciben visitas de escuelas de la zona. El año pasado visitaron la escuela 2000 alumnos. Esto es un disparador a la hora de elegir dónde proseguir sus estudios. También consideran que hay una fuerte propaganda boca a boca entre los mismos chicos.

Cuando decide el padre, es generalmente buscando una solución a una situación familiar; cuando mira la escuela ve un lugar donde va a estar atendido, contenido, alimentado y va a tener un estudio. También valoran la creación de la Escuela de Agricultura Ángel Gallardo, en Santa Fe, que actualmente recibe a los chicos judicializados.

Por su parte, el Coordinador de Producción Ganadera cree que son muchos los casos en que eligen los padres, pero también hay casos en que es el chico el que ama el campo. *“Tengo chicos que vienen de Maciel, que está a 150 Km. y hay que tomar 3 colectivos, evidentemente si siguen viniendo es porque les gusta el estudio y el campo.”*

*“Este tipo de escuela alguna vez eran reformatorio, se usaban para depositar a los chicos a los que habían echado de todos lados. Hoy por suerte ya no es así y la mayor parte de los chicos vienen porque les gusta. En 50 km. a la redonda hay cinco escuelas agrotécnicas, pero esta tiene características únicas y es la única de las cinco que tiene residencia estudiantil. Lo real es que año a año aumenta la demanda de vacantes y cada vez podemos ser más selectivos. No con los chicos de Sa Pereira, que tienen la obligación de venir aquí, por lo menos hasta 9º año del EGB, porque ésta es la escuela media más cercana al pueblo, pero sí con los que vienen de otros pueblos o ciudades.”*

Desde un punto de vista algo diferente, el Coordinador de Producción Vegetal acota que *“hay casos de padres que mandan sus chicos como a una gran guardería, (me los cuidan, me los cría otro, en mi casa no me molestan, acá comen de lunes a viernes, hay médico, están contenidos). También vienen porque estuvo el hermano, el amigo. Los chicos se cuentan cómo es la escuela, por eso se van dando por localidades. Tenemos apellidos que se repiten en tres o más cursos. Hermanos, primos, apellidos que no se terminan nunca, y después llegan los hijos de los egresados.”*

## **7. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

Los directivos opinan que la calidad de la enseñanza es baja en general en la actualidad y que hay que apostar a más. Fundamentalmente ven deficiencias en la formación de los nuevos docentes. *“No son los que se sacrificaban y se levantaban a las 4 de la mañana, falta amor por lo que se hace”. (Director).*

El Coordinador de Producción Ganadera opina que *“Hoy a la escuela se le piden un montón de cosas que la escuela no tiene porqué dar, a la escuela se la mira hoy más con un fin social que con un fin académico o cultural, creo que hay a volver a los roles que tiene cada uno. Los roles que son responsabilidad de la familia, los tiene que asumir la familia. Hay mucha gente que manda los chicos porque van a estar seguros, cuidados y alimentados de lunes a viernes. No es ése el rol de la escuela. El fin de la escuela es los chicos se capaciten y se conecten con el sector agropecuario. La escuela tiene que estar abierta no para dar de comer o solucionar problemas de conducta, tiene que estar abierta para integrar a nuestros egresados al sector.”*

Refiriéndose específicamente a la calidad de la formación que se brinda, cree hay que mejorar mucho, que hay que exigir más, a los docentes y a los alumnos, no sirve de nada dejar pasar al chico sin saber.

Por otra parte, valora que de aquí salen chicos formados como buenas personas, más allá de poder defenderse en el mercado laboral.

*“La escuela le enseña a ser solidario, a compartir espacios, a que no siempre se puede hacer lo que uno quiere, a ser ordenado”.*

Coincide en parte con el Coordinador de Producción Vegetal, quien cree que la calidad de la enseñanza que imparte la escuela es mejorable, pero que viene aumentando en forma ininterrumpida. *“Por la percepción que tengo, estoy en el último curso y veo lo que está pasando a la salida de los alumnos. Se mejoró mucho, sobre todo en las materias base. Antes había muchas falencias en matemáticas, química, física. Lo más importante que esta escuela les deja a los chicos es aprender a amar el trabajo. Tenemos chicos excelentes, eso quiere decir que salen de buenos núcleos*

*familiares. Aquí se les enseña a convivir, a respetar al otro. El alumno y el docente que llegan acá obtienen una visión de las cosas, una manera de vivir amando a la naturaleza. No tenemos ningún problema de conducta serio, nunca hemos detectado droga, ni hay chicos malos. Tenemos residencia mixta y nunca tuvimos un problema. Los chicos deben ser muy buenos para poder manejar 200 chicos con cuatro ó cinco personas”.*

## **8. Los egresados**

En este punto, con respecto al porcentaje de egresados que continúan estudios superiores, no hubo coincidencia entre los directivos y los docentes entrevistados. Mientras los primeros estimaban que un 25% de los alumnos que egresan del establecimiento continúan estudios universitarios, los docentes opinaron que sólo un 10% lo hace, pero que ello no define a la situación como grave, ya que un buen técnico, una mano de obra calificada vive en el campo igual o mejor que un profesional y tiene muy buenos ingresos.

Nos informan los directivos que la escuela tiene un convenio con la Facultad de Agronomía y Veterinaria de Esperanza, por el cual articulan acciones en equipos de trabajo, detectando las principales razones de fracaso en los primeros años o el examen de ingreso, a fin de que la escuela refuerce esos contenidos.

Egresados de la escuela que continúen estudios universitarios en carreras no agropecuarias se da en mucho menor escala.

Muchos van a trabajar al campo con los padres y otros se insertan en la industria, principalmente láctea y cerealera.

## **9. Los docentes**

La escuela tiene un plantel de 40 docentes, de los cuales casi todos trabajan en forma integrada, por equipo.

En cuanto al reclutamiento, la escuela no tiene incidencia. Designa la Junta de Clasificación, por escalafón.

Aprecian que en los últimos años se incrementó el número de profesores procedentes de pueblos chicos, San Jerónimo, Sa Pereira, Brandsen, San Carlos, Angélica.

A su entender el ministerio se equivocó el año pasado al eliminar el presentismo; el grado de inasistencia de los docentes en general en la provincia es muy alto. Para los directivos es siempre un problema, pero consideran que para ellos más, porque no hay que olvidarse que en la ciudad cuando falta un docente existe la opción de que los alumnos se retiren antes, pero en esta escuela se tienen que quedar.

Los docentes de las materias especiales y técnicas, casi en general, trabajan solamente en esta escuela y tienen el máximo de horas, que son 44.

No han tenido dificultades para conseguir docentes. Consideran que el prestigio de la escuela hace que sea elegida por los aspirantes cuando se produce una vacante. Por otra parte hay muy poca rotación docente. Hubo una ley provincial de titularización masiva y eso hizo que anclaran y actualmente hay bastante estabilidad.



En las materias generales tienen algunos docentes que trabajan en varias escuelas. Destacan un caso en el que el profesor trabaja en siete escuelas, comentando que no se compromete con ninguna, no le dan los tiempos.

Planifican conjunta y articuladamente, por ejemplo en el área de Ciencias Naturales se hace una planificación integrada donde, en forma progresiva, se van conectando los contenidos desde 8º EGB en Cs. Naturales y va avanzando progresivamente hasta llegar a Biología II en 3º Polimodal.

No registran quejas o críticas de los docentes con respecto al plan de estudios. Por el contrario, verifican algunas dificultades en cuanto a la modalidad de implementación: En la escuela se trabaja con cátedras compartidas, parejas pedagógicas que van juntos al aula y se dan las clases en formas conjunta. Hay casos de celos profesionales, porque algunos profesores trabajan más y otros se respaldan demasiado. Están tratando de desactivar aquellas parejas pedagógicas que tienen problemas, que no son muchas pero existen.

Destacan como muy valioso el espíritu de colaboración reinante, el 80% del plantel docente está dispuesto permanente a colaborar, a integrarse. Sólo comentan dificultades con dos o tres docentes que no tratan de mejorar y superarse, y a los que tienen que estarles encima e incentivarlos permanentemente. No solamente improvisan y no preparan sus clases, sino que son problemáticos en la convivencia.

La Vicedirectora realiza la evaluación de los docentes, visitando periódicamente las aulas, no con el propósito de controlar, no haciendo una crítica destructiva sino viendo cómo avanzar. Por otra parte, se tienen reuniones periódicas donde se evalúa todo lo actuado, se aprende sobre los errores.

En cuanto a las motivaciones para elegir la docencia, según la vicedirectora hay casos en que se advierte tempranamente. Cita como ejemplo que el actual Coordinador de Producción Ganadera fue su alumno en 3º año de la Facultad, en la materia Genética, y ya se manifestaba con perfil docente, quería explicar a sus compañeros lo que sabía, colaboraba. Por su parte, él comentó la que docencia encarna la posibilidad de dar a otros los conocimientos que ha podido adquirir. *“En la escuela lo importante es que hay gente que proviene de diferentes haceres, de diferentes especialidades y lo que buscamos es transmitir todo lo máximo posible acerca de los sistemas de producción.”*

*“Es un desafío, hay que dejar un poco la actividad privada porque si no, no dan los tiempos”.* En la actualidad tiene 40 hs. cátedra semanales, más atender la explotación, preparar las clases y evaluar. Por otra parte, destina tiempo para planificar, evitando la improvisación que atenta contra la calidad educativa.

No tiene cargo como coordinador del área, es una tarea que realiza dentro de su horario docente. Tuvo un contrato de Jefe de Explotación, que duró 3 años, pero al cambiar el gobierno ese cargo desapareció.

## **Capacitación**

Durante los años 2003 y 2004 la Provincia llevó adelante el Programa PROCAP, de capacitación en servicio. Todo el plantel íntegro se capacitó, o en áreas generales o en sus propias temáticas. No era fácil, pero todos lo aprobaron. Muchos conceptos de esos cursos se aplicaron y aplican en el aula.



La escuela ha implementado por propia iniciativa capacitación en Gestión Institucional, así como talleres con empresarios del sector, para hablar del perfil del egresado que la industria precisa.

Refiriéndose específicamente a la formación pedagógica, el Director expresa: *“Mi título de base es Agrónomo Nacional con especialidad en Ganadería Bovina e Inseminación Artificial. Cuando comencé a transitar por la transformación educativa me di cuenta que necesitaba formación pedagógica y hace ocho años, conjuntamente con la Vicedirectora y otros once docentes hicimos en Paraná el Profesorado de Enseñanza Agropecuaria. Y hoy los trece tenemos además el título de Profesor en Ciencias Agrarias y Disciplinas Industriales.”*

El Coordinador de Producción Ganadera nos relata que en 1981 se recibió de médico veterinario, estando a cargo de las explotaciones agropecuarias de su padre. Está radicado en Sa Pereira. En 1991, a través del Proyecto EMETA, se comenzó a dar un 6º año que incluía Ganadería. Esta circunstancia coincidió con el hecho de que a la muerte de su padre la propiedad familiar se dividió y como el terreno que le quedó para administrar le dejaba tiempo libre, se incorporó a la docencia, que era para él una asignatura pendiente, haciéndose cargo de la parte práctica de bovinos para carne y bovinos para leche, y luego asumió todo lo que es la explotación ganadera dentro de la escuela.

Considera que en la escuela hay baja rotación docente y mucho compromiso por parte de los profesores, quienes “inventan” momentos para realizar reuniones informales diariamente a fin de evaluar el rumbo del proceso educativo.

Manifiesta también que, según su punto de vista, todos los docentes deberían trabajar en una sola escuela tiempo completo, 20/25 horas frente al alumno y el resto para planificar, diseñar actividades, etc.

Con relación a la capacitación pedagógica, integró el grupo que hizo el profesorado en Paraná. Considera que la oferta no es escasa, que el que quiere capacitarse tiene cómo, pero se hace muy difícil. Por ej. implica trasladarse a 50/60 km. los sábados a la tarde, por sus propios medios, etc.

Destaca la oferta de capacitación que llega del INET y también de la Provincia, sobre todo en Tecnología.

Se plantea como un objetivo lograr que los chicos le encuentren sentido a la educación, que se den cuenta de lo importante que es aprender. Refiere que le encanta trabajar con sus alumnos, compartir tiempo con ellos, muchas veces se queda fuera del horario escolar para compartir momentos con ellos, son su fuente de realimentación. Con respecto a la pregunta acerca de si cuenta con los elementos que necesita para trabajar, considera que *“aquí somos privilegiados, yo conozco escuelas del sur donde no tienen nada. En nuestro país hay docentes que hacen mucho sacrificio, que viajan muchos kilómetros todos los días para ir a enseñar, para encontrarse con que no tienen nada de lo que precisarían. Esto se hace por vocación, por intención de formar, por convicción de que realmente para cambiar en serio el desarrollo de este país hay que empezar por la escuela, hacer hincapié en que la escuela sea para enseñar y para aprender.”*

Con referencia a la planificación, explicó que lo llevan a cabo de acuerdo a la Ley Federal de Educación, pero considera que una escuela como ésta debería planificar el sistema productivo anual.



Evalúa integrando muchos aspectos del alumno, más allá del conocimiento por el conocimiento en sí. Que se preocupe, que ponga buena voluntad, deseos de aprender, y que esté dispuesto a incorporar una metodología de aprendizaje. La escuela no debe solamente transmitir contenidos, lo más importante es preparar al alumno para que piense, que sea selectivo, que analice alternativas. Evalúa fundamentalmente la resolución de problemas, en forma constante.

El Coordinador del área de Producción Vegetal es Ingeniero Agrónomo y, como muchos docentes en esta escuela, Profesor de Ciencias Agropecuarias (Paraná).

Ingresó en la docencia recién recibido, y ésta fue su primer y única escuela, desde hace quince años. Relata que fue lo primero que apareció como posibilidad profesional, pero después se dieron oportunidades en otros sectores y eligió la docencia porque no le daban los tiempos para todo si quería hacerlo en serio.

Vive en Esperanza (65 km.). No hay colectivos, pero como hay tres docentes que vienen de allí comparten los gastos de traslado. Trabaja en la escuela todos los días de 7 a 18 hs.

Con respecto a la oferta de capacitación, considera que es variable, la gente que es de la localidad recibe poca oferta, de la escuela misma, algunas veces del INET. *“Uno que está en Esperanza tiene algunas posibilidades más, está la Universidad, hay una agencia del Inta, aparecen otras cosas, pero cada uno se lo tiene que pagar.”*

Con relación al impacto real de la capacitación en la enseñanza: *“En mi experiencia el impacto fue muy fuerte, el profesorado, lo que hizo el EMETA, el INET, a mí me dieron otro enfoque. Yo empecé en 1991 y de lo que hacía en ese momento a lo que hago ahora es totalmente distinto, será también fruto de mi experiencia pero sobre todo es fruto de todo lo que enseñaron y que fui rescatando de distintos lugares. También hay gente que hizo los mismos cursos y no cambió, el impacto fue nulo. Es una actitud, si uno está aferrado a que lo que está haciendo está bien y no es necesario mejorarlo, no va a cambiar nada.”*

Estima que la profesión docente, si se la toma en serio, exige mucho sacrificio y está mal remunerada. *“Implica mucha responsabilidad como formador, los chicos están fuera del núcleo familiar toda la semana, entonces ahí surge un mandato muy fuerte de la docencia, formar hombres de bien. Se agrega mucho esfuerzo y mucho tiempo ad honorem, que nadie lo reconoce, pero ¿qué es más importante? ¿Lo que pueda llevar a mi casa o lo que estoy haciendo por una generación?”*

## **10. Prácticas profesionalizantes**

El Coordinador de Producción Ganadera aporta un dato importante: la escuela implementa un Programa de Integración, con alumnos con capacidades diferentes. Participan en todos los módulos y prácticas que sus capacidades les permiten. Cuentan con una docente integradora especializada. Como ejemplo, la panadería es operada prácticamente por estos alumnos, abasteciendo al comedor escolar. También se integran en las prácticas de huerta, aves y tambo.

Con respecto a las prácticas profesionales, están organizadas como pasantías internas, en cuales los alumnos se van turnando. Algunos se levantan a las cuatro de la mañana para ordeñar, otros pasan el disco, roturan, o siembran, van pasando por las distintas experiencias.



Manifiesta que *“Hay que encontrarle un sentido fuerte al tema de las pasantías, hay que desarrollarlo mucho. Generalmente implica una salida laboral inmediata al egreso. Esto es realmente enseñar haciendo y es mucho más fácil aprender así. Los primeros dos meses les enseñamos en el aula todo lo relacionado con bovinos para leche, indispensable para ir al tambo. Empiezan a hacer la pasantía y realizan todas las actividades que hace el personal del tambo contratado por la escuela: ordeñan, sacan la leche, mantienen los terneros, hacen boyero, sacan las vacas, etc. La pasantía es de lunes a las 7 de la mañana a viernes a 11 de la mañana durante dos semanas. Son dos chicos por turno y hacen dos vueltas en el año”.*

*“En el tambo trabajan junto al tambero, que está capacitado para atender a los alumnos, y yo, como coordinador, me ocupo del seguimiento de todas las actividades que hacen los chicos, todos los días de la semana. Terminada la semana, cada alumno pasa un informe de todas las actividades realizadas e incorpora su crítica personal de todo lo que le parece que se hizo bien o que se hizo mal, y lo entrega al docente a cargo. En 3º de Polimodal coordino también una pasantía en el área de Maquinarias Agrícolas. Durante una semana van a la cabaña y realizan todas las actividades con maquinaria. En cuanto a equipamiento, siempre faltaría algo más, o más moderno, pero la verdad es que en esta escuela se puede enseñar perfectamente con lo que tenemos, tenemos todo.”*

Cree que el alumno tiene que participar activamente en el proceso productivo y destaca que es importantísimo controlar las cuestiones seguridad e higiene durante las prácticas.

*“En este momento estamos sembrando praderas y forraje para los animales. Después se viene la cosecha de soja y después viene el trigo. Armamos parejas de trabajo con un alumno que ya tiene la formación necesaria, de 3º TTP, o que ha participado anteriormente de estas tareas porque su padre es del sector, con un alumno que no tiene el conocimiento y va aprendiendo, supervisados por un docente. Tener un proceso productivo en una escuela, en el que los alumnos no tengan activa participación no tiene sentido.”*

Por su parte los directivos nos informan que las prácticas productivas son sistemáticas, de a grupos, y que el alumno participa de todo: cosecha grano grueso, fino, faenamamiento de animales, extracción de miel, control sanitario, factura de cerdos, ordeño de vacunos y lanares, producción de quesos y dulces.

En 9º tienen una práctica con una novedosa máquina ordeñadora de ovinos que trajeron de Alemania, para acercarlos al mundo del trabajo de una producción alternativa, como es el ovino, que puede ser incorporado por el colono como una producción anexa, que tiene un período de gestación de 6 meses y sólo tres meses de ordeño: septiembre, octubre y noviembre.

En el tambo de bovinos tienen equipo de frío propio para llevar la leche a 3 grados como indican las normas sanitarias. Durante la semana de la pasantía los alumnos se levantan a las 4 de la mañana y van al tambo a ordeñar. Luego desayunan y descansan. No asisten a clases esa semana y por la tarde hacen las tareas de desmalezamiento y forrajes.

El Coordinador del área de Producción Vegetal nos relata, con respecto a las prácticas productivas en su sector: *“Yo doy Instalaciones Agropecuarias en 1º año de Polimodal y TTP; en 2º año Maquinarias, Equipos e Implementos; y Producción de Forrajes y en 3º año Ecología de los ambientes urbanos y rurales; y Administración y Gestión de la Empresa Agropecuaria. Nuestra responsabilidad es alimentar a todos los*



*animales de la escuela. Los chicos participan en todas las tareas: la preparación de los potreros, que tienen de 15 a 20 Ha. cada uno, siembra y cuidado de las praderas, para que se alimenten bien los animales. Desmalezan, aplican insecticidas y herbicidas, pasan disco. Técnicamente el forraje son pasturas que desarrollan maleza, de modo que es conveniente encadenarlo con otros cultivos, por eso hacemos también producción de granos.”*

*“La producción de forrajeras se consume íntegramente en la escuela, y por otra parte no es comercial. Pero nosotros hacemos también trigo, soja, y eso sí que se vende y deja fondos para cubrir necesidades de producción y muchas mejoras que se hicieron con fondos propios de la escuela. Cultivamos 120 Has de soja y 40 de trigo. Tenemos un silo de soja que es nuestra “caja de ahorro”. Cuando tenga buen precio de pizarra se le vende a un acopiador de la zona o puede irse directamente a Buenos Aires.” “El vivero no es muy grande, pero hacemos plantines, fundamentalmente ornamentales, florales y para árboles.”*

## **11. Vinculación con la comunidad**

### **Convenios**

Se encuentra vigente un Convenio con la **Kantonale Landw Schule Overwallis** de Vasp, Suiza.

El mencionado convenio de colaboración tiene un plazo de diez años de duración y es el único instrumento de este tipo vigente actualmente entre los dos países, consistente en un programa recíproco de pasantías trimestrales, además de otras actividades conjuntas de carácter educativo.

Durante al año 2005 se llevó a cabo el primero de los viajes de instrucción, durante el cual los estudiantes argentinos realizaron una práctica profesional de tres meses de duración, y fueron recibidos como internos en el Centro de Agricultura de Vasp, con un régimen de pensión completa, recibiendo además un sueldo de aproximadamente 500 fr (quinientos francos suizos).

Los alumnos viajan acompañados por un docente que permanece durante el primer mes, fundamentalmente monitoreando los procesos de adaptación de los alumnos al medio local y su relación con los docentes y los productores. Al cabo, los alumnos permanecen dos meses más, solos.

Los alumnos participantes del programa son seleccionados entre quienes cursan el último año del Polimodal y los TTP. Los criterios de selección no se agotan en su rendimiento estudiantil (mejores promedios) sino que también se tiene en cuenta su capacidad de trabajo y de adaptación a una realidad socioproductiva totalmente distinta. (por ej. el hecho de trabajar en suelo escarpado y no en suelo llano como están acostumbrados).

Durante el año anterior al viaje tienen una formación integral en el idioma, con un profesor que concurre a la escuela y brinda una instrucción personalizada. Se presentó un proyecto en el Ministerio de Educación de la Provincia para incorporar el alemán como segundo idioma extranjero obligatorio (además del inglés), ya que la un número importante de las familias de origen de los alumnos de la escuela son de origen suizo-alemán.





Las actividades que realizan son fundamentalmente en tambos de hacienda bovina, que son establecimientos de pocas cabezas y mucha producción; producción avícola, producción de flores y producción vitivinícola, que en la zona de Sa Pereira no se da, de modo que es una experiencia totalmente nueva para el alumno.

Al regresar, cada alumno que ha participado debe redactar una tesis de su proyecto de investigación y presentarla ante todos los demás, a fin de socializar la experiencia.

El viaje de los alumnos es costado por la Escuela Sylvestre Begnis, pero los alumnos participan a través de un proceso educativo-productivo: el director le asigna a cada alumno que va a viajar una parcela de tierra, consiguen donaciones de semillas e insumos de distintos productores y cultivan soja que luego es comercializada por la Cooperadora.

El año pasado se recibió aquí a una delegación de la escuela agrotécnica de Vasp, formada por el director, docentes y alumnos. Comenta el Director que *“se quedaron con la boca abierta. No podían creer nuestro desarrollo. Ellos hacen producción intensiva pero el tambo que tiene más cabezas tiene 20 vacas. Nosotros hemos conocido la escuela de ellos, otra en España, en Francia –en París, Ruan y Guillón- y realmente no tenemos nada que envidiarle a ninguna. Somos una escuela del primer mundo. Y eso que allí es pago, en Suiza los alumnos pagan 1.500 dólares por mes cada uno.*

*Aquí no hemos logrado que el gobierno nos ayude en lo más mínimo con el viaje de nuestros chicos. La última vez viajaron cinco, pero ahora nos piden ocho. Estamos tratando de que el productor de allá costee el 50% del viaje porque para nosotros se nos hace muy difícil. Y aquí el gobierno ni siquiera los llamó para felicitarlos”.*

### **Integración de alumnos con capacidades diferentes**

Este proyecto es muy valorado por la comunidad, ya que otorga una posibilidad de inserción laboral a jóvenes que por su condición están limitados en su acceso.

Esta experiencia les valió obtener el Premio al Impacto Social y Humanitario, en Rosario, instituido por la Sociedad Rural de Rosario, LT8 y el diario La Capital.

El Coordinador de Producción Ganadera también destacó la importancia de la integración de los alumnos con capacidades diferentes, narrando que tres veces por semana participan de las actividades del tambo con él. Explicó que esta experiencia parte de un convenio firmado con la Escuela Especial de San Carlos Norte. Estos chicos tienen salida laboral casi garantizada por las propias comunas de donde provienen (San Gerónimo, San Carlos, Sa Pereira).

### **Acciones con la comunidad**

Los directivos destacan que la escuela tiene muy fuerte vinculación con la comunidad. Los productos de huerta, quesos, dulce de leche, se comercializan en el pueblo, y la escuela colabora con alimentos con todas las instituciones de la comunidad, el club de los abuelos, el asilo de ancianos, la peña tradicionalista, cinco escuelas primarias, etc.

Reciben propuestas de proveedores de insumos y semillas y hacen ensayos experimentales permanentemente, sobre la ruta. Por ej. Cargill les da el maíz, una vez



que se cosecha invita a todos los colonos de la zona y hace una demostración y después hay una cena de camaradería.

Eligen desarrollar las pasantías internas más que las externas (Milkaut y otras), porque en la escuela hay muchísimo trabajo y posibilidades de practicar casi todas las tareas.

Todos los años reciben visitas de delegaciones que desean conocer las metodologías didáctico-productivas de la escuela. El año pasado recibieron comitivas de República Dominicana y de Francia.

El Coordinador de Producción Ganadera coincide en que la escuela da respuestas a la comunidad. Se relaciona con el sector socio-productivo, está integrada con instituciones intermedias.

Tienen en vigencia convenios con la Facultad de Agronomía y Veterinaria de Esperanza, convenios con empresas dedicadas a la agricultura o a la actividad ganadera,

*“Participamos en eventos, hacemos eventos, hacemos ensayos, viene y va gente, nos visitan, los visitamos. La escuela está abierta.”*

En la huerta lo producido no se comercializa. Cuando hay excedente de producción, se regala a las escuelas primarias, a los comedores escolares. La escuela tiene absoluta autarquía para decidir acerca de su producción. La Cooperadora tiene poder de decisión sobre todo lo producido y todos los recursos, y supervisa en la práctica a directivos y docentes.

Por su parte, el Coordinador de Producción Vegetal nos informó que junto con el Director integra la comisión que representa a la escuela en el CODETEA, organismo del Departamento Las Colonias que compete a la educación técnica agropecuaria. Es uno de las pocas del país. Se reúnen regularmente representantes de esta escuela, de una privada que está en Santo Domingo, de la universidad de Esperanza, la Sociedad Rural, Cooperativas, Milkaut, el Inta.

## **12. Sobre la Ley de Educación Técnico Profesional**

Con respecto a la Ley de Educación Técnico Profesional todos los entrevistados coincidieron en que no la conocen, han escuchado hablar, nada más. La están esperando y comparten mucha expectativa de que reposicione la enseñanza agrotécnica y le dé su verdadero valor, porque la mano de obra calificada esta desapareciendo en las industrias.

### **A modo de cierre**

Consultados acerca de proyectos que les gustaría poder concretar, nos refirieron:

- ampliar el parque de maquinaria comprando una sembradora nueva y un tractor.
- hacer un tambo nuevo de bovinos, de última generación, modelo. “Nuestro tambo es bueno, pero se quedó muy corto. Vamos a incrementar el número de vacas y llevar la producción diaria de leche de 3000 a 5000 litros y aprovechar toda la producción de la escuela en la fábrica. Hoy día parte de la producción se le vende a Milkaut.



- agrandar el vivero, sembrar frutales, tener algunos cultivos alternativos, aunque sea proyectos pequeños, de otros granos que en la zona no se ven, para que el chico los conozca.

## Caso Nº 9

### ESCUELA DE EDUCACIÓN AGRARIA Nº 1 “DR. RAMÓN SANTAMARINA” -Tandil – Provincia de Buenos Aires<sup>122</sup>

#### 1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela

La Escuela está ubicada muy próxima a la planta urbana de la ciudad de Tandil, pudiéndose acceder a ella a través de una línea pública de transporte colectivo.

El Partido de Tandil tiene una superficie de 493.500 hectáreas. El clima es subhúmedo-húmedo. En general, prevalecen los suelos medianamente profundos y profundos, aptos para el laboreo. La aptitud de los suelos del área permite el desarrollo de sistemas productivos mixtos. Estas condiciones hacen que las actividades agrícola-ganaderas sean las que ejercen supremacía sobre las demás, en cuanto a ocupación de la superficie.

De acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario de 2002 existen 659 explotaciones agropecuarias que ocupan 442.390,2 has. Esto significa una reducción del 40% en la cantidad de explotaciones con respecto al censo de 1988. De la superficie total que ocupan las explotaciones un 40% se destina a cultivos anuales (principalmente trigo pan, soja y girasol), un 25% a forrajeras implantadas y un 27% ocupada por pastizales. La superficie destinada a forrajeras y pastizales se correlaciona con la importancia de la ganadería, particularmente bovina, ya que 570 explotaciones poseen 304.667 cabezas bovinas y 79 tienen rodeo de tambo.

El sector agropecuario de la región ha sufrido las transformaciones acaecidas en el agro argentino desde mediados de los años '60. Vivió un intenso proceso de transformación, en especial en la producción agrícola, caracterizado por una mayor producción y eficiencia en el uso de los factores productivos, acompañado por la adopción de cambios técnicos y por el desarrollo de nuevas formas organizacionales de la producción. Las características del subsector agrícola se reflejan en una tendencia a la especialización en los cultivos: trigo, soja y girasol, y en la importancia creciente de la soja. A la vez se observa un notable decrecimiento, hasta prácticamente su desaparición, de cultivos históricos como el alpiste, avena y lino. El incremento del área sembrada ha tenido en los pools de siembra y contratistas-tanteros a sus agentes más activos. A esta modalidad, se suma la tendencia a la centralización productiva en unidades de mayor tamaño.

El tambo es una actividad que ha experimentado una profunda transformación, intenso dinamismo en las últimas décadas y crecimiento de su participación en el ámbito local y nacional. El Partido de Tandil cuenta con una larga trayectoria en la producción de leche y en la elaboración de subproductos. Las unidades productivas del sistema tambo, han adoptado un importante paquete de técnicas que los ubica entre los más modernos del país. La producción se destina casi en su totalidad a la transformación industrial y existen en la zona usinas de diferente escala.

---

<sup>122</sup> Visita efectuada el 31 de marzo de 2006. Fueron entrevistados: el Director del establecimiento, (en uso de licencia desde diciembre 2005, y actual Director del Instituto Terciario Agrotecnológico), el Director Interino y el Jefe de Agricultura y Forraje.

## 2. Historia de la escuela

La escuela tiene 90 años de vida. Comienza a funcionar en el año 1916, con una donación de la familia Santamarina y amigos del Dr. Ramón Santamarina.

*“El Dr. Ramón Santamarina fue una persona muy bien vista, muy querida socialmente, muy participativo, muy democrático, fue diputado de la Nación y presidente de la Sociedad Rural Argentina. En memoria de él, que murió muy joven, a los 42 años, la familia y los amigos donan este predio, que era el casco de la estancia. La donación estipulaba que era exclusivamente para una escuela, que es este edificio y 100 hectáreas”. (Director)*

*“En principio fue un hogar agrícola para mujeres, en el año 1916, una escuela agraria para mujeres, donde las mujeres aprendían los artes y oficios del campo, totalmente revolucionario para la época. Había que venirse acá en el año 1916, donde no había nada, un páramo era esto, al campo a vivir”. (Director)*

En su etapa inicial la Escuela tuvo problemas por falta de matrícula: *“Por los años 20 decayó un poco la matrícula, pero siempre se mantuvo la escuela, mantuvo su vigencia a través del tiempo”.*

*“Años después pasó a ser Escuela Granja, nombre que le quedaría para siempre. En Tandil se nos conoce como la Escuela Granja. El período de Escuela Granja fue breve, cerca de ocho años, en los años '30. Después, se llamó Escuela de Producción e Industrialización de Leche Dr. Ramón Santamarina, y después se llamó Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina, en los años 70, y ahora se llama Escuela de Educación Agraria Nº 1 Dr. Ramón Santamarina”. (Director)*

*“Un momento importante fue cuando se convirtió en escuela de producción de leche, porque recibimos aportes de equipamiento y de muchas cosas. En ese momento, adquirió una gran relevancia el colegio cuando llegó hasta exportar quesos a Inglaterra, de una gran trascendencia por la calidad de los profesores, por la calidad de la enseñanza que había acá. El primer tambo mecánico que hubo en la zona, estuvo acá en el colegio, de características importantes, con la máquina muy moderna, se instaló acá en el año 51, donado por el gobierno de Perón. En esa época se ordeñaba a mano, el tambo mecánico es un avance impresionante.” (Director)*

Según el Director, a través de la historia de la Escuela se fue consolidando una imagen prestigiosa de la Escuela ante la sociedad: *“Lo que hizo que esta escuela se mantuviera vigente tanto tiempo, muy conocida en muchos lugares, y se mantuviera en cierto nivel a pesar de las vicisitudes de los temas políticos, económicos y demás, es que siempre tuvo una gran participación de la comunidad educativa, de la comunidad de Tandil en la cuestión del colegio, siempre hubo alguien de la comunidad que la mantuvo vigente, a pesar que en algunos momentos estuvieron desarticuladas las entidades. Siempre tuvo muy buenos docentes, siempre tuvo trascendencia en el ámbito de ciertos estamentos políticos”.*

Un hito importantísimo en la historia de la institución educativa fue la formación de la Cooperadora: *“A partir del 60 cuando se constituye la Cooperadora, que tiene una conformación muy especial, ahí ya se hace el despegue definitivo porque la comunidad de Tandil gestiona la escuela. Desde el año 60 la Sociedad Rural, las cooperativas, la Cámara Empresaria de Tandil, los ingenieros agrónomos, los veterinarios del INTA, los padres por supuesto, ex alumnos, gestionan permanentemente la Cooperadora de la escuela y a partir de hace dos años, también el Municipio de Tandil, está formando parte de la Cooperadora. Esto ha hecho que*



*mientras otras escuelas han decaído, ésta se mantuvo vigente de por vida, porque la Comunidad de Tandil se ha hecho cargo de la escuela, respondiendo a las necesidades del medio, a pesar que todas las vicisitudes sociales, siempre han impactado en el colegio, porque no somos una burbuja. Después la formación de la cooperadora en el 60 es otro hito importantísimo, por esto de articular la escuela con la comunidad. En eso estaba el Ing. Novelli, que fue director de la Escuela durante pocos años pero fue muy importante, sobre todo en la integración con la comunidad”.*

En esta etapa, precisamente en el año 1964, con un subsidio de la Comisión de Hipódromos, se compran 200 hectáreas más, que completan las 300 hectáreas que tiene la escuela actualmente.

El Director destaca los cambios de dependencia: *“Al principio la escuela, en tanto escuela nacional, dependía de la Secretaría de Agricultura y Ganadería de la Nación, las de la provincia de Buenos Aires, del Ministerio de Asuntos Agrarios de provincia. En los años ‘60 pasamos al Ministerio de Educación de la Nación, dependíamos de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, donde éramos 29 escuelas me parece nada más, así que estábamos en un nivel jerárquico muy alto en el plano educativo nacional. Después pasamos al CONET y ahí pasamos a ser los kelpers del sistema educativo, porque éramos un enano de 20 escuelas contra las 1000 que tenían las escuelas nacionales técnicas, y con un esquema, una estructura de pensamiento y de gestión que no tenía que ver con esto”.*

Con la transferencia de escuelas a las provincias, la Escuela pasó a depender de la Dirección General de Escuelas, Subdirección de Educación Agropecuaria, de la Provincia de Buenos Aires. En el último período, su dependencia es de la *Subdirección de Educación Agropecuaria*, dentro de la Dirección de Polimodal y TPP.

El Director evalúa que la dependencia del área educativa no favorece la vinculación con el medio productivo y duda, que si no existiera ese vínculo se pueda ser verdaderamente una escuela agropecuaria: *“Mi propuesta, lo que yo creo que debe ser, es depender de las áreas de Agricultura, supervisados por Educación. La experiencia me indica eso. Estas escuelas no son escuelas Agropecuarias o Agrotécnicas si no están totalmente relacionadas con el medio, si no responden a las demandas tecnológicas del medio, si no responden con los recursos humanos que necesita el medio a lo largo del tiempo. En ese caso no son escuelas Agrarias, son escuelas medias modalizadas, que no es lo mismo”.*

Con relación a cambios que se están produciendo en la estructura de gobierno en el área educativa de la Provincia, el Director afirma: *“Se creó una Dirección de Educación y Trabajo en la Provincia de Buenos Aires, que sería muy interesante como paso intermedio, que nos pasaran ahí. Es una Dirección aparte que depende directamente del Ministro de Cultura y Educación. Antes estaba lo que se llamaba el COPRET, (Consejo Provincial de Educación Tecnológica), bueno ahora el COPRET, paso a estar dentro de esta Dirección”.*

### **3. Infraestructura y Equipamiento**

La escuela está totalmente explotada en toda su superficie. De la superficie total de la escuela, 300 hectáreas, la mayor parte se dedica a la ganadería, y la principal actividad es el tambo. También tienen cerdos, y otro sector importante es el de avicultura.



Hay algunos cultivos de chacra, en el que van intercalando algo de trigo, de soja, de girasol, en pequeña escala por la rotación pero se hace mucho maíz, para darle de comer a los animales, pasturas, verdes, todo lo que se necesita para forrajes. Posee huerta y vivero.

Los “Sectores Didáctico-Productivos” contemplan *“la huerta, el vivero -que es incipiente, que hay que mejorar tecnológicamente-, la parte de cultivos de agricultura, y en la parte de producción animal tenemos de todo, desde abejas, conejos, gallinas, criadero de terneros, cerdos, todo”*. (Director)

En cuanto al número de animales, posee 350 cabezas de vacunos holando-argentino, de todas las categorías; unos 200 cerdos; 1.500 aves entre gallinas y pollos; 30 ó 40 colmenas; 30 novillos.

*“Una actividad muy importante del colegio es la cabaña holando-argentino, que tiene distintos objetivos. La cabaña vende reproductores, vende toros y vaquillonas, y vacas para que otros las usen. Además, si bien no tenemos cabaña de cerdos, vendemos reproductores cerdos, si el productor tiene criadero de chanchos, viene y compra la chancha acá o el padrillo. En el caso de holando-argentino, la cabaña es muy importante porque participamos en las exposiciones más importantes del país. Tenemos muchos premios de Palermo. El año pasado sacamos un premio muy importante en “Mercoláctea”*. (Director)

El Director destaca con orgullo: *“Tenemos la segunda vaca mejor del país. Una holando enorme, toda blanca. Y tenemos un Centro de Transferencia Embrionaria, es una técnica avanzada en el método reproductivo. Es la última tecnología que hay disponible en laboratorios muy importantes, y además de hacer lo nuestro, damos servicio a productores, a terceros, a cabañas de otros lugares. En cuanto a los animales, están todas las producciones, algunas tecnológicamente muy buenas, otras un poquito menos, pero digamos en todas se trata de hacer lo mejor. Es decir, quizá no seamos un productor de punta, pero estamos por encima del promedio”*.

La escuela cuenta con cinco tractores, uno grande y otros cuatro más chicos. *“El grande está a cargo de un tractorista, ex alumno del colegio, está impecable; los otros cuatro están hechos pelota, porque los usan los chicos: Si se lo das, se rompen; si no se lo das, no aprenden. Ése es mi criterio. Es inevitable, los chicos tienen que aprender haciendo, pero esa es una opción cara, entonces tiene que haber toda una infraestructura productiva y de cooperativa para mantener eso*.

Hay dos gabinetes de informática, uno con doce computadoras y otro con quince computadoras, que se usan permanentemente, desde la mañana hasta la noche.

El balance que hace el Director sobre la disponibilidad de equipamiento e infraestructura es más que sugestivo:

*“En lo que respecta al equipamiento, tenemos todo, lo que se te ocurra, aquí está todo el equipamiento habido y por haber, acá no falta nada, nada. Tenemos dos laboratorios de computación muy grandes, un laboratorio de tecnología del INET, maquinaria agrícola, laboratorios de calidad de alimentos, y ahora para el Instituto va a ser mucho más. Todo el equipamiento a la escuela se la provee de distintos ámbitos; la escuela tiene muchos convenios, aportes del Estado, ha tenido muchos aportes del Estado, de distintos programas, en todos los programas que van saliendo nos presentamos y siempre algo rescatamos. Tenemos tanto equipamiento (esta confesión no la debería decir ante un grabador), (se lo digo a los docentes y a todo el mundo), esta es una escuela sub-utilizada, es decir, tenemos más equipamiento del que*



*razonablemente tendría que tener, o al revés, tendríamos que tener docentes que aprovechen ese equipamiento. No podríamos decir que ésta es una escuela carenciada, porque estaríamos mintiendo.”*

De todas formas, se atribuye esta disponibilidad de recursos al esfuerzo y el trabajo de quienes conforman la escuela: *“En la escuela hay espíritu de trabajo, a pesar de tener muchas cosas, se trabaja y mucho, eso no está escrito en los libros, eso no se lo enseñaron los libros, eso lo ven, lo maman todos los días, porque a pesar de tener de todo nos seguimos rompiendo el alma de sol a sol para tenerlo, y abrimos la escuela a la comunidad, para que esté al servicio de todos. Y seguir, tener el espíritu para seguir, conseguir cosas, relacionarse”.* (Director)

De la información presentada se deduce la importancia que adquiere la producción agropecuaria de la escuela. Los resultados económicos de la misma son vitales para el financiamiento de muchas actividades del establecimiento y en la administración de esos recursos, juega un papel clave la Cooperadora.

Para avalar esta afirmación basta señalar que hay más de veinte empleados que atienden las tareas agropecuarias u otras como el comedor, de cuyos salarios se hace cargo la Cooperadora. Por ejemplo, el tambero, que está a porcentaje. También la Cooperadora a veces complementa la retribución de algún docente, como es el caso del *Jefe de agricultura y Forraje*, que nos comenta: *“Yo no tengo el cargo, la persona que estaba se fue y ese cargo sigue sin cubrirse. Hice un pequeño arreglo con la Asociación Cooperadora, porque la escuela, si no tiene un jefe que maneje el campo, no puede funcionar”.*

Refiriéndose a este personal que está a cargo de las tareas productivas y las cosas que posibilitan, dice el Director: *“Ahí van los alumnos y ordeña con los chicos, el no docente de esta escuela, también es docente, porque está permanentemente con los alumnos. Hay una chica con la cría de terneros. Hay también gente en las porquerizas. Hay un asesor técnico que tomamos nuevo; en ganadería también hay un asesor de la cabaña, que es un tipo de asesor externo. En la fábrica de queso hay tres personas puestas por Cooperadora, y hay otras tres personas puestas por la Cooperadora en el comedor. Una de las características de estas escuelas, escuelas realmente productivas, es que están abierta los 365 días del año las 24 horas del día, no cierran nunca. Aquí a las dos de la mañana hay el parto de una vaca, y hay que ir a atenderla; el tambero ordeña a las cinco de la mañana; la gente de la fábrica de queso entra a las seis y media de la mañana”.*

Indudablemente, a esa magnitud de recursos, se requiere, como dice el Director *“un esquema de gestión distinto”.* La posibilidad de tener suficiente personal para el sostenimiento de las actividades productivas durante todo el año marca la diferencia en relación con otras escuelas, *“en otro lado en diciembre cuando terminan los exámenes te vas y volvés en marzo”.*

*“Esta es una de las características QUE NO ES RECONOCIDA, (esto lo digo fuerte para que escuchen y lo digan al nivel del distrito) no es reconocida por la normativa vigente oficial, la normativa vigente oficial no contempla las escuelas técnicas productivas grandes, importantes, que tienen características muy particulares. “Imaginate si acá el personal se planta y dice que cumple su horario y no le importa, entonces tenés que estar continuamente transgrediendo la norma, estás permanentemente en el límite de lo no reglamentario, para poder producir, para poder seguir. Todo el aparato productivo está al servicio de esto, todo lo que se genera como recurso es muy importante, va a parar de vuelta al sistema productivo, es un círculo virtuoso digamos”.* (Director)



*“La escuela produce leche, quesos, dulces, de leche (y temporalmente de tomate y frutas), chacinados, miel, pollo, huevos, y vende animales: vaquillonas, toros, chanchos, vacas. La cadena de comercialización está a cargo de la Cooperadora. En el colegio tiene un local de ventas, y tiene vendedores afuera que venden al por mayor, a negocios de Tandil y también se vende en Buenos Aires. Hay productores que se acercan a comprar cosas determinadas. Lo producido es todo para la escuela. No tiene que compartirlo con la Provincia, porque es de la Cooperadora, el aparato productivo es la Cooperadora, las vacas son de la Cooperadora, no hay nada del estado. El estado pone el campo, la biblioteca, el espacio físico y la cooperadora lo explota, hay un convenio entre la cooperadora y el estado que permite esa explotación. Hasta los años 60 todo lo producido iba a rentas generales de la Provincia y después volvía para atrás, cuándo volvía y el porcentaje que volvía, pero ahora esto es interno, es nuestro”. (Director)*

#### **4. Aspectos curriculares**

##### **Título que se otorga, plan de estudios, enfoques particulares de la escuela**

En la escuela se cursan dos modalidades de Polimodal, Bachiller en Producción de Bienes y Servicios y Bachiller en Ciencias Naturales, ambas acompañadas por el Trayecto Técnico Profesional que otorga el título de Técnico en Producción Agropecuaria.

El Plan de estudios vigente del Polimodal, en ambas modalidades, es el establecido por la Provincia para todas sus escuelas. El TTP en Producción Agropecuaria, tiene, de acuerdo con los lineamientos provinciales, cuatro módulos que se dictan en los tres años: Producción Vegetal, Producción Animal, Materiales Herramientas Equipo e Instalaciones, y Gestión.

También se desarrolla la Educación Secundaria Básica (ESB) que recientemente ha establecido la Provincia, en correspondencia con los que serían el 7º, 8º y 9º años de la Educación General Básica (EGB) de la estructura general del Sistema Educativo. La ESB está complementada con un Trayecto Pre-Profesional (TPP) de orientación agropecuaria.

El Trayecto Pre-Profesional *“es obligatorio tenerlo aprobado para entrar en el TPP del polimodal, los chicos desde que entran acá en la escuela, empiezan a hacer talleres pre-profesionales. Si quieren entrar chicos acá que vengan con el ESB terminado de otro lado, tienen que dar una nivelación de los talleres, de los TPP, en el verano anterior a entrar. En todos los cursos, 7mo. 8vo. 9no. de cada escuela que vienen, cada uno hace su nivelación, el que viene en 8vo hace la de 7mo, el que viene en 9no. hace la de 7mo y 8vo. Este año entraron casi 40 pibes en esta condición”. (Director)*

En los espacios de definición institucional que prevé el Polimodal, la Escuela ha enfatizado *Fundamentos Biológicos de la Producción* que se dicta en los tres años. También han incorporado *Ambiente y Sociedad y Legislación Rural*. Afirma el Director: *“hemos tratado de adecuar la currícula del Polimodal a las necesidades del colegio. En Matemática de 3º año pusimos Matemática Aplicada, que no estaba”*.

La Escuela ha implementado *Sistema de Acreditación de Competencias*. *“En paralelo a la cursada, los chicos del Polimodal, en 1º, 2º, y 3º año, desarrollan trabajos de investigación de pequeña y mediana complejidad, con un tutor, según una temática*

técnica cualquiera, elegida por ellos, que tenga que ver con el año que está cursando. Hacen trabajitos de investigación y lo defienden a fin de año ante un tribunal, por un sistema de acreditación de competencia que es el sistema de evaluación de la calidad del TTP que tenemos en las escuelas agrarias, donde los chicos son evaluados por agentes externos al colegio, en la parte profesional digamos, en la parte técnica. Los chicos a largo de la carrera adquieren una serie de competencias, habilidades en la generación de su trabajo, que son importantes. Normalmente en la parte curricular de las materias se escapan cosas, esto les ayuda a juntar ideas, a transferir conocimientos a otro ámbito, es interesante el tema, y algunos trabajos son muy buenos, todo depende del alumno, del tutor, pero es un sistema que se ha impuesto en el colegio. En el último año es obligatoria aprobar la acreditación para poder aprobar el módulo que esté relacionado, el módulo de explotación vegetal, no podés aprobarlo si no aprobaste la acreditación de producción vegetal, en el último año, para atrás no, pero como el último año es obligatorio se hace correlativo automático para atrás, entonces no podés tener aprobada la de 3ro, si no está la de 2do, y la de 2do, si no está la de 1ro., siendo que las 1ro. y 2do. no están dentro de la parte curricular, es una obligación más que tienen los chicos. Son particularizaciones que hace la escuela”. (Director)

Acerca de la necesidad o no de incorporar cambios curriculares, el Director expresa: “No estoy muy en desacuerdo con el plan de estudios. Para mí el problema está en la parte metodológica, en la parte capacitación docente. El currículum está bien, abarca las necesidades de formación de los chicos, la formación integral como persona, la formación democrática, la formación técnica. Creo que hay más un problema de capacitación docente, de metodología, de nivel técnico docente”.

## **El Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

En cuanto al *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) los entrevistados no explicitan suficientemente sus características. Asimismo, no parece ser un instrumento que se actualice con la frecuencia que requeriría. Más aún, se destaca su vigencia y adaptabilidad a pesar de los cambios en las políticas educativas.

Comenta el Director: “El Proyecto Educativo Institucional ya tiene una vigencia de 10 años. Aparte hubo un PEI tradicional que se respetó siempre, manteniendo el espíritu de escuela agrotécnica, y ese tipo de cosas. Se reformuló todo en el año 92/93, precisamente cuando yo entré a la dirección hice una reformulación del PEI haciéndolo más abierto, participativo, flexible, integrado en la comunidad. Tiene una parte que responde a los lineamientos jurisdiccionales y nacionales en cuanto a política educativa, y también tiene toda una inserción propia, una flexibilidad propia, una generación de currícula propia y de actividades propias que lo caracteriza, flexible, abierto, que se va adaptando muy bien a los cambios de transformación educativa, siempre cae muy bien parado por la flexibilidad y apertura del PEI. El perfil del egresado, la organización interna del colegio, organización departamental, todo ese tipo de cosas partieron de un PEI que existe y para nosotros está totalmente vigente”.

“La normativa que viene de Provincia no se adecua, pretende ser flexible en el discurso pero no lo es a la hora de la implementación, pero el PEI está desarrollado, tiene distintos ámbitos, tiene la parte orgánica administrativa que se respeta, la parte técnico pedagógica en la que se hace lo que la normativa jurisdiccional pretende, una participación comunitaria muy importante”.

“El Proyecto Curricular Institucional (PCI) depende de la jurisdicción, tiene algunas particularidades, se bajan algunas cosas internas, en algunos acuerdos curriculares



*internos, se hace secuenciación de contenidos, consenso de metodologías, reuniones de docentes. Lo que no hay orgánico, y no está establecido en el PEI, se hace intuitivamente, pero no hay una estructura orgánica de evaluación, como no hay en ninguna escuela pública”.*

## **5. Estructura Organizacional**

El organigrama contempla los cargos de: Director, Coordinador de Enseñanza Práctica, (equivalente al Regente Técnico), Regente de Estudios, Coordinadora de Educación Secundaria Básica, Secretaria, Jefes sectoriales, (algunos tienen cargo de jefe de sector, otros de encargados de sector), Jefe Didáctico Productivo.

Incluye también cargos de preceptores, bibliotecarias, encargados de laboratorios, jefes de laboratorio, y un número importante de personal no docente, (de maestranza, o empleados de producción, que están en los sectores productivos en el campo). Además están los empleados, de cuyos salarios se hace cargo la Cooperadora, que son más de veinte personas.

El equipo directivo actualmente está conformado por el Director Interino, el Coordinador de Enseñanza Práctica y la Regente de Estudios, aunque en la práctica debe agregarse la Secretaria. El Coordinador de Enseñanza Práctica es médico veterinario, y *“es el superior jerárquico inmediato de los docentes; es mi colaborador en la parte productiva”*, comenta el Director Interino, *“la señora Regente de Estudios, es la que asesora en la parte pedagógica, pero las decisiones las tomamos en conjunto, entre los cuatro, porque también incluyo a la Secretaria en el equipo directivo.”*

En el plano pedagógico educativo, está organizada por departamentos, producción vegetal, producción animal, ciencias exactas, comunicaciones, etc.

Una de las formas en que se desarrolla el vínculo con las autoridades educativas provinciales es la supervisión. *“Hasta hace un tiempo teníamos distintos niveles de supervisión, teníamos inspectores pedagógicos, de Polimodal, que inspeccionan las escuelas comunes; inspectores técnicos, que se dedican a inspeccionar el TTP particularmente y después la inserción comunitaria; inspector contable, que hace la auditoría de Cooperadora, y después, otros puntuales, como ser inspector del equipo de orientación pedagógica, de artística, de educación física. Y por supuesto depende de la persona, hay tipos que son verdaderos supervisores, que te brindan orientación y asesoramiento, hay quienes son inspectores, otros son auditores, otros que son alcahuetes, hay de todo”.* (Director)

En el plano provincial: *“Las escuelas agrotécnicas estamos organizadas por regiones, tenemos una buena organización, donde compartimos una vez por mes las problemáticas en una reunión zonal, donde están todas las escuelas agrotécnicas de la región, que son 5, 6, 7, 8 escuelas, que nos juntamos una vez por mes y compartimos las problemáticas, las bajadas de línea, los asesoramientos, nuevas actividades”.* (Director)

La Escuela desarrolla también actividades de educación no formal, de capacitación, de formación profesional: *“...hace cursos por demanda social, cursos de queseros, de fabricantes de dulces, de inseminación artificial. Existe desde el año 89, llegamos a tener cursos de capacitación en alternancia, un proyecto interdisciplinario con el INTA y otras instituciones intermedias de Tandil, que traíamos los chicos del campo una semana por mes aquí a la escuela para cursos de capacitación de distinto*

nivel para trabajadores rurales. Hace ya tres años que venimos capacitando jefes y jefas de hogar, capacitamos 270 jefas de hogar en conservación de elementos, fabricación de lácteos, de dulces. Son personas que reciben el subsidio de jefes y jefas y como contraprestación vienen a capacitarse. También hacemos cursos por pedido, por ejemplo de la Municipalidad, vienen y me dicen, 'Necesitamos que nos formen alambradores, porque no tenemos', y aquí se le va a organizar el curso, si se consigue un idóneo, si se necesita un subsidio para traer una personalidad, depende del curso”.

## **6. Origen social de los alumnos**

El Jefe de Agricultura y Forraje expresó que la población de la escuela está constituida principalmente por “hijos de productores, empresarios agropecuarios, hijos de productores chacareros, que podríamos decir con una formación más baja en el nivel, más de campo, muy mezclada con chicos que están en un nivel muy alto, hijos de profesionales en general, que viven en la ciudad, hijos de empleados e hijos de peones rurales, o sea es muy variado, mayoritariamente viven en la ciudad. Hay muchos chicos que son hijos de productores, pero viven en la ciudad, pero tienen y van al campo, si uno hace una proyección a 20 o 30 años atrás, la gente que se ha ido del campo es muchísima, el dueño de un campo, hoy el grueso, vive en la ciudad, entonces muchos chicos conoces, pero viven en la ciudad, es como que mezclan su característica social, mezclan las costumbres de la ciudad con algo de campo, que quizás eso es muy favorable, porque la gente de campo es como quien dice más tranquila. Con respecto al nivel de educación alcanzado por los padres, yo diría un 60 % de padres que tienen estudio, más allá del nivel económico, con un título terciario o universitario, no tengo hecho una estadística real, pero sí hay un gran porcentaje de padres que tienen estudios”.

“La caracterización socio cultural de los alumnos y de las familias es heterogénea totalmente, desde muy carenciados hasta los que tienen la situación económica resuelta de por vida; de origen agropecuario, de origen comercial, hay mucho hijo de profesional, de maestras, hay de todo. Sólo un 10% son hijos de trabajadores rurales, de peones. La gran mayoría vive en Tandil ciudad, un 60 a 70 %, y después de los campos de la zona y de localidades vecinas. La matrícula en este momento es de 500 alumnos. Un 20% tienen universitario completo, y gente sin estudios, sólo la primaria, no llegan al 5%. Tenemos un 30% de mujeres, en el EGB, y Polimodal”. (Director)

## **7. La Residencia Estudiantil y la procedencia de los alumnos**

Para todos los entrevistados la Residencia Estudiantil cumple un papel muy importante en la composición de la matrícula de la Escuela. En ella hay 50 alumnos, 35 varones y 15 chicas. Proviene de campos de la zona y de ciudades aledañas a Tandil. No tiene alumnos urbanos, si bien de niveles socio económicos muy dispares.

“En la residencia en sí, se prioriza a la gente de afuera, sobre todo de las escuelas que están articuladas, escuelas rurales que están articuladas con la escuela agropecuaria. Aquel que es de Tandil, en lo posible, no, porque no daría para tenerlos a todos. Ningún chico se queda el fin de semana”. (Jefe de Agricultura y Forraje).

En cuanto a los costos de los residentes, pagan \$ 110 por mes, más la cuota de cooperadora, que es \$ 25 por mes<sup>123</sup>, y la comida, los más grandes pagan \$ 2 por comida, que les sirve para el mediodía y para la noche; para los más chicos la comida la cubre el Consejo Escolar, es decir, el Servicio Alimentario Escolar.

Sobre cómo se cubre el cupo de la Residencia, el Director Interino nos dice: *“el primero que tiene acceso directo es aquel chico cuyo hermano está cursando acá en la escuela y es residente, así lo indica la legislación, después establecemos algún criterio en cuanto a que si el chico es de acá de Tandil, de la ciudad, que se venga en colectivo, o sea la prioridad la tiene el chico del campo, el chico que vive lejos, porque tenemos chicos de gran parte de provincia, que son todos residentes, tenemos residentes de Pinamar, de Villa Gesell, de Chillar, de Juárez. Sobre todo hay chicos de Polimodal en la residencia, los chiquitos son más reticentes los padres, nosotros incluso sugerimos que no los traigan tan chiquitos a la residencia. Este año tenemos un chico de 7mo. y 2 nenas de 7mo. pero que están con las hermanas, entonces es distinto, pero el chiquito de 12 o 13 años, sufre mucho, imaginate que entran el domingo a las 8, 9 de la noche, que ya está el preceptor esperándolos, y se van el viernes a las 5 y 1/2 de la tarde, es un sacrificio enorme, y extrañan mucho.”*

Disponer de Residencia Estudiantil significa para la Escuela que existan demandas desde zonas muy distantes. *“Hace un par de días me llamó una señora que quería una vacante para su nieto, porque los padres son veterinarios de Bolivia, y ella tiene el chico viviendo con ella, y quería una escuela agraria, y en Capital le recomendaron esta escuela. Lamentablemente no tenemos lugar en la residencia, pero tenemos pedidos de todos lados, el año pasado teníamos 3 chicas de Neuquén, de las cuales 2 tenían un hermano acá en Tandil en la universidad, y a la otra la madre le había alquilado un cuarto en una pensión y se iba los viernes”.*

*“En general no hemos tenido problemas de conducta, problemas de comportamiento, problemas de sexo, drogas, sí tenemos algún chico que como travesura de adolescente, en alguna oportunidad puede haber ingresado alguna botella de alcohol, pero eso está solucionado. Acá hay chicos muy responsables, digo asentados, hay de todo como en todos lados, pero en general, no sé si es la escuela, me refiero al ambiente físico que apacigua, que tranquiliza”.* (Director Interino)

Se valora el papel que cumple la Residencia en el acceso a alumnos de las áreas rurales: *“Cerrar las residencias en las escuelas agropecuarias, sería cerrarle el acceso a la educación a un montón de pibes de campo, hoy son 40 los chicos que tengo, y si tuviera lugar para 80 estaría completa. Por ejemplo, hay una escuela agrotécnica en Coronel Vidal que tiene 280 alumnos, y los 280 son internos. Imaginate la estructura que hay que movilizar, es muy importante, es una escuela que no está cerca de la ciudad, está en el medio del campo, o sea que el chico que va se tiene que quedar sí o sí, sino es más tiempo el que está viajando que el que está adentro de la escuela. De los chicos que tenemos en la residencia, el que está más cercano a la escuela, tiene su casa a 60 km.”.* (Director Interino)

## **8. Motivaciones para elegir la escuela**

Según el Director, la elección de la escuela la hacen los padres y los chicos, *“mitad y mitad; el principal motivo de elección de la escuela es que dicen que les gusta el campo, quieren que estudien cosas con relación con la naturaleza, y muchos son hijos de ex alumnos”.*

---

<sup>123</sup> Según los directivos, sólo un 40% del total de alumnos la pagan.

Como puede apreciarse, las motivaciones de la elección no estarían centradas especialmente el carácter profesionalizante de la formación, es decir, en el hecho de otorgar el título de *Técnico en Producción Agropecuaria*.

Para el Director, el principal motivo de elección de la Escuela es su prestigio: *“La escuela a adquirido su prestigio y en general vienen porque es esta escuela”*.

*“También hay casos que vienen a resolver su situación educativa y también vienen a resolver su situación social, como la escuela tiene comedor, vienen a comer acá, en los últimos años sobre todo con la crisis, hay por lo menos un 10% de la matrícula que es así. Después eso lo ves reflejado en rendimiento, hay muchos que no estudian nada, hay una incidencia total en el nivel en ese aspecto, los chicos que están en riesgo social, se ve en el rendimiento escolar, hay casos puntuales que no, chicos con esos problemas y que son excelentes alumnos y excelentes personas”*.<sup>124</sup>

Según el Director Interino existiría una cierta preferencia en la elección de la modalidad del Polimodal: *“Hay muchos más chicos en Bienes y Servicios que en Ciencias Naturales, Los chicos de Bienes y Servicios están más abocados a la producción y los de Ciencias Naturales, están más abocados a la prosecución de estudios superiores. Si bien la parte técnica es la misma”*.

Sin embargo, el Director afirma: *“Los padres en general hoy día tienen más claro y les interesa el tema de que el chico siga estudiando, antes que ir a trabajar. Eso es una macana, (¿!) pero es así, es real. Todavía el tema de “mi hijo el doctor” está en la cabeza de todos nosotros, entonces esa gente quiere por supuesto que se le dé más importancia a las materias básicas, matemáticas, química; el que quiere que el chico vaya a trabajar, le da más importancia a las materias de trabajo o sea las técnicas”*.

## **9. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

*“En la parte curricular de Polimodal, no somos ni mejor ni peor escuela que las mejores escuelas de Tandil, sí somos distintos en la formación técnica, esta escuela es importante y trascendente, pero además tiene otras ventajas, que no son medibles, mensurables ni valubles, que son las cuestiones de competencias laborales que se da en los chicos en la parte aptitudinal, que no es evaluable por las formas comunes de evaluar la parte educativa”*.

El Jefe de Agricultura y Forraje, dice que *“no podría hacer algo comparativo, porque no he trabajado en otras escuelas, sí lo que creo, lo que uno ve, más que nada por los resultados después cuando van a la universidad, que tampoco no sé si es tan extrapolable, pero, lo que uno analiza desde afuera, es que los chicos tienen una muy buena formación técnica práctica, y a veces es como que falta en lo básico, matemáticas, lengua, esas materias de base, de cultura general. Yo creo que podría mejorar. Es la discusión que siempre hemos tenido, quizás empiece del 1ro. de ESB,*

---

<sup>124</sup> Un caso particular lo constituyen los alumnos judicializados: *“Hace algún tiempo hemos tenido casos judiciales, estamos abiertos a la demanda, tenemos que hacerlo por ser una escuela técnica, pero aconsejamos que no, porque no han sido buenos los resultados que hemos obtenido. No se puede incluir, aunque tengamos ganas de incluirlo por vocación, no se puede retenerlos en el sistema porque tienen problemáticas que no se adecuan al resto, no se puede tener en una escuela que no tiene recursos pedagógicos especiales, a un pibe que tiene problemas de conducta severos, porque genera la problemática de los otros treinta que están en el aula”*.



*matemáticas, lengua, química, pero hablando exclusivamente de la escuela, yo creo que particularmente con una mayor presión en cuanto, no a la cantidad de lo que tienen que estudiar, sino a la exigencia a lo que necesitan aprobar, acreditar, yo creo que a veces y sobre todo en el ESB, hay cierta tendencia de aprobar aunque no se sepa. Pienso que es directiva de más arriba, que el chico tiene que terminar el ESB, entonces eso nos lleva a que cuando entran al Polimodal el chico en algunas cosas hace agua. No es un problema de contenidos, sino de actitudes de los mayores hacia los chicos”.*

*“Lo mejor de esta escuela es la convivencia con los chicos, entre compañeros, entre docentes. La convivencia junto con lo que es la parte práctica, yo creo que es indiscutible. A mí es el método que me resulta más sencillo para enseñar. Lo práctico, o sea ir al campo. El lema de la escuela es aprender haciendo, es más sencillo para uno y para los chicos, lo agarran mucho más, porque ven las cosas, lo palpan, muchas veces sucede que en un pizarrón, uno explica todo un proceso de fotosíntesis, más allá que uno tenga que explicarlos en el pizarrón porque hay algo en la planta que quizás no lo puede ver, pero cuando uno va a casos reales en el campo, ahí entienden el porqué de eso, y no se olvidan más, porque se acuerda de esa planta que vieron. Yo siempre les digo no es necesario que se acuerden tal cual la definición de fotosíntesis, porque de última mañana van a un libro y buscan cuál era la definición, lo importante es que sepan qué es y para qué sirve”.*

El Director entiende que la gran ventaja comparativa de la Escuela está en la disponibilidad de recursos: *“Si comparo a nuestra escuela con otras, en cuanto a lo pedagógico, encuentro similitudes porque el plan es el mismo, en cuanto a lo estructural no, porque esta escuela es completamente distinta a otras, es una escuela muy grande, con mucha tecnología que no tienen otras escuelas, también eso hace que tenga una gestión interna diferente.”*

## **10. Los egresados**

*“No tenemos formalmente seguimiento, pero sí alguna información. La mayoría siguen estudios superiores asociados a lo agropecuario, en Agronomía de Azul, Agronomía de Balcarce, Veterinaria de Tandil, y ahora el Instituto Superior nuestro. Los que siguen estudiando tienen buena inserción laboral, los que no siguen, tienen trabajo, algunos con sus familiares, otros en empresas. Todo aquel que me dice que quiere seguir trabajando se le consigue trabajo enseguida, tenemos más demanda de chicos para trabajar que oferta de chicos que quieren trabajar. Esto es por el prestigio de la escuela, llaman productores de todos lados pidiendo gente, pero no tenemos chicos para ofrecer”.*

El Director Interino aclara que *“en esta escuela en particular, que no es el caso de otras escuelas agrarias, tenemos un nivel muy alto de prosecución de estudios superiores, un porcentaje muy elevado, a nivel universitario o a nivel terciario, pero es elevada la cantidad de chicos que sigue estudios superiores, o que intentan seguir. Todos los años, a fin de año, recibimos pedido de chicos por parte de productores o de alguna empresa, si le podemos recomendar algún alumno de la escuela que sepamos que no va a seguir estudiando, tenemos muchos pedidos. Tenemos chicos trabajando en el sur, que a través de ex-alumnos siempre nos llaman y dicen necesitaría un chico que sepa, también nos piden tamberos y productores ganaderos, que sabiendo la genética que trabajamos en la escuela y cómo los chicos manejan la parte de hacienda, los productores locales nos piden chicos para trabajar después que se reciban”.*

## 11. Los docentes

El reclutamiento de los docentes se hace de acuerdo con el sistema oficial. En el Polimodal por puntaje. *“Para los del TTP, se hace por proyecto, hay una selección más acotada del docente, pero la escuela no puede elegir, generalmente provienen de Tandil”.*

*“Tenemos docentes de tiempo completo, sobre todo en la parte técnica. En las materias básicas hay muchos taxis. Ahí también hay tendencia a la rotación, pero en la parte técnica a la estabilidad, pero la rotación en la parte básica es por el sistema, no porque quieran ellos”.* (Director)

*“La mayoría de los docentes de la parte técnica específica son veterinarios, o agrónomos, y en su defecto son técnicos agrónomos egresados de esta escuela, la mayoría del personal, el 90 %, que tenemos en la parte didáctica productiva, fueron alumnos de esta escuela, continuaron estudios universitarios, y volvieron a trabajar a la escuela, y tenemos docentes de tiempo completo, que son todos los encargados de los sectores, y también tenemos los taxis, tenemos profesores que vienen por dos o tres módulos, por lo general en la parte curricular. En la parte técnica tengo muchos profesores con mucha carga horaria en la escuela, son muy poquitos los que tienen poca carga horaria”.* (Director Interino)

*“En el nivel interno de la escuela hay como una estratificación entre los docentes de materias básicas, eso es muy difícil de revertir en la escuela pública. Sobre todo por el tema de ingreso a la docencia por el sistema de asambleas públicas. Es todo un problema, sobre todo en la escuela pública, es muy difícil la integración de los docentes. En la parte técnica, no, porque estamos más integrados entre todos, trabajamos más en conjunto, hacemos cosas en equipo, pero en la parte de materias básicas es muy difícil la integración, y a su vez entre las materias básicas y las técnicas. Si bien hay un trabajo continuo, permanente, interdisciplinario, hay casos en que se logra y casos que no, hay docentes que siguen dando su librito, su esquema, su quintita digamos, y no cambia con nada, y otros que no, que son abiertos participativos, se integran. Pero hay quien da geografía, acá, en la escuela ésta que es un gran laboratorio de geografía, igual que en una escuela normal, adentro del aula con tiza y pizarrón, no usan lo que tenemos acá”.* (Director)

Según el Director *“se planifica más que antes, se hace una planificación anual por área y luego la particular”.*

El Jefe de Agricultura y Forraje expresa sobre la planificación: *“Los docentes nos reunimos todos cuatro o cinco veces al año en las instancias de capacitación docente obligatoria. A su vez nosotros estamos separados, estructurados por departamento, Producción, vegetal, Producción animal, etc., y también tenemos reuniones, en lo posible periódicas a principios de año, para planificar el año, la planificación trata de ser en conjunto siempre, en lo posible de 7mo. hasta 3ro. Polimodal. Nos reunimos para eso. Y después está el hecho de que informalmente nos reunimos todos los días, en el comedor o en cualquier otra parte. A pesar que no tenemos sala de profesores, siempre encontramos un lugar donde reunirnos, yo creo que es muy raro que acá haya alguien que esté aislado. En Forrajes tengo una oficina que está en el campo podríamos decir, y por ahí me reúno con otro, está el de Vivero, y otros, o sea nos reunimos en distintos lados, y a veces nos reunimos también en Tandil, por el mismo hecho de que muchas veces los tiempos no nos dan acá y decimos reunirnos allá”.*

En cuanto a la motivación para elegir la docencia en general y esta Escuela en particular, el Director dice que *“en la parte técnica, porque no hay otras opciones, pero*





*un gran porcentaje del docente hoy ingresa para resolver su situación laboral, hay algunos casos y motivaciones especiales, pero lo primero es resolver la situación laboral. Tenemos dificultades para conseguir docentes de todas las materias, porque Tandil es una ciudad que tiene mucha demanda, y hay áreas que quedan un tiempo largo sin cubrir porque no hay docentes”.*

*Para el Director: “Hoy día será la mitad de los docentes los que se comprometen con la escuela, con el PEI, tienen un alto sentido de pertenencia y la otra mitad son docentes que no se comprometen con nada. La dificultad mayor que yo veo es lograr que se integren todos, y la falta de capacitación”.*

*En lo que respecta a los sistemas de evaluación de los docentes, el Director tiene una visión crítica, ya que no permite premiar y castigar: “No hay un esquema orgánico de evaluación del sistema, no hay que cumplir con pautas de evaluación establecidas. Es un sistema nefasto, horrible y que ha sido denostado por los mismos gremios, o mejor dicho por los abogados de los gremios, en donde en vez de ser un sistema de calificación docente lo han convertido en un sistema de castigo docente, porque hay que demostrar como directivo que él no es 10, se parte de la premisa que somos todos 10, entonces no se puede premiar al que es bueno y castigar al que es malo, siempre es 10, y hay que mostrarle con sus acciones que él no es 10, para eso hay que hacerle un seguimiento, todos los días, para decirle falló en esto, llegó tarde 10 minutos, no planificó. En fin, que la firma del director no vale nada, yo puedo hacer un informe y mandarlo, no me dan bolilla, tengo que hacer un seguimiento, día por día. El sistema básicamente es bueno, tiene parámetros correctos, pero ha sido desnaturalizado en su implementación.”*

*Resulta interesante la experiencia del Jefe de Agricultura y Forraje: “Yo soy ex alumno de la escuela, llegué como alumno en el 85, terminé la secundaria acá, me fui a estudiar a la Universidad en Balcarce, y en el año 99 regreso a la escuela como profesor y desde ese año sigo estando dentro de la escuela; yo siempre digo que nunca me fui de la escuela”.*

*“Elegí la docencia porque no hacía mucho que me había recibido, aprecio la escuela y siempre me gustó que lo que yo había aprendido como ingeniero, poder transmitirlo, ésa fue mi entrada a la escuela. Yo estaba anotado en Producción Vegetal, dentro de un listado. Después hay una asamblea, donde llaman a ver quién quiere cubrir el cargo, ese año, tuve la suerte que justo no había nadie delante de mí, porque cuando yo me anoté era el último, o el anteúltimo”.*

*Es muy crítico de este sistema: “lo que más me molesta de la docencia, es esto de tener que llegar a un cargo por un listado, entonces, cuando uno está dentro de la docencia, en la parte práctica, técnica, por ahí ve, ... yo no tengo nada contra nadie, pero a veces llegan personas que uno considera que no están para el cargo, porque realmente no están preparadas. Eso molesta mucho, porque uno trabaja por ej. en TTP, yo hice algunas pocas suplencias, pero lo veo; además lo que yo doy, Fundamento Biológico, está muy relacionado con los TTP, porque en sí es la base para que entiendan cuando vayan al TTP, entonces, si uno ve que en un TTP hay una persona que realmente no es idónea para eso, uno tiene que trabajar el doble o los chicos se quedan con una pata menos. Convengamos que quizás la persona no tenga toda la culpa, el sistema está mal”.*

*“Yo quería esta escuela, nunca se me ocurrió ir a otra escuela. Porque en esta escuela lo más gratificante es la relación que hay entre alumno profesor, el trato que yo tengo con los alumnos, desde el momento que entro en escuela, y cuando salimos al el campo es como que el aula se abre más y el trato es otro, o sea no podemos*

*estar almidonados dando clase, es totalmente distinto, eso hace que uno venga a la escuela con ganas a dar clase, porque aparte yo creo que los chicos también vienen con ganas a la escuela, no es que vengan a cumplir, como a todos los chicos, no les debe gustar, pero yo creo que acá vienen con ganas. Entonces uno está en clase y eso es grato, porque más allá que siempre hay chicos que puedan estar embromando, dando vueltas, o que se duermen, en general, al grueso le interesa estar en esto, entonces le interesa aprender, eso es gratificante”.*

*“Yo tengo otra actividad privada, aparte de ser productor en la zona de Tres Arroyos, a 180 km., también trabajo como asesor para otro establecimiento. Vengo a la escuela dos veces por semana jueves y viernes, que es lo que hoy puedo destinarle. También destino horas a lo que es corrección y preparar clases, de hecho lo tengo que hacer así, no puedo decir vengo a dar clase y nada más, más allá que dé algo que es de lo mío, siempre uno está preparando algo para dar clase, siempre viendo, tratando de encontrar algo para que los chicos entiendan mejor”.*

*“Yo considero a la docencia como un trabajo muy importante, puede ser que mal reconocido a nivel social, se ha perdido un poco lo que era antes el maestro, que era tipo palabra santa lo que sabía, creo que en parte con razón, lo que es el nivel de profesores ha caído, es una realidad, nosotros lo vimos, hubo un gran ingreso de profesores a la docencia en una época, porque no había otra cosa, y muchos se han quedado, no han salido, muchos están por una cuestión laboral nada más o mantener la obra social, o mantener la jubilación, lo que sea, pero se han quedado, en ese sentido hay algo de razón, pero yo creo que es un trabajo muy importante porque es la formación de una generación, nosotros estamos formando una generación, los frutos se van a ver dentro de 20 años.*

*Cuestiona el sistema de evaluación de los aprendizajes: “Considero que una de las cosas en que nosotros estamos fallando mucho, es el tema de evaluación, nosotros somos docentes que no sabemos evaluar, yo considero que los docentes, no digo todos, hablo de la generalidad, no sabemos evaluar, quizás uno porque realmente ahora en el post-grado está viendo otras herramientas. Yo para evaluar no tengo un patrón, cuando empieza la cursada, primero explico todo lo que vamos a ver, lo que vamos a hacer, y después paso a lo que sería la evaluación, o la acreditación del alumno. Que es muy distinto a decir qué herramienta voy a usar para evaluar, porque son dos cosas distintas, una cosa es evaluar el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje del alumno, y otra cosa es la herramienta que uno va a usar para evaluar en cierto momento ese proceso de aprendizaje, uso de todo, desde pruebas orales, exámenes escritos, exámenes a campo, o sea la parte práctica, más allá que la materia que yo doy no es correspondiente a un TTP, pero sí a lo que es práctica, porque a mí no me interesa que se acuerden las cosas puntuales, sino que lo relacionen con la práctica, para eso está esta materia, con trabajos prácticos individuales, grupales, porque yo en el momento de evaluar, trato de no solamente evaluar el proceso de enseñanza, el contenido, sino evaluar cómo ese chico fue aprendiendo y cómo realmente resuelve una problemática. Pero para muchos de los docentes evaluar es simplemente tomar una prueba, y poner un número, de 0 a 10, de 0 a 100, lo que sea, para muchos es cuantitativo, y la evaluación no es solamente cuantitativa, sí es una herramienta, pero también tiene que cualitativa. Que no es lo más fácil, ése es el problema, porque acá entran mucho las cosas del docente, cómo realmente aprecia ciertas cosas, más que nada cuando uno está evaluando la acreditación de ese chico, si acredita o no acredita esa materia. Si nosotros vamos a acreditar una materia desde el punto de vista cuantitativo con una evaluación, no estamos acreditando, porque el chico no aprende, no puedo estar evaluando una competencia solamente desde el punto de vista cuantitativo. Ahora, con respecto a la*



*evaluación de mi trabajo como docente la institución educativa, la realiza el director; hay informes, con una periodicidad escasa, a principio de año y a fin de año”.*

*La vinculación del Director Interino con la escuela comienza a través de sus hijos: “mi hija que en este momento está en 4to. Año de Veterinaria, y es egresada de esta escuela, y a partir de ella empecé a conocer y a querer a la escuela, y tengo otro hijo aquí que es alumno de 3er año”.*

*Es profesor de educación física y comenzó a trabajar en la Escuela hace siete años: “tuve la osadía de venir a trabajar a esta escuela y me enamoré tremendamente de la escuela, el año pasado concursé para un cargo directivo y gané el concurso, y acá estoy, ésa es mi llegada. Soy de Quilmes, y hace 16 años que estoy viviendo acá en Tandil. Desde el 1ro. de noviembre del año pasado estoy a cargo de la dirección de la escuela”.*

*“El que viene a trabajar a esta escuela no encuentra un término medio, o la ama o la odia, el que la odia se va, el que se queda es porque la ama, dentro de las limitaciones que podemos llegar a tener, existe mucho nivel de compromiso con la institución”.*

*“De las 167 personas que trabajan en la escuela entre docentes y no docentes, yo diría que el 60,70 % siendo pesimista tiene más de 10 años en la escuela. No tengo rotación. La amplia mayoría del personal es titular, lo cual es una ventaja porque podemos encarar proyectos a largo plazo sin renovación de gente, no hay que estar explicando todos los días cuando viene alguien nuevo, tenemos mucho personal titular, a modo de ejemplo, tenemos un docente que está en área de máquinas, equipos y herramientas, que hace 60 años que está trabajando acá en la escuela. El mismo Director fue alumno de acá de la escuela, se separó los 6 años que fue a estudiar Agronomía, y después se incorporó a la escuela, hace 30 años que está trabajando acá en la escuela. La Regente de Estudios está hace 39 años, un preceptor está hace 38 años, o sea si contamos todos los docentes que fueron alumnos de la escuela, hay gente que tiene más de 20 años de relación con la escuela, entonces hay un lazo afectivo muy fuerte”.*

*“Al docente nuevo, de a poquito, el entorno de la escuela lo va atrapando, el espacio físico, ese entorno hace que te vayas metiendo de a poquito en la escuela, a tal punto que se logra un compromiso muy importante. Tenemos de todo, no voy a presentar una escuela paraíso, somos una escuela del estado” (sic).*

*“Tenemos aquellos docentes a los que no le interesa, que vienen, están dos horas, cobran la plata y se van, que no se enganchan en ningún proyecto, pero de las 167 personas que nosotros tenemos trabajando acá, debe ser el 1 ó el 2 % que no tiene un compromiso con la escuela, el resto en la medida de sus posibilidades, se compromete, lógicamente, cuanto mayor la carga horaria, mayor el compromiso”.*

*Con respecto al régimen de designaciones, el Director Interino opina: en las escuelas agrotécnicas que eran nacionales, antes de la transferencia, “los directores tenían amplias facultades como para seleccionar a su personal. Me parece que hoy el sistema de ingreso de los docentes a las escuelas es claro y transparente, es mucho más claro que antiguamente donde era a dedo y no se sabía cómo había caído una persona a la escuela, podía ser muy eficiente o podía ser amigo de alguno y entraba. Lo que sí me parece que tendríamos que especificar un poquito más, sobre todo en la parte técnica específica, tendríamos que hacer que desde la Dirección General de Escuelas estableciese algún criterio de selección de esos docentes, digo, si yo*

*necesito un docente que esté trabajando con los chicos en ganadería, por lo menos que conozca de ganadería, que sea un veterinario”.*

A juicio del Director Interino los docentes subutilizan los recursos disponibles, sean espacios o equipamiento. *“Por ejemplo el laboratorio de ciencias naturales, están todos los microscopios, las probetas, todo, tenemos un laboratorio equipado con instrumentos y elementos de última generación que está subutilizado. Las docentes encargadas del laboratorio me presentaron el informe para ver si se hacía uso de las instalaciones y he hablado con los profesores, porqué no hacían uso de las instalaciones y ha aumentado el uso del laboratorio, pero ese es un espacio subutilizado. Ahí se podría dar perfectamente una clase de ciencias naturales, de biología, de química, de física, es un laboratorio sumamente equipado, con todos los elementos como para trabajar. Quizás la razón por la que los docentes no lo utilizan es falta de acercamiento de la gente del laboratorio hacia los profesores, falta de conocimiento quizás de los profesores nuevos de esas instalaciones, una falla de dirección, en cuanto a no saber incentivar a los docentes, porque no le voy a echar toda la culpa a los docentes, cuando una institución no funciona hay que mirar todo, hablando en términos futboleros, el partido lo ganan los jugadores y lo pierden los técnicos, o sea, si acá hay algo que no funciona el responsable soy yo, y tengo que asumir esa responsabilidad. Si un docente, en cinco años que trabaja en la escuela, no pisó nunca el laboratorio, tengo que ver porqué, hacer un seguimiento, hablar con la gente del laboratorio, si ellos no lo invitaron o si el profesor directamente no se acerca porque no le interesa, o porque no sabe lo que es una probeta”.*

## **Capacitación**

La capacitación de los docentes constituye otro de los problemas reconocidos.

El Jefe de Agricultura y Forrajes señala: *“Desde el Estado la capacitación que viene es escasa y mala. Nosotros todos los años tenemos 4 ó 5 jornadas de capacitación que, convengamos, no sirven para nada. Yo creo que a mí todavía me faltan herramientas a la hora de enseñar. Yo me considero joven, quizás dentro de algunos años diga creo que aprendí todo, yo creo que uno siempre algo está necesitando. Hoy estoy haciendo un posgrado en Educación Agropecuaria y Biológica en la Facultad de Agronomía de la UBA, porque a mí me faltan muchas herramientas pedagógicas. Vamos una semana completa a Bs.As. cada 40 / 45 días, pero que me lo tengo que pagar yo, y no eso sólo, uno arregla acá en la escuela con la suplencia, pero ni siquiera se nos justifica la falta por ir a capacitarnos, o sea que a nosotros nos descontarían el día por no venir a trabajar. Desde el sistema educativo no tengo ninguna ayuda, yo tengo una ayuda de la Facultad de Agronomía de la UBA, ellos me han dado una media beca, porque si no para un docente es imposible pagarse un posgrado, pero por el lado del sistema, cero, ni siquiera lo contempla, creo que contempla uno o dos días de licencia por capacitación”.*

*“No hay un sistema oficial de capacitación, no hay espacios de capacitación, se capacita el que quiere puede y lo paga. Ni siquiera hay capacitación en la parte técnica, nosotros lo hemos pedido, a la Subdirección del área agropecuaria que haya capacitación técnica, que los técnicos aunque sea tengamos por ej. una charla de trigo.*

*El resultado de esto es que muchos docentes se aplastan y se quedan con lo que terminaron en la universidad”.*

*“El que realmente le preocupa mucho, hace cosas afuera, pero siempre hay que hacerlo afuera y pagárselo uno mismo. No hay un estímulo en absoluto para que uno*

se actualice y se capacite. En ese postrado somos solamente doce docentes de todo el país, cuatro o cinco de escuelas estatales y los otros de escuelas privadas”.

“Es abismal la diferencia entre el docente que ha recibido una capacitación en el área pedagógica y el que no, porque, sobretudo los técnicos, tenemos una formación cuadrada sobre la parte técnica, yo fui a la Universidad de Agronomía y no me enseñaron a ser docente, la formación era de la parte técnica, entonces cuando llegamos a la docencia, no tenemos nada de eso”.

## **12. Prácticas profesionalizantes**

“Los alumnos destinan prácticamente el 50 % del tiempo a las prácticas productivas. Las coordinan los profesores encargados de los sectores y también los profesores de los TTP. Es impresionante el impacto que tiene en la formación de los chicos, es decisiva, es el ‘leit motiv’ de la escuela”. (Director)

El Jefe de Enseñanza Práctica explica que “los chicos tienen lo que llamamos pasantía interna. Van durante toda una semana a hacer distintas actividades prácticas, en el caso de 3ro. van a Tambo, van a ordeñar; a Forraje, que es la que yo estoy encargado, van a alimentar a todos los animales; van a fábrica y a cabaña. Ellos hacen todo, desde que entran al sector, tienen que estar a las 8 de la mañana a más tardar, ponen en marcha el tractor y terminan cuando termina toda la labor que tienen que hacer de alimentar el tambo, que son 90 vacas. Hay que andar con el tractor, con un mixer, yo les dejo una ración y ellos tienen que poner los componentes y dárselos. Tienen un horario, porque a una vaca de tambo, no se puede ir hoy a las 8 de la mañana, mañana a las 12 del mediodía, hay que ir siempre dentro del mismo horario”.

“Acá tenemos otra serie de animales, tenemos toros y terneros, y hay que ir y darle a cada uno. En un corral tengo dos animales y en otro tengo diez, entonces ellos tienen una ración y hay que ir repartiendo, de acuerdo a lo que tienen, y a su vez mirar, porque hay otros componentes de la alimentación que no se dan todos los días, y por ahí falta algún rollo. Hay que ir a buscarlos, hay una categoría que tiene un rollo de avena, otra categoría tiene un rollo de mova, es decir todas esas cosas las manejan ellos exclusivamente.”

“Cómo cuida el chico los equipos es parte de la evaluación. No es lo mismo que venga un chico y agarre un tractor y lo choque contra una planta, a alguien que es prolijo, eso es una parte de la evaluación que es la parte de responsabilidad, hay chicos que llegan y saben manejar perfectamente, porque son hijos de productores, y otros chicos que nunca han agarrado un vehículo, esos tienen que aprender a manejar, en esos yo evalúo eso, el aprendizaje que tuvieron, porque tampoco le voy a pedir que salgan siendo Reutemann. Sé que los vehículos en algún momento se van a romper, porque le estoy enseñando a un chico que sabe perfecto y a otro que no, entonces es una herramienta de trabajo que hay que cuidarla, porque es parte del proceso de enseñanza, de que hay responsabilidad sobre una herramienta, ya sea una llave Bahco o un tractor, pero sé que si la agarra un chico que nunca tocó nada es lógico que en algún momento se le va a romper, y bueno ese es un costo, desde el punto de vista institucional, porque muchas veces se ha discutido desde el punto de vista económico, que yo creo que hay que asumirlo, porque si uno quiere enseñarle a un chico a que sepa ordeñar, o que sepa alimentar, la mejor manera es que alimente, entonces, cómo hago para que un chico que nunca se sentó, en algún momento no me rompa el vehículo, yo creo que es imposible”.

*“Creo que a los chicos les sirve muchísimo, desde el punto de vista por ahí no tanto de lo técnico, (o sea decir sé manejar un tractor), sino de la parte humana, de aprender que tiene que ser responsable, porque así sea la actividad que sea, él es responsable de lo que va a hacer, el chico aprende mucho de eso, que tiene algo que lo tiene que manejar él, a su cargo, y que de última él es responsable, yo creo de verdad que si pongo un chico de una escuela normal, que va cuatro horas, y pongo a un chico que viene acá, y los mido si tuviera algo para medir la responsabilidad, el de acá le saca, pero leguas de ventaja, porque lo ha vivido, y hay chicos que han hecho sus macanas con los vehículos, y hoy en día siendo grandes, siendo profesionales, ellos se acuerdan de lo que hicieron y hoy no lo hacen, porque saben que fue un perjuicio no solamente económico, sino un perjuicio para ellos, entonces tiene una cuota de responsabilidad totalmente distinta, que la fueron formando acá, que también tiene que ver con la mucha libertad que tiene, eso hace que también tengan su propia responsabilidad, que se manejen solos, en el sentido de decir yo soy responsable de lo que yo hago.”*

*El Director Interino aporta que “la participación de los alumnos en el proceso productivo es total. Voy a hacer una corrección, son procesos didácticos productivos, los alumnos tienen una participación directa en todos los que son procesos didácticos productivos, porque en todos los sectores hay docentes y alumnos, que están continuamente trabajando y capacitándose en eso, siempre con una base pedagógica, orientada hacia la producción agropecuaria, pero con una base didáctica pedagógica muy importante. Partimos de la base que esto es una escuela, de que nuestra función es educar, preparar un futuro técnico agrónomo, no sirve de nada tener un equipo, un tractor de última generación si lo vemos en foto, o sea el chico lo tiene que manejar, tiene que preguntar, y si se rompe, se rompió, mala suerte. Se iba a romper igual, quizás no en dos meses, se iba a romper en cinco, pero el tema es que si lo tengo y el chico no lo usa no sirve, porque el pibe tiene que vivenciarlo, tiene que manejarlo, tiene que conocerlo, porque muchos de nuestros alumnos no siguen los estudios, y son chicos del sector rural, que van a trabajar al campo, van a trabajar a su pueblo, o van a buscar trabajo en un campo, y tienen que saber manejar un tractor, saber manejar un arado, saber manejar un mixer, saber manejar toda la maquinaria que se utiliza en el campo, lo mismo tiene que saber ir a trabajar al tambo, manejar una máquina del tambo, limpiarla, forma todo parte del proceso de enseñanza, del aprendizaje, no sirve si no lo usa”.*

*“Participar en las prácticas profesionales es importante para su formación, teniendo en cuenta la característica de la escuela, donde se están formando no solamente bachilleres, como se pueden formar en cualquier otra escuela Polimodal, sino estamos formando técnicos agropecuarios, y éste debe tener los conocimientos mínimos como para querer insertarse en el mercado laboral, si no decide estudiar, y nosotros se las tenemos que brindar esas herramientas”.*

### **13. Vinculación con la comunidad**

Una de las características de la Asociación Cooperadora es que es una persona jurídica, formada a su vez por otras personas jurídicas, o sea está compuesta por entidades, eso la convierte prácticamente en una fundación, lo que permitió acceder al subsidio del BID para la construcción de todas las instalaciones nuevas destinadas al Instituto terciario.

El Director asegura que *“la vinculación con la comunidad es total. Tenemos varios convenios de distinta índole, por ejemplo con la Universidad de Tandil tenemos un convenio de vinculación permanente, convenios marco de acuerdos con las facultades*



de la Universidad, donde docentes de la Universidad hacen prácticas de investigación acá en la escuela, donde hacen pasantías los chicos de la facultad, acá en las instalaciones del colegio, una vinculación permanente”.

“Tenemos convenio con instituciones oficiales, con INTA, y el Ministerio de Acción Social de la Nación con el plan Pro Huerta Granja, donde tenemos acá en la escuela los planteles para producir pollitas que se distribuyen a las familias carenciadas a través de las agencias de expedición de INTA, los planteles, la incubadora están acá en el colegio, y sacamos todos los martes las pollitas que se distribuyen en todo el sudeste de la provincia. Las llaman pollitas negritas INTA, son pollitas rústicas que se les dan a las familias carenciadas a través del plan”.

“Tenemos convenio con las asociaciones de criadores de raza Holando, convenios con empresas privadas, como por ejemplo SPS, una productora de semilla, ellos traen acá las semillas, se cultivan acá en el campo de la escuela, los chicos participan en la siembra, hacen las evaluaciones, ellos traen productores de afuera a hacer charlas acá al colegio, usan módulos de producción demostrativos. Ellos nos suministran insumos para el colegio y nosotros le damos el espacio para que siembren. Hacemos continuamente vinculación empresas de todo tipo, en este momento debe haber siete u ocho empresas distintas en el campo de la escuela”.

“La Provincia no interviene en la efectivización de los convenios, dejan manos libres. Obviamente, siempre estamos informando de los convenios que tenemos”.

“El otro punto que también es muy importante en la relación de la escuela con la comunidad, es la educación no formal, en función de las necesidades de la comunidad. Tenemos convenios de pasantías con empresas locales para el área no formal. Son pasantías de una semana, para que los chicos vayan a capacitarse viendo otras realidades”.

“Hay un par de tambos que ya está medio acordado que llevemos a los chicos a hacer pasantía, que en lugar de estar en el tambo de la escuela, vaya a otro tambo y conozcan dos realidades distintas, no es lo mismo un tambo como el nuestro, chiquito, con un sentido didáctico productivo que no tiene producción intensiva, a que conozca uno con producción intensiva, o con una tecnología que nosotros no tenemos. También tenemos convenio con la Granja El Reencuentro, de acá de Tandil, es una fábrica de chacinados”.

#### **14. Sobre la Ley de Educación Técnico Profesional**

El Director nos cuenta que descrea de la necesidad de nuevas legislaciones, sino que lo necesario es que se cumpla lo vigente. “Nosotros nos hemos desarrollado sin la ley. Yo creo que acá le estamos errando a la bocha en algunos aspectos, es decir si nos movemos en el país es por modas, no por necesidades. Si se hubiera cumplido con la ley Federal de Educación como decía la ley, que tendría que haber aumentado el presupuesto el 20% por año, en 5 años, es decir, no hubiéramos necesitado ahora una ley de subvencionamiento educativa nueva, porque ya estaba escrito en la ley pero no la cumplimos”.

“En el caso de las escuelas técnicas y agrarias, las escuelas que tienen las comunidades bien constituidas, no dejaron de ser escuelas técnicas ni agrarias. Yo pienso que el sistema educativo en general por más que haya o no haya leyes nuevas, va a seguir habiendo escuelas en donde no va a pasar nada, escuelas en donde pasa de todo y escuelas medianamente, quiero decir con esto que más allá de la ley, todo

*depende de cómo esté el país. Si el país durante treinta años desalentó la producción nacional jamás puede tener escuelas técnicas y agrarias orientadas a la producción nacional pero cuando ahora empezamos a producir de vuelta, porque ahora tenemos que exportar, solo el país va a demandar educación técnica agraria, no se necesita ley para eso, porque la demanda social va a ser muy fuerte. Yo creo que más que leyes, lo que necesitamos son normativas específicas de gestión, o sea normativas que avalen, que amparen a las instituciones a flexibilizar su gestión para responder a la demanda social, porque ahora hay normativas que te ponen un corsé, que para desplegarlo, tenés que ser continuamente transgresor”.*

El Jefe de Agricultura y Forraje reconoce que *“no la he leído nunca entera, conozco partes y de lo poco que conozco, y lo que he hablado con muchos, para escuelas agrotécnicas contiene muy poco. Falta un párrafo que mencione más a la escuela agrotécnica, está muy hecha a escuela técnica, no sé si lo asumen, pero no está escrito, ése es el problema”.*

El Director Interino, por su parte comenta que *“la he leído aunque no en profundidad, pero era hora que existiera una ley de educación técnica después del proyecto nefasto de reforma educativa que supimos tener en la década del 90. Necesitamos tener una educación técnica en serio, porque el país se quedó sin técnicos, el país necesita hoy técnicos agrónomos, mecánicos, químicos y no los tenemos, no con del nivel y la calidad que los supimos tener. Yo soy egresado de una escuela técnica y trabajo en una escuela técnica y sufro mucho cuando voy y veo que todo el aparato, toda la estructura de las escuelas técnicas, de formación de técnicos, de capacitación de gente, ya sea para insertarse en el mundo laboral o en el universitario, se destruyó todo. Lo que sí me gustaría es que la pongan en práctica, porque a las escuelas agrarias nos están peloteando de todos lados, nos están limitando cada vez más en el uso de la educación agraria. Hoy por hoy no está claro si van seguir los Trayectos Pre Profesionales, o no van a seguir, si tenemos secundaria básica agraria, o no la tenemos, en la provincia, si se nos va a incluir dentro de la ley de educación técnica que se puso en vigencia el 2 de febrero”.*

*“Estamos hablando de la falta de apoyo real y concreto, del desmantelamiento de la estructura de la educación, de la Dirección General de Escuelas de la Subdirección de Educación Agraria. Nosotros teníamos las escuelas de Educación Agraria de la provincia divididas en zonas, con un Inspector Técnico, que venía a las escuelas y hacía la supervisión técnica, que es distinta al inspector del Polimodal, porque el inspector del Polimodal venía y se metía en el salón y hablaba con el profesor de matemáticas, historia, lengua, pero no iba al sector didáctico productivo porque no le interesaba, porque no lo conocía, porque no sabía que decir y se quedaba con la boca abierta, y para eso existía el inspector técnico. Lo han quitado, y al quitarlo nosotros ya no tenemos referencia. La Subdirección de Educación Agraria existe, pero en los papeles. Se ha nombrado un subdirector y a 5 meses de su designación todavía no llegó nada a las escuelas que diga cuál va a ser la política de educación agraria de la provincia. Así que nosotros estamos un poquito en el aire, y nos estamos moviendo por instinto, y por profesión, continuamos con lo que estábamos haciendo, seguimos para adelante, seguimos produciendo, seguimos buscando proyectos, tratando de arrimar cosas a la escuela para una capacitación mayor de nuestros alumnos, pero en realidad no tenemos la cosas claras de parte de la Subdirección de Educación Agraria. Hay mucho compromiso de muchos docentes, hay mucho compromiso de los directivos, y la comunicación permanente que tenemos entre los directores, que estamos continuamente comunicándonos, a ver si tenemos alguna novedad, me llegó esto nuevo, te lo paso por fax, pero en sí estamos en un momento de mucha incertidumbre”.*



## A modo de cierre

El Director nos hace un comentario final: *“Las escuelas agrarias fueron pioneras en cuanto a la evaluación por competencia, cuando hablamos de competencia no hablamos de si alguna persona es competente para hacer un banco o para colocar una lamparita, cuando hablamos de educación en competencia, hablamos de educar para el hacer y el saber, el por qué, y el para qué, ahí estamos hablando de competencias, que el chico sea competente para desarrollarse en un mundo laboral, para desarrollarse en un mundo universitario, no que sea una competencia específica para hacer un banquito de madera, eso no me sirve, para eso va a hacer un curso de carpintería y ya está. Las escuelas agrarias tienen un plan de evaluación de calidad educativa, que no lo tienen todas las escuelas, (las escuelas técnicas lo copiaron el año pasado y este año se lo quieren sacar)”*.

*“En que consiste la evaluación de la calidad educativa, que los alumnos de 1º, 2º, y 3º año tienen que realizar proyectos durante el año, esos proyectos incluyen la parte de gestión, la parte de ejecución, la parte de elaboración, todo lo que significa un proyecto, que incluye desde la parte áulica, porque interviene el profesor de matemática, interviene el profesor de lengua, interviene el profesor de producción vegetal, interviene el profesor de producción animal, intervienen todos, y el alumno tiene que incluir todas las áreas de su formación en la escuela dentro de ese proyecto. Lo más importante es que yo no evalúo ese proyecto, hay una evaluación externa, y ese proyecto, si fue presentado y evaluado, después, ese mismo alumno tiene que ir a otro lugar de la provincia, con su proyecto, para defenderlo delante de otros alumnos. Cuando llega a 3º año, nuestro alumno que fue formado los 3 años así, muchas veces se lo presentan a los productores agropecuarios de la zona, porque ese proyecto de investigación que hacen los alumnos le sirve al productor para mejorar su producción, para mejorar la calidad de su producción, para mejorar su rendimiento. Este plan que tenemos nosotros en las escuelas agropecuarias, está en duda y lo quieren sacar. Hay cierta incertidumbre todavía. Hablamos de competencias de los chicos, y nos salen con que eso es un discurso noventista, cuando lo de competencias didácticas es una resolución del año pasado, la 263 del 2005 y, hablamos de otro tipo de competencias. Pero seamos optimistas, mientras tengamos los pibes que tenemos en esta escuela vamos a ir para adelante”*.

*“Yo creo que lo que le está faltando a la concepción de la educación agrotécnica en nuestro país es normativa específica de gestión, que desregule, no que regule, que atienda la especificidad de las escuelas agrotécnicas, esto que tener que hacer convenios, de tener que estar abiertas los 365 días del año las 24 horas del día, que se necesitan cargos especiales. La educación tecnológica es cara a nivel de gasto social, es una cuestión que tiene que asumirse en el país, no se puede aprender a manejar un auto si no se lo maneja, no se puede hacer medicina sin quirófanos; es cara, pero es una inversión necesaria, y esa inversión va a venir sola de la mano del desarrollo económico del país”*.

*“Yo creo que la salida de la educación agrotécnica está en experiencias como la de nuestro Instituto Superior, por varios motivos: de educación, ese modelo de formación, de trabajo, porque hoy en el país necesitamos mas indios que caciques, porque no necesitamos más ingenieros agrónomos, veterinarios, arquitectos, abogados, necesitamos técnicos con una alta capacitación, para insertarse rápidamente en el mundo del trabajo, que es lo que están demandando las empresas como locas, y que no hay. Se está visualizando que hay salida laboral rápida, los chicos hoy están pidiendo tener plata en el bolsillo, quiere decir que va a empezar a trabajar antes de terminar de estudiar, o que en lugar de 5 años son 3 años, pero además me forma a mí para la especificidad de lo que yo quiero trabajar, y además con un alto contenido*



*práctico, o sea formado con competencias laborales verdaderas, hasta hoy, la formación era muy de aula, y muy generalista.”*

*“Una de las causas es más sociológica que técnica, es que se ha prolongado la adolescencia, 25, 26, 27 años y ese tema hace que los chicos no estén definidos sobre lo que quieren hacer de sus vidas, de hecho el 60%, deserta en el 1º año, cambia de carrera en el 1º año de estudio y eso hace que se visualice o la ida de la casa para no depender de los padres personalmente, pero sí siguen dependiendo económicamente, o dejen de seguir una carrera universitaria tradicional, porque a veces no tienen muy claro porqué van a seguir, y uno ve todavía que pueden desarrollar su vida a partir de una carrera técnica, siendo técnico superior en alguna entidad, y que su vida puede ser tan plena o más que siendo ingeniero agrónomo o veterinario, con una especialización.”*

## Caso N° 10

### ESCUELA DE EDUCACIÓN AGROPECUARIA N° 1 - Ruta Nacional N° 8, Km. 179 Arrecifes - Provincia de Buenos Aires <sup>125</sup>

#### 1. Breve caracterización de la zona de inserción de la escuela

El Partido de Bartolomé Mitre (Arrecifes) se ubica en la región denominada de la Pampa Ondulada. Esta es una de las zonas de mayor aptitud agrícola y potencialmente más productiva. Históricamente denominada "zona núcleo maicera", hoy constituye una región dominada por el "monocultivo trigo-soja". En los últimos años se han ido intensificando los procesos de agriculturación iniciados en la década de los '70, trayendo como consecuencia diferentes problemas de degradación de los suelos, estimándose que actualmente más del 75 % de su superficie total se encuentra afectada por los mismos.

El Censo Nacional Agropecuario del año 2002, registra en el Partido de Bartolomé Mitre (Arrecifes), 192 explotaciones agropecuarias que ocupan 83.411,7 has. El 75% de esa superficie está ocupada con cultivos anuales, mientras que por pastizales naturales, apenas el 12%.

#### 2. Historia de la escuela

La escuela se funda el 23 de marzo de 1986. Se desmembra a partir de una escuela técnica con especialidad en metalmecánica que sigue funcionando en el centro de la ciudad. El proceso de creación se inicia a solicitud de la comunidad ya que es una zona rural y fuertemente agropecuaria.

En un principio se crea el del ciclo superior agropecuario, es decir, los tres últimos años de formación. Los alumnos que llegaban a tercer año de la escuela técnica podían optar por la continuidad en la escuela técnica o hacer el ciclo superior en la escuela agropecuaria. En el año 1986, comienza la escuela completa. Al comienzo, la parte teórica se hacía en el centro de la ciudad, en la escuela técnica y la parte práctica en las instalaciones que ocupa actualmente. El edificio funcionaba como matadero y tambo. Sobre la base de esas instalaciones se hicieron las modificaciones como para convertirla en una escuela. Comenzó con una matrícula de entre de 25 ó 30 alumnos que se trasladaban desde la ciudad.

El Director comenta que un hito importante tiene que ver con haber conseguido 22 hectáreas de una herencia vacante ya que "*esto significó tener tierra propia, que da una seguridad y garantía económica*". El crecimiento de la matrícula fue, en general, paulatino y gradual. Pero durante algunos años la matrícula fue bastante baja.

A partir de la reforma educativa y la Ley Federal de Educación se incluyó la posibilidad de contar con transporte para trasladar a los alumnos a la escuela. Allí se produce un incremento importante en la matrícula: se pasó de tener entre 70 ó 100 alumnos a tener 300. Este es otro hito importante destacado por el Director ya que "*el transporte hizo posible que se acercaran alumnos del ámbito rural que sin el transporte*

---

<sup>125</sup> Visita realizada el 23 de marzo de 2006. Entrevistados: el Rector a cargo de la dirección, el Jefe del Departamento de Formación Enseñanza y la Jefa del Departamento de Enseñanza Humanística.



no podían hacerlo, alumnos de otros partidos, lugares distantes a 60 ó 70km. Todo esto hace que el contexto educativo sea diferente: ya no es sólo el local sino que hay una mezcla con alumnos rurales. Esto lleva a un hecho curioso que es que los alumnos rurales traen conocimiento de afuera no sólo se lleva”. Es decir que la incorporación del transporte no sólo significó un aumento en la matrícula sino también su diversificación y, particularmente, la presencia de alumnos que viven en el medio rural con perfil claramente diferente a los de ciudad.

### **3 Infraestructura y Equipamiento**

La escuela depende de la Dirección General de Escuelas y tiene subvención del Estado. Además tiene una cooperadora relativamente fuerte. Hay un lote de 33 hectáreas que fueron cedidas por la Municipalidad de Arrecifes otro de 22 hectáreas que corresponden a una herencia vacante del estado y 41 hectáreas en las que se producen pasturas para los animales del tambo. Así, se llega a un total de *“aproximadamente 96 hectáreas que tiene su rédito económico y nos permite crecer tanto en la parte productiva como en la educativa”*. Además la escuela cuenta con una buena construcción de salones, la construcción de la sala apícola por parte del Consejo Provincial de Educación Técnica (COPRET) y del INET, y una sala de molienda. Para el Director *“en términos de infraestructura y equipamiento estamos bien. Recordemos que este es un edificio que fue un matadero y que tiene todas las falencias de una construcción antigua”*.

En cuanto a las producciones se considera que las dos más importantes son la agricultura (trigo, soja y maíz) y el tambo También tienen gallinas ponedoras, conejos, abejas, huerta, invernáculo, vivero, una sala de industria donde se elabora dulce de leche, quesos, una sala de molienda en la que se hacen todos los alimentos balanceados para los animales del tambo y los conejos, las gallinas y los pollos parrilleros. Dentro de lo que la producción de la escuela se comercializan quesos, el dulce de leche y una producción importante de tomates.

### **4. Aspectos curriculares**

#### **Título que se otorga**

La escuela otorga dos titulaciones. Por un lado el certificado de finalización de EGB y al terminar la educación Polimodal el de bachiller de Bienes y Servicios con Orientación en Ecología y Medioambiente y el Trayecto Técnico Profesional en Educación Agropecuaria con orientación

#### **Materias “generales” y “específicas”**

La división está dada por el turno en que se cursan las materias de formación general y las específicas. Dice el Director *“Tanto en ESB como en Polimodal se trabaja en un turno lo que sería la formación general y, en el otro, lo técnico agropecuario sea TPP o TTP. Por ejemplo los alumnos de uno de los séptimos cursan por la mañana ESB y por la tarde los TPP y el otro curso de 7°, a la inversa”*.



## **Plan de Estudios**

El Plan de estudios incluye lo que es actualmente la Educación Secundaria Básica (ex EGB3) con Talleres Pre Profesionales (TPP) aplicados a la modalidad agropecuaria en los que se van trabajando las distintas áreas de la parte agropecuaria en distintos niveles de complejidad. Por ejemplo 7° tiene una carga horaria de talleres orientada a huerta y avicultura. Gradualmente se va incrementando la carga horaria en 8° y 9° trabajando siempre sobre una producción vegetal y una animal y, desde 8° en investigación del medio. Cabe aclarar que la EGB 3 se había incorporado hace dos años, y antes articulaban con escuelas rurales de la zona. En cuanto a los TPP se implementaron hace tres años, antes eran las Ofertas Curriculares Complementarias (OCC).

En cuanto a la Educación Polimodal, la escuela tiene la modalidad en Bienes y Servicios más el TTP en producción Agropecuaria.

Hace unos meses, a partir de la implementación de la nueva reforma en la Provincia de Buenos Aires, se constituyó una única unidad de gestión (desde 7° de ESB hasta 3° de Educación Polimodal) que depende de la dirección de la escuela.

## **Modo de organización de los espacios curriculares**

Los espacios curriculares se organizan a partir del cruce de los dos niveles: Educación Secundaria Básica (7°, 8° y 9°) y Educación Polimodal en Bienes y Servicios (1°, 2° y 3°) y de las dos modalidades que asumen los contenidos de los espacios curriculares: por un lado, aquellos que se orientan a la formación de carácter general y, por otro, los que corresponden a la formación específica (agropecuaria) sea en los espacios pre profesionales (TPP) contemporánea a la ESB y los módulos del TTP en producción agropecuaria, contemporáneos a la Educación Polimodal. De este modo la estructura curricular queda conformada como se observa en los siguientes cuadros.



## EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA TRAYECTO PRE PROFESIONAL AGRARIO

### Áreas Curriculares 7°

- Matemática
- Lengua
- Lenguas Extranjeras
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Educación Artística
- Educación Física

### Áreas Curriculares 8°

- Matemática
- Lengua
- Lenguas Extranjeras
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Educación Artística
- Educación física

### Áreas curriculares 9°

- Matemática
- Lengua
- Lenguas Extranjeras
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Educación Artística
- Educación física

### Módulos TPP

Investigación del medio  
(MF)  
3 módulos

Proyecto Productivo  
(MOI) 3 módulos

### Módulos TPP

Investigación del medio  
(MF)  
2 Módulos

Proyecto Productivo  
(MOI) 4 Módulos

Producción Apícola en la  
EEA y Zona  
2 módulos  
(MDI)

### Módulos TPP

*Gestión y Organización  
del Trabajo y la  
producción*  
(MF)

2 Módulos

Proyecto Productivo  
(MOI) 2 Módulos

Industrialización en  
Pequeña escala de  
productos de Origen  
animal y vegetal  
2 Módulos  
(MDI)  
Producción de plantas en  
vivero  
2 Módulos.  
(MDI)

Los TPP tienen un módulo de fundamento ((MF) que está en los tres años (7°, 8° y 9°) que en séptimo y octavo se llama "Investigación del medio" y en noveno "Gestión y organización del trabajo y la producción". Además están los módulos de Orientación Institucional (MOI): se trata de un proyecto productivo que va incrementando el grado de complejidad desde 7° a 9°. Se comienza con un proyecto productivo sencillo como es Producción de verdura de hoja, se avanza en octavo porque producen otras cosas y algo de la parte animal y en 9° este proyecto involucra agregar valor al producto. Así, tiene un grado de complejidad creciente a medida que se avanza hacia 9°.

El Jefe de Departamento de Enseñanza Técnica plantea que "en los OCC no había módulos de definición institucional (MDI), sino que estaba todo pautado. El TPP permitió tener dos módulos en 8° y cuatro módulos en 9° que lo elija cada institución".



## EDUCACIÓN POLIMODAL: PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS TTP: PRODUCCIÓN AGROPECUARIA

Espacios curriculares Año	1° año	Espacios Curriculares año	2° año	Espacios Curriculares año	3° año
Lengua y Literatura	2	Lengua y Literatura	2	Lengua y Literatura	2
Lengua Extranjera	2	Lengua Extranjera	2	Lengua Extranjera	2
Educación física	2	Educación física	2	Educación física	2
Filosofía y F.E. y C	2	Filosofía y F.E. y C	2	Cultura y estética contemporáneas	2
Matemática	4	Matemática	4	Tecnología de la información y de la comunicación	3
Física	3	Geografía Mundial	2	Proyectos y Producción	3
Química	3	Tecnologías de Gestión	2	Matemática aplicada	3
Historia Mundial	2	Tecnologías de Control	3	Tecnología de procesos agroindustriales regionales	3
Contemporánea				Microemprendimientos	3
Tecnología de los materiales	3	Procesos productivos	3		
Ecología de los ambientes rurales y urbanos	2	Marco jurídico de los procesos productivos	3	Espacio de definición regional: desarrollo de sistemas sostenibles y sustentables	3

### MODULOS DE TTP

Producción vegetal I	Producción vegetal II	Producción Vegetal III (agroindustria)
Producción Animal I	Producción animal II	Producción animal III (agroindustria)
Herramientas, Maquinarias, Equipos e Instalaciones I	Herramientas, Maquinarias, Equipos e Instalaciones II	Herramientas, Maquinarias, Equipos e Instalaciones II
Manejo y Gestión Empresarial	Manejo y Gestión empresarial II	Manejo y Gestión empresarial II (Proyecto de Integración)

### Enfoque particular que se hace en la escuela del plan de estudios

En este sentido el director es muy explícito: *“Todo lo que es el armado de los TTP y los TPP, salió de esta escuela. Sabemos que toda escuela al armar su PEI tiene que tener en cuenta lo regional pero al mismo tiempo tiene que haber una normativa general de actividades común a todas las instituciones, más allá que luego se aplique a diversas producciones. Eso se trabajó desde acá y muy fuertemente y creo que es esto lo que refuerza las escuelas agrotécnicas”*. Esta expresión tiene varias ideas que son centrales en una institución educativa (por ejemplo la necesidad de tener un proyecto que sea institucional, es decir, que pueda “salir” de esa escuela) y, en particular una institución educativa agropecuaria, la consideración de lo regional. A la vez reconoce la necesidad de contar con una normativa general que pueda tomar forma a través de diversas producciones local o regionalmente posibles.



Una de las críticas o inconvenientes que se plantean para los OCC según el Jefe de Departamento de Enseñanza Técnica “*es que habían perdido su esencia porque se daba todo en compartimentos estancos, ahora se busca trabajar por los procesos de producción, entonces ese proceso productivo involucra muchas más cosas entonces al alumno se le da una formación más global, más integral*”. Esta expresión alude a los aspectos considerados deseables para los procesos de enseñanza y aprendizaje, básicamente importa el trabajo integral, el trabajo en y a partir de procesos productivos para promover una formación más integrada e integral.

La dificultad que se plantea para los TPP es que “*se hace complejo porque son muchos chicos, los grupos en que se trabaja en la parte práctica entre 10 y 15 alumnos pero, a veces no es posible desdoblar y hay que trabajar con 20, cosa que se hace muy complicada. En Polimodal es menos complicado*”.

El Jefe de Departamento de Formación Técnica realiza una interesante explicación del modo de trabajo que asume la modalidad de Trabajo por Proyectos: “*Los cuatro módulos del TTP (producción animal, producción vegetal, maquinaria y gestión) trabajan juntos en el proyecto productivo de la escuela. Se trabaja desde la producción animal vegetal, maquinarias e implementos y con el módulo de gestión. En cada momento interviene cada módulo desde el lado que le toca para poder aportar a ese proyecto común. Así cada uno desde su módulo va aportando al proyecto común que es un proyecto real de la escuela.*

En el marco del convenio que la escuela tiene con el programa FORMAR de Pérez Companc. Una de las cosas que se solicitó en cuanto a la formación de los alumnos es que se profundizara la capacidad de gestión administrativa y para llevar un buen registro. A partir de allí se puso más atención y se intensificó ese tema. Dice el docente “*La gestión los lleva a que registren todos los procesos productivos, todos los trabajos que hacen. Lo comienzan al inicio del segundo año y lo finalizan al inicio de tercer año. Durante el verano hacen pasantías de modo rotativo así pueden ver todo el proceso.*

### **El vínculo con las autoridades educativas provinciales**

El vínculo es bueno. Hay un tema valorado como favorable que es que las escuelas agrotécnicas dependen de un área específica: el área de educación agropecuaria.

### **Cambios que realizarían**

En el caso de esta escuela creemos importante hacer referencia, además de los cambios que pretenden realizar, a los que están en proceso en este momento.

Uno de los cambios que se planteó como positivo y que era una aspiración de la institución fue el hecho de recuperar los seis años de formación. Vale la pena citar esto en tanto se trata de un cambio reciente que es valorado de manera muy positiva particularmente por el director.

Los Jefes de Departamento centran sus preocupaciones y deseos de mejora en aspectos tales como:

- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde el punto de vista de las competencias específicas y transversales. Éste es uno de los cambios que está en proceso de implementación.





A partir del año pasado, la subdirección de agraria empezó a trabajar con evaluación de competencias.

Se nos pidió que presentáramos los proyectos áulicos.

Toda planificación debe incluir:<sup>126</sup>

- El perfil del alumno del TTP.
- Las competencias preprofesionales
- Competencias transversales divididas en claves y genéricas
- Los contenidos.
- El diagnóstico
- Las estrategias metodológicas.
- Las actividades de los alumnos.
- Los recursos
- El tiempo
- La evaluación

Hasta el año pasado trabajábamos con una lista de control para evaluar algunas capacidades. Este año hubo una reformulación y cambiaron algunas cosas. Este año tenemos que mejorar el diagnóstico en cuando a la indagación de saberes previos y la existencia de problemas socioculturales.

En cada módulo se establecen criterios de evaluación, indicadores e instrumentos de evaluación. Se evalúa cualitativamente las capacidades del módulo y lo que es competencias transversales. Estos cambios en los modos de evaluar se les comunicaron a los padres en una reunión, particularmente que no se iba a considerar únicamente lo específico del módulo sino también las competencias transversales. En el caso de que no se apruebe: si el problema es por las competencias transversales posiblemente tendrá que hacer un trabajo que permita recuperar.

Los docentes de humanidades también están comenzando a implementar del mismo modo. Además de la nota cualitativa pensamos hacer llegar a los padres la lista de control que les permita saber cómo surge la calificación que obtienen.

Otra cuestión en la interesa trabajar a los Jefes de Departamento es en la posibilidad de fortalecer la capacidad de trabajo en equipo. Si bien se reconoce en ambos casos (área técnica y humanística) que se ha avanzado, también es evidente la necesidad de profundizar el trabajo tanto respecto de las tareas a realizar (por ejemplo articulación entre las planificaciones intra e inter Departamentos) así como en la necesidad de involucrar a todos los docentes en esta línea de acción.

## 5. Los alumnos

Una de las cuestiones que rescata el Director es el hecho de que en la escuela se encuentran y comparten muchas horas (de 7 a 17 hs.) alumnos que provienen de dos ámbitos: *“hay una comunicación entre el alumno local y el rural que tiene una crianza y una enseñanza diferente.”*<sup>127</sup>

A continuación el Director hace una descripción del encuentro de los dos tipos de alumnos: *“Generalmente el alumno rural, se sorprende de las cosas de la ciudad y el alumno local admira lo que trae el chico del campo: la sencillez, la tranquilidad, el*

---

<sup>126</sup> Todo esto viene desde la subdirección de agraria.

<sup>127</sup> Cabe destacar que quien tiene una crianza diferente, desde la perspectiva del Director, es el alumno rural. En cambio el llamado *local* no es diferente, es “igual”



*tiempo para pensar las cosas. El alumno local observa a los chicos locales: la vestimenta, la forma de hablar, la computadora, los juguetos y en la escuela se encuentran dos culturas y se cruzan. Ambas culturas se contagian de cosas buenas”.*

Ahora bien, a medida que avanza en la entrevista queda claro que el alumno rural tiene una pertenencia socioeconómica variada, cosa que no se percibía al principio: *“Dentro de los chicos que vienen del ámbito rural hay hijos de productores, hijos de empleados o trabajadores rurales, desde el chico que viene a caballo hasta el que viene en la 4\*4. Desde el puestero hasta el dueño del campo”.*

Desde el punto de vista del director el ambiente rural parece limitar las posibilidades educativas de los niños lo que le complejiza su situación escolar: *“El chico que viene del ambiente rural puede tener alguna dificultad sea porque le cuesta adaptarse por un lado al grupo más grande, por no tener los conocimientos previos necesarios. Tiene dificultades pedagógicas, de aprendizaje, de falta de conocimientos previos. Pero humanamente son excelentes, tienen muy buen comportamiento”.*

Ambos jefes de Departamento señalan que dentro del alumnado hay representantes de todos los niveles socioeconómicos, de todos los niveles culturales y que la integración es muy buena.

Hay un chico que el padre es estanciero, dueño de una de las fábricas más grandes de la ciudad, hasta el hijo de un peón de campo o que vive en un barrio muy carenciado. *“A veces no es fácil trabajar en un contexto porque hay como un complejo de inferioridad de parte de algunos chicos y hay que trabajar para que no se sientan disminuidos o discriminados, que puedan sentirse uno más y que entiendan que pueden igual o más que el hijo de la persona más rica de la ciudad. Es una escuela en la que todos los profesores trabajan en el sentido que no se hagan diferencias, que para todos sea igual Incluso este año propusieron usar un uniforme: bombacha verde y remera blanca. Ellos ven que cuando los llevamos a la Rural, a la Feria Del Libro o a algún teatro, los chicos de otros colegios están todos uniformados. Están viniendo muchos con esa vestimenta. Siempre se procura salvar las diferencias particularmente las que tienen que ver con lo económico y allí la cooperadora apoya mucho.”*

## **6. Motivos para asistir a esta escuela**

La percepción que el Director tienen en este sentido es más que clara: *“Los alumnos vienen a esta escuela por dos razones: la seriedad de esta escuela, de la enseñanza que ofrecemos y para aprender algo diferente, lo agropecuario. Además incide los buenos resultados de los egresados”.*

A pesar de la certeza con la que se hace esa afirmación en otro momento de la entrevista plantea que *“Uno de nuestros temores era que la matrícula de la escuela estuviera sostenida sólo por el tema del transporte. Nosotros teníamos inscriptos 309 alumnos. Comenzamos sin transporte y la matrícula actual, aún viniendo alumnos desde 70 Km., es de 298 alumnos. Con lo cual sólo no asistieron 11 alumnos”.*

La referencia a “comenzamos sin transporte” se refiere a que hasta comienzos del corriente año, la escuela la escuela tenía transporte para acercar a los alumnos. Al principio era pago por el Estado y hacía diferentes recorridos buscando a los chicos en lugares estratégicos. Luego se centraron recorridos sobre rutas y algunos caminos de tierra muy determinados. Recorría lugares urbanos, suburbanos y rurales, aunque a partir del año pasado se estableció que los alumnos locales no podían subir al transporte. Este año se dijo que no había transporte para los alumnos urbanos y



suburbanos sólo para los rurales. Pero llegó el primer día de clase y el transporte no estaba disponible. Recién el próximo lunes comienza a funcionar<sup>128</sup>. El estado se hace cargo de una parte y de la otra la asociación cooperadora y algunas instituciones de la zona que han aportado. Pero esto es sólo para los alumnos rurales.

La diferencia que tiene que pagar la escuela para que los alumnos lleguen es de \$ 33.000 al año. Se han conseguido subsidios, aportes de una fundación. Este problema es distrital, involucra a otras escuelas fundamentalmente rurales. Esto sucede porque hay una disociación de lo que es la realidad de las escuelas con lo que maneja la Dirección General de Escuelas.

Es decir que si bien hay (o parece haber) una certeza casi absoluta de que la motivación para elegir esa escuela pasa por la calidad de la enseñanza, rápidamente, se vincula la posibilidad de mantener la matrícula al hecho de contar o no con el transporte (sin desconocer la importancia que este tiene en estas localidades).

Además, es interesante hacer referencia a otro comentario que hace el director durante la entrevista aludiendo a la matrícula: *“Esto es una pirámide en cuanto a la cantidad de alumnos que ingresan y los que llegan al Polimodal”*.

Al analizar los motivos de esa “pirámide” el Director comenta que *“esto se debe a que 7°, 8° y 9° son obligatorios, con lo cual **muchos padres mandan a sus hijos porque la escuela tiene doble escolaridad, la existencia del comedor, el transporte**”*. Además, hay chicos que cuando llegan a 8° ó 9° se daban cuenta que no era la modalidad que ellos querían. *“Además en estos años hay más desgranamiento que en el Polimodal, chicos que se cansan y no resisten la doble escolaridad. Los chicos que llegan a 9° y pasan a Polimodal es el alumno puro de agraria, el alumno que tiene vocación.”*

*“Se puede llegar a perder entre un 20 y un 25 % de los alumnos: por pases, por repitencia, por abandono. Además hay chicos con problemas. Tenemos un gabinete que a partir de este año está toda la semana y podemos hacer un seguimiento mucho más certero y podemos hacer un diagnóstico de todos los alumnos de la escuela desde el aspecto pedagógico y de la parte socio cultural y ambiental que nos va a servir para el tema de las becas en el transporte. Hay chicos con realidades familiares complicadas que incide en la escolaridad.”*

“Por otro lado, están los chicos que les interesa hacer la educación agrotécnica pero los padres los mandan a hacer la ESB en la ciudad. Como el TPP no es obligatorio si un chico ingresa en primer año de Polimodal, no tiene que dar ninguna equivalencia. Nosotros hacemos internamente una nivelación en el mes de febrero. En general son 6 ó 7 chicos por año”.

Lo dicho complejiza la afirmación inicial del Director respecto al motivo por el cual los alumnos eligen asistir a esa escuela. Al menos puede decirse que aparecen otras posibles razones como el hecho de la doble escolaridad o el comedor. A esto se suma la posibilidad de permanencia en la escuela que el propio Director consiente en que hay repitencia, desgranamiento, o simplemente chicos que se van porque no es la modalidad que prefieren o les resulta demasiado laboriosa (“se cansan”). A esto se suma los problemas familiares, sociales y culturales de los que se pretende hacer un “diagnóstico certero”. Vale dejar al menos como pregunta o inquietud ¿Para qué servirá ese diagnóstico? La historia del sistema educativo en general nos recuerda dos opciones poco felices: para *pronosticar* o para *dar tratamiento especial*. Permítasenos

---

<sup>128</sup> En referencia al 27 de marzo.



sugerir otra: para educar, para enseñar, para acompañar un proceso de aprendizaje que no es tal y como lo esperamos.

El Director hace alusión a que el que queda es *“el alumno puro de agraria, el alumno que tiene vocación.”* Esta afirmación requiere un análisis profundo que combine lo psicológico lo educativo y lo filosófico para responder la siguiente pregunta ¿existe tal alumno? O no es más que una distinción que seguramente tiene bastante de arbitrario y que debería ser reconsiderada en la formación y/o capacitación de los docentes de estas escuelas.

En relación con la repitencia el Director sostiene que *“tiene que ver en primer lugar con que una escuela bastante exigente. Se da sobre todo al inicio de ESB porque los chicos pueden venir con otra expectativa, vienen presionados por los padres y ese chico no se adapta ni se dedica. Aunque hay reuniones de padres, se les explica cómo se va a evaluar. Nosotros evaluamos por competencias y hay muchos chicos que por ejemplo no van bien en las competencias transversales”.*

## **7. Percepción acerca de la calidad de la enseñanza**

En el discurso de todos los actores entrevistados se entrevistó la percepción de que esa es una buena escuela, una escuela en la que se trabaja bien y en la que (casi) todos ponen lo mejor de sí para que las cosas funcionen bien. Sí hay diferentes aspectos que son valorados de diferente manera por los distintos actores. El director considera en especial el tema de la infraestructura, el equipamiento y la productividad de la escuela como así también el hecho de que quienes egresan consiguen buenos trabajos o acceden a la Universidad. El Jefe del Departamento de Educación técnica, se orienta particularmente a lo pedagógico, a procurar mejores modos de enseñar y de evaluar y de la importancia de actualizarse en contenidos específicos.

La Jefa de Departamento de materias humanísticas valora en especial el clima institucional, la calidad humana de los docentes y el fuerte sentido de pertenencia institucional de los docentes de educación agropecuaria. Al hacer referencia a proyecto de “agropecuarización” para los docentes de materias humanísticas parece tratarse más de una acción de conversión que de complementación.

Vale citar un comentario de Jefe de Departamento de Enseñanza Técnica *“El técnico se forma verdaderamente en segundo año es el más importante, el primer año es lo inicial y tercero es ponerle el moño.”* Esta parece ser la pieza que no encaja en un rompecabezas casi perfecto de coincidencias. Particularmente cuando el director señala la necesidad de contar con seis años para una buena formación de los técnicos agropecuarios.

## **8. Los egresados**

Según el Director, *“la mayor parte de los chicos sigue la universidad o se emplean en las empresas. Son muy pocos los que vuelven al campo a trabajar. La persona que está capacitado no se queda en el campo. Los que se quedan en el campo son los chicos que pueden tener más dificultades. Si vuelven al campo, vuelven capacitados y ya no son el peoncito”* (sic).

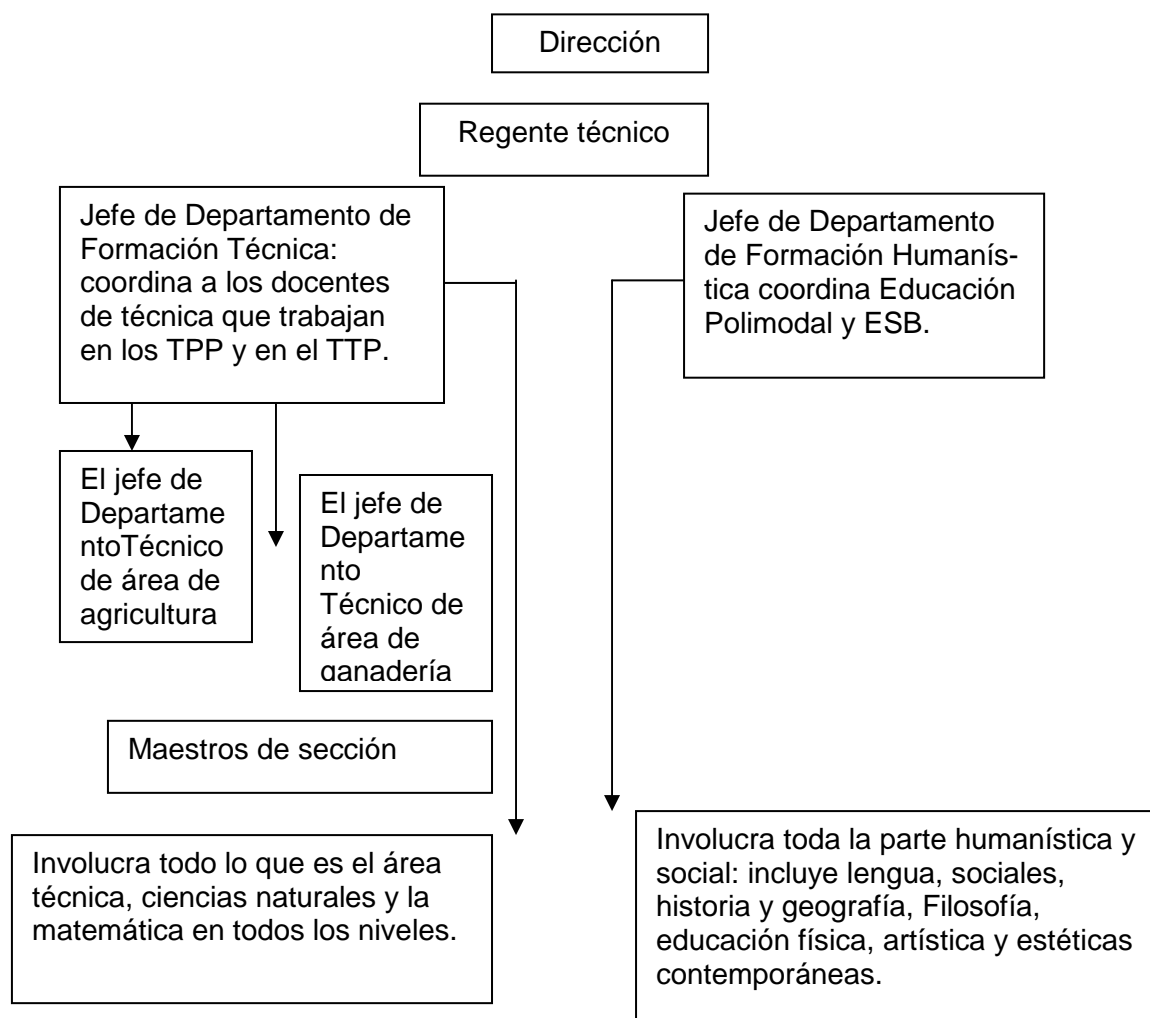
El año pasado de los 25 alumnos que egresaron, 23 fueron a la Facultad y 2 habían conseguido trabajo antes de terminar la escuela. Todos los años Pérez

Companc<sup>129</sup> y otras empresas, piden egresados de esta escuela. Hemos logrado insertar a nuestros egresados en el mercado laboral. *“Cuando la familia decide mandar un chico a esta escuela es porque tiene la garantía de que va a poder conseguir insertarse laboralmente o seguir estudios superiores. Los que siguen estudiando en su mayoría siguen carreras vinculadas a lo agropecuario”.*

El Jefe de Departamento de Formación Técnica hace un comentario que permite comprender mejor la preocupación institucional respecto del destino de los egresados, particularmente con miras a que realicen estudios superiores: *“En tercer año tienen un espacio curricular de definición institucional que nosotros llamamos “bases para la educación superior”. Ellos ven física y química con los programas de ingreso de las universidades, entonces se los va adelantando un año. Hay muchos chicos que estudian agronomía, veterinaria, administración agraria, ingeniería de los alimentos, licenciatura en alimentación. Hay algunos casos aislados en los que eligen una carrera como abogacía o ciencias económicas”.*

### 9. Los docentes

La organización de la escuela incluye:



<sup>129</sup> Cabe destacar que de acuerdo con lo manifestado por el Director, la empresa solicita sólo tres alumnos varones (nunca mujeres) y que de ellos dos continuarán trabajando.



Estos docentes en su totalidad tienen cursos a cargo. Todos además de tener cargos tienen horas cátedra. Así hay mucha articulación entre las horas de clase y lo que se hace en la sección productiva.

Esta organización permite, desde el punto de vista del Director, tener la coherencia en el trabajo necesaria porque *“la enseñanza agropecuaria debe ir desde 7° de ESB hasta 3° de Polimodal pasando por todas las materias y no sólo las técnicas (lengua, matemática, idioma). La educación agropecuaria tiene que involucrar seis años. El 7° nuestro fue un modo de recuperar los seis años. Consideramos que la matemática, la lengua, la educación artística contribuyen y tienen que ver con una buena educación agrotécnica. Todo está muy relacionado y lo aplicamos de esa forma. Tenemos capacitación interna con los docentes del área pedagógica en lo que llamamos “Jornadas de agropecuarización”. En esas jornadas llevamos a los docentes de lengua a la huerta, en matemática trabajamos con ecuaciones, medición y cálculo matemático asociado a la producción de leche, la parte de química está totalmente ligada con la sala de industria”*.

Hay docentes que trabajan otras escuelas. El Director señala que *“a veces les lleva tiempo acomodarse a lo que es la cultura de la escuela agrotécnica ya desde el mismo modo de vestirse para venir a trabajar a la escuela. En una escuela en la que una docente de matemática de repente tiene que ir a hacer una práctica a la huerta, se encuentra con que está con tacos y se complica la cosa”*.

Los docentes fueron capacitados por el área de agraria. Fue una capacitación para todos los docentes titulares a lo largo de dos años. Fue para los docentes de la parte técnica y se les dio capacitación pedagógica. Al finalizar hubo una evaluación. Esto les sirvió.

El director valora la capacitación que han recibido los docentes titulares de enseñanza técnica referida a lo pedagógico y considera que les resultó útil para el trabajo. *“De todos modos siempre vemos una disyuntiva entre lo técnico y lo pedagógico. La parte del modo de enseñar muchas veces se nos criticó y se nos observó justificadamente. A los técnicos nos cuesta la parte pedagógica.”*

Si bien admite la importancia de la capacitación, también señala que a veces es difícil de llevar al aula, al modo en que el docente enseña, lo que se aprendió en la capacitación. Aunque, señala, *“la parte viva del lo agropecuario está sujeta a cambios momentáneos y es muy difícil aplicar lo pedagógico cuando hay una variable tan fortuita en lo vivo de la parte agropecuaria”*. Respecto de estas consideraciones vale destacar que, por un lado, no siempre las capacitaciones toman en cuenta las características de los destinatarios y la importancia de que puedan transferir lo que allí se aprendió a sus prácticas para modificarlas, enriquecerlas o renovarlas. Por otro, vale destacar que tan vivo como lo agropecuario es la mente de un niño y un joven en formación y aquí existe otra contingencia importante que un docente no debe perder de vista entre el hecho de enseñar y el hecho que el otro aprenda.

En general los docentes que trabajan en la parte técnica y, al igual que en muchas otras escuelas agrotécnicas, muchos de ellos son egresados de la escuela. En cuanto a lo que denominan docentes de materias humanísticas el director afirma que *“tienden a concentrar las horas acá porque se enganchan mucho con la cultura de este tipo de escuelas”*

El Jefe de Departamento de Enseñanza Técnica expresa de la siguiente manera el modo en que lleva adelante su trabajo *“Tenemos interrelaciones entre los*

departamentos. En el caso de mi departamento que somos en total 40 docentes, no se reúnen todos sino que se arman reuniones por área, y a veces, interareales, para poder ponernos de acuerdo. También hemos tenido reuniones ínter departamentales: por ejemplo nos reunimos la gente de investigación del medio con la gente sociales y lengua para coordinar el trabajo del año”.

La idea clave que orienta su trabajo es la coherencia en los esfuerzos que realizan los diferentes docentes con miras a una formación integral: *“Las áreas las defino por área de conocimiento y, a la vez juntarlas con los proyectos productivos. Por ejemplo si vamos a trabajar la regla de tres simple o la longitud vamos a asociarlo a lo que tiene que ver con la especialidad. A veces cuesta un poco cuando los docentes son muy estructurados o cuando tienen el estilo de otro tipo de institución. Lo ideal sería tener los docentes de enseñanza básica con pertenencia exclusiva a la modalidad. A medida que fui teniendo experiencia fui logrando una mejor respuesta de los docentes en términos de la presencia en las reuniones y compromiso con los cambios que se proponen. Nuestro compromiso es que la formación de los chicos sea integral, que las diferentes cosas que se enseñan no vayan por carriles separados, ni con visiones contradictorias. Todos tenemos que tener el mismo lineamiento”.*

En la misma línea se piensa la propuesta educativa desde el Departamento de Materias Humanísticas: *“mi visión siempre fue que en la escuela no sirve dar las áreas aisladamente sino que hay que trabajar con los chicos de manera interdisciplinar porque los chicos aprenden y cuando se dan cuenta que uno trabaja en equipo, que lo que yo puedo enseñarles se vincula con lo que ven en Investigación del medio o con lo que ven en los TTP, para el chico es mucho más significativo y ese es el verdadero aprendizaje. Mi idea base es esa”.* Comenta que armó un proyecto al que llamó de *agropecuarización* cuyo propósito era hacer conocer a los docentes de la parte humanística qué se hace en las diferentes secciones. Y con el fin de que todos los profesores conozcan y sepan cuál es el proyecto de la escuela. La profesora admite que *“en las áreas humanísticas hay profesores taxi que dan su clase y se van y que es difícil generar compromiso. Una característica de los docentes de la parte técnica tiene un sentimiento de pertenencia y está muy vinculado a la escuela porque trabaja sólo acá”.*

En ambas entrevistas se evidencia un gran entusiasmo y empuje de parte de ambos Jefes de departamento (Técnico y Humanístico) y la impresión en ambas entrevistas es que gran parte del trabajo pedagógico está en manos de los dos jefes, coincidente con la muestra de un fuerte compromiso de ambos con la institución y su mejora.

## **10. Prácticas profesionalizantes**

El tema de las prácticas profesionalizantes aparece bastante confuso en el relato de los actores. En primer lugar se asocia el término únicamente a “realización de pasantías” y, en segundo término se homologa las pasantías externas, las llamadas internas y lo que deberían ser obligaciones propias del cursado de los módulos como por ejemplo las guardias durante el verano. Por ejemplo el Director sostiene *“Para resolver el tema de los fines de semana y del período de vacaciones los chicos hacen pasantías dentro de la escuela en la parte de producción animal, producción vegetal y este año incorporamos la sala de industria donde se elabora dulce de leche y queso. También está la pasantía en la sala apícola que después tiene continuidad en un área que se llama Proyecto y producción. La pasantía consiste en atender a los productores de la sala apícola. Esos alumnos cobran una parte en dinero y otra en miel y durante el año tienen que hacer pasteurizado, envasado y comercialización de la miel.”*



Otra cuestión es que toda práctica profesionalizante tiene un carácter formativo que la hace necesaria e ineludible para la formación de todos los estudiantes. Sin embargo dice el director que *“Las pasantías, en general, no son obligatorias sino a elección de los alumnos pero se anotan muchos alumnos.”*

*“Las empresas están siempre dispuestas a recibir nuestros alumnos, hacemos convenios de pasantías. Una empresa por ejemplo, capacitó a tres alumnos y estaba estipulado que dos de esos tres iban a quedar trabajando en la escuela. Tenían que cumplir el horario escolar y el trabajo en la pasantía. También hacen pasantías fuera de la escuela en diferentes empresas e instituciones (APRA).”*

Durante la ESB se hacen visitas a eventos, exposiciones, explotaciones, producción de huerta en gran escala, criadero de pollo o de cerdos. Las pasantías las hacen en primero, segundo y tercero de Polimodal

El jefe de Departamento de Enseñanza Técnica comenta el objetivo de las pasantías *“tienen que ver con que los chicos vean cosas que aquí no tenemos (por ejemplo tecnología más actualizada) y, además que comiencen a vincularse con el mundo productivo.”*

### **11. Vinculación con la comunidad**

Trabajan en red con la Dirección de la Producción y la Dirección de Cultura y Educación de la Municipalidad, la Asociación de Productores Rurales, la Fundación E. Stegman, el INTA, la Fundación Pérez Companc, empresas y productores locales y el Consejo Escolar.

### **12. Sobre la Ley de Educación Técnico Profesional**

Por un lado, el director tiene conocimiento de la Ley existe pero desconoce el contenido.

En cambio, los dos jefes de Departamento (área técnica y área humanística) comentan que la estuvieron trabajando porque llegó por el tema de los planes de mejora.

- Consideran que es un marco muy general.
- Llama la atención los artículos que toman específicamente el tema de las mujeres en las carreras técnicas.
- Consideran valioso el tema de la homologación de los títulos y el del fondo del 0.2 %. Toda escuela técnica tiene que estar muy bien equipada y no alcanza con hacer convenios con externo.
- Consideran clave el tema de la formación docente.
- Es importante la capacitación en lo específico porque hay un avance enorme. Por ejemplo nosotros nos formamos bajo un modelo productivista y nada que ver con la agroecología y la agricultura sustentable.



## ANEXO

**CUADRO 1. Características básicas de las escuelas seleccionadas para el estudio de casos**

		Gestión oficial	Gestión privada	Provincial histórica	Nacional transferida	Régimen común	Rég.de alternancia	Región pampeana	Región no pampeana
1	Uribelarrea		•			•		Bs. As.	
2	EF-Sta Lucía		•				•		Corrientes
3	CFR-Arequito		•				•	Sta. Fe	
4	Monte Buey		•			•		Córdoba	
5	Línea Cuchilla		•			•			Misiones
6	CEPT-Mercedes	•		•			•	Bs. As.	
7	Colón	•			•	•		EERR	
8	Sa Pereira	•		•		•		Sta. Fe	
9	Tandil	•			•	•		Bs. As.	
10	Arrecifes	•		•		•		Bs. As.	
		5	5	3	2	7	3	8	2

**CUADRO 2. Distribución de los establecimientos de enseñanza agropecuaria de nivel medio, según jurisdicción educativa y tipo de gestión**

	Total	Estatad	Privada	Univers.	Total	Estatad	Privada	Univers.	Total	Estatad	Privada	Univers.
<b>Total País</b>	<b>428</b>	<b>306</b>	<b>112</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>71%</b>	<b>26%</b>	<b>2%</b>
Bs. Aires	95	70	23	2	22%	23%	21%	20%	100%	74%	24%	2%
Cap. Fed.	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Catamarca	5	5	0	0	1%	2%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
Chaco	10	6	4	0	2%	2%	4%	0%	100%	60%	40%	0%
Chubut	6	6	0	0	1%	2%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
Córdoba	84	67	17	0	20%	22%	15%	0%	100%	80%	20%	0%
Corrientes	15	8	6	1	4%	3%	5%	10%	100%	53%	40%	7%
Entre Ríos	24	21	3	0	6%	7%	3%	0%	100%	88%	13%	0%
Formosa	3	3	0	0	1%	1%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
Jujuy	6	6	0	0	1%	2%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
La Pampa	10	5	5	0	2%	2%	4%	0%	100%	50%	50%	0%
La Rioja	8	6	2	0	2%	2%	2%	0%	100%	75%	25%	0%
Mendoza	21	16	3	2	5%	5%	3%	20%	100%	76%	14%	10%
Misiones	22	5	16	1	5%	2%	14%	10%	100%	23%	73%	5%
Neuquén	3	2	1	0	1%	1%	1%	0%	100%	67%	33%	0%
Río Negro	3	3	0	0	1%	1%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
Salta	18	18	0	0	4%	6%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
San Juan	14	12	2	0	3%	4%	2%	0%	100%	86%	14%	0%
San Luis	6	6	0	0	1%	2%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
Santa Cruz	1	1	0	0	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
Santa Fe	43	22	19	2	10%	7%	17%	20%	100%	51%	44%	5%
S.d.Estero	17	10	6	1	4%	3%	5%	10%	100%	59%	35%	6%
T.d.Fuego	1	0	1	0	0%	0%	1%	0%	100%	0%	100%	0%
Tucumán	13	8	4	1	3%	3%	4%	10%	100%	62%	31%	8%



**CUADRO 3. Distribución estimada de la matrícula de los tres últimos años de los establecimientos de enseñanza agropecuaria de nivel medio, según jurisdicción educativa**

Total País	20.306	100%
Buenos Aires	8.509	41,9%
Capital Federal	0	0,0%
Catamarca	160	0,8%
Chaco	212	1,0%
Chubut	523	2,6%
Córdoba	2772	13,7%
Corrientes	495	2,4%
Entre Ríos	936	4,6%
Formosa	193	1,0%
Jujuy	171	0,8%
La Pampa	436	2,1%
La Rioja	264	1,3%
Mendoza	540	2,7%
Misiones	726	3,6%
Neuquén	99	0,5%
Río Negro	99	0,5%
Salta	603	3,0%
San Juan	507	2,5%
San Luis	378	1,9%
Santa Cruz	33	0,2%
Santa Fe	1419	7,0%
Santiago del Estero	606	3,0%
Tierra del Fuego	196	1,0%
Tucumán	429	2,1%

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos de la DINIECE (MECyT)



**CUADRO 4. Títulos que otorgan las escuelas de enseñanza agropecuaria de nivel medio equivalentes a “técnico”, según cantidad de establecimientos**

1	Técnico en Producción Agropecuaria	211	49,3%
2	Bachiller y Técnico de Nivel Medio en Producción de Bienes y Servicios en Producción Agropecuaria	51	11,9%
3	Técnico Agropecuario	11	2,6%
4	Técnico Agropecuario especializado en Industrias Frutihortícolas	8	1,9%
5	Técnico Agropecuario especializado en Enología	7	1,6%
6	Técnico Agropecuario especializado en Producción Pecuaria	4	0,9%
7	Agrónomo General	4	0,9%
8	Técnico Agropecuario especializado en Producción Vitihortícola	3	0,7%
9	Técnico Agrónomo	2	0,5%
10	Bachiller Agrotécnico con Orientación en Producciones intensivas	1	0,2%
11	Bachiller Técnico Agropecuario	1	0,2%
12	Bachiller Técnico Pecuario Forestal	1	0,2%
13	Técnico Agrotécnico	1	0,2%
14	Técnico Agrícola	1	0,2%
15	Técnico Agroindustrial	1	0,2%
16	Técnico Agropecuario especializado en Producción Forestal	1	0,2%
17	Técnico Agropecuario especializado en Zonas Áridas y Semiáridas	1	0,2%
18	Técnico en Producción Agropecuaria especializado en Industrias Frutihortícolas	1	0,2%
	<i>Sin determinar</i>	114	26,6%
		N=428	

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos del INET

**CUADRO 5  
Títulos y certificaciones que otorgan las escuelas de enseñanza agropecuaria de nivel medio de rango inferior al de “técnico”**

1	Auxiliar Técnico en Producción Frutihortícola (5)	5
2	Itinerario Formativo en Producción Agropecuaria especializado en Frutihortícola (5)	5
3	Bachiller en Producción de Bienes y Servicios con Perfil Agropecuario (3)	3
4	Auxiliar Técnico en Producción Bovina (3)	3
5	Bachiller Agrónomo (2)	2
6	Frutihorticultor (1)	1
7	Itinerario Formativo en Producción Agropecuaria especializado en Porcinos (1)	1
8	Auxiliar Técnico en Ganadería Bovina (1)	1
9	Auxiliar Técnico en Ganadería Porcina (1)	1

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos del INET

### CUADRO 6

**Títulos y certificaciones que otorgan las escuelas de enseñanza agropecuaria de nivel medio equivalentes a “técnico”, según jurisdicción educativa y cantidad de establecimientos**

JURISDICCIÓN EDUCATIVA	DENOMINACIÓN DE LOS TÍTULOS Y/O CERTIFICACIONES
Buenos Aires 95 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico en Producción Agropecuaria (86). (9 escuelas sin determinar)</li> </ul>
Catamarca 5 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico en Producción Agropecuaria (5)</li> </ul>
Córdoba 84 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bachiller y Técnico de Nivel Medio en Producción de Bienes y Servicios en Producción Agropecuaria (51). (33 escuelas sin determinar)</li> </ul>
Corrientes 15 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico Agropecuario (3)</li> <li>Técnico en Producción Agropecuaria (2)</li> <li>Agrónomo General (1) (9 escuelas sin determinar)</li> </ul>
Chaco 10 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico en Producción Agropecuaria (3)</li> <li>Técnico Agropecuario (1)</li> <li>Bachiller en Producción de Bienes y Servicios con Perfil Agropecuario (3) (3 escuelas sin determinar)</li> </ul>
Chubut 6 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico en Producción Agropecuaria (6)</li> </ul>
Entre Ríos 24 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnico en Producción Agropecuaria (15)</li> <li>Técnico Agrotécnico (1)</li> <li>Bachiller Agrotécnico con Orientación en Producciones intensivas (1)</li> </ul>

	(7 escuelas sin determinar)
Formosa 3 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (2). (1 escuelas sin determinar)</li> </ul>
Jujuy 6 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachiller Técnico Agropecuario (1)</li> <li>• Bachiller Técnico Pecuario Forestal (1)</li> <li>• Agrónomo General (3)</li> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (2)</li> </ul>
La Pampa 10 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar Técnico en Ganadería Bovina (1)</li> <li>• Auxiliar Técnico en Ganadería Porcina (1)</li> <li>• Auxiliar Técnico en Producción Bovina (3)</li> <li>• Auxiliar Técnico en Producción Frutihortícola (5)</li> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (5). (2 escuelas sin determinar)</li> </ul>
La Rioja 8 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (5)</li> </ul> <p>(3 escuelas sin determinar)</p>
Mendoza 21 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Agropecuario especializado en Enología (7)</li> <li>• Técnico Agropecuario especializado en Industrias Frutihortícolas (8)</li> <li>• Técnico Agropecuario especializado en Producción Forestal (1)</li> <li>• Técnico Agropecuario especializado en Producción Pecuaria (4)</li> <li>• Técnico Agropecuario especializado en Producción Vitihortícola (3)</li> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria especializado en Industrias Frutihortícolas (1). (3 escuelas sin determinar)</li> </ul>

Misiones 22 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (7). (15 escuelas sin determinar)</li> </ul>
Neuquén 3 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Agropecuario (2)</li> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (1)</li> </ul>
Río Negro 3 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachiller Agrónomo (2)</li> <li>• Técnico Agrónomo (1)</li> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (1)</li> <li>• Técnico Agroindustrial (1)</li> </ul>
Salta 18 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (10)</li> <li>• Itinerario Formativo en Producción Agropecuaria especializado en Frutihortícola (5)</li> <li>• Itinerario Formativo en Producción Agropecuaria especializado en Porcinos (1). (3 escuelas sin determinar)</li> </ul>
San Juan 14 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (12). (2 escuelas sin determinar)</li> </ul>
San Luis 6 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Agropecuario (5). (1 escuela sin determinar)</li> </ul>
Santa Cruz 1 escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Agrónomo (1)</li> </ul>
Santa Fe 43 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (27). (16 escuelas sin determinar)</li> </ul>
Santiago del Estero 17 escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico en Producción Agropecuaria (12)</li> <li>• Frutihorticultor (1)</li> <li>• Técnico Agropecuario especializado en Zonas Áridas y Semiáridas (1)</li> </ul>



	(4 escuelas sin determinar)
Tierra del Fuego 1 escuela	<ul style="list-style-type: none"><li>• Técnico en Producción Agropecuaria (1)</li></ul>
Tucumán 13 escuelas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Técnico en Producción Agropecuaria (9)</li><li>• Técnico Agrícola (1). (3 escuelas sin determinar)</li></ul>
Total País 428 escuelas	

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos del INET.



# **3 - La Educación Superior Agropecuaria y Agroalimentaria**

---

**Juan Carlos Del Bello (coordinador),  
Mabel Dávila y Graciela Giménez**



# PRIMERA PARTE

## DIAGNÓSTICO

---

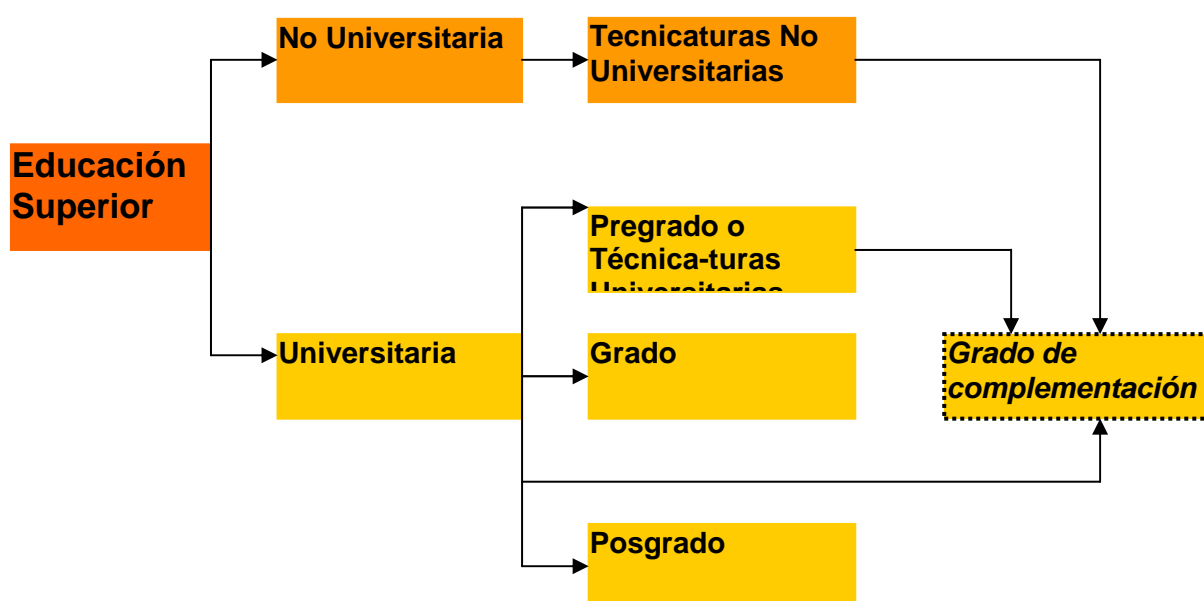
## 1. La Educación Superior Agraria y Agroalimentaria: dimensión y estructura

En 2004 el total de alumnos en el sistema de Educación Superior Agraria (ESA) y agroalimentaria eran 82.276, de los cuales 73.552 (89%) cursaban estudios en el subsistema universitario y 8.724 (11%) lo hacían en el subsistema de educación superior no universitaria (tradicionalmente conocido como educación terciaria a cargo de institutos terciarios).

En términos de niveles educativos, la ESA comprende: (i) carreras de 2 o 3 años de duración, o de ciclo corto o de pregrado, con títulos de Técnico Superior; (ii) carreras de 4 a 5 años de duración, o de ciclo largo o de grado, con títulos de Ingeniero Agrónomo o equivalente y Veterinario, y (iii) carreras de posgrado de Especialización, Maestría y Doctorado. El esquema del Gráfico 1 ejemplifica esta estructura.

Mientras que para los dos primeros niveles el requisito de ingreso es contar con estudios secundarios completos, para el último nivel es imprescindible contar con títulos de Ingeniero, Licenciado o equivalente.

**GRÁFICO 1**  
**Estructura y componentes del sistema de Educación Superior**



A nivel de carreras de grado también existen algunos pocos casos de Ciclos de Licenciatura o Complementación. Son carreras en torno a los 3 años de duración, que admiten como alumnos aquellos con títulos terciarios. Generalmente la articulación entre las carreras cortas no universitarias y universitarias implican una duración total de los estudios mayor a una carrera universitaria de ciclo largo.

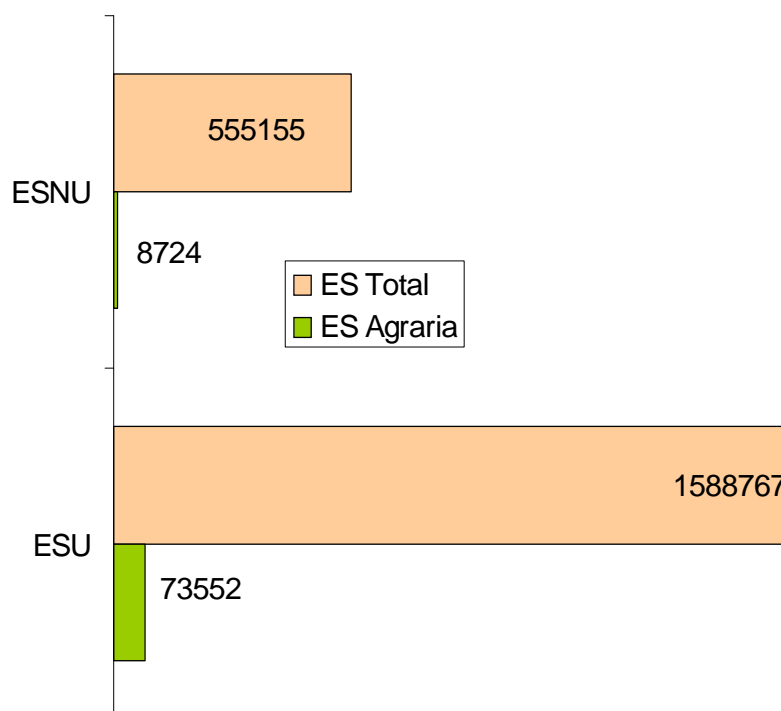
En el Cuadro 1 y el Gráfico 2 se puede observar la baja participación porcentual de la Educación Superior Agraria en el total de Educación Superior. Esta equivale al 3,8 % si consideramos el número de alumnos. Si diferenciamos por nivel, la Educación Superior Universitaria Agraria (ESU) corresponde al 4,6 % del total, mientras que en el caso de la Educación Superior No Universitaria (ESNU) es aún más baja (1,6 %).

**CUADRO 1**  
**Educación Superior: matrícula por nivel**

	<b>ES Total</b>	<b>%</b>	<b>ES Agraria</b>	<b>%</b>
ESNU	555155	26%	8724	11%
ESU	1588767	74%	73552	89%
<b>Total ES</b>	<b>2143922</b>	<b>100%</b>	<b>82276</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

**GRÁFICO 2**  
**Participación de la ES Agraria en la ES Total por nivel**



Cabe destacar que las carreras universitarias de ciclo corto en el sector agrario representan un 11% del total de ofertas educativas universitarias, participación superior al promedio (7%) del total universitario (Cuadro 2).

**CUADRO 2**  
**Educación Superior Universitaria: matrícula por nivel**

	<b>ESU Total</b>	<b>%</b>	<b>ESU Agraria</b>	<b>%</b>
Pregrado	112141	7%	8189	11%
Grado	1434472	90%	63592	87%
Posgrado	42154	3%	1771	2%
<b>Total ESU</b>	<b>1588767</b>	<b>100%</b>	<b>73552</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

Por otra parte, el análisis por sector de gestión presentado en el Cuadro 3 muestra que si bien en ambos casos el sector estatal supera ampliamente al privado, es mayor el peso del sector estatal (88%) en la educación superior agraria, respecto al total (78%).

**CUADRO 3**  
**Matrícula por sector de gestión**

	<b>ES Total</b>	<b>%</b>	<b>ES Agraria</b>	<b>%</b>
Estatal	1662275	78%	72063	88%
Privado	481647	22%	10213	12%
<b>Total</b>	<b>2143922</b>	<b>100%</b>	<b>82276</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

Como se analizará más adelante, la cuestión de la articulación entre los niveles educativos es un tema crucial. Primero, la articulación entre el nivel medio y el nivel superior, teniendo en cuenta que en las últimas décadas ha tenido lugar un crecimiento exponencial de los alumnos de nivel medio que, a la finalización de los estudios, constituyen la demanda por educación superior.

Segundo, la articulación entre los niveles de pregrado y grado en educación superior, temática que ha dado lugar a la caracterización de los sistemas de educación superior como de tipo *binario e integrado*, entendiéndose por binario aquél sistema en el cual las carreras de ciclo corto y de ciclo largo son desarrolladas por instituciones diferentes –institutos terciarios y universidades–, modelo dominante en países como Alemania e Inglaterra. Los casos de Italia y España son representativos del sistema integrado, donde predominan instituciones universitarias que se ocupan de ambos tipos de carreras, siendo marginales las instituciones superiores no universitarias.

Tercero, la articulación entre los niveles de grado y posgrado. Estados Unidos ha tendido a una formación de grado en torno a los cuatro años (*bachelor*) y un desarrollo importante del posgrado en las tres modalidades: especialización (alrededor de 1 año de estudios), maestría (2 años) y doctorado (4 años). El caso argentino se caracteriza por carreras de grado de cinco años de duración (Licenciatura) y en el posgrado han sido dominantes los doctorados (4 años) en ciencias exactas y naturales, sin niveles intermedios; las maestrías (2 años) en ciencias de la administración, sociales y humanidades, y las especializaciones (1 año) en ciencias de la salud (especialidades médicas) y en las ingenierías. Como veremos más adelante en las ciencias agronómicas hay una orientación a las maestrías y en veterinaria al doctorado, mientras que ingeniería de alimentos la tradición ha sido considerarlo título terminal, de modo similar al resto de las ingenierías.

El sistema de educación superior argentino es de tipo *binario*, con graves problemas de articulación entre el nivel medio y el superior universitario, en virtud de los déficits educativos de la educación secundaria; la educación terciaria es un nivel de "segunda opción", de menor calidad relativa, que absorbe los estudiantes de menores ingresos y menor capital cultural y educativo.

La articulación entre la educación superior no universitaria o de ciclo corto con la universitaria es casi inexistente, y tradicionalmente los estudios de posgrado estuvieron centrados en el Doctorado para aquellos que tenían por objetivo de vida la profesión académica y científica. Las carreras de ciclo largo de Ingeniería, Licenciado o título equivalente alcanzaba una duración mínima de 5 años y la formación en cierta medida era comparable a la del Magíster estadounidense.

Como se observará a lo largo de esta sección del estudio, la ESA presenta rasgos generales similares a los descriptos para el sistema de educación superior argentino, con una característica básica que lo distingue respecto del conjunto de la educación



superior argentina: *la importancia de la formación de ciclo de corto en las universidades.*

Este rasgo particular de la ESA nos permite concluir que es un *sistema híbrido*, en parte integrado y en parte binario. Veamos los datos.

*De los 82.276 estudiantes de la ESA, 16.913 o sea el 20,6% cursaba en el 2004 carreras de ciclo corto, 63.592 (77,3%) carreras de ciclo largo y 1771 (2,2%) estudios de posgrado. Esta configuración no es muy diferente al promedio general del sistema de educación superior argentino: sesgado a los estudios universitarios de grado.*

*El rasgo particular de la ESA es que el 48,4% ( 8.189) de los estudiantes de carreras de ciclo corto cursaban los estudios en instituciones universitarias, mientras que a nivel global estas carreras están localizadas en instituciones terciarias no universitarias.*

Cabría suponer que los sistemas de educación superior integrados tendrían una mayor propensión a la articulación pregrado/grado en comparación a los sistemas binarios, o sea que la trayectoria educativa de los alumnos transitaría por carreras cortas articuladas con carreras largas, o lo que es lo mismo estudios que permiten alcanzar el título de Técnico Superior con una determinada salida laboral técnica que posibilita también a aquellos egresados de ese nivel inscribirse en carreras de Ingeniería con reconocimiento parcial de los estudios. Esta mayor factibilidad de articulación deriva de que ambos tipos de estudios se realizan en la misma institución, o sea la universidad.

Esta hipótesis no ha sido confirmada, ya que como se verá la articulación entre ambos niveles a través de Ciclos de Complementación o articulación son mínimas.

El caso de los títulos intermedios de Técnico Superior Universitario en las carreras de grado, tienen el propósito del reconocimiento parcial de estudios a efectos de la certificación de una fase de los estudios o credencialismo, pero no habilitan para un ejercicio técnico profesional. *Strictu sensu* no se trata de un caso de articulación.

También se verá que los títulos de Técnico Superior dominantes se refieren a cultivos y otras producciones específicas, mientras que los estudios de grado responden a una formación general, como la de Agrónomo o Ingeniero Agrónomo, cuya formación hipotéticamente es en producción vegetal y animal, con cierto equilibrio. A su vez, la formación de Especialista en el posgrado remite a una producción específica, la de Magíster tiene un sesgo más académico, y es dominante en el área de economía y administración agropecuaria, y la de Doctor está centralmente reservada para el quehacer científico.

Así como las carreras de grado concentran la mayor cantidad de alumnos, las tradicionales carreras de Agronomía y Veterinaria representan el 74% del total de alumnos universitarios de grado en ciencias agrarias. Agronomía tiene el 39% del total de alumnos y Veterinaria cuenta con el 35%.

Un hecho destacable es el menor número de Unidades Académicas y carreras de Veterinaria, respecto de las carreras en agronomía. En otras palabras, el país ofrece mayores oportunidades en términos territoriales para estudios agronómicos que veterinarios.

Las carreras en Tecnología de Alimentos, referidas a la industria de alimentos, que en la universidad argentina ofrecen las alternativas de Licenciado en Tecnología de



Alimentos e Ingeniero en Alimentos, así como otras carreras con especialización a nivel de grado (Enólogo, Ingeniero Agroindustrial, Ingeniero Azucarero) ocupan el tercer lugar en importancia en la matrícula de grado (14%).

En virtud de que el área disciplinaria de Veterinaria no ofrece muchas opciones de tecnicaturas superiores, las carreras cortas en Tecnología de Alimentos ocupan el segundo lugar en importancia, a continuación de las Tecnicaturas Agropecuarias.

Otra característica notable de la ESA son los alumnos matriculados en Biotecnología. Aunque se trata de una formación científico-tecnológica general y no específica para el sector agrario, los estudiantes universitarios en esta carrera superan a los estudiantes de Ingeniería Forestal. Otras carreras universitarias relativamente nuevas de grado y posgrado se refieren a Medio Ambiente.

Se observa un amplio predominio de las instituciones estatales en la prestación del servicio de educación superior agrario.

En general, a nivel de todo el sistema universitario la participación de las universidades estatales oscila en torno al 75%, mientras que en la ESA ésta alcanza el 80%. Por otro lado, mientras a nivel global la educación superior no universitaria de carácter técnico (excluida la formación docente) está a cargo de instituciones privadas, la presencia universitaria estatal en estudios de ciclo corto explica en términos comparativos un peso relativo superior de las instituciones estatales también en el nivel de pregrado. Por último, dado que las universidades privadas concentran su atención en carreras de bajo costo relativo, tales como las de ciencias sociales y humanidades, ello también explica la poca participación de la oferta privada en las carreras agrarias.

En términos de costos a nivel internacional se estima que casualmente las carreras de Ingeniería Agronómica y Veterinaria son las más costosas, seguidas por Medicina y otras Ingenierías.

En materia de calidad educativa, las carreras de ciclo corto, tanto universitarias como no universitarias, no han sido objeto de atención por parte de las políticas públicas, tanto a nivel nacional como provincial. No olvidemos que las Provincias son responsables de la prestación de los servicios de educación superior no universitaria. Por lo tanto, lamentablemente no es posible presentar un análisis de la calidad de este nivel, aunque podría plantearse la hipótesis que domina en el mundo académico de la educación: *las carreras de ciclo corto son de regular y mala calidad, constituyen una segunda opción para los alumnos que o fracasan en las carreras de ciclo largo o por sus deficiencias formativas directamente no acceden a ese nivel.*

A contrario *sensu*, la buena noticia es que es posible presentar un análisis de la calidad de la formación de grado en Agronomía, la carrera de la ESA de mayor significación, y próximamente podrá hacerse lo mismo con Veterinaria. Ello obedece a que dichas carreras están comprendidas en el grupo de carreras universitarias con obligación de evaluación y acreditación de la calidad. Más adelante se verá que la mayoría de las carreras de Agronomía que se dictan en el país no alcanzan los estándares mínimos de calidad definidos por la propia comunidad académica, y que las universidades y unidades académicas están desarrollando programas de mejoramiento para simplemente alcanzar en un plazo de tres años contados desde el año 2006 los niveles mínimos de calidad exigidos.





Sobre los posgrados también puede realizarse una evaluación de la calidad. En este caso, a diferencia de las carreras de grado, tres cuartas partes de la oferta académica ha superado las evaluaciones de calidad.

Finalmente, en cuanto a los problemas de articulación, son notables los niveles de deserción en las carreras de grado, lo cual constituye un rasgo general del sistema de educación superior argentino, y no particular de las ciencias agrarias. Concretamente la mala formación secundaria argentina está detrás de los pobres indicadores de retención en los primeros años de la universidad. Por otro lado, aquellos que logran sortear los primeros años universitarios, en su mayoría prolongan los estudios más allá de la duración teórica, prácticamente realizan los estudios de agronomía o equivalentes en un mínimo de 6 años. Las tasas de graduación son muy bajas y la eficiencia del sistema es lamentable.

Como ya se mencionó, la articulación entre los niveles de pregrado y grado son mínimos, y los loables esfuerzos realizados en dirección de una mayor articulación no han alcanzado los éxitos esperados en términos de calidad. La baja formación teórica en las carreras de ciclo corto conspira para una articulación "aceitada" entre los dos niveles, además de otros factores explicativos como los problemas de diseño curricular en las universidades.

Sin duda el tema de la articulación constituye un *issue* de política pública a considerar en la agenda de la política educativa.

## **2. Aspectos centrales y principales tendencias del Sistema**

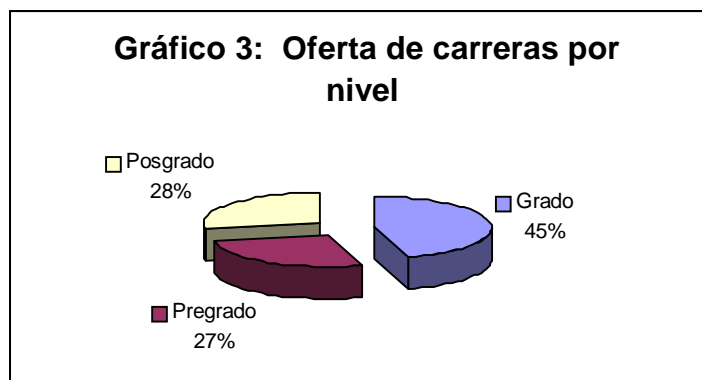
En este capítulo se profundiza en el estudio del conjunto de la ESA a partir de un análisis comparativo de los dos subsistemas, con el objeto de definir mejor las principales tendencias que se perfilan y las diferencias sustanciales entre ambos, para así conocer con más detalle los problemas de su articulación.

### **2.1.El subsistema universitario**

Como ya se mencionó, el subsistema universitario es el de mayor importancia relativa. La oferta de programas de educación superior universitaria agropecuaria y en alimentos representa un total de 342 carreras que se distribuye en 94 unidades académicas estatales y 33 privadas. Como se puede observar en el Gráfico 3, *el 45% corresponde a carreras de grado, 27% a carreras de pregrado<sup>130</sup> y 28% a posgrado.*

---

<sup>130</sup> Denominamos carreras de pregrado aquellas de ciclo corto (2 a 3 años de duración) con títulos de Técnico Superior Universitario o similares. Estas son en gran medida comparables a las carreras que se dictan en el sistema de educación superior no universitaria (terciarios).



Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

La Capital Federal, Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe son las jurisdicciones con la mayor oferta de educación superior en estudios agrarios. A su vez, Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, Bahía Blanca, Córdoba, Río Cuarto, Santiago del Estero, Rosario, Salta, Esperanza y San Miguel de Tucumán son las localidades que cuentan con más de 10 ofertas de distinto nivel en las áreas de estudio.

Para este trabajo se elaboró una clasificación *ad hoc* de carreras (ver Apéndice I), dado que las clasificaciones tradicionales no permitían abarcar en toda su amplitud la oferta actual que se caracteriza principalmente por una significativa heterogeneidad. También permite presentar nuevos aspectos que es necesario identificar.

A la oferta tradicional de Ingeniería Agronómica, Veterinaria e Ingeniería Forestal y carreras vinculadas a la agroindustria más tradicional (Tecnología de Alimentos), se van sumando nuevas carreras en áreas como Agronegocios, Administración y Gestión de Empresas, conservación del Medio Ambiente y Biotecnología. Estas transformaciones se vinculan, entre otros factores, al desarrollo científico y tecnológico, y su impacto en la producción, la creciente articulación agroindustrial y con otros sectores de la economía y el incremento de la comercialización a nivel internacional.

A esto se suman los procesos de cambio de la educación superior que tienen como rasgos esenciales la diversificación de la oferta con un notorio incremento de las tecnicaturas, el aumento de la demanda de especialización que se ve reflejada en los posgrados y el crecimiento de la participación de la oferta privada.

De esta forma, se plantea una clasificación que a la oferta tradicional suma estas nuevas tendencias, y tiene, a su vez, una alta desagregación con el fin de poder profundizar en el análisis de los procesos mencionados.

**CUADRO 4**  
**ESU: Oferta de carreras por área y sector de gestión. Año 2004**

	Total	%	Estatad	%	Privada	%
<b>Total</b>	<b>342</b>	<b>100%</b>	<b>274</b>	<b>80%</b>	<b>68</b>	<b>20%</b>
	<b>100%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>	
Tecnología de Alimentos Agroindustrias	103	30%	86	83%	17	17%
	2	100%	83%		17%	
<i>Tecnología de Alimentos</i>	86	25%	71	83%	15	17%
	25%		26%		22%	
<i>Otras Agroindustrias</i>	17	5%	15	88%	2	12%
	5%		5%		3%	
Agronomía (*)	86	25%	70	81%	16	19%
	25%		26%		24%	
Ciencias Económicas y Sociales	45	13%	34	76%	11	24%
	13%		12%		16%	
Ambiental	48	14%	30	63%	18	38%
	14%		11%		26%	
Forestal	26	8%	25	96%	1	4%
	8%		9%		1%	
Veterinaria	25	7%	20	80%	5	20%
	7%		7%		7%	
Biotecnología	9	3%	9	100%		0%
	3%		3%		0%	

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

(\*) Comprende otras carreras. Ver Apéndice I

En el cuadro 4 se puede observar que la mayor parte de las carreras corresponde a Tecnología de Alimentos<sup>131</sup> y otras carreras Agroindustriales (30%), seguida por las carreras Agronómicas (25%).

En tercer lugar, se ubican las carreras vinculadas al Medio Ambiente (14%), seguidas por las Ciencias Económicas y Sociales (13%) con carreras mayoritariamente en Administración y Agronegocios, ambas áreas de desarrollo más reciente. Respecto al total, es escasa la oferta relativa de áreas más tradicionales como Veterinaria y Forestal, que en todos los casos resulta menor al 10% de la oferta de carreras. Veterinaria ocupa un lugar muy importante en el número total de alumnos, con pocas unidades académicas que la dictan.

La distribución por sector evidencia que el 80% de la oferta es estatal. En el sector privado es baja la participación porcentual de las áreas Forestal y Agroindustrias, excluida Tecnología de Alimentos (4% y 12% de sus carreras corresponden a este sector, respectivamente), mientras que el mayor desarrollo se presenta en las áreas Ambientales y Ciencias Económicas y Sociales que tienen los mayores valores porcentuales, un 38% y un 24% de oferta de carreras privadas, respectivamente.

*La educación superior universitaria agropecuaria y en alimentos contaba con 73.552 alumnos en 2004 (Cuadro 5). El 86% corresponde al grado, un 11% al pregrado y un 2% de la matrícula es de posgrado. Por lo tanto la mayoría de los*

<sup>131</sup> En el área de Tecnología de Alimentos se incluyeron las carreras generales sobre alimentos como Ingeniería de Alimentos, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de alimentos y Bromatología. Mientras que en el área de Agroindustrias comprende agroindustrias específicas como Ingeniería Azucarera, Enología, Vitivinicultura, Industrias Lácteas, Industrias Frutihortícola. No se incluye Ingeniería Pesquera .



alumnos cursan carreras de grado aún cuando el 27% de los programas son de pregrado y 28% de posgrado.

**CUADRO 5**  
**ESU: Alumnos por área disciplinaria y nivel. Año 2004**

	Total		Grado		Posgrado		Pregrado	
<b>Total</b>	<b>73552</b>	<b>100%</b>	<b>63592</b>	<b>100%</b>	<b>1771</b>	<b>100%</b>	<b>8189</b>	<b>100%</b>
				86%		2%		11%
Tec.de Alimentos y	11669	16%	8434	13%	311	18%	2924	36%
<i>Tec. De Alimentos</i>	10871	15%	7968	13%	288	16%	2615	32%
	100%		73%		3%		24%	
<i>Agroindustrias</i>	798	1%	466	1%	23	1%	309	4%
	100%		58%		3%		39%	
Agronomía (*)	27439	37%	25056	39%	551	31%	1832	22%
	100%		91%		2%		7%	
Ambiental	2386	3%	1698	3%	476	27%	212	3%
	100%		71%		20%		9%	
Biotecnología	2694	4%	2623	4%	71	4%	0	0%
	100%		97%		3%		0%	
Ciencias Econ. Y Sociales	3572	5%	2059	3%	217	12%	1296	16%
	100%		58%		6%		36%	
Forestal	3497	5%	1523	2%	49	3%	1925	24%
	100%		44%		1%		55%	
Veterinaria	22295	30%	22199	35%	96	5%	0	0%
	100%		100%		0%		0%	

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.  
(\*) Comprende otras carreras

Por otra parte, la mayor parte de la matrícula corresponde a Agronomía (37%). Sin embargo, se observan dos diferencias relevantes. El área de Tecnología de Alimentos tiene una importante oferta de carreras (25%), pero sólo un 15% de la matrícula correspondiente. Por el contrario, Veterinaria que sólo ofrece el 7% de las carreras, tiene el 30% de los alumnos. Finalmente, con un 5% o menos en todos los casos, las demás áreas tienen una proporción muy baja de la matrícula total.

Las distribuciones de las áreas en cada nivel permiten explicar mejor este comportamiento. Mientras que en el grado la distribución no presenta mayores variaciones respecto al total, en pregrado la mayor proporción de la matrícula corresponde al área de Tecnología de Alimentos (32%), seguida por Forestal (24%), las carreras Agronómicas (22%) y Ciencias Económicas y Sociales (16%). A su vez, en las áreas Biotecnología y Veterinaria no existen tecnicaturas universitarias.

En el nivel de posgrado es escasa la matrícula en Veterinaria, Biotecnología, Forestal y Agroindustrias. La mayoría de los alumnos están inscriptos en programas del área de la Agronomía (31%), seguida por una importante participación de los posgrados en Medio Ambiente (27%). El 16% de la matrícula del nivel corresponde a Tecnología de Alimentos y el 12% a Ciencias Económicas y Sociales.

En tanto la distribución por sector de la matrícula de las áreas seleccionadas muestra un marcado predominio de la gestión estatal en los tres niveles, siendo las excepciones los importantes porcentajes de matrícula privada en las carreras de grado de Ambiental (74%) y Agroindustrias (37%), de posgrado en Ciencias Sociales (60%) y los de pregrado en Agronomía (49%).

Teniendo en cuenta que la participación de cada sector en el total de la matrícula del sistema universitario fue en año 2004 de 85% estatal y 15% privada, la mayor participación privada en la educación universitaria agraria (20%) obedecería a las carreras mencionadas en el párrafo anterior.

**CUADRO 6**  
**ESU Alumnos por área disciplinaria y sector de gestión. Año 2004**

	Grado		Posgrado		Pregrado	
	Estatal	Privada	Estatal	Privada	Estatal	Privada
Tec.de Alimentos y Agroindustrias	86%	14%	81%	19%	100%	0%
<i>Agroindustrias</i>	63%	37%	100%		100%	0%
<i>Alimentos</i>	87%	13%	80%	20%	100%	0%
Agronomía	96%	4%	82%	18%	51%	49%
Ambiental	26%	74%	74%	26%		
Biotecnología	100%	0%	100%			
Ciencias Sociales	92%	8%	40%	60%	93%	7%
Forestal	98%	2%	100%		100%	
Veterinaria	94%	6%	100%			

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

En cuanto al género, si observamos los valores promedio, la proporción de varones es aproximadamente el 50% de la matrícula. Sin embargo, este porcentaje aumenta hasta superar el 60% en áreas tradicionales como Agronomía y Agroindustrias, y disminuye al 40% o menos en las áreas de Tecnología de Alimentos, Biotecnología y Veterinaria. (Cuadro 7)

**CUADRO 7**  
**ESU: Porcentaje de alumnos varones por área y nivel. Año 2004**

	Total	Grado	Posgrado	Pregrado
<b>Total</b>	<b>49%</b>	<b>49%</b>	<b>53%</b>	<b>48%</b>
Agroindustrias	63%	68%	43%	57%
Agronomía	62%	61%	51%	72%
Tecnología de Alimentos	42%	42%	40%	40%
Ambiental	50%	48%	57%	
Biotecnología	39%	39%	32%	
Cs.Sociales	52%	50%	71%	53%
Forestal	46%	66%	73%	30%
Veterinaria	36%	36%	51%	

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

El comportamiento por nivel brinda más información. En las dos primeras áreas mencionadas se observa que aumenta la participación de mujeres en el posgrado. A su vez, en Agronomía aumenta el porcentaje de varones en el pregrado (72%).

Otras áreas que evidencian diferencias por nivel son Ciencias Económicas y Sociales, y Forestal. Al igual que otras áreas tradicionales como Agronomía y

Agroindustrias, Forestal tiene un alto porcentaje de varones en el grado (66%), que se incrementa aún más en el posgrado (73%). Sin embargo, en el pregrado esta participación disminuye a un 30%.

Por último, el área de Ciencias Económicas y Sociales que tiene una proporción en cada nivel de aproximadamente 50% de varones, en posgrado aumenta la participación a 71%.

Aunque la ESA presenta, como hemos dicho, características híbridas por una relativamente alta participación de las carreras de ciclo corto en las universidades, la articulación entre educación superior universitaria y no universitaria es casi inexistente. La articulación se plantea a través de los llamados *ciclos especiales de formación* que son de dos tipos: Ciclos de Licenciatura y Ciclos de Complementación. Aunque esencialmente ambos títulos constituyen una misma propuesta de formación adicional, se diferencian en el tipo de título. Los ciclos de licenciatura permiten la obtención del título de Licenciado, orientado a la profundización del conocimiento en el área y consecuentemente a la investigación disciplinar. El ejemplo clásico de estas Licenciaturas es en el campo de las ciencias de la educación y otras ciencias sociales. Los ciclos de complementación, tienden a la obtención de otros títulos profesionales. Estos ciclos le permiten a un egresado de una carrera de ciclo corto, por ejemplo de un instituto superior no universitario, con una formación de 3 años de duración, cursar en una universidad un programa de aproximadamente 2 a 3 años especialmente diseñado, y de esta forma acceder a un título de grado. En el Cuadro 8 que resume la información sobre tipos de títulos por área y se observa que en total existen sólo tres ciclos especiales. Un Ciclo de Complementación Curricular en el área de Agronomía, y dos Ciclos de Licenciatura, uno en Agronomía y otro en Tecnología de Alimentos. Más adelante volveremos sobre este tema.

**CUADRO 8**  
**ESU: Oferta de carreras por tipo de título y área. Año 2004**

	Total	Agrono- mía	Tec. De Alimen- tos	Ciencia s Sociale	Ambien- tal	Forestal	Veteri- naria	Agroin- dustrias	Biotec- nología
<b>Total</b>	<b>342</b>	<b>86</b>	<b>86</b>	<b>45</b>	<b>48</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>17</b>	<b>9</b>
Ciclo de	2	1	1						
Ciclo de	1		1						
Ciclo de	2	1	1						
Doctorado	15	5	5				4		1
Especialidad	25	10	4	2	5		2	2	
Grado	150	38	39	14	20	9	16	8	6
Maestría	56	18	8	7	16	2	3		2
Técnico Instrumental	72	12	22	12	5	15		6	
Título Intermedio	19	1	5	10	2			1	

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.<sup>135</sup>

<sup>132</sup> Ciclo de Complementación Curricular de la Universidad Nacional de Villa María para los títulos de Ingeniero Agrónomo e Ingeniero en Tecnología de Alimentos

<sup>133</sup> Ciclo de Licenciatura de la Universidad Nacional del Litoral para el título de Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos - Ciclo de Licenciatura

<sup>134</sup> Ciclo Profesorado de la Universidad Nacional del Sur para el título de Profesor en Ciencias Agrarias y Ciclo de Profesorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos para el título de Técnico en Control Bromatológico.

## 2.2. El subsistema no universitario

En el Cuadro 9 se puede observar que casi la mitad de la oferta de 159 carreras corresponde al área Agropecuaria (49,1%). En segundo lugar, un 29,6% de las carreras pertenecen al área de Tecnología de Alimentos. Estas áreas como ya se ha mencionado también son las de mayor peso en las tecnicaturas universitarias. Se presenta una diferencia importante en el área de Medio Ambiente y Ecología que tiene una participación importante en la ESNU (17%) mientras que no existen tecnicaturas universitarias en estas áreas.

La distribución de carreras por sector de gestión no presenta diferencias importantes respecto a la distribución total, a excepción de las carreras vinculadas al Medio Ambiente que tienen mayor participación porcentual en el sector privado. Representan el 22,9% del total de carreras de este sector, mientras que constituyen el 12,4% de las carreras del sector estatal (instituciones no universitarias).

**CUADRO 9**

**ESNU: Oferta por área disciplinaria y sector de gestión. Año 2004**

Área disciplinaria	Sector de gestión					
	Estatal	%	Privado	%	Total	%
Agronomía	47	52,8	31	44,3	<b>78</b>	<b>49,1</b>
Tecnología de Alimentos	27	30,3	20	28,6	<b>47</b>	<b>29,6</b>
Forestal	3	3,4	2	2,9	<b>5</b>	<b>3,1</b>
Medio Ambiente/Ecología	11	12,4	16	22,9	<b>27</b>	<b>17,0</b>
Veterinaria	1	1,1	1	1,4	<b>2</b>	<b>1,3</b>
<b>Total general</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>	<b>159</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

En cuanto a su localización, la mayoría de las carreras se encuentra en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Santa Fe.

La ESNU agropecuaria y agroalimentaria tiene una matrícula de 8724 que, de acuerdo al área, se distribuye de manera similar a la oferta de carreras. Tienen más peso las carreras del área Agronomía (52%), seguidas por Tecnología de Alimentos

<sup>135</sup> Tipos de Título: a. Títulos de pregrado: aquellos títulos que se otorgan una vez cumplida una carga horaria de 1500 a 1600 horas, con una duración de 2 años y medio o 3 años. Comprende: (i) los títulos intermedios incluidos en el plan de estudio de las carreras de grado y se otorga una vez cumplida cierta parte de los requisitos de las mismas (ii) las tecnicaturas o títulos técnico instrumentales basados en el aprendizaje de un conjunto de técnicas y procedimientos específicos y de elementos teóricos necesarios relacionados con aquellas disciplinas que los fundamentan. Conduce a la obtención de un título terminal que habilita para desempeñarse en actividades instrumentales concretas; o bien bajo la supervisión de profesionales o investigadores (iii) los profesorados que tienen esta carga horaria. b. Títulos de grado: títulos que se otorgan una vez cumplida como mínimo 2600 horas o su equivalente en la modalidad presencial. Esta carga horaria debe desarrollarse en un mínimo de 4 años académicos. Res. Min. 6/97. Para los profesorados la carga horaria mínima es de 2800 horas según acuerdos con el Consejo Federal de Educación. Cabe señalar que dentro de este tipo de título se encuentran los ciclos de licenciatura y los ciclos de profesorado y otras carreras que requieren un título previo para su ingreso y se desarrollan entre 2 y 3 años académicos.

(31,9%) y con una participación porcentual similar a la oferta de programas. En tercer lugar también se ubican las carreras vinculadas al Medio Ambiente que representan el 11,9% del total.

**CUADRO 10**  
**ESNU: Matrícula por carrera y sector de gestión. Año 2004**

Area disciplinaria	Estatal	%	Privado	%	Total	%
Agronomía	2413	50%	2120	55%	4533	52%
	53%		47%		100%	
Tecnología de Alimentos	1815	37%	969	25%	2784	32%
	65%		35%		100%	
Forestal	172	4%	112	3%	284	3%
	61%		39%		100%	
Medio Ambiente/Ecología	458	9%	582	15%	1040	12%
	44%		56%		100%	
Veterinaria	21	0%	62	2%	83	1%
	25%		75%		100%	
Total general	4879	100%	3845	100%	8724	100%
	56%		44%		100%	

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

Con algunas variaciones en los porcentajes, se observa que la distribución en ambos sectores de gestión es similar respecto al total. Las diferencias se presentan en un aumento de la matrícula de Tecnología de Alimentos en el sector estatal y del área de Medio Ambiente en el privado.

En el Cuadro 11 se puede observar que la mayor proporción de la matrícula se concentra en el rango de edades que va hasta los 24 años. El 68% de un total de 8724 alumnos corresponde a este rango de edades, el 19% de los alumnos tiene entre 25 y 29 años, el 9% entre 30 y 39 y el 4% más de 40 años. Esta distribución se observa con ligeras variaciones en todas las áreas disciplinarias.

**CUADRO 11**  
**Matrícula de ESNU por edad y área disciplinaria**

Carrera	total	hasta		25-29		30-39		40 y más	
		24	%	%	%	%	%		
<b>Total País</b>	8724	5904	68%	1672	19%	769	9%	379	4%
Agronomía	4533	<b>3058</b>	67%	862	19%	431	10%	182	4%
Tecnología de Alimentos	2784	<b>1990</b>	71%	502	18%	184	7%	108	4%
Forestal	284	<b>214</b>	75%	41	14%	24	8%	5	2%
Medio Ambiente/ Ecología	1040	<b>579</b>	56%	257	25%	120	12%	84	8%
Veterinaria	83	<b>63</b>	76%	10	12%	10	12%		

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

### **3. Las carreras de ciclo corto y su articulación con las carreras de grado**

En este capítulo se presentan y discuten las características centrales de las carreras de ciclo corto y los problemas de su articulación con el grado universitario. Para esto se realiza un análisis comparativo entre tecnicaturas superiores



universitarias y no universitarias. También se discute, en función de los diferentes tipos de títulos que otorgan, los dos principales problemas, ambos totalmente vinculados; por un lado, las dificultades para implementar la articulación entre las tecnicaturas y el grado universitario, y por otro, las incompatibilidades que surgen para generar ciclos intermedios con salida laboral en el subsistema universitario.

### 3.1. Las tecnicaturas agrarias superiores

El actual crecimiento de la oferta de carreras cortas agrarias de nivel superior se explica en un escenario más amplio de transformaciones que, en las últimas décadas, ha experimentado la educación superior con la creación de instituciones universitarias y no universitarias estatales y privadas, así como también el notorio crecimiento que tuvieron los posgrados. En este contexto se fue sumando un conjunto de instituciones y carreras cortas con características diferentes al sistema universitario tradicional, en respuesta, principalmente, al crecimiento de la demanda de estudios superiores por parte de una población creciente con estudios medios completos e, hipotéticamente, a los nuevos y mayores requerimientos laborales por el impacto del avance tecnológico en la producción, cuestión que no ha sido confirmada. Además, a los cambios tecnológicos que transforman constantemente los sistemas de producción agropecuaria, se debe sumar también la creciente articulación agroindustrial y con otros sectores de la economía y el incremento de la comercialización a nivel internacional.

#### (a) Las áreas y sectores de mayor desarrollo

En el Cuadro 12 se observa una oferta total de 250 tecnicaturas de nivel superior, la mayoría de las cuales se imparte en instituciones no universitarias (63,6%), mientras que las universidades abarcan el 36,4% de estas carreras. No obstante, el número de alumnos es comparable en ambos tipos de instituciones, lo cual significa que la cantidad de alumnos por carrera en las universidades es mayor que en las instituciones no universitarias. De acuerdo al Cuadro 13, nada más que 55 alumnos en promedio por tecnicatura en las instituciones de educación superior no universitaria que se compara con 90 alumnos en promedio por tecnicatura en las universidades. En conclusión, mientras que la oferta de programas de estudio es mayor en instituciones no universitarias, la matrícula tiene una distribución similar, con un 51,6% de los 16913 alumnos en el nivel no universitario y un 48,4% en las universidades (Cuadro 14).

**CUADRO 12**  
**ESU (Pregrado) y ESNU: Oferta por tipo de título y área<sup>136</sup>**

Area	ESNU	ESU			Total general	%
		T. Instr.	T. Interm.	Total		
Agronomía	80	24	11	35	115	<b>46,0</b>
Tecnología de Alimentos	47	28	6	34	81	<b>32,4</b>
Forestal	5	15	0	15	20	<b>8,0</b>

<sup>136</sup> Se resumieron las áreas para poder relacionar ambos subsistemas de educación superior, agrupándose, por un lado, Agronomía y Veterinaria, y, por otro lado, Alimentos y Agroindustrias.

Medio Ambiente/ Ecología	27	5	2	7	34	<b>13,6</b>
<b>Total general</b>	<b>159</b>	<b>72</b>	<b>19</b>	<b>91</b>	<b>250</b>	<b>100,0</b>
%	<b>63,6</b>	-	-	<b>36,4</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

En las instituciones universitarias la oferta de títulos de este nivel, denominado pregrado universitario, se clasifica en títulos intermedios que están incluidos en el plan de estudios de la carrera de grado, y tecnicaturas instrumentales que otorgan un título Terminal habilitante para el mercado de trabajo. Estas últimas constituyen la mayoría de la oferta (72 de los 91 títulos) en las instituciones universitarias.

Si consideramos el área disciplinaria casi la mitad de la oferta corresponde a títulos de Técnico Agropecuario (46 %), seguida por un 32,4% de carreras en Tecnología de Alimentos, un 13,6% en Medio Ambiente y un 8% en el área Forestal.

**CUADRO 13**  
**Estudiantes por Programas de la ESNU**

Area/Matrícula	Al/Programa
Agronomía	57,7
Tecnología de Alimentos	59,2
Forestal	56,8
Medio Ambiente/ Ecología	38,5
<b>Total general</b>	<b>54,9</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

**CUADRO 14**  
**ESU (Pregrado) y ESNU: Matrícula por área**

Area/Matrícula	ESNU	ESU (Pregrado)	Total	%
Agronomía	4616	3128	7744	<b>45,8</b>
Tecnología de Alimentos	2784	2924	5708	<b>33,7</b>
Forestal	284	1925	2209	<b>13,1</b>
Medio Ambiente/ Ecología	1040	212	1252	<b>7,4</b>
<b>Total general</b>	<b>8724</b>	<b>8189</b>	<b>16913</b>	<b>100,0</b>
%	<b>51,6</b>	<b>48,4</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

Esta distribución coincide, con algunas variaciones, con la distribución de la matrícula según el área disciplinaria.

Por otra parte, la matrícula de Agronomía y Tecnología de Alimentos se reparte de manera similar entre ambos subsistemas, mientras que el área de Forestal tiene más desarrollo en las universidades y el área de Medio Ambiente en las instituciones no universitarias.

En el Cuadro 15 se observa que la matrícula de las tecnicaturas superiores se concentra en el sector estatal. Un total de 12081 que equivalen al 71,4% concurren a este sector. Por otra parte, se evidencian diferencias de comportamiento entre ambos sectores de gestión. *En el sector privado la matrícula de las carreras cortas se*

concentran en instituciones no universitarias (79,6%), mientras que en el sector estatal la mayoría (59,6%) cursa en universidades.

**CUADRO 15**  
**Matrícula ESNU y ESU (Pregrado) por área y sector de gestión**

Area	Sector Estatal			Sector Privado		
	ESU %	ESNU %	Total %	ESU %	ESNU %	Total %
Agronomía	2141 46,8	2434 53,2	4575 100,0	987 31,1	2182 68,9	3169 100,0
Tecnología de Alimentos	2924 61,7	1815 38,3	4739 100,0	0 0,0	969 100,0	969 100,0
Forestal	1925 91,8	172 8,2	2097 100,0	0 0,0	112 100,0	112 100,0
Medio Ambiente/ Ecología	212 31,6	458 68,4	670 100,0	0 0,0	582 100,0	582 100,0
<b>Total general</b>	<b>7202 59,6</b>	<b>4879 40,4</b>	<b>12081 100,0</b>	<b>987 20,4</b>	<b>3845 79,6</b>	<b>4832 100,0</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

Aunque el área de mayor peso en el subsistema no universitario privado es Agronomía, también se puede observar un desarrollo de Tecnología de Alimentos, Forestal y Medio Ambiente, que en el subsistema universitario privado no tienen presencia; en éste únicamente se han desarrollado carreras vinculadas al área de Agronomía

En el sector estatal la situación es diferente dado que tienen más peso las universidades, sobre todo en algunas áreas determinadas. Es el caso, por ejemplo, del área Forestal, con un 91,8% de la matrícula en universidades. Lo mismo ocurre con el área Tecnología de Alimentos con un 61,7% de los alumnos en universidades. Por otra parte, en el área de Agronomía hay una distribución más homogénea entre ambos tipos de instituciones. Finalmente, al igual que en el sector privado, también en el sector estatal el área de Medio ambiente se ha desarrollado más en instituciones no universitarias.

En resumen, el sector privado explica su crecimiento a partir de las instituciones no universitarias. Ha generado muy pocas carreras cortas en las universidades, especialmente programas en el área de Agronomía. En cambio en el sector Estatal son las Universidades quienes tienen más participación en este tipo de oferta. De todas formas, en este sector el crecimiento de la ESNU tampoco es desestimable, sobre todo en el área de Medio Ambiente, que independientemente de la modalidad de gestión, se concentra en las instituciones no universitarias.

(b) La localización de las carreras de ciclo corto

Las jurisdicciones con más matrícula en Tecnicaturas agrarias son Córdoba, Capital Federal, Buenos Aires y Santa Fe. También resulta destacable en Mendoza y Salta. (Cuadro 16)

El comportamiento difiere entre subsistemas. Las tecnicaturas universitarias se concentran en la Capital, con una matrícula de 1713 alumnos. Las jurisdicciones más próximas (Santa Fe, Buenos Aires, Mendoza y Salta) no superan los 1000 alumnos. En la ESNU, en cambio, *la matrícula se concentra en Córdoba, con 2043 alumnos*, seguida de Buenos Aires y Santa Fe. Entre las tres provincias tienen el 23,4%, 17,0% y 14,7% de la matrícula respectivamente, superando el 50% de la matrícula en este nivel (cuadro 17).

Por otra parte, la distribución por ámbito muestra un predominio de 96,0% de matrícula urbana (cuadro 19). En tanto la distribución por sector de gestión resulta más



equitativa, dado que 4879 alumnos (55,9%) corresponden al sector estatal y 3845 (44,1%) al privado.

**CUADRO 16. ESU y ESNU: Distribución de la matrícula por provincia**

Provincia	Total Sistema	Total C. Cortas	ESNU		ESU (*)					
	ESNU+ESU	ESNU+ESU	Total	%	Total	%	Grado	%	Pregrado	%
Total general	80505	16913	8724	11%	71781	89%	63592	79%	8189	10%
Capital Federal	16018	2394	681	4%	15337	96%	13624	85%	1713	11%
Buenos Aires	15228	2293	1485	10%	13743	90%	12935	85%	808	5%
Córdoba	11134	2490	2043	18%	9091	82%	8644	78%	447	4%
Santa Fé	10829	2257	1283	12%	9546	88%	8572	79%	974	9%
Corrientes	4057	171	156	4%	3901	96%	3886	96%	15	0%
Mendoza	3407	1290	486	14%	2921	86%	2117	62%	804	24%
Salta	2425	1292	510	21%	1915	79%	1133	47%	782	32%
Tucumán	2358	265	76	3%	2282	97%	2093	89%	189	8%
Entre Ríos	2278	515	175	8%	2103	92%	1763	77%	340	15%
La Pampa	1875	155	130	7%	1745	93%	1720	92%	25	1%
Misiones	1550	762	413	27%	1137	73%	788	51%	349	23%
Jujuy	1411	320	320	23%	1091	77%	1091	77%	0	0%
Río Negro	1201	240			1201	100%	961	80%	240	20%
Formosa	1111	564	109	10%	1002	90%	547	49%	455	41%
Catamarca	1102	306	172	16%	930	84%	796	72%	134	12%
Santiago Del Estero	893	308	36	4%	857	96%	585	66%	272	30%
La Rioja	859	268	124	14%	735	86%	591	69%	144	17%
Chaco	772	316	177	23%	595	77%	456	59%	139	18%
San Juan	632	273	273	43%	359	57%	359	57%		
San Luis	445	53	53	12%	392	88%	392	88%		
Santa Cruz	288				288	100%	288	100%		
Chubut	446	210			446	100%	236	53%	210	47%
Neuquén	171	171	22	13%	149	87%			149	87%
Tierra Del Fuego	15				15	100%	15	100%		

(\*) sin posgrado

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

**CUADRO 17. Matrícula de ESNU por sector de gestión, ámbito y provincia**

Provincia	Total				Estatal			Privado			
	Total	Rural	Urbano	S/D	Total	Rural	Urbano	Total	Rural	S/D	Urbano
Córdoba	2043	0	2043	0	862		862	1181			1181
Buenos Aires	1485	0	1437	48	1049		1049	436		48	388
Santa Fe	1283	8	1116	159	597		597	686		8	159
Ciudad de Buenos Aires	681	0	681	0	96		96	585			585
Salta	510	0	510	0	485		485	25			25
Mendoza	486	70	416	0	311	70	241	175			175
Misiones	413	18	395	0	11		11	402	18		384
Jujuy	320	0	320	0	314		314	6			6
San Juan	273	0	273	0	273		273				
Chaco	177	0	177	0	177		177				
Entre Ríos	175	0	175	0	127		127	48			48
Catamarca	172	0	172	0	172		172				
Corrientes	156	0	156	0	20		20	136			136
La Pampa	130	0	110	20	41		41	89		20	69
La Rioja	124	26	98	0	124	26	98				
Formosa	109	0	109	0	109		109				
Tucumán	76	0	76	0				76			76
San Luis	53	0	53	0	53		53				
Santiago Del Estero	36	0	36	0	36		36				
Neuquén	22	0	22	0	22		22				
Total general	8724	122	8375	227	4879	96	4783	3845	26	227	3592

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

**CUADRO 18 . Matrícula de ESNU por área disciplinaria y provincia**

Provincia	Total general			Agronomía	Tec.de Aliment.	Forestal	M.Amb/Ecología	Veterinaria
Total general	8724	100,0%	100%	4533 52%	278432%	284 3%	1040 12%	83 1%
Cordoba	2043	23,4%	100%	949 46%	100349%		91 4%	
Buenos Aires	1485	17,0%	100%	599 40%	71748%		169 11%	
Santa Fe	1283	14,7%	100%	685 53%	59847%			
Ciudad de Buenos Aires	681	7,8%	100%	402 59%	18 3%		261 38%	
Salta	510	5,8%	100%	387 76%	6413%	10 2%	28 5%	21 4%
Mendoza	486	5,6%	100%	303 62%	8918%	29 6%	65 13%	
Misiones	413	4,7%	100%	185 45%	39 9%		189 46%	
Jujuy	320	3,7%	100%	67 21%	6320%		190 59%	
San Juan	273	3,1%	100%	273 100%				
Chaco	177	2,0%	100%	44 25%		133 75%		
Entre Rios	175	2,0%	100%	166 95%			9 5%	
Catamarca	172	2,0%	100%	135 78%	3722%			
Corrientes	156	1,8%	100%		2415%	112 72%	20 13%	
La Pampa	130	1,5%	100%	110 85%	2015%			
La Rioja	124	1,4%	100%	26 21%	9879%			
Formosa	109	1,2%	100%	109 100%				
Tucumán	76	0,9%	100%		1418%			62 82%
San Luis	53	0,6%	100%	35 66%			18 34%	
Santiago Del Estero	36	0,4%	100%	36 100%				
Neuquén	22	0,3%	100%	22 100%				

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT

En ambos sectores se observa que el ámbito territorial tiene una distribución similar al total dado que la mayor parte de los alumnos corresponde al ámbito urbano, lo cual es muy significativo. El 2% de la matrícula del sector estatal y el 0,7% del privado corresponde al ámbito rural (Cuadro 19). Por otra parte, en el sector estatal la matrícula en el ámbito rural sólo se explica por carreras Agropecuarias, mientras que en el sector privado también hay carreras en Tecnología de Alimentos.

**CUADRO 19. Matrícula de ESNU por área disciplinaria y ámbito**

	Total	%	RURAL	%	S/D	%	URBANO	%
Total general	8724	100%	122	1,4%	227	2,6%	8375	96,0%
Total Estatal	4879	100%	96	2,0%			4783	98,0%
Agronomía	2413	100%	96	4,0%			2317	96,0%
Tec.de Alimentos	1815	100%					1815	100,0%
Forestal	172	100%					172	100,0%
Medio Ambiente/ Ecología	458	100%					458	100,0%
Veterinaria	21	100%					21	100,0%
Total Privado	3845	100%	26	0,7%	227	5,9%	3592	93,4%
Agronomía	2120	100%	8	0,4%	207	9,8%	1905	89,9%
Tec.de Alimentos	969	100%	18	1,9%	20	2,1%	931	96,1%
Forestal	112	100%					112	100,0%
Medio Ambiente/ Ecología	582	100%					582	100,0%
Veterinaria	62	100%					62	100,0%

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

En el Cuadro 17 se resume la distribución de la matrícula de ESNU por provincia de acuerdo al sector y al ámbito. Es interesante observar que son muy pocas las

provincias que tienen oferta de Tecnicaturas en el ámbito rural. Los pocos alumnos (122) se distribuyen entre La Rioja (26), Misiones (18), Mendoza (70) y Santa Fe (8). Por otra parte, en Misiones y Santa Fe corresponden al sector privado, mientras que en La Rioja y Mendoza al sector estatal.

### 3.2. Los títulos de las carreras de ciclo corto

En los Cuadros 20 y 21 se presentan los listados de títulos ofrecidos en instituciones universitarias y no universitarias. La cantidad de títulos diferentes según el tipo de institución es similar: 63 en el pregrado universitario y 58 en el subsistema no universitario. En ambos casos aproximadamente la mitad de los títulos corresponde a carreras de Agronomía (24 y 28 títulos respectivamente).

En segundo lugar, 19 títulos corresponden al área de Agroindustrias y Tecnología de Alimentos en el pregrado universitario y 13 en la ESNU. Por último, en la ESNU se ofrecen 13 títulos diferentes en Medio Ambiente, mientras que son sólo 5 estos títulos en la Universidad. En ésta última es mayor la oferta de títulos en el área Forestal. En esta área se incluyen los títulos en Jardinería y Floricultura que están teniendo un importante crecimiento, en ambos tipos de instituciones.

En el área de Agronomía se evidencia que a nivel universitario la oferta de títulos instrumentales con orientación general (por ejemplo, técnico en ciencias agropecuarias, técnico superior en producción agropecuaria) y/o productiva sectorial (por ejemplo, técnico superior en acuicultura, técnico superior en lechería), es similar a la oferta de títulos en administración y gestión. En cambio, en la ESNU la proporción se modifica con una oferta mayoritaria hacia la orientación general y productiva (23 títulos) y escasamente orientada a la gestión y administración (5 títulos).

**CUADRO 20**  
**ESNU: Títulos expedidos según carrera**

AREA	TÍTULOS
AGRONOMIA	Técnico en ciencias agropecuarias Técnico en lechería Técnico superior en agroindustria Técnico Superior en Ciencias Agrícolas y Ganaderas Técnico superior en granja y producción avícola Técnico superior en horticultura Técnico superior en lechería Técnico Superior en Producción Agrícola con orientación en Recursos Hídricos Técnico superior en producción agrícola e industrial Técnico superior en producción agrícola ganadera con orientación empresarial Técnico superior en producción agrícola-ganadera Técnico superior en producción y comercialización apícola Técnico superior seleccionador de granos Técnico superior viticultor enólogo Técnico en producción agrícola Técnico en producción agropecuaria Técnico en producción agropecuaria y forestal Técnico en producción ganadera Técnico producción y comercialización agropecuaria Técnico superior en acuicultura Profesor en ciencias agrícolas y ganaderas Técnico superior en salud rural Técnico veterinario
	Técnico superior en administración agraria Técnico superior en administración agropecuaria Técnico superior en administración de empresas agropecuarias Técnico superior en administración rural Técnico superior en administración y producción animal
TEC. de ALIMENTOS	Analista en calidad de alimento Auxiliar técnico en bromatología Técnico en alimentos con orientación bromatológica Técnico superior en tecnología de la alimentación

	Técnico superior en industrias de la alimentación Técnico superior de alimentos
	Técnico superior en agroindustria de las carnes Técnico sup. en lechería y tecnología de alimentos Técnico superior en industrias lácteas. Técnico superior en agroindustria de las harinas Técnico superior en agroindustria de las leches Técnico superior en extracción aceites vegetales Técnico superior en industrialización de harinas
MEDIO AMBIENTE/ECOLOGÍA	Analista ambiental Analista ecológico Guardaparque Guía intérprete ambiental Profesor de educación ambiental Técnico en atención y prevención de desastres Técnico superior en análisis ambiental Técnico superior en ecología Técnico superior en educación ambiental Técnico superior en gestión ambiental Técnico superior en medio ambiente Técnico superior en preservación del medio ambiente. Técnico superior en saneamiento ambiental
FORESTAL	Diseñador de parques y jardines Diseñador paisajista Técnico en parquización urbana y rural. Técnico superior en paisajismo

Fuente: Elaboración basada en datos del MECyT.

## CUADRO 21 ESU: Títulos expedidos según carrera

AREA	TITULOS	TIPO DE TITULO	
AGRONOMIA	Técnico en Agronegocios	Técnico	
	Técnico Universitario en Gestión y Administración Rural	Técnico	
	Técnico en Administración de Empresas Agropecuarias	Técnico	
	Técnico en Administración de Empresas con orientación en Agropecuaria y	Técnico	
	Técnico en Gestión Agropecuaria	Técnico	
	Técnico en Gestión de Empresas Agrícolas	Técnico	
	Técnico en Gestión de Empresas Pecuarias	Técnico	
	Técnico Univ. en Gestión de Empresas, orientación Agroalimentaria	Técnico	
	Técnico Universitario en Comercialización orientación Agroalimentaria	Técnico	
	Técnico en Producción Agropecuaria	Técnico	
	Técnico Universitario en Producción Animal	Técnico	
	Técnico en Producción Agraria	Técnico	
	Técnico Universitario en Producción Agropecuaria	Técnico	
	Técnico Universitario en Producción Lechera	Técnico	
	Técnico Universitario Apícola	Técnico	
	Técnico en Análisis y Calidad de Productos Apícolas	Técnico	
	Técnico Agrónomo	Técnico	
	Técnico en Alimentación de Ganado Vacuno	Técnico	
	Técnico en Gestión y Producción Apícola	Técnico	
	Técnico Superior Agrario en Suelos y Aguas	Técnico	
	Técnico Universitario en Administración Agropecuaria	Título Intermedio	
	Técnico Universitario en Administración de Empresas Agropecuarias	Título Intermedio	
	Técnico Universitario en Administración Rural	Título Intermedio	
	Técnico Superior en Producción Agropecuaria	Título Intermedio	
TEC. de AGROINDUSTRIAS	Técnico en Control Bromatológico	Técnico	
	Técnico Universitario en Bromatología	Técnico	
	Técnico en Control e Higiene de los Alimentos	Técnico	
	Técnico en Higiene y Seguridad Alimentaria	Técnico	
	Técnico Universitario en Industrialización de Alimentos	Técnico	
	Técnico Universitario en Tecnología de los Alimentos	Técnico	
	Técnico Universitario en Conservación de los Alimentos por Frío	Técnico	
	Analista Universitario de Alimentos	Técnico	
	Técnico Universitario en Emprendimientos Agroalimentarios	Técnico	
	Técnico Superior en Industrias Alimentarias	Técnico	
		Técnico en Producción Pesquera y Maricultura	Técnico
		Técnico Universitario en Manejo y Comercialización de Granos	Técnico
		Técnico Universitario en Enología y Viticultura	Técnico
		Técnico Superior en Enología	Técnico
		Técnico Universitario en Tecnología Azucarera e Industrias Derivadas	Técnico
	Técnico en Producción Pesquera	Técnico	
	Bromatólogo	Título Intermedio	



	Técnico Superior en Tecnología de Alimentos	Título Intermedio
	Técnico Universitario Pesquero	Título Intermedio
FORESTAL	Guardaparque	Técnico Instrumental
	Técnico Universitario en Celulosa y Papel	Técnico Instrumental
	Técnico Universitario en Industria de la Madera	Técnico Instrumental
	Técnico Universitario en Viveros y Plantaciones Forestales	Técnico Instrumental
	Técnico Universitario Fitosanitarista	Técnico Instrumental
	Técnico Universitario Forestal	Técnico Instrumental
	Técnico Forestal	Técnico Instrumental
	Técnico Universitario en Aserraderos y Carpintería Industrial	Técnico Instrumental
	CBC - Técnico en Floricultura	Técnico Instrumental
	CBC - Técnico en Jardinería	Técnico Instrumental
	Técnico en Floricultura	Técnico Instrumental
	Técnico en Jardinería	Técnico Instrumental
	Técnico en Parques y Jardines	Técnico Instrumental
	Técnico Universitario en Parques, Jardines y Paseos	Técnico Instrumental
	Técnico en Composición de Parques y Jardines	Técnico Instrumental
MEDIO	Técnico Universitario en Protección Ambiental	Técnico Instrumental
	Técnico Universitario en Protección y Saneamiento Ambiental	Técnico Instrumental
	Técnico en Planificación Ambiental	Técnico Instrumental
	Técnico en Gestión Ambiental Urbana	Título Intermedio
	Técnico Universitario en Información Ambiental	Título Intermedio

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

En el área de Tecnología de Alimentos también se observan diferencias. Mientras que en el pregrado es mayor la oferta de títulos generales en Tecnología de Alimentos, en la ESNU hay un mayor peso de los títulos en industrias alimenticias específicas.

Otro rasgo relevante es que en el pregrado universitario resulta mayoritaria la oferta de títulos Instrumentales en todas las áreas. Como ya mencionamos, estos títulos son terminales, a diferencia de los títulos intermedios que están incluidos en una carrera de grado. En ambos casos el programa de estudios está relacionado de alguna forma a la existencia previa de una oferta de grado universitario que la sustenta. Todo indicaría que las universidades han evaluado la pertinencia de carreras de ciclo corto que son sustentables por las capacidades previas adquiridas de docencia e infraestructura en las carreras de ciclo largo.

En el Cuadro 22 se presenta el listado de los títulos intermedios por universidad y área disciplinaria. De las 19 carreras que ofrecen títulos intermedios, solamente una se dicta en una universidad privada y el resto en universidades estatales.



**CUADRO 22**  
**ESU: Títulos intermedios según área y universidad**

<b>Títulos intermedios en Tec. de Alimentos</b>	
Universidad Nacional de Cuyo	Bromatólogo
Universidad Nacional de Cuyo	Bromatólogo
Universidad Nacional de Lanús	Bromatólogo
Universidad Nacional de Salta	Bromatólogo
UTN (Unidad Académica Chubut)	Técnico Universitario Pesquero
Universidad Nacional de Entre Ríos	Técnico Superior en Tecnología de Alimentos
Universidad Nacional del Litoral	Técnico Superior en Tecnología de Alimentos
<b>Títulos intermedios en Agronomía</b>	
Universidad Católica de Salta	Técnico Universitario en Administración Agropecuaria
Universidad Nacional de Salta	Técnico Universitario en Administración de Empresas Agropecuarias
Universidad Nacional del Comahue	Técnico Superior en Producción Agropecuaria
UTN (Facultad Regional Rafaela)	Técnico Universitario en Administración Rural
UTN (Facultad Regional Resistencia)	Técnico Universitario en Administración Rural
UTN (Facultad Regional San Francisco)	Técnico Universitario en Administración Rural
UTN (Facultad Regional Villa María)	Técnico Universitario en Administración Rural
UTN (Unidad Académica Concordia)	Técnico Universitario en Administración Rural
UTN (Unidad Académica Reconquista)	Técnico Universitario en Administración Rural
UTN (Unidad Académica Trenque Lauquen)	Técnico Universitario en Administración Rural
<b>Títulos intermedios en Medio Ambiente</b>	
Universidad Nacional de Lanús	Técnico en Gestión Ambiental Urbana
Universidad Nacional de Luján	Técnico Universitario en Información Ambiental

Fuente: Elaboración propia con base en datos del MECyT.

Algunos problemas que surgen en torno a los títulos intermedios se relacionan a su inclusión en un programa de grado universitario. En verdad no se trata de carreras que brinden una opción laboral. En otras palabras, quien obtiene este título de técnico certifica la finalización de un ciclo de estudios. Si observamos el Cuadro 22, a excepción del título de "Bromatólogo", todos tienen la denominación de "Técnico". En términos de denominación del título universitario, estas carreras no se diferenciarían de una tecnicatura instrumental, pero tienen la ventaja de poder continuar automáticamente los estudios a nivel de grado.

El escaso número de títulos intermedios, en particular en Agronomía, podría estar explicando algunos problemas vinculados a esta clase de estudios. A excepción del "Técnico Superior en Producción Agropecuaria" de la Universidad Nacional del Comahue, los demás títulos intermedios son en Administración, como parte del plan de estudios de Licenciaturas en Administración.

En el caso de la Licenciatura en Administración de la Unidad Académica de Reconquista de la Universidad Tecnológica Nacional, el título de "Técnico Universitario en Administración Rural" forma parte del plan de estudios de la "Licenciatura en Administración Rural".<sup>137</sup>

<sup>137</sup> Ésta tiene una duración de cuatro años y en el tercer año otorga el título de Técnico. Las asignaturas comunes son las siguientes: Fundamentos de la Administración, Contabilidad para la Administración, Álgebra, Introducción a la Producción Agraria, Análisis Matemático, Instalaciones y Maquinarias Agrícolas, Administración de Costos, Gestión de la Empresa

Un caso similar se presenta en las Tecnicaturas en Tecnología de Alimentos. Por ejemplo, la "Tecnicatura Superior en Tecnología de Alimentos" de la Universidad Nacional de Entre Ríos, forma parte del plan de estudios de la carrera de Ingeniería en Alimentos. Al igual que en el caso anterior, el Ingeniero suma nuevos contenidos a la formación técnica que tiene incumbencias específicas.<sup>138</sup>

En el caso de Agronomía la situación es más compleja dado que los planes de estudio están estructurados de manera tal que se inician con las asignaturas básicas y a lo largo de la carrera se van adicionando asignaturas con diversos niveles de aplicación y de agregación de conocimientos. De manera tal que los conocimientos de algunas disciplinas resultan requisitos previos de otras, razón por la cual el problema resulta bastante más complejo que el simple ordenamiento arbitrario de asignaturas.

La estructura del plan de estudios planteada por la Resolución Ministerial N° 334 sigue esta lógica. La resolución establece los contenidos curriculares básicos para la carrera de Ingeniería Agronómica, definiendo núcleos temáticos que se agrupan en las siguientes áreas: a) Ciencias Básicas, que otorgan una formación general, b) Básicas Agronómicas, que son las Básicas específicas para Agronomía, c) Aplicadas Agronómicas, que imparten la Formación Profesional, y d) Complementarias.

Esto, evidentemente, plantea un problema para las titulaciones intermedias si el objetivo es que tengan una salida laboral, dado que no estaría completa la formación necesaria para el trabajo técnico. Este problema se presentó en el único título intermedio con estas características que es el "Técnico Superior en Producción Agropecuaria" de la Universidad Nacional del Comahue. Esta carrera, creada en 1976, inicialmente propuso un plan de estudios que tuvo en cuenta la implementación de los tres primeros años de la carrera de Ingeniero Agrónomo. De esta forma, tuvo como resultado un curriculum con inconvenientes vinculados a la falta de conocimientos

---

Agropecuaria, Economía General Producción Agraria I, Inglés I, Matemática Financiera, Economía de la Empresa Agraria, Producción Agraria II, Tecnología y Sociedad, Planificación de la Empresa Agropecuaria, Estadísticas, Comercialización I, Procesos Agroindustriales I, Inglés II, Investigación operativa, Administración Financiera, Control de Gestión de la Empresa Agropecuaria y Procesos Agroindustriales II. La Licenciatura además tiene las siguientes asignaturas: Formulación y Evaluación de Proyectos, Comercialización II, Legislación, Seguridad e Higiene Agraria, Política Agropecuaria y Organización Rural y Gestión de Recursos Humanos. Es decir, que a la formación Técnica, la Licenciatura suma más contenidos en algunas disciplinas, así como nuevas asignaturas como Legislación, Higiene y Seguridad, Política Agropecuaria y Gestión de Recursos Humanos.

<sup>138</sup> "El Ingeniero en Alimentos está capacitando para desarrollar sus actividades en el campo del conocimiento concerniente a: a) la materia prima, su evolución en el curso de los tratamientos que soporta y la calidad de los productos, relacionados con las industrias alimentarias; b) la planificación, implementación y funcionamiento de la Industria Alimentaria, tanto en insumos, equipos e instalaciones y de las técnicas responsables de las transformaciones; c) el desarrollo de nuevos productos y la optimización de procesos tendientes a mejorar el nivel de nutrición de la población y la eficiencia de la producción; d) el control higiénico-sanitario, de calidad y legal de los alimentos y los procesos involucrados en su fabricación, comercialización y almacenaje y la relación de esos procesos con el medio ambiente; e) los asuntos de ingeniería legal y económica relacionados con el ejercicio de la profesión. con respecto a los alcances profesionales del título de técnico superior en tecnología de alimentos, éste podrá: a) entender en la ejecución de planes de elaboración; b) ejercer el control operativo del proceso; c) ejercer el control técnico o actual de nexo entre la Dirección Técnica y el personal afectado a los trabajos de producción y control de calidad; d) participar en la realización de análisis químicos, físico-químicos y microbiológicos, tendientes a establecer la calidad de materias primas y productos elaborados; e) asumir las funciones técnicas en conformidad con las obligaciones que reglamenta el Código Alimentario Argentino."



prácticos sobre la producción agropecuaria, un plan de estudios con una fuerte formación básica, en botánica y química, y una falta de técnicas agropecuarias prácticas que son los fundamentos de una carrera de este tipo. Es por eso que se planteó un proceso de reconversión para que la carrera de Técnico Agrónomo otorgue una formación que permita resolver cuestiones técnicas específicas de la temática agropecuaria. En este nuevo planteo la tecnicatura otorga equivalencia para la licenciatura en Gestión Agropecuaria.

Esto evidencia aún más el fracaso de los títulos intermedios con el objetivo de brindar una salida laboral para este tipo específico de carrera. Sí es efectivo si el objetivo fuera un diploma universitario que acredite la finalización de un ciclo y de esta forma permita la movilidad de estudiantes entre instituciones universitarias que brinden la misma carrera. Pero no dejaría de ser un ciclo básico que no tiene valor en el mercado laboral.

En otras palabras, en las tecnicaturas agronómicas intermedias con orientación productiva, no serían conciliables ambos objetivos. Esto explica que en estos casos la oferta de estos títulos sea casi en su totalidad instrumental, y que el único título intermedio haya presentado problemas y requerido una reestructuración. La implementación de un ciclo con doble objetivo debería considerar la posibilidad de sumar nuevas asignaturas optativas al título intermedio para acceder al título de Técnico superior y de esta forma pueda tener una salida laboral.

Un segundo problema se plantea en relación a la articulación de los títulos terminales de técnico superior y las carreras de grado universitario, en particular Ingeniería Agronómica. Y esto también tiene que ver con la estructuración del plan de estudios universitario con las asignaturas básicas al comienzo y las aplicadas posteriormente, a diferencia del plan de estudios de la Tecnicatura que se centra fundamentalmente en asignaturas aplicadas. Esto se complica aún más en los casos en los cuales las tecnicaturas están orientadas a algún tipo de producción específica, dado que la carrera de Agronomía abarca las distintas producciones agropecuarias en general. Estos temas se tratan en el punto 3.4.

### **3.3. El desarrollo de la oferta institucional no convencional: la experiencia del PRESTNU**

A mediados de los años noventa, el estado nacional acordó con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) un programa de apoyo a la educación superior técnica no universitaria, bajo el nombre de PRESTNU (Programa de Educación Superior Técnica No Universitaria), con un financiamiento crediticio de us\$ 82 millones de dólares. A través de este programa se aspiraba a mejorar la calidad y la eficiencia de la Educación Superior Técnica no Universitaria, promoviendo la formación de nuevos perfiles profesionales de acuerdo a las demandas laborales, a través de una oferta de alternativas institucionales nuevas para superar los problemas más críticos del sector.

Un antecedente y referente del PRESTNU es el Instituto Tecnológico Universitario (ITU) de Mendoza creado por la Universidad Nacional de Cuyo conjuntamente con el Estado provincial y sectores representativos de la producción, siguiendo la experiencia organizacional de los IUT de Francia. El ITU funciona en el campus de la UNCuyo, y en otras ciudades de la provincia (Luján de Cuyo, Tunuyán) y desarrolla 7 Tecnicaturas Universitarias, de las cuales sólo una está vinculada al sector agroalimentario, la Tecnicatura Universitaria en Gestión de Empresas Orientación Agroalimentaria. No obstante, se presenta como un caso institucional atípico, ya que es una institución de



educación superior no universitaria con participación académica de una universidad nacional. El ITU de Mendoza se sumó posteriormente al PRESTNU.

A través del PRESTNU el estado nacional apoyó proyectos presentados por Institutos Tecnológicos (ITEC) que tuvieran la característica de generar ofertas en respuesta a las demandas locales y contar con un gobierno institucional con participación de los actores locales, específicamente gobiernos locales, y sectores de la producción.

Para su concreción se propuso originalmente el desarrollo de dos componentes. En primer lugar, un Sistema de Acreditación y Evaluación de la Enseñanza Superior Técnica, con el fin de instrumentar el marco adecuado para el desarrollo de mecanismos y dispositivos de evaluación y acreditación de la formación técnico superior. Y en segundo lugar, un Fondo Nacional de Institutos Tecnológicos Superiores con el doble propósito de transformar instituciones preexistentes y desarrollar nuevos institutos innovadores de nivel superior no universitario para la formación técnica y tecnológica postsecundaria (excluyendo la formación pedagógica y artística), a través de programas de formación profesional y cursos de capacitación laboral estrechamente relacionados con las necesidades locales y regionales de desarrollo.

Estos Institutos Tecnológicos, sustancialmente distintos a los institutos terciarios técnicos existentes, se caracterizarían por: i) su fuerte vinculación con el desarrollo local, a través de la oferta educativa formal y no formal y servicios relacionados con áreas laborales desarrolladas o factibles de desarrollar en la comunidad local y/o regional; ii) la participación del sector gubernamental, del sector productivo local y optativamente de la universidad, en la administración y vida institucional del ITEC; iii) un estilo de conducción y gestión institucional y académico participativo y dinámico; iv) una oferta educativa de corto y mediano plazo originada en estudios de necesidades de desarrollo de la zona e implementada con una estrecha relación con la práctica y, v) una infraestructura adecuada a la oferta educativa a brindar.

Se planificaba implementar primero el componente de evaluación y acreditación de las carreras terciarias en general, y luego aquellos proyectos que reunieran las mejores condiciones se los seleccionaría para la elaboración de propuestas de transformación en Institutos Tecnológicos, que recibirían asistencia técnica y financiera, en la medida que fueran aprobadas. Sin embargo, el requerimiento del BID de aprobar cinco proyectos pilotos hizo que el primer componente se redujera a la evaluación de las propuestas de ITEC que se presentaron para recibir asistencia técnica y financiera, y no las carreras existentes en el sistema. Por otra parte, el período de formulación de los proyectos llevó bastante tiempo y recién a principios de 1999 se contó con la muestra de 5 proyectos piloto.

Por otro lado, a partir de fines del año 2000, si bien la Secretaría de Políticas Universitarias se transformó en una Secretaría de Educación Superior, paradójicamente el sector no universitario fue gradualmente relegado, y el PRESTNU ingresó en una etapa de baja atención por parte de las autoridades educativas, que incluyó la quita de u\$s 50 millones del contrato de préstamo y un lento ritmo de ejecución. En mayo de 2002 fue transferido a la Secretaría de Educación (antes Secretaría de Educación Básica) para depender directamente del Secretario.

Los ITEC apoyados fueron 17, de los cuales 9 se vincularon al sector agropecuario , cuyos principales rasgos se presentan en el Cuadro 23.



**CUADRO 23**  
**Características de los ITECs con orientación agropecuaria**

<b>Proyecto y tipo de iniciativa</b>	<b>Carreras ofrecidas</b>	<b>Orientación de la oferta</b>
<b>Provincia de Buenos Aires</b>		
ITEC Tandil (Extensión de oferta de escuela media agropecuaria)	Industrias Agroalimentarias	Agropecuaria
	Gestión de Empresas Agropecuarias	
ITEC 9 de Julio (Instituto terciario existente)	Industrias Alimentarias	Alimentos
	Análisis Biológicos y Biotecnológicos	
	Comercialización de Alimentos	
	Administración Municipal	
ITEC Miramar (Creación)	Alimentos	Alimentos
	Acuicultura	Acuicultura
	Informática	
<b>Provincia de Córdoba</b>		
ITEC ESIL (Villa María) (Instituto terciario existente)	Lechería y Tecnología de Alimentos	Agropecuario y
	Producción Agropecuaria	Lechería
	Administración y Comercialización Agroalimentaria	
ITEC Foro de los Ríos (V. Gral. Belgrano) (Creación)	Producción Agropecuaria	Agropecuario
<b>Provincia del Chaco</b>		
ITEC Tres Isletas (Creación)	Producción Agropecuaria Integrada y Sostenible	Agropecuario
<b>Provincia de Chubut</b>		
ITEC CERET (C. Rivadavia) (Instituto terciario existente)	Gestión Integrada de la Calidad	Alimentos
	Logística Industrial	(no exclusivo)
	Producción Integral de Alimentos	
<b>Provincia de Misiones</b>		
ITEC Alem (creación)	Mantenimiento Agroindustrial	Agroindustria (madera, te, mate)
	Gestión de Empresas Familiares, Cooperativas y PyMES	
	Administración y Gestión de Empresas con orientación en	
	Desarrollo Emprendedor	
	Organización y Gestión de Empresas Cooperativas	

Proyecto y tipo de iniciativa	Carreras ofrecidas	Orientación de la oferta
ITEC de la Madera (Ampliación de oferta a partir de centro de formación profesional)	Aserrío y Remanufactura de la Madera Construcciones de la Madera	Madera (no incluye producción)

Cabe destacar la Fundación de la Educación Superior de Lechería (FUNDACIL), de Villa María, Córdoba, que cuenta con 800 alumnos y está reconocida por el BID para capacitación internacional. Ha brindado asistencia técnica a otros países (entre ellos Colombia y Guatemala) y opera un sistema de control de calidad de las empresas. Este Instituto articula con la Universidad Nacional de Villa María. Los ITEC de Miramar y Tandil, tienen una fuerte articulación con escuelas medias.

EL PRESTNU ha sido una experiencia subvalorada por las políticas públicas educativas.

Informantes calificados plantean que el apoyo a instituciones autónomas, tal como lo previó el PRESTNU, podía contrariar los objetivos de política de las jurisdicciones provinciales. Los ITECs no necesitaban el respaldo de las autoridades jurisdiccionales para participar en el Programa en forma directa, pero eso les trajo aparejado problemas posteriores en el proceso de reconocimiento y aprobación, tanto del Instituto como de las carreras, y por lo tanto en el logro del reconocimiento de la validez de los títulos. El no contar con el aval de las jurisdicciones fue, entonces, para algunos ITECs un problema de muy difícil resolución.

Otros problemas que tienen los ITEC atendidos por el PRESTNU, a excepción de las instituciones preexistentes, es el financiamiento de los gastos de funcionamiento. El PRESTNU contribuyó con equipamiento y otros insumos de inversión (cubría el 40% del proyecto), y los proyectos tenían que ser autosustentables para su desarrollo posterior, ya sea financiado con recursos propios en el caso de los privados o por el Estado provincial en el caso de los públicos. En todos los casos el PRESTNU bregaba por el autosostenimiento de los institutos, pero ello no fue en la práctica asegurado.

De todas maneras la iniciativa de apoyar emprendimientos asociativos, con gran autonomía institucional, es un camino correcto. Aunque esta experiencia también demuestra que no se puede dar por supuesto que ese espacio de autonomía es garantía de desarrollo futuro. La autonomía no garantiza los valores con que se gerencia la institución, ni la capacidad de gestión de quienes los dirigen. Por otra parte, tampoco el tipo de supervisión que hacen las autoridades jurisdiccionales resulta útil, ni aporta mucho para el logro de los resultados.

Un análisis más en detalle de la experiencia de los ITECs, a partir de datos suministrados por informantes calificados se presenta a continuación.

Un rasgo ya expuesto en otras secciones del diagnóstico es la marcada inclinación de los ingresantes a los estudios superiores de corta duración por las carreras con orientación en gestión o servicios (68%), en mayor grado que las carreras técnicas, que en general son más específicas, complejas y exigen un mayor bagaje de conocimientos previos de ciencias exactas y naturales.

Los valores más bajos de captación de ingresantes se observaron especialmente en carreras nuevas, sobre las que la población objetivo no lograba visualizar claramente su salida laboral.<sup>139</sup>

Los doce ITECs con actividad académica al año 2004 presentaban una muy buena tasa de retención anual (73% en promedio). Sin embargo esta tasa se obtiene sobre una base muy heterogénea de logros de retención, no sólo por ITEC sino por carrera en un mismo instituto.<sup>140</sup> Para las carreras con menor retención y/o disminución marcada de la matrícula, los ITECs apoyados por el PRESTNU desarrollaron estrategias de retención a través de ayudas económicas y becas, tutorías, cursos compensatorios y clases de apoyo y consulta post ingreso, así como modalidades de ingreso con una evaluación más pormenorizada del perfil del ingresante en relación con la carrera elegida. Estas experiencias actualmente se están evaluando.

Los valores más bajos de retención se asociaron con el ingreso simultáneo al mercado laboral de un alto porcentaje de alumnos como consecuencia del crecimiento de la oferta de empleo por la reactivación económica<sup>141</sup> No resultó sencillo el logro de uno de los objetivos del PRESTNU, concretamente la inserción laboral de alumnos durante el cursado de los estudios, debido en general a la escasa flexibilidad institucional, tanto por parte de las empresas que siguen siendo resistentes a la hora de otorgar licencias de estudio o permitir un cumplimiento de horario de trabajo diferente al establecido, como por parte de los propios institutos a los que les resulta muy costoso establecer varios horarios distintos de cursado cuando la matrícula no es lo suficientemente alta.

La tasa de egreso de los institutos que han completado los cinco o seis cuatrimestres de extensión de sus carreras fue del 41%, según datos de 2004, sin embargo la duración efectiva fue superior a la teórica, entre otras razones, por el retraso de los alumnos para rendir los exámenes finales de las materias y especialmente para entregar el trabajo final de la carrera. Cabe observar que no necesariamente es adecuada la exigencia del trabajo final, que es exigido por las autoridades jurisdiccionales para mantener el carácter oficial de los títulos que otorgan los institutos terciarios.

Por su parte, la tasa promedio de empleo entre los egresados de los ITECs alcanzó el 67%. En términos generales son empleos de mediana calidad que les permiten lograr ingresos superiores a la media. En este sentido, resulta un punto de consideración que los haberes iniciales de los egresados insertos en el mercado laboral fueron significativamente superiores a los que gana un operario o trabajador que sólo completó el nivel medio. En promedio un egresado del ITEC percibió una retribución inicial de \$740 en 2004, valor que prácticamente duplicaba los ingresos del grupo de menor nivel de formación de referencia. Estas consideraciones son muy valiosas y justifican la jerarquización que debiera tener en el sistema educativo la formación técnica superior de corta duración.

---

<sup>139</sup> Ejemplos de ello son: Gestión de Cooperativas en el ITEC Alem; Mecánica en el ITEC Olavarría; Organización de la Producción Industrial en el ITEC del Norte Santafecino.

<sup>140</sup> Los valores más altos de retención, 80% o más, se observan en los ITECs con mayor desarrollo institucional previo como el ITU de Mendoza, ITEC ESIL, ITEC Da Vinci, y aún el ITEC R. de Aguiar que desde 2003 se ha sometido a una profunda reestructuración de su gestión, aunque su matrícula continúa siendo baja.

<sup>141</sup> Es el caso de las cuatro carreras de servicios del ITEC Iguazú, todas asociadas al turismo; y las del ITEC El Molino, cuyos alumnos reciben constantes ofertas de empleo de las industrias de la zona, especialmente las de actividad metalúrgica.

### 3.4. La articulación en la educación superior

La oferta de tecnicaturas agrarias superiores, al igual que el conjunto de tecnicaturas superiores, se diversifica institucionalmente entre universidades - constituyendo el pregrado universitario- e instituciones no universitarias, formando parte del subsistema no universitario. Ambas están reguladas por la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995.<sup>142</sup>

La articulación entre los subsistemas superior universitario y no universitario resulta de la cooperación entre ambos subsistemas que se formaliza a través de convenios para el reconocimiento de programas, tramos o títulos a fin de facilitar la movilidad de los alumnos en el sistema de educación superior.<sup>143</sup> El Artículo 8 de la LES establece que "la articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, que tienen por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos, se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos: a) Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires son las responsables de asegurar, en sus respectivos ámbitos de competencia, la articulación entre las instituciones de educación superior que de ellas dependan. b) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria pertenecientes a distintas jurisdicciones, se regula por los mecanismos que éstas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. c) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local. d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado aprobados en cualquiera de esas instituciones, se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerden en el Consejo de Universidades."

Por otro lado, la LES prevé la obligatoriedad de la evaluación y acreditación de la calidad de profesiones reguladas por el Estado –títulos de grado- cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público (art.43), poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, entre las que se encuadran Agronomía, Veterinaria e Ingeniería en Alimentos. Ello constituye de hecho una dificultad para los procesos de articulación en virtud de la presencia de mayores exigencias académicas. Concretamente constituyen dos situaciones diametralmente diferentes la articulación de carreras que no están "reglamentadas" respecto de las que sí lo están, como es el caso de las tres carreras precitadas.

A esto se suma, la no obligatoriedad de acreditar la calidad en la educación superior no universitaria, a excepción de las carreras docentes<sup>144</sup>. Por lo tanto, cabe

---

<sup>142</sup> "Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195." (Artículo 1.)

<sup>143</sup> No es usual un sistema automático de articulación, como sí tiene lugar en el caso del área docente donde los maestros pueden inscribirse directamente en ciclos de licenciatura en educación.

<sup>144</sup> En el Artículo 23 de la LES se plantea que la validez nacional de los planes de estudio para la formación humanística, social, artística o técnico-profesional, cuyos títulos habiliten para continuar estudios en otros ciclos, niveles o establecimientos, o para el desempeño de actividades reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere poner en riesgo de modo directo la



suponer que los problemas de articulación entre Tecnicaturas Superiores no acreditadas e Ingenierías con acreditación obligatoria van a ser importantes.

Estas razones estarían explicando algunos problemas del modelo de articulación implementado actualmente en la educación superior agraria. Esta se plantea como ya se ha dicho anteriormente a través de los llamados ciclos especiales de formación que son de dos tipos: Ciclos de Licenciatura y Ciclos de Complementación. La articulación en la educación superior agraria es casi inexistente. En total existen tres ciclos especiales en educación agraria. Un Ciclo de Complementación Curricular en el área de Agronomía, y dos Ciclos de Licenciatura, uno en Agronomía y otro en Tecnología de Alimentos.

El único Ciclo de Complementación curricular tiene problemas a partir de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Es el caso de la Universidad Nacional de Villa María que permite verificar algunos de los problemas mencionados en la articulación entre una tecnicatura superior y una ingeniería, y que se trata en particular en el punto 3.4.2. El problema más importante se plantea en el plan de estudios que tiene carencias en las asignaturas básicas, sobre todo las básicas agronómicas, que requieren de una formación específica de los docentes. Dos problemas más asociados a éste, resultan de la preparación de los docentes en estas disciplinas y la investigación en estas áreas,

### **3.4.1. Las experiencias de articulación en la Provincia de Buenos Aires**

A continuación se presentan 5 experiencias de articulación en la provincia de Buenos Aires, basadas en opiniones de informantes calificados.

El *Instituto de Estudios Superiores de Tres Arroyos* de nivel superior no universitario articula con la Escuela Agropecuaria de nivel medio y con la Universidad Nacional de La Plata. La escuela del nivel medio es de gestión privada, no asociada a la FEDIAP (Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina) e impulsada por los grupos CREA, además cuenta con la colaboración de la Asociación de Cooperativas Argentinas. Es una escuela de élite que tiene la ISO 9001, diálogo con institutos tecnológicos del exterior y desarrollos tecnológicos importantes.

El Instituto de Estudios Superiores de Tres Arroyos funciona en la sede de la Escuela Agropecuaria de Tres Arroyos desde 2002, brinda carreras con inserción directa en la estructura productiva regional que se llevan adelante mediante un convenio de cooperación académica con la Universidad Nacional de La Plata. La Tecnicatura en Administración Agraria, de tres años de duración, ofrece un título que habilita para participar en la administración de negocios agropecuarios, agroindustriales o de servicios y asesorar en aspectos de la administración agraria relacionados con la producción y comercialización de productos agropecuarios. *Los egresados de esta carrera pueden ingresar al segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP.* Otra oferta del Instituto Superior es una Certificación para profesionales y técnicos superiores dirigida a profesionales de distintas áreas

---

salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes, estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el Consejo Federal de Cultura y Educación. Sobre la evaluación de estas instituciones el Artículo 25 plantea que "el Consejo Federal de Cultura y Educación acordará la adopción de criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria, en particular de aquellas que ofrezcan estudios cuyos títulos habiliten para el ejercicio de actividades reguladas por el Estado, que pudieren comprometer de modo directo el interés público, estableciendo las condiciones y requisitos mínimos a los que tales instituciones se deberán ajustar."



interesados en el ejercicio de la docencia, con título habilitante para ejercer la docencia en el nivel EGB III y Polimodal. Para ingresar es requisito poseer título de técnico o profesional de nivel superior universitario o no universitario y la formación tiene una duración de tres cuatrimestres.

Otra diseño conjunto se presenta en la Tecnicatura en Mecanización Agraria que tiene titulación conjunta entre la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto de Estudios Superiores de Tres Arroyos.

Otro caso de articulación en desarrollo se presenta entre la *Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional del Centro, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Agrotecnológico de Tandil*, que ha sido uno de los ITEC apoyados por el PRESTNU. En este caso las instituciones se encuentran en la construcción de tramos comunes y complementación curricular entre la Tecnicatura en Gestión y Desarrollo de Emprendimientos Agropecuarios (Instituto Agrotecnológico de Tandil) y la Tecnicatura en Administración de Empresas Agropecuarias de la Universidad Nacional del Centro (título intermedio de la Licenciatura en Administración Agraria).

Otra experiencia de articulación es el agrupamiento entre la *Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro, el Instituto Superior Experimental de Tecnología Alimentaria (ISETA) -9 de Julio- y el Instituto Superior Agrotécnico Tandil (IAT)*, que trabajaron en el diseño de un Plan de Estudios de la Licenciatura en Tecnología de los Alimentos y en la definición del proyecto de articulación con la Tecnicatura Superior en Ciencia y Tecnología de los Alimentos del ISETA. Este Instituto es de gestión pública y depende de la Dirección de Educación Superior de la DGEyC de la Provincia de Buenos Aires.

El ISETA fue creado en 1978 y también tiene una trayectoria de calidad en el ámbito de la provincia. Este instituto tiene un convenio con la Universidad de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Agrarias, a través del cual ambas instituciones articularán las carreras de Técnico Superior en Tecnología de Alimentos con la carrera de Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos.

Como característica a destacar, en todos estos casos, de acuerdo a las entrevistas a informantes calificados, se registran problemas de gestión de estos procesos de articulación. De todas formas, los casos presentados indican iniciativas que pueden calificarse como exitosas en materia de articulación, y por lo tanto deben ser rescatadas con ese énfasis.

### **3.4.2. El ciclo de complementación entre la Universidad Nacional de Villa María y la Escuela Superior Integral de Lechería en la Provincia de Córdoba**

La carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) está articulada con la Escuela Superior Integral de Lechería (ESIL), una de las instituciones (ITEC) líderes del PRESTNU. Esta articulación implica que los egresados de la carrera técnica pueden continuar sus estudios universitarios para obtener un título de grado mediante un Ciclo de Complementación Curricular (CCC) ofrecido por la UNVM.

La UNVM dicta, entonces, el Ciclo de Complementación Curricular (CCC) mediante el cual se propone, a partir del título técnico otorgado previamente por el Instituto de Educación Superior No universitaria, aportar los conocimientos necesarios para la

obtención de títulos de grado universitario. Tal es el caso de la carrera de Ingeniería Agronómica, a la que son admitidos los egresados de la Tecnicatura Superior en Producción Agropecuaria de la Escuela Superior Integral de Lechería (ESIL). La UNVM, por lo tanto, no es la única unidad responsable del dictado de la carrera sino que comparte tal responsabilidad con el ESIL con el cual se establece la articulación para el dictado de la carrera de Ingeniería Agronómica.

En la evaluación de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Villa María los expertos (*peer review*) plantearon tres grandes problemas:

a) Uno remite a la falta de articulación real entre las dos instituciones que dictan la carrera. A continuación se transcriben algunas citas de la Resolución de la CONEAU que asumió las recomendaciones de los pares:

"En la realidad la articulación es puramente formal, y cada institución opera en los hechos de acuerdo a sus propias normas. No hay mecanismos, ni marco normativo, ni seguimiento curricular integrados, lo que refleja una fuerte falencia de gestión de los responsables de la articulación y la coordinación de la carrera universitaria....."

"Además los planes de mejora presentados no contemplan el proceso de formación como una totalidad, por el contrario, las propuestas son presentadas de manera separada por ambas instituciones y no se detecta coherencia entre las mismas."<sup>145</sup>

La UNVM tiene una mirada diferente a la cuestión: "La Unidad Académica Escuela Superior Integral de Lechería (ESIL) no puede ser evaluada con parámetros correspondientes a otro subsistema educativo ya que al pertenecer a la jurisdicción provincial tiene su propio sistema de gobierno, selección, designación, perfeccionamiento de docentes, reglamento de alumnos, etc.", y continúa diciendo en su respuesta a la CONEAU en la reconsideración de la resolución: "... consideramos una falencia importante que no se haya implementado un instrumento evaluativo propio para las articulaciones, que posibilitara el efectivo cumplimiento de la Ley de Educación Superior y que no se constituya en un obstáculo para su aplicación"

Ambas partes tienen razón, son verdades relativas. La existencia de mecanismos regulatorios diferentes para ambos subsistemas de educación superior genera un problema que aún no se ha podido resolver y dificulta la articulación. Por otra parte, es una carencia de los ciclos de complementación y licenciatura, que aunque se definen como instancias de articulación, en los hechos funcionan como carreras completamente separadas.

b) Otro problema se vincula a la capacitación de los docentes. El dictamen de los pares que transcribe la Resolución de la CONEAU describe con detalle esta cuestión.

"Se observa que el personal contratado para el dictado de los seminarios se desempeña en tareas profesionales, algunas de ellas de tiempo completo, vinculadas con la producción agropecuaria, lo que se considera ventajoso desde el punto de vista de la relación con el medio. Sin embargo, los mismos no tienen, la formación, la

---

<sup>145</sup> Resolución CONEAU N°304/05 referida a la no acreditación de la carrera de Ingeniería en Tecnología de Alimentos del Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Básicas y Aplicadas. Al momento de redacción de este documento no se contaba aún con la resolución definitiva denegando la reconsideración solicitada por la UNVM.



dedicación, ni la trayectoria docente requeridas para la formación de los estudiantes de grado."

"Las dedicaciones de los docentes son, en general, reducidas, alcanzando solo para las tareas inherentes al dictado de las clases y la atención de los alumnos."

"...el cuerpo docente es insuficiente y las cargas horarias se aplican al dictado de las asignaturas y no permiten el desarrollo de otras actividades consideradas esenciales para el cumplimiento de la misión institucional que la universidad se propone (investigación, desarrollo, extensión). La mayoría tampoco cuenta con trayectoria y formación en docencia, investigación y extensión acreditada y adecuada a las funciones que deben desempeñar."

"Globalmente considerado, el nivel de formación, la trayectoria y la dedicación del cuerpo docente, no son los adecuados para asegurar la calidad de la formación de grado universitaria. No se realiza investigación significativa en ninguna de las instituciones evaluadas. Se concluye que, con la estructura actual, resultará prácticamente imposible conformar equipos de trabajos, intra e interdisciplinarios, capaces de abordar proyectos de investigación y extensión de cierta envergadura, con participación de los alumnos, que redunden en una mejora en la calidad de su formación."

En respuesta al dictamen de los pares, la UNVM planteó: "Valoramos como inapropiada la consideración realizada en torno a los profesionales que dictan clases en la Carrera. Si bien es cierto que un porcentaje de los mismos no poseen trayectoria académica en Universidades esto no se relaciona de ningún modo con su Formación Académica y Profesional."

"Juzgamos sumamente importante el recorrido laboral de nuestros docentes, ya que les permite conectar la actividad curricular con la vida laboral; superando el aislamiento de muchos profesionales que siendo docentes e investigadores, su experiencia en empresas es anticuada o insuficiente y en los peores ejemplos los profesores que nunca trabajaron fuera del ámbito académico y fueron formados por otros docentes que estaban igualmente alejados de los verdaderos sectores productivos."

"Más aún, sorprende la relación unidireccional entre "investigación" "mejoramiento de la actividad académica de la carrera" y "la mejora de calidad de sus egresados"... No desconocemos la importancia de las investigaciones y de la producción de conocimientos en los ámbitos académicos, pero bien sabemos que los laboratorios "crean" aspectos de la realidad que muchas veces distan de lo que efectivamente los egresados encuentran al insertarse en el mercado laboral".

"Los docentes a cargo de las actividades curriculares son los auténticos responsables del proceso educativo de los cursantes de la carrera. Aunque en el Dictamen se manifieste el preconceito desde un único punto de vista, ya que es bien conocido que los Docentes Titulares e Investigadores, tan pregonados en el informe, prácticamente no pasan por las aulas y son desconocidos para los alumnos..."

"El seguimiento realizado a nuestros egresados nos permite fundamentar y sostener en la práctica –y no sólo en teoría- la excelente calidad de nuestros egresados, quienes son ampliamente aceptados en el mundo del trabajo."

De lo anterior resulta evidente que se están utilizando dos enfoques diferentes para evaluar la preparación de los docentes. Las citas son, por demás, elocuentes

respecto al enfrentamiento entre dos modelos divergentes. Quizás se pueda resumir estas diferencias a través del ejemplo que ofrece la opinión de los pares respecto al desempeño de los docentes en tareas profesionales *"los mismos no tienen, la formación, la dedicación, ni la trayectoria docente requeridas para la formación de los estudiantes de grado"*. Y la opinión opuesta que tienen en la UNVM *"...les permite conectar la actividad curricular con la vida laboral; superando el aislamiento de muchos profesionales que siendo docentes e investigadores, su experiencia en empresas es anticuada o insuficiente y en los peores ejemplos los profesores que nunca trabajaron fuera del ámbito académico y fueron formados por otros docentes que estaban igualmente alejados de los verdaderos sectores productivos"*. Esta divergencia de criterios trasciende este caso específico; es parte de un debate más amplio que hace a la educación agronómica y al enfrentamiento entre dos visiones diferentes sobre el profesional y el docente que aún no se ha logrado resolver, tema sobre el que volveremos más adelante.

c) El tercer problema se observa en el plan de estudios que tiene carencias en las áreas Básicas y Básicas agronómicas y en las disciplinas vinculadas a los sistemas de producción vegetal. A continuación se transcriben algunas citas de la Resolución de la CONEAU.

"Respecto del plan de estudios, el mismo no cumple con los contenidos curriculares básicos- Anexo I, ni con la carga horaria mínima por área y núcleo temático- Anexo II, de la Res. MECyT 334/03 en el área de las Ciencias Básicas y de las Básicas Agronómicas, y el área de las Aplicadas Agronómicas es deficitaria en el núcleo temático de Sistemas de Producción Vegetal. Los niveles y enfoques de los tres primeros años de la carrera, si bien adecuados para una Tecnicatura, no lo son para sentar las bases de la formación requerida por un Ingeniero. Estas son falencias muy importantes en el plan de estudios."

"Las asignaturas correspondientes al núcleo de las Aplicadas Agronómicas se desarrollan en el ámbito de la ESIL y del CCC, con una carga horaria total de 1321 horas. La carga horaria es holgada en las asignaturas relacionadas con Socioeconomía y Metodología de la Investigación (523 horas) y está bien cubierta en las asignaturas referidas a Producción Animal (584 horas), pero es deficitaria en las de Producción Vegetal (214 horas). No se propusieron mejoras en las asignaturas de Producción Vegetal."

"Del análisis de la información presentada por la carrera surge que el tratamiento que se hace de los contenidos de las materias dictadas en la Tecnicatura es a nivel terciario, lo cual fue también corroborado en las entrevistas realizadas a profesores y en el análisis de los trabajos prácticos y exámenes."

"Se observa que el perfil planteado para la primera etapa de formación (3 años) no contribuye a una formación generalista del ingeniero agrónomo como fija la Res. 334/03."

Es interesante tener en cuenta el perfil productivo de la región en la cual se inserta la UNVM. En el Departamento General San Martín de la Provincia de Córdoba del cual Villa María es cabecera, el 90% de las 498.000 hectáreas están dedicadas a la producción agropecuaria cuya discriminación es la siguiente: el 25% se destina a la producción de carne, el 37% a la producción lechera y el 28% restante a la producción agrícola. Como se puede observar la región se orienta principalmente hacia la producción animal. En este sentido el plan de estudios parece dar respuesta a la demanda regional.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que las Básicas de producción animal, que en la Resolución 334 sólo se consideran a aplicar dentro del bloque de las Aplicadas Agronómicas en el espacio de Sistemas de Producción Animal y a criterio de la institución. En el plan de estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNVM estas disciplinas tienen un espacio destacable, así como también las demás disciplinas vinculadas a los sistemas de producción animal.

Más adelante se discute el tema de los estándares de Agronomía. Quizás debería observarse con más atención la exigencia de contenidos, y si la misma responde al perfil productivo y, por lo tanto, a la demanda de profesionales de cada región.

Asimismo, existe un problema concreto respecto a los requerimientos en ciencias básicas y en las básicas agronómicas que deben ser superiores a los brindados por el terciario. En tal sentido, lo que corresponde es quizás implementar una articulación no lineal. Considerando la cantidad de años, en vez de un modelo 3+2 como el existente podría ser 3+3.

La articulación en estos casos requeriría pensar en nuevos mecanismos que permitan compatibilizar los planes de estudios de ambas carreras y superar los problemas mencionados. Probablemente serían más efectivas las propuestas específicas que involucren casos particulares, que los mecanismos amplios que puedan generalizarse a todo el sistema. Por otra parte, la acreditación de la tecnicatura es una condición indispensable para la articulación, a partir de la cual se podría pensar en un ciclo de licenciatura o de complementación particular. En este sentido, resultaría interesante considerar la posibilidad que otorga la LES a las universidades para la acreditación específica de carreras o programas de instituciones superiores no universitarias. El Artículo 22 plantea que "las instituciones de nivel superior no universitario que se creen o transformen, o las jurisdicciones a las que ellas pertenezcan, que acuerden con una o más universidades del país mecanismos de acreditación de sus carreras o programas de formación y capacitación, podrán denominarse colegios universitarios. Tales instituciones deberán estar estrechamente vinculadas a entidades de su zona de influencia y ofrecerán carreras cortas flexibles y/o a término, que faciliten la adquisición de competencias profesionales y hagan posible su inserción laboral y/o la continuación de los estudios en las universidades con las cuales hayan establecido acuerdos de articulación."

De esta forma, a partir de la acreditación por parte de la universidad –en el caso que nos ocupa de la UNVM- podría planificarse un bloque especial de contenidos específicos a definir para ese caso, un ciclo de complementación de 2 o 3 años que se estructuraría con asignaturas específicas para esa Tecnicatura.

En conclusión, el caso de la carrera de Agronomía de la UNVM como ciclo de complementación, el primero que se instrumenta en Argentina, presenta dificultades que a nuestro juicio son superables. Desde nuestra perspectiva, las opiniones de los pares en cuanto al plan de estudio serían acertadas y los problemas podrían resolverse ampliando la formación universitaria en ciencias básicas. Segundo, los estándares de calidad de Agronomía, definidos por el Consejo de Universidades y adoptados por el Ministerio a partir de la resolución correspondiente, presentan un sesgo hacia un modelo universitario fuertemente *humboldtiano* desde una perspectiva institucional (dedicación docente y actividades de investigación en cada institución). Una mirada más sistémica posibilitaría experiencias institucionales con menos rigideces. Tercero, pareciera acertada la orientación de la carrera de Agronomía de la UNVM a la producción animal, dando respuestas de esta manera a las necesidades del medio. Cuarto, un problema aún no resuelto de los sistemas de evaluación de la calidad en Argentina es la ausencia de participación de los *stakeholders*, nos referimos

en este caso a los productores agropecuarios y particularmente ganaderos de esa región. Este trabajo no puede alcanzar un nivel de profundidad en el estudio del caso, pero cabe interrogarse sobre los niveles de empleabilidad de los egresados del instituto terciario, el grado de satisfacción de los productores sobre su desempeño profesional. Tema sobre el que se volverá nuevamente cuando se trate la evaluación de la calidad de la carrera de Agronomía.

De todas formas, la UNVM sólo tiene un Ciclo de Complementación y no simultáneamente una carrera tradicional de grado. Más allá de los problemas que plantea la acreditación, es necesario considerar que existe una muy buena empleabilidad de los egresados del ciclo de complementación, con un muy buen concepto por parte del medio productivo.

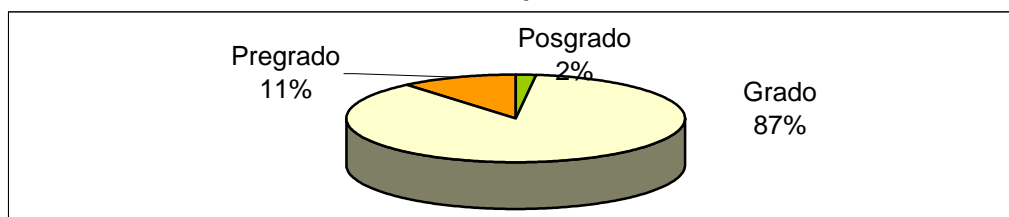
#### 4. Las carreras de ciclo largo: el grado universitario

En este capítulo se estudian la situación de las carreras de grado universitario, sus principales características, las áreas y sectores de mayor desarrollo, las reformas curriculares y los procesos de evaluación y acreditación de carreras, en especial la acreditación de Agronomía.

##### 4.1. La significación de las universidades estatales y las carreras de Agronomía y Veterinaria

La matrícula de educación superior se concentra en las carreras de grado. De acuerdo al Gráfico 4, el 87% de los alumnos corresponde al grado universitario, mientras que un 11% concurre al pregrado y solamente un 2% cursa carreras de posgrado. Sin embargo, esta concentración no se observa a nivel de la oferta de carreras dado que sólo el 45% de las carreras corresponde al grado (Gráfico 3).

**GRÁFICO 4**  
**Matrícula por nivel**



Fuente: Elaboración propia basada en datos del año 2004 del MECyT.

Cabe destacar que el 38% de los 63592 alumnos universitarios en carreras agrarias de ciclo largo estudia Agronomía y el 35% cursa la carrera de Veterinaria, las dos principales opciones profesionales.<sup>146</sup>

En conclusión, las dos carreras agrarias clásicas y tradicionales concentran el 73% de los estudiantes de grado. Le sigue en importancia las carreras de Licenciatura en

<sup>146</sup> Cabe advertir que de los 25.056 alumnos registrados en la clasificación Agronomía del Cuadro 24, un total de 24.175 estudian Ingeniería Agronómica, y sólo 881 el conjunto de las otras carreras.

Tecnología de Alimentos e Ingeniería en Alimentos, con el 13% de la matrícula de grado. El resto de las carreras no supera en ningún caso el 5% del total de alumnos. (Cuadro 5)

En el Cuadro 24 se observa la distribución de la matrícula por sector de gestión. Las universidades estatales nacionales son claramente hegemónicas al concentrar el 92% de los alumnos de grado del sector. El desarrollo del sector privado es relevante en el área Ambiental (74%) y Agroindustrias (37%), mientras que no cuenta con ofertas de grado en biotecnología.

**CUADRO 24**  
**Grado: Alumnos por área y gestión**

Área disciplinaria	Sector de gestión		
	Total	Estatal	Privada
Agroindustrias	466	63%	37%
Agronomía (*)	25056	96%	4%
Tec. de Alimentos	7968	87%	13%
Ambiental	1698	26%	74%
Biotecnología	2623	100%	0%
Ciencias Sociales	2059	92%	8%
Forestal	1523	98%	2%
Veterinaria (*)	22199	94%	6%
<b>Total general</b>	<b>63592</b>	<b>92%</b>	<b>8%</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos del año 2004 del MECyT. (\*) Comprenden otras carreras. Ver Apéndice I

La baja participación de las universidades privadas obedece, como ya se dijo, al alto costo de las carreras tradicionales (Ingeniería Agronómica y Veterinaria). A nivel mundial, las carreras de grado de mayor costo son esas dos carreras y Medicina, por el alto grado de experimentalidad, y las universidades privadas argentinas se financian casi exclusivamente con los aranceles que pagan los alumnos, por lo que no pueden afrontar las inversiones necesarias en materia de infraestructura y equipamiento.

En los gráficos 5, 6 y 7 se presenta la evolución del número de alumnos, nuevos inscriptos y egresados de las principales carreras agrarias, con el agregado de informática que es una carrera que hasta mediados de los años 1980 prácticamente no existía y que ahora tiene una importancia espectacular en el total de alumnos. La incorporación de los datos de estudiantes de informática (Licenciatura e Ingeniería en Sistemas) tiene el sólo propósito de hacer un análisis comparativo.

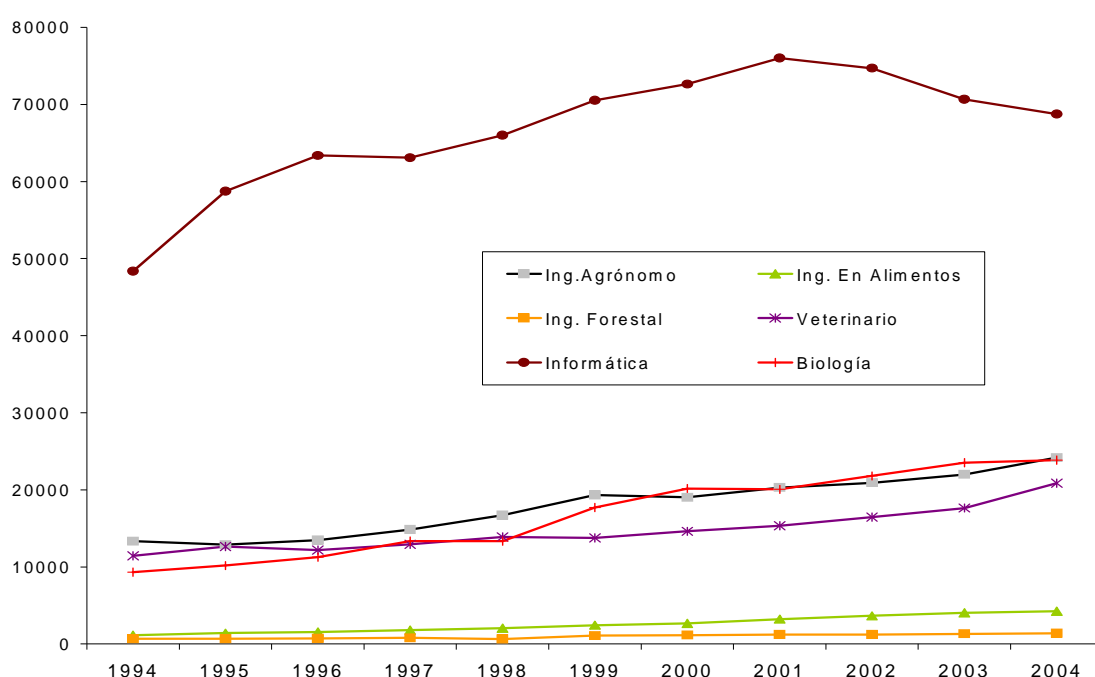
La carrera de Biología es comprensiva de las pocas Licenciaturas que existen en Biotecnología, ya que mayoritariamente se trata de la carrera tradicional de Licenciatura en Biología que por cierto incorpora contenidos de biotecnología.



Los gráficos resultan de un procesamiento de la base de datos de la Secretaría de Políticas Universitarias y de los cuadros que figuran en el Apéndice Estadístico de este estudio.

Hechas estas aclaraciones se puede constatar que el número de alumnos (Gráfico 5) de Biología que en 1994 era inferior a las carreras de Agronomía y Veterinaria, once años después supera a ambas carreras, lo que sería indicativo, al igual que el *boom* de las carreras de informática, de una demanda vocacional de carreras universitarias vinculadas a las nuevas tecnologías, inducida por señales del mercado de perspectivas de futuro.

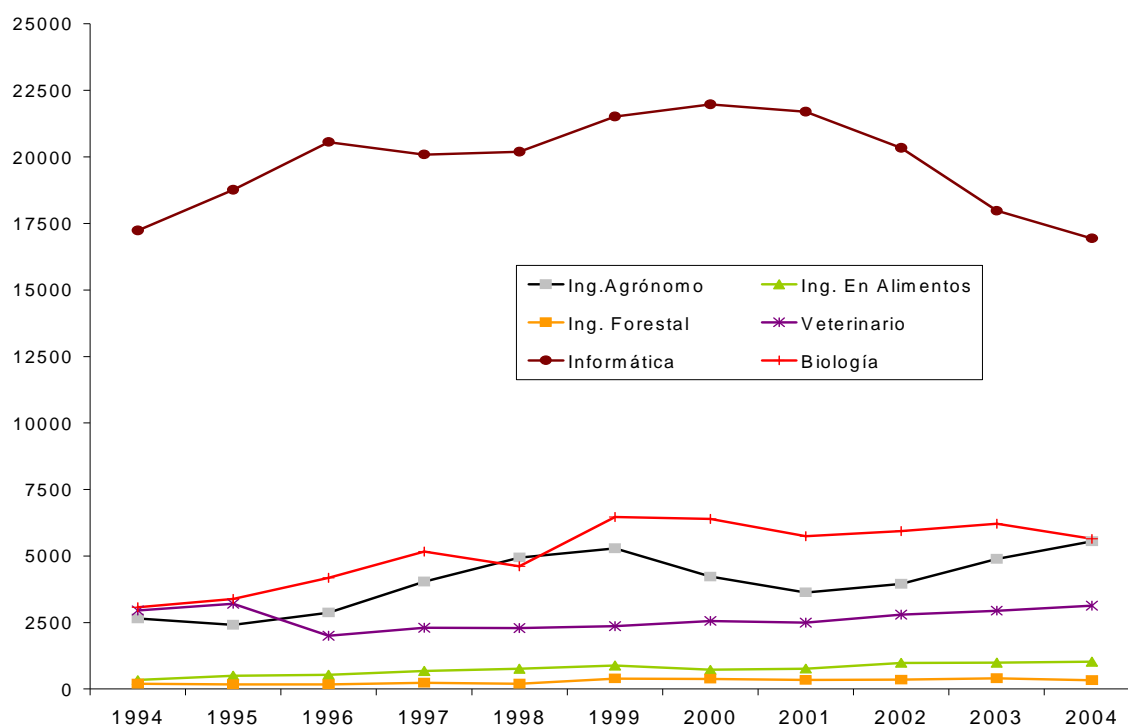
**GRÁFICO 5**  
**Evolución de la matrícula para carreras seleccionadas. Años 1994/04**



Fuente: elaboración propia basada en datos del MECYT, 2004.

Esto es resultado de una tasa de crecimiento anual superior de nuevos inscriptos de Biología en comparación con Agronomía y Veterinaria. Respecto de estas dos carreras que en cantidad de alumnos tenían cifras comparables en 1995, se observa un crecimiento mayor de nuevos inscriptos en Agronomía respecto de Veterinaria. Por su parte, Ingeniería de Alimentos e Ingeniería Forestal presentan una evolución similar, con un leve mayor crecimiento de Alimentos.

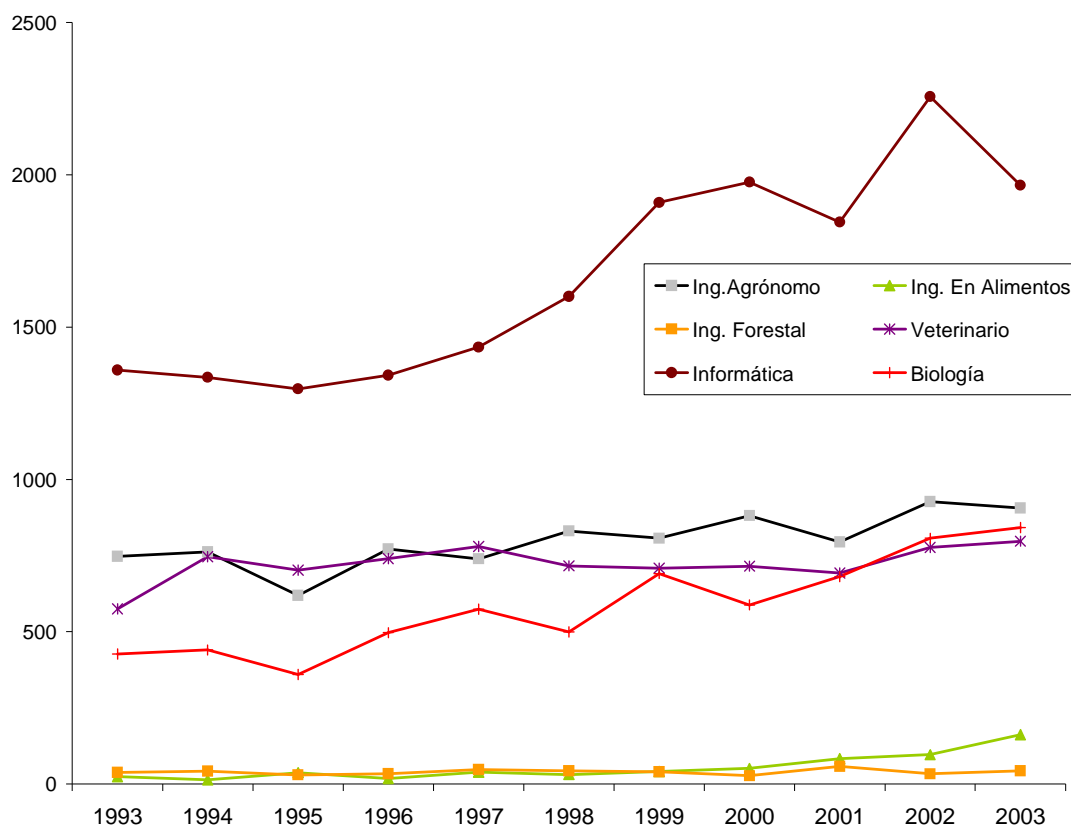
**GRÁFICO 6**  
**Evolución del los ingresantes para carreras seleccionadas. Años 1994/04**



Fuente: elaboración propia basada en datos del MECYT, 2004.

La evolución de los egresados es preocupante, ya que se observa un estancamiento de los egresados de Veterinaria lo cual implica niveles comparativamente mayores de deserción y alargamiento de la duración de la carrera. Agronomía estaría un poco mejor, pero lejos de la *performance* de Biología que prácticamente ha incrementado en un 50% la cantidad anual de egresados en estos últimos años en comparación a mediados de la década pasada.

**GRÁFICO 7**  
**Evolución del los Egresados para carreras seleccionadas. Años 1994/04**



Fuente: Elaboración propia basada en datos del año 2004 del MECyT.

Si bien Ingeniería de Alimentos ocupa un cómodo tercer lugar, teniendo en cuenta su importancia desde la perspectiva de la industrialización de productos alimenticios es pertinente presentar información adicional, que se ha podido extraer de los datos presentados por las universidades en el proceso de evaluación y acreditación de la calidad de esta carrera.

En cuanto al comportamiento de la matrícula se observa que los nuevos inscriptos de 2004 triplican los niveles de 1994, lo cual si bien es indicativo de una tasa de crecimiento acumulativo superior al del total de alumnos universitarios, la base o punto de partida es muy bajo. Se estima que la tasa de crecimiento para el período 1994/2000 fue del 112% en los ingresantes y del 42% para el período 2000/2004. En segundo lugar, la duración promedio de los estudios para esta carrera es de 6 a 7 años, que se compara con una duración teórica de 5.

La tasa de egreso de esta Ingeniería, calculada según cohortes, es muy baja: 12%. Sin embargo no es similar al de otras carreras de ingeniería, y levemente inferior a la de Ingeniería Química (15%). Recordemos que la tasa agregada de egreso de las universidades estatales está en el orden del 19%, una de las más bajas del mundo. En el Cuadro 25 se presenta información comparativa de la situación de las ingenierías en el país, con excepción de Ingeniería Industrial.

**CUADRO 25**  
**Evolución de la matrícula y tasa de egreso de las ingenierías de la 1232**

Especialidad	Crecimiento 1996-2001 %			Tasa de Egreso	
	Cursantes	Ingresantes	Egresados	2000	2001
Aeronáutica	11,6	7,2	40,0	17,7	22
Ambiental	1874,2	108,9	n/d	94,4	48,5
Civil	66,7	30,2	3,6	23,9	21,4
Electricista	9,9	-18,1	30,5	14,1	12
Electromecánica	58,7	20,6	74,6	13	2,5
Electrónica	9,4	6,9	13,4	12,9	12,9
En Alimentos	124,4	83,3	350,0	8,9	12,2
En Materiales	67,1	-12,5	950,0	34,4	67,7
En Minas	138,6	257,1	-10,0	21,4	15,5
En Petróleo	64,9	75,8	-58,8	19,4	13,2
Hidráulica	-17,4	4,9	-45,0	36,6	23,4
Mecánica	14,2	-10,6	68,4	15,1	14,2
Nuclear	-10,5	9,1	n/d	100	100
Química	32,4	29,1	46,2	20,4	15
Total	31,1	14,8	33,2	17	12,1

Fuente: Elaboración propia en base a SPU, MECyT (2005). *Panorama General de las Carreras de Ingeniería de la Argentina*

La relación alumno /docente de 0.4 en alimentos es muy inferior a la media de las ingenierías de 2.1 cursantes por docente (similar a química de 2.2)., lo cual es indicativo de una capacidad instalada ociosa de docentes universitarios que, si bien ilustra una situación de alta ineficiencia estructural, permitiría absorber muchos más alumnos si hubiera una política activa de formación en este campo del conocimiento.

En Ingeniería de Alimentos el 72% de los docentes tienen una dedicación menor a 39 horas semanales y en Ingeniería Química es del 79%. En ambas especialidades es importante el porcentaje de docentes con título de doctor: 18% en Ingeniería de Alimentos y 13% en Ingeniería Química. El 58% de los docentes participa o dirige investigaciones. Se estaban desarrollando en el momento de la evaluación 638 proyectos de investigación entre 45 carreras pertenecientes a los dos grupos de ingenierías. Todos estos datos refuerzan la conclusión de que el país cuenta con una significativa capacidad de formación de nuevos Ingenieros en Alimentos.

Volviendo a Agronomía, que es la carrera líder en el sector, las reformas en curso de dicha carreras y la evaluación externa reciente de la misma en todas las instituciones universitarias que las dictan, posibilitan un análisis particularizado relativo a la calidad, cuestión que lamentablemente no puede extenderse todavía a



Veterinaria, y sí a Ingeniería de Alimentos. Veamos primero las reformas curriculares en Agronomía, a partir del caso de la UBA.

#### **4.2. Las reformas curriculares en Ingeniería Agronómica: el caso de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires <sup>147</sup>**

En las Facultades de Agronomía se observa una crisis del modelo tradicional de vinculación entre la Universidad y el sector productivo referida a la formación de profesionales. En esta confluyen un conjunto de factores explicativos, en especial, las transformaciones que internacionalmente están ocurriendo en la educación superior y en el sector agroalimentario. Se va perfilando así un nuevo modelo sustentado en un mayor acercamiento de la universidad al sector productivo a partir de diversas interacciones que impulsan múltiples transformaciones, en particular, las reformas de los planes de estudio que tienen como objetivo un nuevo perfil profesional.

El perfil tradicional respondía a una concepción del agrónomo restringida a dar respuesta a la problemática de la producción primaria, principalmente a la incorporación de tecnología y el mejoramiento de la productividad en el contexto del establecimiento. Este perfil ya no responde a las nuevas necesidades de un medio cada vez más intersectorial, donde la producción primaria se asocia a partir de formas complejas con otros sectores integrando una red con diversas conexiones, cuyo funcionamiento se explica cada vez más por lo que ocurre en la economía en su conjunto y que además, producto de la globalización, tiene que ver cada vez más con lo que ocurre en el resto del mundo. Cada vez hay más eslabones en la cadena agroalimentaria, y esto implica más agentes, y una mayor división de las tareas para producir un producto final que antes iba de la naturaleza a la mesa y hoy pasa por más eslabones hasta que llega al consumidor. Y en la medida que aumenta el número de eslabones, se amplía el espacio de inserción de los ingenieros agrónomos y se modifica el espacio tradicional agregándose nuevas ocupaciones<sup>148</sup>.

Por los cambios de contexto, en las últimas décadas el modelo de formación de ingenieros agrónomos quedó muy acotado. Se comenzó a requerir un profesional con una visión más integral de los problemas, que tuviera que ver no sólo con el cómo producir, sino también con qué es lo que precisa el mercado y en cómo se deben vender esos productos. Eso lleva a la necesidad de conocer problemas de gestión económica, problemas de mercado y problemas de cadenas agroalimentarias. Por otro lado, la otra gran demanda que hay en el mundo en estos momentos, y que está llegando ahora a los países emergentes, es la problemática ambiental: todas las tecnologías utilizadas tienen que ser ambientalmente sustentables.

El caso de las reformas implementadas en los últimos años en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA) permite analizar con mayor profundidad este fenómeno. Cabe advertir que el movimiento reformista alcanza a otras instituciones universitarias y que éste se ha fortalecido con la obligatoriedad de la evaluación externa y acreditación de la calidad de esta carrera de grado. Por lo tanto, los comentarios que se presentan seguidamente expresan en gran medida un movimiento general.

---

<sup>147</sup> Este capítulo está basado en Dávila, M (2002). "La construcción de la vinculación Universidad-Sector Productivo-Estado en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires: la apertura al medio como eje de transformación institucional". Tesis de Maestría. FLACSO. Buenos Aires.

<sup>148</sup> Benencia, R. y Ferrazino, A. (1996) y Bochichio, A (2001).

Las reformas comprenden un conjunto articulado de transformaciones que tienen como objetivo la ruptura del aislamiento institucional e implican, entre otras: la reforma curricular, la reforma de la organización interna de la unidad académica, el desarrollo de la oferta de posgrados, los cambios de orientación en la investigación, la descentralización y el impulso de la vinculación con el sector productivo.<sup>149</sup> Estas reformas se insertan en un nuevo marco de reestructuración reglamentaria y administrativa, que tiende a flexibilizar las trabas burocráticas, dinamizar la entrada de recursos económicos, y fomentar la apertura al medio. Algunos rasgos a destacar de estas reformas tienen que ver con el crecimiento de la oferta de posgrados, vinculado a la creación de las maestrías profesionales, el estímulo a la investigación aplicada y la reestructuración departamental que acompaña la implementación de la reforma curricular, ambas con un fuerte carácter interdisciplinario.

Asimismo, el nuevo perfil da prioridad a tres grandes áreas: Agroalimentos, Agronegocios y Conservación del Medio Ambiente, que además de ser de importancia creciente en el medio, ya contaban al momento de la reforma con recursos institucionales desarrollados.

El nuevo plan de estudios, aprobado en 1999, se sustenta en la necesidad de adaptación del perfil a un nuevo contexto. En rasgos generales implica el acortamiento de la duración de la carrera (antes de seis años y ahora de cuatro y medio) sin afectar los contenidos para adaptar la edad de egreso a los requerimientos del mercado laboral actual. Al mismo tiempo, a una carrera tradicionalmente enciclopedista se le intenta imprimir el doble carácter de especialización e interdisciplinaria, que se logra a través de flexibilidad y diversas articulaciones como el control del CBC por parte de la Facultad, la implementación de talleres interdisciplinarios y una mayor conexión con las especialidades a partir de una salida hacia las especializaciones en el último año de la carrera. La nueva estructura curricular flexible está constituida en torno a dos ciclos: un ciclo general básico de dos años de duración y un ciclo profesional en el que se avanza en la formación profesional específica con un ciclo de intensificación electivo, lo que permite una articulación –opcional– con las especializaciones. Algunos propósitos de estos ciclos son los siguientes. Para el primer ciclo “brindar una formación general y básica que se refiera a una visión integradora de las ciencias humanas, formales y fácticas, y que otorgue conocimientos fundamentales que permitan aprendizajes posteriores”, y para el segundo “articular la formación general y básica con la construcción de las competencias específicas del campo profesional, y utilizar marcos científicos y tecnológicos en la detección, análisis y resolución de problemas referidos al sector agropecuario”.

El carácter flexible y la tendencia hacia una propuesta más interdisciplinaria se evidencia en varios aspectos. Por ejemplo, las disciplinas antes aisladas hoy se intentan agrupar en torno a áreas disciplinares que en algunos casos conforman temáticas<sup>150</sup>, siguiendo la misma lógica de los procesos productivos y los sistemas agropecuarios en general, al igual que la reforma departamental. También aparecen materias nuevas como Mercados Agropecuarios que se acercan más a algunas demandas del medio. Aunque la parte más renovadora de la estructura curricular la constituyen los talleres interdisciplinarios –áreas que cruzan a las demás con un coordinador que rota cada dos a tres años para evitar la creación de espacios burocráticos– en los que interactúan distintas cátedras ante una misma problemática y

---

<sup>149</sup> Se advierte que las reformas no incluirían el desarrollo de carreras cortas terminales, articulables con carreras de grado.

<sup>150</sup> En el ciclo aplicado en general se agrupan por sistema de producción. Por ejemplo, Producción Lechera, además de incluir Forrajes y Mejoramiento Genético, también incorpora Economía Agrícola.

permite abordarlas desde distintas perspectivas, profundizan la integración teórico-práctica y facilitan la integración de los contenidos básicos y aplicados. Complementando los talleres hacia el final de la carrera, se realizan viajes de intensificación de grupos de alumnos con profesores de distintas disciplinas a una región determinada a ver campos, suelos, producción, empresas, agroindustrias, integrando e interconectando lo aprendido durante la carrera y las distintas perspectivas en la práctica.

El nuevo perfil requiere también del desarrollo de nuevas competencias. Las competencias técnicas se han modificado por la mayor demanda de saber práctico, de manera que se genera una mayor interacción entre el ámbito académico y el ámbito profesional. Los talleres constituyen una herramienta para fomentar el desarrollo de estas competencias. Entre los objetivos del nuevo plan de estudios se plantea que “la acción del sistema formador atenderá a la construcción de competencias (saber, saber hacer y saber ser). Esto supone una vinculación de la Facultad y el medio profesional a fin de superar la dicotomía entre la teoría y la práctica. La teoría aparece comprometida por la práctica y ésta genera la necesidad de conocimientos teóricos de fundamentación”.

En relación con los cambios generales de contexto ha cobrado importancia el papel de los procesos económicos y sociales, de manera que los planes de estudio tradicionales, en los que las ciencias económicas y sociales tienen un papel secundario, se vuelven obsoletos para atender a esta nueva realidad. Entre los objetivos de la reforma curricular se propone: “...formar profesionales con conocimientos, habilidades y actitudes para comprender las cadenas de producción de base agropecuaria en el contexto socioeconómico que las origina, asumiendo la sustentabilidad como eje de toda intervención y el enfoque sistémico como visión necesaria...”. En el actual plan de estudios se observa que las ciencias económicas y sociales en la formación del ingeniero agrónomo tienen mayor carga y comienzan en los primeros años, a diferencia de las viejas propuestas que anexaban algunas materias sobre el final.

A través de la reforma departamental, vinculada a la reforma curricular, se disminuye el número de departamentos de diez a seis, pero no de cátedras, las cuales se redistribuyen entre los nuevos departamentos. En los cuadros 26, 27 y 28 se presenta un esquema de esta reforma. La idea que sustenta ambas reformas es la sustitución de la lógica enciclopedista tradicional de agrupación de los saberes en compartimentos estancos, por otra que implica la integración explicativa del proceso productivo como una red de conocimientos de diversas disciplinas articulados para explicar sus procesos, tecnologías y problemáticas y una mayor vinculación con la práctica profesional. Esta transición se asocia a una integración de la ciencia y la tecnología, una ruptura con las diferenciaciones rígidas entre ambas. Por eso se podría denominar a la primera como lógica enciclopedista y a la segunda como lógica tecnológico-productiva.

Primero, la integración del departamento de *Ingeniería Rural* y del departamento de *Suelos* en el nuevo departamento de *Ingeniería agrícola y uso de la tierra* que incorpora la mayoría de las cátedras de los dos anteriores. Con la integración de Maquinaria agrícola, Topografía, Riego y Drenaje, Fertilidad y Fertilizantes, Manejo y Conservación de Suelos se fomenta una visión más integral de esta dimensión agronómica. Segundo, otro de los departamentos que desaparece es *Sanidad Vegetal* que incorpora todas sus cátedras al Departamento de *Producción Vegetal*.

Otra modificación es la creación del nuevo departamento de *Producción Animal* que incorpora las cátedras del antiguo departamento de *Zootecnia* más la cátedra de

*Forrajicultura* que antes pertenecía al departamento de *Producción Vegetal*. Esto último muestra que se va dejando atrás la lógica enciclopedista que agrupaba en función de área del conocimiento tradicional – el estudio de los forrajes por su objeto de estudio vegetal se clasificaba como Producción Vegetal-, por una nueva lógica de adecuación al proceso productivo como continuo, dado que el estudio de forrajes como base de la alimentación animal, en una dimensión tecnológico-productiva, se vincula con la producción animal. Se destaca de esta forma la importancia de las interacciones entre el estudio de forrajes y las disciplinas de producción animal. En cuanto a este nuevo departamento de *Producción Animal* también incorpora producciones no tradicionales como Acuicultura, observándose la promoción de rubros nuevos en el currículo.

También se evidencia la ruptura con el viejo esquema de separación básico-aplicado y la adecuación a una visión integral del proceso productivo a través de la desaparición de los dos departamentos de materias básicas que se denominaban: *Química* y *Materias Básicas*. En ambos casos se distribuyen las cátedras entre demás departamentos de acuerdo a su mayor o menor articulación a nivel de contenidos. En el mismo sentido el viejo departamento de *Ecología* pasa a llamarse *Recursos Naturales y Ambiente* al incorporar parte de las cátedras del departamento de *Química* y perder otro grupo de cátedras que junto a las demás del departamento de *Química* forman el departamento de *Biología Aplicada y Alimentos*.

La principal ruptura con la lógica de los compartimentos estancos se expresa en la creación de *talleres interdisciplinarios*, que ocupan el lugar de los antiguos *seminarios de campo* pero sin personal fijo -explícitamente para que no estimule la burocratización-, y atravesando e integrando a todas las disciplinas de un mismo año. Las nuevas características más destacables se relacionan con el énfasis mayor en la integración agroalimentaria también expresada en esta reforma departamental y el mayor énfasis en lo económico expresado a través del fortalecimiento del viejo Departamento de *Economía* que ahora pasa a llamarse *Economía, Desarrollo y Planeamiento Agrícola*.

**CUADRO 26**  
**Estructura departamental de la FAUBA**

<b>Estructura Anterior</b>	<b>Estructura Actual</b>
Química	Biología Aplicada y Alimentos
Economía	Economía, Desarrollo y Planeamiento Agrícola
Ingeniería Rural	Ingeniería Agrícola y Uso de la Tierra
Zootecnia	Producción Animal
Producción Vegetal	Producción Vegetal
Ecología	Recursos Naturales y Ambiente
Materias Básicas	
Sanidad Vegetal	
Suelos	
Seminarios de Campo	

Fuente: Dávila (2002).





**CUADRO 27**

**Distribución actual de cátedras por departamento**

Dep. Biología y Alimentos	Dep. Economía, Desarrollo y Planeamiento Agrícola	Dep. de Ingeniería Agrícola y Uso de la Tierra	Departamento de Producción Animal	Departamento de Producción Vegetal	Depto. de Recursos Naturales y Ambiente
Fisiología Vegetal	Economía General	Fertilidad y Fertilizantes	Nutrición Animal	Cultivos Industriales	Química General e Inorgánica
Genética	Economía Agraria	Manejo y Conserv.	Acuicultura	Cerealicultura	Química Analítica
Microb. agrícola	Administ. Rural	Maquin. Agrícola	Avicultura	Dasonomía	Botánica Agrícola
Química Orgánica	Comercialización	Riego y Drenaje	Forrajicultura	Fruticultura	Edafología
Bioquímica	Geograf. Económ.	Topografía	Porcinotecnia	Horticultura	Ecología
Área de Agroalimentos	Extensión y Sociología Rurales	Laboratorio de Fotointerpretación	Producción Lechera	Zoología Agrícola	Climatología y Fenolog. Agrícolas
Industrias de Fermentación y Extractivas	Área de integración agropecuaria	Planificación de Espacios Verdes	Tecnología de productos pecuarios	Producción Vegetal	
	Matemática	Física	Estadística	Fitopatología	
	Economía de la producción	Laboratorio de Radioisótopos	Mejoramiento Animal	Terapéutica Vegetal	
	Inglés	Jardinería	Industrias lácteas	Floricultura	
	Área sistemas productivos		Bovinos de carne		
			Fisiología zootécnica		
			Ovinotecnia		
			Producción equina		

Fuente: Dávila (2002).

**CUADRO 28**

**Distribución anterior de cátedras por departamento**

Departamento de Ecología	Departamento de Producción Vegetal	Departamento de Zootecnia	Departamento de Economía	Departamento de Ingeniería Rural
Botánica Agrícola	Cerealicultura	Avicultura	Administración Rural	Jardinería
Ecología	Dasonomía	Bovinos de carne	Economía Agraria	Maquinaria Agrícola
Fisiología Vegetal	Floricultura	Mejoramiento animal	Economía General	Topografía
Genética	Forrajicultura	Nutrición animal	Comercialización	Riego y Drenaje
Climatología y Fenología Agrícolas	Cultivos Industriales	Fisiología zootécnica	Extensión y Sociología Rurales	Planificación de Espacios Verdes
Microbiología Agrícola	Fruticultura	Ovinotecnia		
Lab. Fotointerpretación	Horticultura	Porcinotecnia		
		Producción lechera		
		Producción equina		
Departamento de Suelos	Departamento de Química	Departamento de Materias Básicas	Departamento de Sanidad Vegetal	Depto. Seminarios de Campo
Fertilidad y Fertilizantes	Química General e Inorgánica	Estadística	Fitopatología	Introducción a la Agronomía
Edafología	Bioquímica	Física	Terapéutica Vegetal	Seminario de Campo I
Manejo y Conservación	Química Analítica	Matemática	Zoología Agrícola	Seminario de Campo II
Lab. de Radioisótopos	Química Orgánica			Seminario de Campo III

Fuente: Dávila (2002)

En materia de investigación agropecuaria, desde la década del 50, el modelo organizativo dominante en América Latina fue el de los Institutos Nacionales de Investigación Agraria, a diferencia del caso estadounidense donde las *land universities*, constituyeron no sólo el lugar de la formación profesional, sino también de la investigación y extensión agropecuaria.

El rol de los institutos fue protagónico para adaptar la tecnología importada desde los países desarrollados a las condiciones particulares de cada país, aplicando la investigación básica disponible que se desarrollaba en las universidades. Es decir, éstas últimas concentraban su atención en la investigación cuyos resultados fueran publicables en revistas internacionales con referato, más que en investigación orientada a la resolución de problemas concretas del agro local.

La investigación aplicada de parte de los institutos públicos fue también una consecuencia de las escasas posibilidades de apropiación privada de los beneficios derivados de la investigación debido a la preponderancia de las tecnologías agronómicas y al incipiente desarrollo industrial. Pero el proceso de modernización ha ido modificando esta característica de la tecnología agropecuaria, primero con la mecanización agrícola que sustituye la mano de obra y modifica el proceso productivo y luego con la creciente utilización de insumos -semillas, fertilizantes, agroquímicos-, permitiendo la apropiación privada de los beneficios derivados de la tecnología. Esto se asocia con la emergencia de nuevos actores sociales y con un gradual crecimiento de otras instituciones públicas y privadas vinculadas al desarrollo y la difusión tecnológica. Otra consecuencia de la modernización, que también explica la transformación de los sistemas de investigación, es la creciente dependencia tecnológica de conocimiento básico de considerable complejidad y costo -siendo particularmente notorio en el área de materiales genéticos mejorados- y la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo acelerado del sector privado de origen trasnacional<sup>151</sup>.

Las características de las nuevas tecnologías que requieren más del conocimiento básico al tiempo que permiten una apropiación del saber, resultan ser determinantes de la nueva orientación de la investigación agroalimentaria, manifestado en un crecimiento de la importancia de la investigación aplicada. En relación a esto, si bien en la mayoría de las áreas disciplinares actualmente es más o menos obligatorio obtener un doctorado, ese no es el caso de las disciplinas aplicadas y orientadas profesionalmente, donde el componente profesional y la experiencia práctica, son igualmente significativos dentro o fuera del mundo académico. El crecimiento de la vinculación de la universidad con el sector productivo se inscribe también en este nuevo contexto.

Los convenios de vinculación de la FAUBA con el sector productivo muestran una tendencia a agruparse por temáticas que integran varias disciplinas a través de estructuras flexibles y de corto plazo. Por su parte no se refleja la idea de que la vinculación entre universidad y sector productivo lleva implícita la restricción de la investigación básica al ámbito de la universidad y la investigación aplicada al de la empresa. En general, más que ámbitos separados parecen conformarse espacios de participación integrados entre la facultad y la empresa de investigación básica, aplicada o básico-aplicada, que se evidencian mejor en los casos que hay un mayor desarrollo tecnológico implicado, pero también alcanza en menor grado a los otros.

La forma que asume la relación entre la Facultad, el Estado y el sector productivo depende de las características y el desarrollo de cada componente. En general, la

---

<sup>151</sup> Piñeiro, M. y Trigo, E (1984) y Del Bello, J.C. (1988).

vinculación resulta fuertemente dependiente del desarrollo del subsector agroalimentario asociado. En este sentido, las modalidades asociadas a los subsectores más dinámicos como los transgénicos o los vinculados a la agricultura y la ganadería pampeanas, se desarrollan con mayor facilidad que las otras. El dinamismo se expresaría en una mayor integración intersectorial, más vinculada a nuevas tecnologías con mayor posibilidad de apropiación privada, o al sector agroexportador o a una combinación de una o más de estas características. En los casos vinculados al sector productivo menos dinámico el desarrollo se explica en gran parte por el impulso del estado a través de diversos mecanismos de control, regulación o financiamiento.

### 4.3. Los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado

#### a) La calidad de la carrera de Ingeniería Agronómica

La profesión de Ingeniero Agrónomo está comprendida en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley 24.521/95), el cual establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta –además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la misma norma- los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU). La ley también establece que estas carreras deben ser acreditadas periódicamente. La Resolución Ministerial N° 334/03 aprobó los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de grado de Ingeniería Agronómica, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido el título de Ingeniero Agrónomo.

Cabe destacar que todo este proceso implicó una muy fuerte participación de las Facultades de Agronomía asociadas a la Asociación de Unidades Académicas de Agronomía (AUDEA), quien tuvo una participación protagónica en todas las decisiones adoptadas a nivel del Estado.

Previamente al inicio del proceso de acreditación nacional de las carreras de Ingeniería Agronómica, en el periodo 2003-2004 en el marco del MERCOSUR educativo, se realizó un proceso voluntario y experimental de acreditación, denominado “Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado del MERCOSUR, Bolivia y Chile” (MEXA) que alcanzó 5 carreras de Ingeniería Agronómica locales<sup>152</sup>. Para estas carreras, con posterioridad al proceso de evaluación MERCOSUR, la CONEAU estableció un procedimiento de homologación entre la acreditación MEXA y la acreditación nacional mediante la Ordenanza CONEAU N° 037 de 2004. En el siguiente cuadro se presenta el listado de carreras de Agronomía que fueron sometidas al proceso de acreditación de la calidad a través del MEXA.

---

<sup>152</sup> Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de La Plata y Universidad de Buenos Aires. El criterio de selección de las carreras fue el de mayor antigüedad.



**CUADRO 29**  
**MEXA: acreditación de Agronomía**  
**(Fuente: CONEAU)**

<b>INSTITUCION</b>	<b>SEDE/PAÍS</b>	<b>CARÁCTER</b>	<b>AGENCIA ACREDITADORA</b>
Universidad de Buenos Aires	Ciudad de Buenos Aires Argentina	Pública	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU
Universidad Nacional de Cuyo	Mendoza Argentina	Pública	CONEAU
Universidad Nacional de Tucumán	San Miguel de Tucumán Argentina	Pública	CONEAU
Universidad Nacional del Nordeste.	Corrientes Argentina	Pública	CONEAU
Universidad Mayor de San Andrés	La Paz Bolivia	Pública	CONEAU
Universidad Juan Misael Saracho	Tarija Bolivia	Pública	CONEAU
Universidad Mayor de San Simon	Cochabamba Bolivia	Pública	CONEAU
Universidad Estadual de Londrina	Londrina Brasil	Pública	Secretaria de Educación Superior- SESU/Consejo Nacional de Educación - CNE
Universidad de Brasilia	Brasilia Brasil	Pública	SESU/CNE
Universidad Federal de Viçosa	Viçosa Brasil	Pública	SESU/CNE
Universidad de Chile	Santiago Chile	Pública	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado - CNAP
Pontificia Universidad Católica de Chile	Santiago Chile	Privada con aporte público	CNAP
Universidad de Concepción	Concepción Chile	Privada con aporte público	CNAP
Universidad Austral de Chile	Valdivia Chile	Privada con aporte público	CNAP
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Valparaíso Chile	Privada con aporte público	CNAP
Universidad Nacional de Asunción	Asunción Paraguay	Pública	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - ANEAES
Universidad de la Republica	Montevideo Uruguay	Pública	Comisión Ad Hoc de Acreditación para Administrar el Mecanismo Experimental de las Carreras de Agronomía

El proceso de acreditación del MEXA tuvo las siguientes características:

(a) Los comités de evaluación estaban integrados por expertos de los países, por lo tanto especialistas nacionales participaban en la evaluación de la calidad de carreras locales, siempre y cuando no pertenecieran a instituciones universitarias de la región en donde se dictaba la carrera objeto de evaluación

(b) El propósito central de la evaluación de la calidad es tender a sustituir los tediosos mecanismos tradicionales de reconocimiento de títulos para el ejercicio profesional en un país de la región distinto de la nacionalidad del profesional. Se prevé que en el largo plazo, al establecerse sistemas reconocidos de evaluación de la calidad, aquellos profesionales egresados de carreras con calidad acreditada tendrían libre movilidad para ejercer su profesión.

(c) Como se trata de un mecanismo “experimental” que significa probar metodologías y herramientas de evaluación, los resultados son sólo públicos para el caso de carreras acreditadas. Las carreras no acreditadas se mantienen en reserva

(d) Las alternativas de resultados de la evaluación externa son:

- acreditación por 5 años
- no acreditación
- postergación de la decisión por un período de un año, en cuyo transcurso la institución realiza las mejoras indicadas por los pares y a la finalización del plazo el comité de pares resuelve acreditar o no acreditar.

En el caso de las carreras argentinas, sólo la UBA y la Universidad Nacional de Cuyo acreditaron en forma directa, mientras que las restantes postergaron.

A nivel regional, sólo una carrera de Bolivia resultó no acreditada en forma directa, lo cual significa que a juicio de los expertos no hay razones evidentes que la institución pueda encarar en un plazo de un año las mejoras necesarias para un profundo cambio en términos de calidad.

Como veremos, los resultados de la acreditación MEXA fueron homologados como acreditación nacional.<sup>153</sup>

El proceso de evaluación y acreditación de la calidad según los estándares nacionales ( Resolución N° 334/03) comprende tres etapas: a) auto-evaluación de las carreras y unidades académicas; b) evaluación del Comité de Pares y c) La resolución de la CONEAU. De acuerdo a este proceso el resultado puede ser el siguiente:

- Acreditación por un período de seis años para aquellas carreras que cumplen con todos los estándares establecidos.
- Acreditación por un período de tres años para aquellas carreras que: (1) reúnan el perfil previsto pero no tengan un ciclo completo de dictado y por lo tanto carezcan de egresados y, (2) a pesar de no cumplir con todos los estándares, presenten elementos suficientes para considerar que lograrán hacerlo en un plazo razonable y, frente a los requerimientos de los pares,

---

<sup>153</sup> Cabe advertir que la homologación no es automática, ya que los criterios de calidad establecidos en el MEXA son menores a los establecidos para Argentina. Ello implicó constituir en cada caso un comité de expertos, integrado parcialmente con los mismos especialistas nacionales que intervinieron en el MEXA, más otros expertos. El nuevo comité no realiza visitas *in situ* a la unidad académica ya evaluada por el Comité MEXA, sino que examina documentación complementaria para emitir un juicio integral de acuerdo a los criterios o estándares locales.

formulen compromisos de mejoramiento que permitan esperar que los estándares en cuestión serán alcanzados en un plazo razonable. En la última variante, las resoluciones de la CONEAU contienen una serie de compromisos que las carreras deberán cumplir en un plazo de tres años. Al cabo de ese plazo, si dicho cumplimiento se efectiviza, podrá extenderse la acreditación por otros tres años; en caso contrario, se declarará la no acreditación de la carrera.

- No acreditación para aquellas carreras que: (1) no cumplan con los estándares exigidos y cuyos planes de mejoramiento no permitan esperar que esos estándares serán alcanzados en plazos razonables o, (2) elevados los requerimientos del caso, formulen compromisos de mejoramiento no satisfactorios para el logro de los estándares en un plazo razonable.

A partir del proceso de acreditación de Ingeniería Agronómica, la mayoría de las carreras fue acreditada por la CONEAU: un 64,3% por 3 años y un 21,4% por 6 años, como indica el Cuadro 30. En el Cuadro 31 se presentan los resultados de la acreditación por universidad. De un total de 28 carreras que se presentaron a este proceso, 23 (82%) se encuentran “subestándar”, bien por acreditar por tres años con fuertes compromisos de mejora o por no acreditar como en el caso de cuatro de ellas. Es necesario considerar que las carreras que acreditaron por 3 años, la mayoría, comprenden una amplia gama de situaciones en términos de calidad, que de ninguna manera son comparables entre sí. Esta opción de acreditar por 3 años se consideró a los efectos de evitar la crisis generada por la no acreditación de la mayoría de las carreras.

Cabe destacar que el Consejo Profesional de Agrónomos dictaminó no otorgar matrícula a los profesionales de carreras que no se hayan acreditado y que no se presentaron al proceso de acreditación. La Universidad Nacional del Comahue no se presentó a la acreditación. Tampoco la UBA, aunque sí lo hizo al MEXA y la carrera fue acreditada y por ende homologada al sistema de acreditación nacional.

**CUADRO 30**  
**Acreditación de carreras de agronomía por sector de gestión**

Acreditación	Sector de gestión					
	Estatad	%	Privada	%	Total	%
<b>6 años</b>	6	<b>27,3</b>	0	<b>0,0</b>	6	<b>21,4</b>
<b>3 años</b>	15	<b>68,2</b>	3	<b>50,0</b>	18	<b>64,3</b>
<b>No acreditada</b>	1	<b>4,5</b>	3	<b>50,0</b>	4	<b>14,3</b>
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>28</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la CONEAU.

**CUADRO 31. Resultado del proceso de acreditación de agronomía**

	Total	3 años	6 años	no acredita
<b>Total general</b>	<b>28</b>	18	6	4
<b>Total Estatal</b>	<b>22</b>	15	6	1
Buenos Aires	x		x	
Catamarca	x	x		
Centro	x	x		
Córdoba	x	x		
Cuyo	x		x	
Entre Ríos	x	x		
Jujuy	x	x		
La Pampa	x	x		
La Plata	x	x		
Litoral	x	x		
Lomas de Zamora	x	x		
Luján	x	x		
Mar del Plata	x		x	
Nordeste	x	x		
Río Cuarto	x	x		
Rosario	x		x	
Salta	x	x		
San Luis	x	x		
Santiago del Estero	x	x		
Sur	x		x	
Tucumán	x		x	
Villa María	x			x
<b>Total Privada</b>	<b>6</b>	3		3
Católica de Córdoba	x	x		
Concepción del Uruguay	x			x
Morón	x	x		
Salvador-Pilar	x			x
Salvador-Virasoro	x			x
UCA	x	x		

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la CONEAU.

Puede observarse que varias de las carreras que acreditaron por 3 años, tuvieron en el MEXA un primer dictamen de postergación, porque no alcanzaban los estándares de calidad de ese mecanismo experimental, como es el caso de la Universidad Nacional de la Plata. *Las que acreditaron por 6 años son todas carreras de universidades estatales que además tienen el 48% de los posgrados de agronomía, todos ellos también acreditados y están ubicadas en diferentes regiones del país.* Tienen la mayor proporción de docentes con dedicación exclusiva y producen el 45% de las publicaciones de investigación en revistas internacionales con referato.

De las 4 no acreditadas, 3 pertenecen a universidades privadas, fueron creadas recientemente y ninguna ofrece programas de posgrado. Tienen la menor cantidad de alumnos y las más bajas tasas de graduación, la mayor proporción de docentes (70%) con dedicación simple, con sólo un 9% de docentes con dedicación exclusiva y es muy escaso el desarrollo de la investigación. En general, los problemas detectados en las carreras de Agronomía a partir de la evaluación fueron los siguientes:

- Falencias importantes en infraestructura, equipamiento y biblioteca. Se les requirió inversiones para construcciones o reparaciones edilicias, instalaciones para los campos experimentales, adquisición de equipamiento de laboratorio, informático, audiovisual; actualización o adquisición de maquinarias agrícolas y vehículos para transporte de los alumnos y docentes, adquisición de libros y suscripción a revistas especializadas y bases de datos.
- Aspectos del plan de estudios: incorporación de algunos contenidos, adecuación de cargas horarias en algunos bloques temáticos y de la metodología y organización de los ámbitos de formación práctica.
- Inadecuado o insuficiente plantel docente: necesidad de regularizar los cargos docentes, fomentar la postgraduación de los docentes, aumentar la cantidad de docentes en los primeros años de la carrera, incrementar las dedicaciones de los docentes para desarrollar investigación
- Falta de mecanismos formales de seguimiento de graduados y/o de ofrecerles cursos de actualización y perfeccionamiento.
- Baja tasa de graduación, y larga duración de los estudios (casi 8 años).

En los Cuadros 32, 33 y 34 se presenta información detallada sobre los compromisos asumidos por las universidades que lograron una acreditación por tres años (la mayoría) sujetos al cumplimiento de programas de mejoramiento de la calidad.

**CUADRO 32**  
**Número de compromisos asumidos (N) por las carreras para asegurar contenidos y carga horaria total y de las distintas áreas temáticas según lo establecido en la Res. 343/03**

<b>Compromisos referidos al plan de estudios</b>			
<b>Contenidos</b>	<b>N</b>	<b>Carga Horaria</b>	<b>N</b>
Incluir contenidos de Básicas Exactas	4	Carga horaria Básicas Exactas	4
Incluir contenidos de Básicas Biológicas	3	Carga horaria Ecofisiología	1
Incluir contenidos de Manejo de Suelos y Agua	1	Carga horaria Sistemas de Producción Vegetal	1

continúa en la pág.siguiente



continuación

Incluir contenidos de Genética y Mejoramiento Animal	1	Carga horaria Sistemas de Producción Animal	2
Incluir contenidos de Ecofisiología	3	Carga horaria Formación para la Investigación	2
Incluir contenidos de Protección Vegetal	2		
Incluir contenidos de Sistemas de Producción Vegetal	1		
Incluir contenidos de Sistemas de Producción Animal	1	<b>Ámbitos de Formación Práctica<sup>154</sup></b>	
Incluir contenidos de Socioeconomía	2	Ámbito de Formación Práctica 1	6
Incluir contenidos de Formación para la Investigación	3	Ámbito de Formación Práctica 2	7
Incluir contenidos de Agromática y/o Idioma	3	Ámbito de Formación Práctica 3	7

Fuente: Rodríguez, A. y Martínez, M. E (2005).

**CUADRO 33**  
**Cantidad de compromisos relacionados con problemáticas de los docentes**

<b>Compromisos: Docentes</b>	<b>Cantidad de compromisos</b>	<b>Cantidad de carreras</b>
Incrementar el número de docentes para mejorar la relación docente/alumno en las asignaturas de los primeros años	4	4
Promover la formación de posgrado de los docentes	6	6
Fomentar la regularización del plantel docente	7	7
Incrementar la cantidad de cargos en las categorías de profesores	1	1
Implementar un mecanismo de evaluación periódica del desempeño docente	1	1
Implementar registro de antecedentes docentes de carácter público	5	5
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>13</b>

Fuente: Rodríguez y Martínez (2005).

<sup>154</sup> Ámbitos de formación práctica (según Resolución MECyT 334/03). 1: Introducción a los estudios universitarios y agronómicos - al menos 100 horas; 2: Interacción con la realidad agraria - al menos 250 horas; 3. Intervención crítica sobre la realidad agropecuaria - al menos 350 horas.

**CUADRO 34**  
**Cantidad de compromisos referidos a infraestructura y equipamiento**

	<b>Cantidad De Compromisos</b>	<b>Cantidad de carreras</b>
Infraestructura y Equipamiento : Compromisos		
Mejorar la infraestructura de aulas	5	5
Mejorar la infraestructura de los laboratorios	6	6
Incorporar equipamiento de laboratorio y/o de campo experimental	6	6
Incorporar equipamiento informático y/o audiovisual	3	3
Actualizar equipamiento informático	2	2
Adecuar el parque automotor y las maquinarias	2	2
Cumplir con las necesidades de mantenimiento, reparación, calibración de equipamiento y maquinaria	2	2
Implementar las normas de seguridad en los laboratorio	2	2
Disponer o mejorar el uso del campo experimental y/o de los laboratorios para las actividades prácticas	8	6
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>11</b>

Fuente: Rodríguez y Martínez (2005).

En materia de investigación agronómica vinculada a las carreras de grado de Agronomía en el Cuadro 35 se observa que en las universidades privadas la mayor proporción de proyectos se presenta en las áreas Socioeconomía (20,3%) y Sistemas de Producción Animal (21,7%). En cambio en el sector estatal, es mayor el porcentaje de proyectos en Sistemas de Producción Vegetal (17,5%), seguido por Ecofisiología Vegetal (13,8%).

**CUADRO N°35**  
**Porcentaje (%) de proyectos de investigación por áreas temáticas según sector**

Áreas temáticas	% Proyectos de investigación	
	Sector Público	Sector Privado
Básicas Exactas	3,6	0
Básicas Biológicas	10,4	7,2
Manejo de Suelos y Aguas	9,7	8,7
Genética y Mejoramiento Animal	0,6	5,8
Genética y Mejoramiento Vegetal	9,8	4,3
Ecofisiología Vegetal	13,8	4,3
Protección Vegetal	11,0	11,6
Bases para la Producción Animal	2,4	7,2
Sistemas de Producción Vegetal	17,5	7,2
Sistemas de Producción Animal	9,4	21,7
Socioeconomía	7,4	20,3
Formación para la investigación	0,2	0
Complementarias	4,3	1,4

Fuente: Rodríguez y Martínez (2005).

**(b) Comentarios sobre las acreditaciones de Ingeniería Agronómica**

Algunos puntos de interés surgen de la comparación entre los criterios de evaluación del MEXA y los criterios de la Resolución 334. En el primer caso los criterios de evaluación tienen algunos aspectos conceptualmente dudosos (en la evaluación de los docentes hay una separación conceptual entre capacitación científica y tecnológica; también se considera la capacitación pedagógica y al mismo nivel que otro tipo de capacitación). La Resolución 334 parece haber superado los problemas del MEXA en cuanto a los criterios.

En el MEXA en tanto y en cuanto los estándares tienen un menor desarrollo que los estándares locales, los pares tienen un mayor margen para emitir juicios propios y en principio parecen haber obviado algunas cuestiones.

En las Resoluciones del MEXA se observa que los pares no evaluaron siguiendo exactamente los criterios propuestos, sino que aparentemente seleccionaron aquellos criterios que a su entender evaluaban mejor la calidad: plan de estudios, indicadores sobre cantidad y calidad docente más que las cuestiones burocráticas exigidas, indicadores de egreso, investigación, vinculación, actividad profesional de los docentes. Algunos, como este último, que no se exigían.

Los criterios MEXA consideran de manera quizás un poco excesiva los aspectos sobre gestión, gobierno e inserción institucional. La propuesta da la impresión de ser un poco rígida y dar demasiado énfasis a cuestiones burocráticas.

Por otro lado, se plantea la evaluación de la capacitación científica, tecnológica y pedagógica de los docentes. Se establece una diferenciación conceptual entre la capacitación científica y la capacitación tecnológica y, como no hay ninguna definición de cada una, no resulta muy claro cómo se logra esa capacitación tecnológica sin una capacitación científica. Si se analiza con más detalle todo el documento, especialmente los criterios para evaluar la investigación y la vinculación tecnológica, se observa el mismo problema en torno a la definición de ciencia y tecnología.

Respecto a la “capacitación pedagógica” es necesario reconocer que está instalada y aceptada universalmente la idea de su contribución al mejoramiento de la docencia. También es cierto que se está generalizando la idea de que es imprescindible tener “capacitación pedagógica” para ser buen docente, de manera que se instrumentan diversos cursos, y hasta carreras de posgrado sobre docencia universitaria. Incluso, siguiendo esta tendencia, no sería extraño que con el tiempo, el “título docente” que acredite la “formación pedagógica” se llegue a transformar en un requisito excluyente para la actividad docente en la universidad.

Es así que estos cursos resultan amparados bajo el rótulo de “docencia universitaria” y con el presunto respaldado del “saber pedagógico”. Sin embargo, quizás habría que analizar un poco más su real contribución al mejoramiento de la docencia universitaria, así como también la calidad de los mismos. Quizás debería considerarse esta cuestión con un poco más de atención porque lo “pedagógico” abarca distintas disciplinas que abordan diferentes problemas educativos desde variadas perspectivas y, además, implican la confrontación de diversos enfoques. Por estas razones, los contenidos y la calidad de estos cursos deberían ser evaluados, así como también el reconocimiento de su valor como mérito debería manejarse con un poco más de cautela.

Por otra parte, también debe considerarse que en su mayor parte la oferta de cursos de capacitación pedagógica tiene un enfoque instrumental de la enseñanza asociado al “entrenamiento” basado en un conjunto de “recetas facilitadoras del aprendizaje”. Estas resultan cuestionables desde una perspectiva que entienda el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria vinculado a la investigación en la disciplina y a la práctica profesional, adecuando el aprendizaje a las demandas que impone el desarrollo científico y tecnológico.

Ciertamente, es necesario considerar que se ha naturalizado el viejo adagio de que una cosa es saber de la disciplina y otra, muy diferente, saber enseñarla. Más allá de que esta idea sigue motivando profundos debates académicos, el problema se presenta cuando el saber enseñarla se impone sobre el saber de la disciplina. En la universidad, en particular, la evolución de este fenómeno debería observarse con más atención. Sobre todo si consideramos que en una experiencia de evaluación a nivel internacional como es la acreditación de carreras de Agronomía en el MERCOSUR, los criterios estipulados para la evaluación valoran como equivalentes la capacitación pedagógica y la capacitación profesional. Bajo esta posición se podrían considerar sustituibles en la evaluación, y esto comprometería seriamente la calidad de la evaluación. En otras palabras, podríamos concluir que, de manera completamente arbitraria, a través del proceso de evaluación se está legitimando la capacitación pedagógica, elevándola al rango de la capacitación profesional y asociándola, como un aspecto imprescindible, al logro de la calidad de la educación universitaria. En todos estos sentidos en la Resolución 334 se superan los criterios MEXA.

Aparentemente existe una reinterpretación del Art. 43 de la Ley de Educación Superior que estipula que “Los planes de estudio deben tener en cuenta ... además de

la carga horaria mínima fijada por el Art. 42, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la formación práctica que fije el Ministerio...". Sin embargo, la Resolución 334 más allá de ser una guía con contenidos básicos y criterios generales a tener en cuenta, define detalladamente una estructura de plan de estudios, que se está imponiendo y generalizando. Y esto tiene como consecuencia una homogeneización de la formación de ingenieros agrónomos en base a este patrón que propuso AUDEAS. El plan, en un muy buen sentido, supera y moderniza los planes tradicionales. Muchas de las innovaciones son muy positivas y tienen como consecuencia una modernización de la carrera en todo el país. Por ejemplo, la inclusión de actividades de integración, de actividades prácticas, parece haberse superado la dicotomía entre el modelo profesional y modelo académico, la distribución de la carga horaria (que dicen tener en cuenta a partir de un relevamiento en las universidades). Sin embargo, otros puntos son más discutibles, porque no sólo se reprimen las iniciativas en las instituciones, sino que hay un sesgo muy marcado hacia una orientación definida en la formación del ingeniero agrónomo.

Más allá de estos comentarios críticos, las carreras que no acreditaron efectivamente parecen tener problemas de calidad. Por lo menos, no responden a los criterios tradicionales de formación agronómica. La carrera de la Universidad Nacional de Villa María tiene problemas para implementar adecuadamente las áreas básicas. Sin embargo, en algunos puntos la evaluación puede llegar a ser discutible, por ejemplo en los temas de investigación y capacitación docente. En este caso, los pares, quizás, evalúan con un enfoque ultra académico dado que no tienen en cuenta la experiencia profesional que aparentemente es uno de los puntos más fuertes de la carrera. También puede discutirse la obligatoriedad en cuanto a que en el Terciario deba realizarse investigación. En estos aspectos la Resolución 334 resulta demasiado estricta y no da ningún tipo margen. Tampoco da lugar para considerar como criterio de evaluación la experiencia profesional de los docentes.

Por otra parte, en la evaluación, los requerimientos de investigación son institucionales y no sistémicos. Al exigirse investigación en la institución, no se considera positivamente un buen profesor de dedicación simple que hace investigación en otras instituciones. Se impone el modelo del docente exclusivo, que hace investigación en la institución. De esta forma, no se fomenta la participación de profesores que trabajen en el sector productivo, que de ser incluidos, bajo este modelo, tienen una categoría inferior respecto a los investigadores *full time*. Sigue siendo dominante el modelo de investigación tradicional, de manera que no sólo se inhibe la circulación interinstitucional de docentes y su impacto positivo sobre la producción de conocimiento, sino que la falta de consideración de la experiencia profesional parece dejar en evidencia una inconsistencia con el objetivo de adecuar la formación agronómica a los cambios tecnológicos que hacen a las particularidades de la dinámica del sector productivo.

Otra cuestión vinculada resulta la exigencia de títulos de posgrado como criterio también dominante y acorde a este modelo del que venimos hablando. Hay una falta de consideración de la experiencia laboral tanto profesional como académica, que deberían tener peso comparable al título de posgrado, criterio que por sí solo no dice absolutamente nada sobre la capacitación del docente.

En las tres privadas que no acreditaron, más allá de las carencias en los planes de estudios, el problema más grave es con respecto al cuerpo docente, sobre todo en cantidad, y quizás en algunos casos también en calidad. Habría que evaluar, en cada caso, si el bajo número de estudiantes justifica la implementación de una carrera con los estándares de calidad necesarios para formar adecuadamente un ingeniero agrónomo.

Por otra parte, es necesario destacar que en todos estos casos que no acreditaron, los pares se basaron estrictamente a los estándares estipulados en la Resolución. La actividad de los pares se restringe a una fiscalización de la efectiva aplicación de los contenidos curriculares mínimos. Más allá de que se observan cambios muy positivos respecto a la calidad, hay una imposición de un modelo que está homogenizando la oferta educativa. Por lo tanto, además de evaluar los impactos inmediatos, se podría intentar proyectar algunas posibles consecuencias a mediano plazo.

No hay duda de que se están impulsando y acelerando procesos de transformación que, más allá de que tienen aspectos a mejorar, impactan positivamente en la calidad de la enseñanza agronómica. Hay un movimiento de académicos que está transformando la educación agronómica a través de los procesos de evaluación y acreditación.

Algunas cuestiones se podrían mejorar, otras, quizás, observar más detenidamente. En todas las resoluciones, sin excepciones, se observan problemas con los contenidos y su pertenencia a la asignatura especificada en la Resolución 334. En todos estos casos los pares reconsideraron el problema si el contenido era parte de otra asignatura, y también, todos estos casos fueron aprobados por la CONEAU, flexibilizando o reinterpretando la Resolución 334 que no parece dejar ningún margen para este tipo de reestructuraciones curriculares.

Como posiblemente, con la aplicación estricta de la Resolución, hubiera sido muy bajo el nivel de acreditación, tal vez se podría rever la estipulación de una estructura curricular tan rígida.

Quizás habría que evaluar la posibilidad de exigir contenidos mínimos por áreas, o subáreas, en vez de por disciplinas, dado que varían los nombres y los contenidos por disciplinas entre instituciones; esto también trae problemas al evaluar la carga horaria por asignatura, cuando algunos contenidos se pueden dar en otra asignatura. No necesariamente la estructura disciplinar de la Res. 334 implica un modelo ideal a aplicar universalmente. Por otro lado, considerando que las disciplinas se están modificando permanentemente, una estructuración tan rígida podría impactar negativamente a mediano plazo.

Otra cuestión llamativa es que los pares fueron bastante estrictos en la necesidad de instancias de evaluación específica para inglés y agronómica, conocimientos instrumentales, que son imprescindibles y necesarios, pero que también son evaluados en otras disciplinas más complejas de las cuáles son insumos sin los cuales el rendimiento de las mismas se vería afectado, como pasa con todos los conocimientos instrumentales (leer, escribir, calcular, etc.). Aunque no debería ser la función de la enseñanza universitaria impartir este tipo de conocimientos que los alumnos deberían traer, ciertamente la universidad debe intentar compensar las carencias. Sin embargo, sumar evaluaciones innecesarias, como una mera exigencia burocrática, podría impactar negativamente afectando aún más la duración de la carrera, si tenemos en cuenta que ya es importante la cantidad de asignaturas específicas de Agronomía que sí requieren ser evaluadas.

Por otra parte, aunque mayoritariamente los pares la consideran, la Resolución 334 no contempla la evaluación de la actividad profesional en los docentes, que puede tener valor en las áreas aplicadas. Aunque se observa una superación en la definición de criterios respecto al MEXA, quizás, a mediano plazo, se podrían buscar mecanismos más dinámicos de inclusión de nuevos criterios de manera que acompañen las transformaciones que continuamente se están desarrollando tanto en

el modelo de profesional (que ya no responde al modelo técnico-productivista limitado al proceso productivo), como en el modelo de docente (que tampoco responde al modelo clásico vinculado a la investigación tradicional), dado que, resulta de más aclarar, ambos están estrechamente relacionados.

Otro punto a considerar es que la Resolución 334 permite corregir la escasa orientación en producción animal que tienen algunas carreras. En otras palabras, en comparación con la oferta real, la Resolución incorpora más contenidos en producción animal. A pesar de esto, la exigencia en contenidos de producción animal que define la Resolución 334 es más baja en relación a producción vegetal. Excepto Genética Animal, las básicas de producción animal están comprendidas con sus respectivas aplicadas en el área de las Aplicadas Agronómicas y no con las demás Básicas Agronómicas. Esto limita la carga horaria de las básicas de producción animal, pero también de las aplicadas de producción animal, que deben obligatoriamente considerar los contenidos básicos en su propuesta curricular. De lo contrario, sin una adecuada base, la formación sería sólo técnica. Además la Resolución especifica que esos contenidos (las bases para la producción animal: Anatomía y Fisiología, Nutrición, Reproducción, Prácticas de Manejo y Elementos de Sanidad.) “serán desarrollados en función de las condiciones y/o características regionales de cada unidad académica”, de forma que, se flexibiliza aún más la exigencia y se deja mayor libertad a las instituciones para definir la inclusión de estos contenidos. Como ya se discutió en el capítulo anterior el caso de Villa María plantea algunos interrogantes sobre la exigencia de contenidos y la respuesta al perfil productivo y a la demanda regional de profesionales.

Es necesario tener en cuenta que en los procesos de evaluación y acreditación la mayoría de las carreras de agronomía resultaron subestándar. Sin embargo, bajo estas consideraciones es que podría llegar a cuestionarse el carácter de subestándar con que se categoriza a todas las carreras que no cumplieron con los requisitos mínimos y, por lo tanto, no acreditaron por seis años.

#### (c) La evaluación de las Ingenierías de Alimentos y Química

En este punto se presenta el análisis de los resultados de la evaluación de la calidad de la carrera de Ingeniería de Alimentos, advirtiendo que la Licenciatura en Tecnología de Alimentos no ha sido evaluada, ni considerada como carrera similar a efectos de los procesos de acreditación. En segundo lugar, también se presenta información de la carrera de Ingeniería Química que strictu sensu no correspondería ser considerada en este estudio. Sin embargo, se ha considerado conveniente su incorporación porque así como las Licenciaturas en Tecnologías de Alimentos tuvieron un origen vinculado a la Licenciatura en Química, de lo cual se deduce una orientación más a la tecnología de productos que de procesos, las carreras de Ingeniería de Alimentos fueron originadas en carreras previas de Ingeniería Química. A tal punto esto es así, que en muchos casos la Ingeniería de Alimentos se dicta en la misma unidad académica que tiene a cargo la Ingeniería Química. Cabe también aclarar que en términos de ingeniería, es una carrera más vinculada a la ingeniería de procesos que de productos.

La acreditación de las ingenierías en Alimentos y Química, entre otras ramas de las ingenierías “duras” (electrónica, mecánica, nuclear, eléctrica, etc.), fue regulada por la resolución del MECyT N° 1232 del año 2001 y el proceso de acreditación estuvo a cargo de la CONEAU.

Son en total 50 carreras (19 de Alimentos y 31 de Química), que representan el 21% del total de carreras de ingeniería presentadas. Nueve universidades dictan ambas carreras a la vez y han desarrollado primero la oferta de Ingeniería Química:

Universidad Tecnológica Nacional, San Luis, Morón, Cuyo, Litoral, Mar del Plata, Nordeste, Salta y San Juan.

Observando los resultados del proceso general de acreditación se advierte que, si bien las carreras en ingeniería electrónica, civil, mecánica, química, electromecánica y electricista tienen, en conjunto, un peso predominante en todas de regiones, puede decirse que, junto a ese núcleo duro, existe en casi todas las regiones una especialización propia: ingenierías en alimentos y ambiental en la región centro-este; alimentos y minas en Cuyo; alimentos en el noreste; petróleo en el sur; alimentos en la región metropolitana; y, con menor incidencia estadística, ingeniería aeronáutica en el noroeste. No es posible determinar si esa tendencia a la especialización regional por fuera del núcleo duro de especialidades predominantes está asociada a procesos productivos regionales o a factores internos del sistema universitario y del sistema científico-tecnológico del país.

En este sentido una primera observación sobre el grupo de alimentos permite apreciar que sobre un total de 19 carreras presentadas a acreditación, 7 de ellas se dictan en unidades específicas de alimentación u otras facultades que no son de ingeniería (agronomía, química, departamentos específicos, etc.)

Las 31 carreras de química se distribuyen en todas las regiones del país y componen el núcleo duro o tradicional de las especialidades de ingeniería junto con electrónica, civil, mecánica, electromecánica y electricista. El 28% se concentra en la zona de Cuyo (9 carreras).

La distribución por región de Ingeniería de Alimentos muestra que la región Metropolitana tiene 5 ofertas, Cuyo 4, Centro-este 3, y Bonaerense, Noreste y Noroeste 2 cada una. La región sur no tiene ofertas para esta carrera.

La distribución por tipo de gestión en alimentos es similar al de otros grupos de carreras de ingeniería: 72% estatal y 28% privadas, mientras que química es predominantemente estatal (94%). Sólo 1 de las 19 carreras de Ingeniería en Alimentos acreditó por seis años cumpliendo en un todo los estándares predefinidos de calidad. (Cuadro 36)

**CUADRO N°36**  
**Resultados de la acreditación de las Ingenierías Química y de Alimentos por institución**

<b>Alimentos</b>				
Institución	6 años	3 años	No ac.	No eval.
Total	1	14	3	1
UADE		1		
UCA		1		
UCEL				1
UCUENCA			1	
UMO		1		
UNCUYO		1		
UNER		1		
UNMP		1		
UNLR			1	

<b>Química</b>			
Institución	6 años	3 años	No ac.
Total	2	26	3
UTN		9	2
UNSL		1	
UMO			1
UNCUYO		1	
UNLITO	1		
UNMP		1	
UNNE		1	
UNS		1	
UNSJ		1	





UNLITO	1			
UNLU		1		
UNNE		1		
UNQUI		1		
UNS		1		
UNSGO		1		
UNSJ		1		
UNSL (F.Ing.)		1		
UNSL (F.Quim)		1		
UNVM			1	

IESE			1	
ITBA			1	
UNS			1	
UNCEN			1	
UNCO			1	
UNCOR			1	
UNJ			1	
UNLMI			1	
UNLP			1	
UNLPSJB			1	
UNT			1	

Fuente: SPU, MECyT (2005). *Panorama General de las Carreras de Ingeniería de la Argentina*

### (c) La evaluación de la carrera de Veterinaria

Según consta en la resolución 254/03 la inclusión de veterinaria dentro de los títulos de Interés Público se fundamenta en los siguientes aspectos:

Siguiendo y en un todo acuerdo con las consideraciones vertidas por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), creemos que la salud animal y la salud humana están indisolublemente ligadas, ya que los seres humanos dependen de los animales para su nutrición, desarrollo socioeconómico y compañía, lo cual sitúa al hombre en un estado de riesgo de contraer enfermedades transmisibles (zoonosis). El conocimiento de la veterinaria, sus recursos y pericias son así esenciales para la salud y el bienestar de los seres humanos, y son un componente integral de la salud pública. En este sentido cobran suma importancia las medidas profilácticas que se implementan para evitar la enfermedad de los animales (por ejemplo, vacunaciones contra carbunco, brucelosis, control de tuberculosis), como así también las medidas curativas para disminuir los riesgos de transmisión. Esta estrecha relación se deriva del sufrimiento de los seres humanos y de la mortalidad causada por las principales zoonosis y las pérdidas económicas y sociales ocasionadas por estas enfermedades. Además, el hombre depende del animal para su desarrollo socioeconómico.

La industria pecuaria, sujeta al accionar veterinario, adquiere una relevante importancia en nuestro país. Esto se deriva del hecho que aquélla proporciona una fuente de proteína animal, indispensable para la nutrición de la población que cada vez está más consciente de estas necesidades. Asimismo, su importancia radica en el gran potencial que tiene para proporcionar oportunidades de trabajo a diversos niveles. También a través de la comercialización de los productos ganaderos, se obtienen fuentes económicas adicionales de ingresos necesarios para el desarrollo integral del país.

En virtud del perfil del profesional definido es que se debe tener un claro concepto de lo que se entiende hoy por Veterinaria y/o Medicina Veterinaria. Al respecto podríamos decir que: "la Veterinaria y/o Medicina Veterinaria es un saber y un saber hacer cuyo propósito científico, tecnológico y humanístico es la solución de problemas inherentes a la Salud y bienestar del hombre".



La misión de esta carrera es, según Polan Laki<sup>155</sup>: "Promover el bienestar y la salud del hombre a través de los animales mediante la investigación, la docencia y la práctica de la Medicina y de la producción animal, así como la conservación del ambiente y de los animales útiles al hombre, considerando las implicancias sanitarias, tecnológicas, económicas y culturales relacionadas con el proceso"<sup>156</sup>.

A la vez la resolución RES. MECYT N° 1034/05 aprueba los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de veterinaria y medicina veterinaria, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido los respectivos títulos. Se estima que en 2007 se llevará a cabo el proceso de acreditación de la calidad de esta carrera.

## 5. Las carreras de posgrado

En este capítulo se profundiza en las carreras de posgrado agrario, sus características más importantes, los procesos de evaluación y acreditación de posgrado y sus especificidades, y finalmente, se presentan las principales tendencias observadas, así como algunos de los problemas a superar.

### 5. 1. Las características de los posgrados agrarios

La mayoría de la matrícula de educación superior agraria corresponde al grado universitario. En relación a ésta es escasa la matrícula de posgrado que corresponde a 1771 alumnos y equivale al 2% de los alumnos de educación superior en el área.

**CUADRO 37**  
**Posgrados: matrícula por área disciplinaria y sector de gestión**

	Total		Estatal		Privada	
Total general	1771	100%	1358	100%	413	100%
Agronomía	551	31%	452	33%	99	24%
Tec. Alimentos	288	16%	229	17%	59	14%
Agroindustrias	23	1%	23	2%		
C. Sociales	217	12%	86	6%	131	32%
Ambiental	476	27%	352	26%	124	30%

<sup>155</sup> "La formación de profesionales para profesionalizar a los agricultores y para el difícil desafío de producir mejor con menos", Santiago de Chile, FAO, 1997, citado en "Homologación de Planes de estudio para la educación en Ciencias Veterinarias en América Latina", Santiago de Chile, FAO, 2000.

<sup>156</sup> Homologación de Planes de estudio para la educación en Ciencias Veterinarias en América Latina, Santiago de Chile, FAO, 2000. En este mismo sentido, la Asociación Panamericana de Ciencias Veterinarias en su Documento "Perfil y ejercicio profesional de las Ciencias Veterinarias en Latinoamérica" del año 1998 dice que: "se deberán agotar todos los caminos y las estrategias posibles para lograr un Médico Veterinario formado en plenitud, capacitado tanto para responder demandas actuales como futuras, con un profundo sentido crítico social, con aptitudes y actitudes que signifiquen que pueda ser un formador en el ámbito de su desempeño, un constructor de nuevas demandas y políticas de desarrollo y por sobre todo, un Médico Veterinario con una sólida formación ética, impulsado a favorecer siempre un desarrollo humano sustentable en armonía y equilibrio productivo con el medio ambiente".

Forestal	49	3%	49	4%
Veterinaria	96	5%	96	7%
Biotecnología	71	4%	71	5%

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SPU

En el Cuadro 37 se observa que la matrícula total de los posgrados agrarios es de 1771, de la cual el 76,7 % (1358 alumnos) corresponde al sector estatal y el 23,3 % (413 alumnos) al sector privado. Es decir, se observa una mayor participación relativa del sector privado en los posgrados que en el grado.

Las áreas disciplinarias de mayor peso a nivel de posgrados son Agronomía (31%) y Ambiental (27%). Un desarrollo medio tienen las áreas de Tecnología de Alimentos (16%) y Ciencias Sociales (12%), básicamente de ciencias de la administración. Mientras que las demás áreas tienen una participación menor al 10% cada una.

La distribución porcentual de las áreas disciplinarias en el sector estatal resulta similar a la distribución total. En el sector privado, en cambio, los posgrados se concentran en el área de Ciencias Sociales (32%), Ambiental (30%) y Agronomía (24%). Un 14% de los posgrados corresponden a Tecnología de Alimentos, mientras que no hay carreras en las opciones Forestal, Veterinaria, Agroindustrias y Biotecnología en las universidades privadas.

**CUADRO 38**  
**Posgrados: Matrícula por área disciplinaria y título**

	Total general		Doctorado		Especialidad		Maestría	
Total general	<b>1771</b>	100%	<b>219</b>	12%	<b>388</b>	22%	<b>1164</b>	66%
	100%		100%		100%		100%	
Agronomía	<b>551</b>	100%	<b>95</b>	17%	<b>195</b>	35%	<b>261</b>	47%
	31%		43%		50%		22%	
Tec. de Alimentos	<b>288</b>	100%	<b>24</b>	8%	<b>63</b>	22%	<b>201</b>	70%
	16%		11%		16%		17%	
Ciencias Sociales	<b>217</b>	100%			<b>32</b>	15%	<b>185</b>	85%
	12%				8%		16%	
Ambiental	<b>476</b>	100%			<b>61</b>	13%	<b>415</b>	87%
	27%				16%		36%	
Forestal	<b>49</b>	100%					<b>49</b>	100%
	3%						4%	
Veterinaria	<b>96</b>	100%	<b>50</b>	52%	<b>14</b>	15%	<b>32</b>	33%
	5%		23%		4%		3%	
Agroindustrias	<b>23</b>	100%			<b>23</b>	100%		
	1%				6%			



Biotecnología	71	100%	50	70%	21	30%
	4%		23%		2%	

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la SPU

En el Cuadro 38 se puede observar que la mayoría de los títulos corresponden a Maestrías. Un 66% de las carreras corresponden a esta orientación, mientras que hay un 22% de Especializaciones y apenas un 12% de Doctorados, fuertemente concentrados en Veterinaria y Biotecnología.

Con respecto al tipo de título por área se observa que en Biotecnología predomina el Doctorado (70% de los posgrados), mientras que en las áreas más aplicadas como Agronomía y Tecnología de Alimentos tienen mayor importancia las Maestrías. En Ciencias Sociales, Agroindustrias, Ambiental y Forestal no hay doctorados. Este fenómeno concuerda con la tradición disciplinaria de las Ciencias Agrarias (con excepción de Veterinaria) que, a diferencia de las Ciencias Exactas y Naturales que históricamente basaron la excelencia en el doctorado, se concentra en el desarrollo de Maestrías y, más recientemente, de Especializaciones.

A partir de procesos internos, las tradiciones disciplinares legitimaron y consolidaron prácticas diferentes. Para las Ciencias Exactas y Naturales los doctorados se constituyeron como el título de posgrado de excelencia reconocida. Para los médicos y posteriormente los abogados e ingenieros, las especializaciones fueron el camino de la legitimación para prácticas profesionales específicas. Para las Ciencias Sociales las maestrías marcaron el camino de la calidad en los estudios de posgrado, dado que en este proceso se sumó el impacto de quienes cursaban en Estados Unidos maestrías en Administración, que a su retorno comenzaron a difundir estas actividades en instituciones universitarias estatales y privadas. En Humanidades tuvieron presencia creciente los doctorados de las universidades privadas católicas que luego se fortalecieron también en las universidades estatales. En las Agronomía resulta destacable el papel del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) fundado en 1958, que envió numerosos profesionales a realizar maestrías en Estados Unidos y Francia, e implementó maestrías de alto nivel para ingenieros agrónomos y veterinarios.<sup>157</sup>

Actualmente se están observando nuevas tendencias, la tradición continúa teniendo un peso trascendente. Sin embargo, en todas las áreas disciplinares el crecimiento parece centrarse en maestrías y especializaciones, fenómeno que podría estar indicando una respuesta del sistema de posgrado ante las demandas de especialización creciente y nuevos conocimientos que reclaman los avances en ciencia y la tecnología, así como también las nuevas formas de integración internacional<sup>158</sup>. En el Cuadro 39 puede observarse el mayor peso de las especializaciones (43%) entre los posgrados de Medicina, aunque en las Ingenierías resulta destacable la cantidad de maestrías (44%).

<sup>157</sup> Barsky, O (1997).

<sup>158</sup> Barsky, O. y Dávila, M. (2004).

**CUADRO 39**  
**Posgrados de Ingeniería y Medicina**

	Medicina	%	Ingeniería	%
Maestría	27	39	30	44
Especialización	30	43	18	26
Doctorado	12	17	20	29
Total	69	100	68	100

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la CONEAU

En el listado de títulos por área disciplinaria presentado en el Cuadro 43 se observa que Ciencias de la Tierra, un área más vinculada a las Ciencias Exactas y Naturales que a las Agropecuarias, el peso de los doctorados resulta destacable. En Agronomía a pesar de la mayor importancia de las maestrías y especializaciones, la cantidad de doctorados es importante. Lo mismo sucede con Veterinaria, área en la cual tienen aún mayor peso.

Por otra parte, aunque las maestrías de Agronomía son esencialmente orientadas y tienen el objetivo de profundizar los estudios de grado, hay una importante oferta de maestrías generales en “Ciencias Agropecuarias” o similares. En este caso no resulta clara la pertinencia y utilidad tanto profesional como académica. No sólo no hay una profundización en un aspecto específico, sino que tampoco alcanza el nivel de un doctorado. De la forma en que están planteadas, estas carreras parecen más una prolongación, innecesaria, de uno o dos años en los estudios de grado, creadas solamente a los efectos del credencialismo, más que para profundizar el conocimiento en el área.

Otro aspecto llamativo ocurre con Tecnología de Alimentos, área más vinculada a las Ingenierías tradicionales, dado que a diferencia de éstas, existe oferta, aunque mínima, de doctorados. La razón podría vincularse a la influencia que tienen las Licenciaturas en Química, asociadas a las Ciencias Exactas y Naturales, además de las Ingenierías Químicas.

Los Cuadros 40 y 41 resumen la información de los posgrados de Ingeniería Agronómica distribuidos por área temática. Se puede observar que las áreas de mayor desarrollo del posgrado son las Aplicadas Agronómicas (46,5%) seguidas por las Básicas Agronómicas (28,2%). En la primera la distribución es relativamente equitativa entre las tres subáreas (sistemas de producción vegetal, sistemas de producción animal y socioeconomía). En cambio, en el área de las Básicas Agronómicas se observa una importante concentración de posgrados vinculados a la producción vegetal, sobre todo en el área de Ecofisiología vegetal, resultando escaso el peso de las Básicas para la producción animal.

**CUADRO 40**  
**Distribución de la oferta de posgrados por área temática<sup>159</sup>**

<sup>159</sup> Áreas Temáticas (adaptado de la Resolución MECyT 334/03). *Básicas Exactas*: Matemática, Química, Física, Estadística. *Básicas Biológicas*: Botánica, Química Biológica, Microbiología y

Áreas temáticas	Número de posgrados
Básicas Exactas	2
Básicas Biológicas	3
Manejo de Suelos y Aguas	7
Genética y Mejoramiento Animal	0
Genética y Mejoramiento Vegetal	1
Ecofisiología Vegetal	9
Protección Vegetal	2
Bases para la Producción Animal	1
Sistemas de Producción Vegetal	12
Sistemas de Producción Animal	9
Socioeconomía	12
Complementarias	13

Fuente: Rodríguez, A. y Martínez, M. E (2005).

---

Climatología. *Manejo de Suelos y Aguas*: Edafología, Fertilidad, Manejo y Conservación de Suelos, Riego y Drenaje, Hidrología, Topografía y Maquinaria Agrícola. *Genética y Mejoramiento Animal*. *Genética y Mejoramiento Vegetal*. *Ecofisiología Vegetal*. *Protección Vegetal*: Zoología, Fitopatología, Malezas, Sanidad vegetal. *Bases para la Producción Animal*. Anatomía, Fisiología y Nutrición Animal. *Sistemas de Producción Vegetal*. *Sistemas de Producción Animal*. *Socioeconomía*: Formación para la Investigación. *Complementarias*: Tecnología de Alimentos, Gestión del Medio Ambiente y Paisajismo.

**CUADRO 41**  
Distribución de la oferta de posgrados por área temática 160

Áreas temáticas	Número de posgrados	%
Ciencias Básicas	5	7,0
Básicas Agronómicas	20	28,2
Aplicadas Agronómicas	33	46,5
Complementarias	13	18,3
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la CONEAU

## 5.2. La evaluación y acreditación de posgrados

En el Cuadro 42 se observa que de un total de 175 posgrados en el área presentados ante la CONEAU, acreditaron 139 carreras que equivalen al 79% del total.

La acreditación por área muestra resultados similares. En todas las áreas la acreditación supera el 55%. En Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Tierra y Sociología y Derecho superior al 90%, y en Medio Ambiente, Tecnología de Alimentos y Economía y Administración toma valores en el entorno del 70%.

La distribución por área es similar a la distribución de posgrados observada en el Cuadro 37. La distribución de posgrados acreditados se corresponde con ligeras variaciones con esta distribución por área de los posgrados presentados. El total presentado corresponde en su mayor parte a Ciencias Agropecuarias (34%) y Medio Ambiente (26%).

**CUADRO N°42**  
Posgrados: Resultados de Acreditación por área disciplinaria<sup>161</sup>

Area disciplinaria	Resultados de Acreditación					
	Total general		Acreditada		No acreditada	
<b>Total general</b>	<b>175</b>	<b>100%</b>	<b>139</b>	<b>79%</b>	<b>36</b>	<b>21%</b>
	<b>101%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>	
Ciencias agropecuarias	<b>60</b>	100%	<b>54</b>	90%	<b>6</b>	10%
	34%		39%		17%	
Medio ambiente	<b>46</b>	100%	<b>33</b>	72%	<b>13</b>	28%
	26%		24%		36%	
Tec. de Alimentos	<b>19</b>	100%	<b>13</b>	68%	<b>6</b>	32%
	11%		9%		17%	

Continúa en la pág siguiente

<sup>160</sup> En este caso se adaptaron las carreras a las grandes áreas que plantea la Resolución MECyT 334/03.

<sup>161</sup> Se utilizó la clasificación de áreas disciplinarias de la CONEAU



continúa

Ciencias de la tierra	<b>16</b> 9%	100%	<b>15</b> 11%	94%	<b>1</b> 3%	6%
Economía y Administración	<b>12</b> 7%	100%	<b>9</b> 6%	75%	<b>3</b> 8%	25%
Sociología y Derecho	<b>4</b> 2%	100%	<b>4</b> 3%	100%	<b>0</b> 0%	0%
Veterinaria	<b>20</b> 11%	90%	<b>11</b> 8%	55%	<b>7</b> 19%	35%

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la CONEAU

En el Cuadro 43 se presentan los resultados del proceso de acreditación de los posgrados relacionados con el sector agrario.

**CUADRO 43**  
**Posgrados: Resultados de acreditación por título**<sup>162</sup>

DISCIP.	POSGRADO	Acreditad	No acreditada	Retirada	Pendient	Total
Total general		139	36	4	8	187
Ciencias agropecuarias		54	6	1	1	62
	Dr.de la Fac.de Cs.Agropecuarias	1				1
	Dr.de la Univ.de Buenos Aires, área	1				1
	Dr.en Agronomía	1				1
	Dr.en Cs.Agrarias	2				2
	Dr.en el Recursos Naturales	1				1
	Esp. en Cultivos de Granos	1				1
	Esp. en Cultivos Intensivos	1				1
	Esp. en Desarrollo Rural	1				1
	Esp. en Fertilidad del Suelo y Fertilización	1				1
	Esp. en Gestión Ambiental en Sistemas	1				1
	Esp. en Higiene y Seguridad en el Trabajo Agrario	1				1
	Esp. en Manejo de Agroquímicos		1			1
	Esp. en Manejo de Poscosecha de Granos	1				1
	Esp. en Manejo de Sistemas Pastoriles	1				1
	Esp. en Manejo Poscosecha de Frutihortícolas	1				1
	Esp. en Planeamiento Paisajista y Medio Ambiente		1			1
	Esp. en Producción Animal	1				1
	Esp. en Producción Bovina	1				1
	Esp. en Producción Lechera	1				1
	Esp. en Producción Vegetal	1				1
	Esp. en Protección Vegetal	1				1
	Esp. en Reproducción Bovina	1				1
	Esp. en Riego de Tierras Agrícolas	1				1
	Esp. en Siembra Directa	1				1
	Mst.en Acuicultura	1				1
	Mst.en Agricultura Intensiva para Zonas Áridas y	1				1
	Mst.en Agricultura Sostenible		1			1
	Mst.en Agroecosistemas y Desarrollo Regional				1	1
	Mst.en Biotecnología Vegetal		1			1
	Mst.en Cs.Agrarias	1				1
	Mst.en Cs.Agropecuarias	2				2
	Mst.en Cs.Agropecuarias área Agrometeorología	1				1
	Mst.en Cs.Agropecuarias área Tecnología de	1				1
	Mst.en Cs.Del Suelo	1				1
	Mst.en Cs.Forestales	1				1

continúa en la página siguiente

<sup>162</sup> Acreditada: cumple con los estándares de acreditación y eventualmente de categorización. No acreditada: no reúne las características previstas en los estándares verificándose con posterioridad a la resp a la vista que los planes de mejoramiento propuestos no le permitirán lograr dicho perfil en el mediano plazo. Retiradas: la institución retira el proyecto o carrera al tomar vista del resultado de no acreditación y evaluar que se trata de situaciones insalvables o imposibles de revertir en un plazo razonable. Pendientes: en trámite de acreditación.



.continuación

Mst.en Cs.v Tecnología de la Madera, Celulosa y	1			1
Mst.en Control de Plagas y Su Impacto Ambiental	1			1
Mst.en Cultivos Intensivos	1			1
Mst.en Desarrollo de Zonas Áridas y Semiáridas	1			1
Mst.en Ecología y Manejo de Sistemas Boscosos	1			1
Mst.en Economía Agraria	2			2
Mst.en Extensión Agropecuaria	2			2
Mst.en Genética Vegetal	1			1
Mst.en Horticultura	1			1
Mst.en Ingeniería Rural		1		1
Mst.en Manejo de Cuencas Hidrográficas	1			1
Mst.en Manejo de Vida Silvestre	1			1
Mst.en Organización y Gestión Sostenible de la			1	1
Mst.en Prevención y Control de la Desertificación	1			1
Mst.en Producción Animal	1			1
Mst.en Producción Vegetal	2			2
Mst.en Protección Vegetal	1	1		2
Mst.en Recursos Naturales	1			1
Mst.en Riego y Drenaje	1			1
Mst.en Scientiae en Sanidad Animal	1			1
Mst.en Sistemas de Producción Agrícola para Areas	1			1
Ciencias de la tierra	15	1	1	17
Dr.en Cs.de la Tierra-Mención Geología			1	1
Dr.en Cs.Geológicas	5			5
Dr.en Cs.Geológicas de la Univ.de Buenos Aires	1			1
Dr.en Geofísica	1			1
Dr.en Geología	3	1		4
Esp. en Teledetección y Sistemas de Información	1			1
Mst.en Energías Renovables	1			1
Mst.en Meteorología Agrícola	1			1
Mst.en Planificación y Manejo de Cuencas	1			1
Mst.en Recursos Hídricos en Zona de Llanura	1			1
Ciencias tecnológicas	13	6	1	20
Dr.en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	2			2
Dr.en Cs.de los Alimentos		1		1
Dr.en Ingeniería de Alimentos		1		1
Esp. en Calidad Industrial en Alimentos	1			1
Esp. en Calidad, Inocuidad y Seguridad de los			1	1
Esp. en Cs.de los Alimentos	1			1
Esp. Principal en Bromatología y Tecnología de	1			1
Mst.en Alimentos		1		1
Mst.en Bromatología y Tecnología de la	1			1
Mst.en Ciencia de los Alimentos		1		1
Mst.en Ciencia y Tecnología de Alimentos	1			1
Mst.en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	1			1
Mst.en Tecnología de Alimentos con Mención en		1		1
Mst.en Tecnología de los Alimentos	4	1		5
Mst.en Tecnología e Higiene de Los Alimentos	1			1
Medio ambiente	33	13	1	47
Esp. en Desarrollo Sustentable	1			1
Esp. en Energías Renovables y Medio Ambiente	1			1
Esp. en Evaluación de Contaminación Ambiental y su	1			1
Esp. en Gestión Ambiental	4	1		5
Esp. en Gestión de Producción y Ambiente	1			1
Esp. en Gestión de Riesgos Ambientales		1		1
Esp. en Ingeniería Aplicada a la Geofísica y el Medio	1			1
Esp. en Ingeniería de Remedación			1	1
Esp. en Ordenación del Territorio y Medio Ambiente	1			1
Esp. en Prevención, Planificación y Manejo Integrado	1			1
Esp. en tecnológicas del Agua (Usos Urbano, Rural,	1			1
Mst.en Conservación y Gestión Ambiental		2		2
Mst.en Desarrollo Sustentable	1			1
Mst.en Estudios Ambientales	1	1		2
Mst.en Evaluación de Impacto y Gestión Ambiental	1			1
Mst.en Gestión Ambiental	4	6		10
Mst.en Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano	3			3
Mst.en Ingeniería Ambiental	2			2
Mst.en Ingeniería Ambiental y Desarrollo Sustentable	1			1
Mst.en Ingeniería Aplicada a la Geofísica y el Medio	1			1
Mst.en Manejo Ambiental	1			1
Mst.en Manejo de Cuencas Hidrográficas		1		1
Mst.en Manejo y Conservación de Recursos	1			1
Mst.en Manejo y Conservación de Recursos	2			2
Mst.en Políticas Ambientales y Territoriales	1			1
Mst.en Recursos Naturales y Medio Ambiente		1		1
Mst.en Recursos Naturales y Medio Ambiente	1			1
Mst.en Sistemas Ambientales Humanos	1			1

continúa en la página siguiente

.continuación

Veterinaria		11	7	2	20
Esp. en Inocuidad y Calidad Agroalimentaria			1		1
Mst.en Salud Animal		1			1
Esp. en Cirugía de Pequeños Animales		1			1
Mst.en Salud y Producción Porcina		1	1		2
Esp. en Salud Pública			1		1
Esp. en Salud y Producción Porcina		1			1
Esp. en Seguridad de los Alimentos de Origen Animal			1		1
Mst.en Cs.Veterinarias		1	1		2
Esp. en Cs.Clínicas Veterinarias			1		1
Dr.en Cs.Veterinarias		3		1	4
Dr.en Ciencia Animal		1			1
Dr.de la Univ.de Buenos Aires, área Cs.Veterinarias		1			1
Mst.en Inocuidad y Calidad de Alimentos		1			1
Esp. en Diagnóstico Anatomohistopatológico				1	1
Mst.en Anatomía y Fisiología Veterinaria			1		1
Economía y Administración		9	3	5	17
Esp. en Agroeconomía		1			1
Esp. en Alta Dirección de Agronegocios y Alimentos			1		1
Esp. en Economía Agroalimentaria		1			1
Esp. en Formulación y Evaluación de Proyectos		1			1
Esp. en Gestión Agropecuaria		1			1
Esp. en Gestión De La Industria Agroalimentaria				1	1
Mst.en Agronegocios		3			3
Mst.en Agronegocios y Alimentos			1	1	2
Mst.en Agronegocios.				1	1
Mst.en Economía Agraria y Administración Rural		1			1
Mst.en Gerenciamiento de Empresas			1	1	2
Mst.en Gestión De La Empresa Agroalimentaria				1	1
Mst.Scientiae en Agroecoeconomía		1			1
Sociología y Derecho		4			4
Esp. en Derecho Agrario		1			1
Esp. en Estudios Sociales Agrarios		1			1
Mst.en Estudios Sociales Agrarios		1			1
Mst.en Sociología de la Agricultura Latinoamericana		1			1

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la CONEAU

**CUADRO N°44**  
**Posgrados: Resultados de Acreditación por sector**<sup>163</sup>

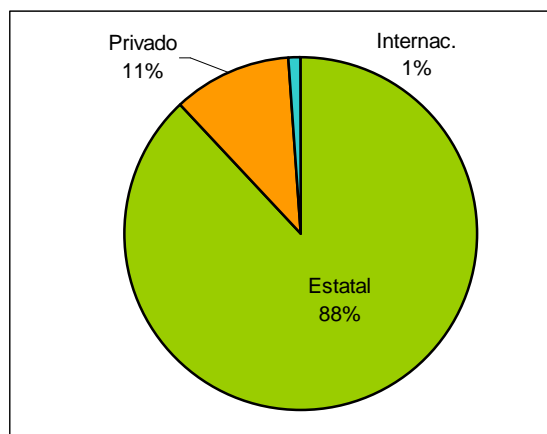
	Total general	Acreditada	No acreditada
<b>Total general</b>	175	139	36
Estatal	154	122	32
Privado	19	15	4
Internacional	2	2	

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la CONEAU

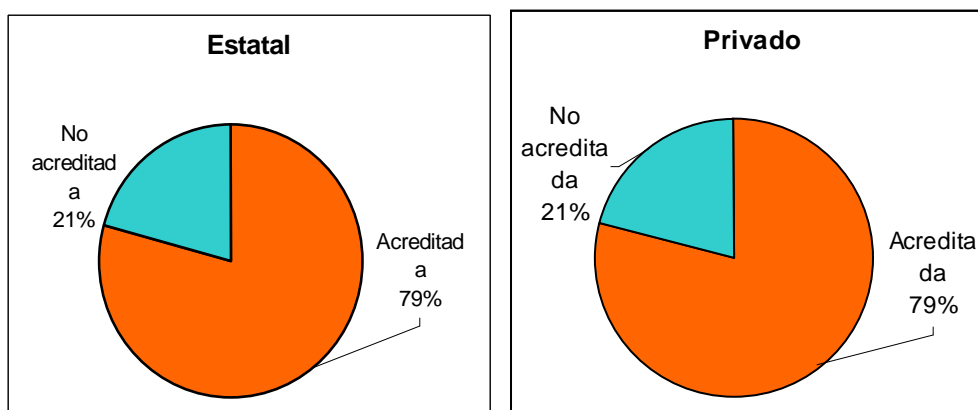
En el Cuadro 44 resume los resultados de acreditación por sector. En este cuadro se evidencia que la mayoría de las carreras acreditadas corresponde al sector estatal. El Gráfico 8 complementa esta información, 88% de los posgrados acreditados corresponden al sector estatal, mientras que el sector privado acreditó un 11% de los posgrados agrarios. Por otra parte, en el Gráfico 9 se puede observar que la proporción de acreditación de posgrados agrarios de cada sector resulta similar, 79% en ambos casos. O sea que a diferencia de la calidad de las carreras de grado, en posgrados las universidades privadas mejoran su desempeño.

<sup>163</sup> Los Posgrados internacionales corresponden a la Maestría y la Especialización en Estudios Sociales Agrarios de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

**GRÁFICO 8**  
**Distribución de la acreditación de posgrados por sector de gestión**



**GRÁFICO 9**  
**Acreditación de posgrados agrarios en cada sector de gestión**



Uno de los principales problemas de la evaluación de carreras se presenta porque predominan los paradigmas de investigación y enseñanza de grado y posgrado de las Ciencias Básicas, Exactas y Naturales, de manera que la comunidad académica traslada mecánicamente los criterios de excelencia de estas disciplinas a campos del conocimiento diferentes. La docencia se integra con el proceso de investigación en laboratorio o unidad académica y las actividades de posgrado consisten directamente en un Doctorado donde se es parte de un equipo de investigación encabezado por un académico de prestigio. En este sistema cobra relevancia la cantidad de publicaciones en revistas internacionales con referato. Sin embargo, en las Ciencias Sociales y las Humanidades, un libro publicado en una editorial especializada tiene mayor importancia que un artículo. Por otra parte, aunque en la mayoría de las áreas disciplinares ahora es más o menos obligatorio obtener un doctorado, ese no es el caso de las disciplinas aplicadas y orientadas profesionalmente en las cuales el componente profesional -la experiencia práctica- es igualmente significativo dentro o fuera del mundo académico.<sup>164</sup>

Por otra parte, también se insiste en tener concentrada físicamente la cantidad de investigadores-docentes y de equipos que permitan desarrollar los procesos de

<sup>164</sup> Barsky, O. y Dávila, M. (2004).

investigación. De manera que se suele exigir que los docentes de posgrado pertenezcan a la institución que los dicta y que la investigación que realizan se haga dentro de la misma. Sin embargo, en las Ciencias Sociales y las Humanidades la mayor parte de las investigaciones no requieren ser realizadas en grandes equipos y menos en la misma institución. Por otra parte, en las Áreas Tecnológicas la investigación aplicada muchas veces exige investigación en los contextos de aplicación, así como también, en otros requiere de determinada infraestructura y equipamiento que plantean elevados costos. En estos casos la exigencia de investigación en la universidad como requisito de acreditación puede perjudicar el desarrollo de la investigación aplicada. Para algunos posgrados se requeriría un concepto de investigación más amplio.

Otra manifestación de este problema se observa cuando los posgrados profesionales son analizados con parámetros académicos restringidos. Las diferentes propuestas para evaluar las maestrías profesionales permiten profundizar en este problema. Por ejemplo, entre los criterios vinculados a la acreditación de carreras de posgrados que propuso la Comisión de Ciencias Aplicadas de la CONEAU (Marzo 2002) se menciona "...la comisión opina que existiendo especializaciones no se justifica la existencia de maestrías con perfil profesional. Sin embargo, la acreditación de carreras con ese perfil exige el aporte de elementos para caracterizarlos: objetivo y trabajo final. La especialización se define como una ampliación de conocimientos que tiende a la profundización en el dominio de un tema o área a través de un entrenamiento intensivo. El trabajo final debe ser integrador. La maestría académica tiene el objetivo de formación en el desarrollo de la investigación y el trabajo final debe ser una tesis que debe poner al estudiante en la frontera del conocimiento. Debe ser el resultado de un desarrollo en investigación no necesariamente original pero de nivel y proponiendo soluciones alternativas para los problemas del área. Esencialmente es la aplicación de los conocimientos actuales para la resolución de los problemas. La maestría profesional tiene como objetivo la formación profesional para el desarrollo tecnológico y el trabajo final debe ser un proyecto o una obra". En cuanto a las exigencias para los docentes plantean entre otras "...para el doctorado y la maestría académica se requieren publicaciones buenas y actualizadas. Y la exigencia es menor para las maestrías profesionales, aunque si es con tesis, los requerimientos son los mismos que para el doctorado y la maestría académica", estableciendo un nivel jerárquico que catapulta a la publicación como el máximo indicador de éxito.

Es interesante comparar los criterios de la comisión asesora de Ciencias Sociales de la CONEAU (Marzo, 2002) sobre este tema general: "... evitar realizar una dicotomía entre formación profesional y académica: la formación profesional está necesariamente articulada con concepciones científicas que se expresan dentro de ese mismo campo profesional. Las tesis pueden ser más o menos académicas o profesionales. No existe un abismo entre unas y otras, ni una correspondencia necesaria entre lo académico como teórico y lo profesional como aplicado". Diferencian a las maestrías según la orientación a la investigación o profesional. Pero consideran que "las maestrías académicas deben presentar un trabajo fundamentado y que alcance la dimensión y profundidad de una articulación susceptible de ser publicado en una revista reconocida en la disciplina. En las maestrías profesionales el producto puede ser distinto, pero no puede carecer de una fundamentación acorde con el estado actual del arte en la disciplina, y deben usar técnicas de investigación o análisis correspondientes a la disciplina"<sup>165</sup>. Resulta interesante comparar estas apreciaciones con la situación de los posgrados en Estados Unidos, país en el cual existe una importante oferta de maestrías y doctorados profesionales que se suman a las carreras académicas.

---

<sup>165</sup> Dávila, M. (2002).

Sin embargo, es posible detectar algunos cambios en el tiempo. El análisis comparativo de las resoluciones de acreditación de posgrados en el área de Ciencias Agropecuarias evidencia diferencias entre los años 1999 y 2005. En este último se observa que los pares están dando mayor relevancia a criterios tales como las actividades profesionales, la transferencia tecnológica y la vinculación con el sector productivo para evaluar la calidad de los posgrados.

Esto evidencia la existencia de una creciente transformación de la visión de los perfiles profesional y académico. Hay una consideración más flexible, integrada y complementaria de ambos perfiles. Por otra parte, se destaca la necesidad de desarrollar las actividades de transferencia, dándole mayor relevancia a la inserción en el medio, cuando antes sólo se evaluaba la calidad en función casi exclusiva de la formación académica impartida. Esto adquiere importancia si consideramos que en algunas orientaciones disciplinarias resulta más pertinente la experiencia en asistencia técnica, las actividades de transferencia y el logro de un elevado número de patentes, que la publicación en revistas con referato o que los docentes tengan el título académico máximo.

### **5. 3. Las tendencias en la formación de posgrado**

El avance científico genera nuevas necesidades, de manera que impacta en la transformación de la oferta educativa. Más allá de las diferencias entre profesiones, es posible observar la creciente implementación de un modelo de formación general en el grado, con una propuesta flexible y muy bien articulada con una oferta de posgrado que permita la especialización en un área específica y el desarrollo de planteos interdisciplinarios.

Otro aspecto relevante en este nuevo contexto resulta el papel cada vez más trascendente de la experiencia profesional, así como su relación con la investigación y el posgrado. Esto se vincula a un mayor acercamiento al sector productivo, a un creciente valor de la actividad profesional de los docentes, en especial en las áreas aplicadas, y explica el surgimiento de nuevos modelos de profesional y docente.

La mayor importancia de las maestrías y especializaciones respecto a los doctorados es otra de las manifestaciones que adquiere esta nueva realidad. En particular se evidencia la importancia creciente de las maestrías profesionales. A diferencia del doctorado, las otras propuestas permiten un mayor peso de la práctica profesional y de la investigación aplicada, no necesariamente ni exclusivamente vinculada al recinto universitario.

Esto se vincula directamente al mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria a través de un modelo sustentado en el posgrado de excelencia vinculado a la investigación en la disciplina y a la práctica profesional, como vía para atender a las demandas que impone el desarrollo científico y tecnológico. La evidencia parece demostrar que los mejores resultados en calidad de la educación universitaria se observan en aquellos casos en los cuales se ha logrado articular de manera efectiva la investigación y el posgrado, con un concepto amplio de investigación y en estrecha relación a la práctica profesional y al sector productivo.



## **Apéndice I. Títulos considerados para el agrupamiento de áreas utilizadas para la producción del informe**

### **AGROINDUSTRIAS**

Grado	Ingeniero Agro-industrial Ingeniero Azucarero Ingeniero Pesquero Licenciado en Enología Licenciado en Enología e Industria Frutihortícola
Posgrado	Especialista en Ciencia y Tecnología de la Leche y Productos Lácteos Especialista en Pesquerías Marinas
Pregrado	Técnico en Análisis y Calidad de Productos Apícolas Técnico en Producción Pesquera Técnico en Producción Pesquera y Maricultura Técnico Superior en Enología Técnico Universitario en Enología y Viticultura Técnico Universitario en Tecnología Azucarera e Industrias Derivadas Técnico Universitario Pesquero

### **AGRONOMÍA**

Grado	CBC - Ingeniero Agrónomo Ingeniero Agrónomo Ingeniero Agrónomo - Ciclo de Complementación Curricular Ingeniero Agropecuario Ingeniero en Producción Agropecuaria Ingeniero Zootecnista Licenciado en Edafología Licenciado en Mecanización Agrícola Licenciado en Producción Animal Licenciado en Producción Vegetal Profesor en Ciencias Agrarias - Ciclo Profesorado
Posgrado	Doctor en Agronomía Doctor en Ciencias Agrarias Doctor en Ciencias Agropecuarias Doctor en Edafología Doctor en Ingeniería con mención en Recursos Hídricos Especialista en Cultivos Intensivos Especialista en Manejo de Agroquímicos Especialista en Manejo de Poscosecha de Frutihortícola Especialista en Manejo de Poscosecha de Granos Especialista en Plantas Medicinales Especialista en Producción Bovina Especialista en Protección Vegetal Especialista en Riego de Tierras Agrícolas Especialista en Tecnologías del Agua Ingeniero Agrónomo Magister en Agronomía Magister en Ciencias Agrarias Magister en Ciencias Agrarias - orientación Producción Sostenible Magister en Ciencias Agropecuarias Magister en Ciencias Agropecuarias - Mención Agrometeorología Magister en Ciencias Agropecuarias - Mención Tecnología de Semillas Magister en Ciencias Agropecuarias Mención Manejo y Recuperación de Tierras, Mención Producción Vegetal, Mención Gestión Ambiental Magister en Cultivos Intensivos Magister en Desarrollo de Zonas Áridas y Semiáridas

Pregrado	Magister en Desarrollo para Zonas Áridas
	Magister en Entomología Aplicada
	Magister en Genética Vegetal
	Magister en Producción Vegetal
	Magister en Recursos Hídricos en Zona de Llanura
	Magister en Scientiae en Desarrollo de Zonas Áridas y Semiáridas
	Magister Scientiae de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias del Suelo
	Magister Scientiae de la Universidad de Buenos Aires en Producción Vegetal
	Técnico Agrónomo
	Técnico en Alimentación de Ganado Vacuno
	Técnico en Gestión y Producción Apícola
	Técnico en Producción Agraria
	Técnico en Producción Agropecuaria
	Técnico Superior Agrario en Suelos y Aguas
	Técnico Superior en Producción Agropecuaria
	Técnico Universitario Apícola
	Técnico Universitario en Manejo y Comercialización de Granos
	Técnico Universitario en Producción Agropecuaria
Técnico Universitario en Producción Animal	
Técnico Universitario en Producción Lechera	

## ALIMENTOS

Grado	Ingeniero en Alimentos
	Ingeniero en Industrias Agrícolas y Alimentarias
	Ingeniero en Industrias de la Alimentación
	Ingeniero en Tecnología de Alimentos
	Ingeniero en Tecnología de Alimentos - Ciclo de Complementación Curricular
	Licenciado en Bromatología
	Licenciado en Ciencia y Tecnología de Alimentos
	Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos
	Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos - Ciclo de Licenciatura
	Licenciado en Tecnología de Alimentos
Licenciado en Tecnología de los Alimentos	
Licenciado en Tecnología Industrial de los Alimentos	
Profesor en Ciencias y Tecnología de Alimentos - Ciclo de Profesorado	
Técnico en Control Bromatológico	
Posgrado	Doctor en Ciencia y Tecnología de los Alimentos
	Doctor en Ingeniería de Alimentos
	Doctor en Ingeniería Mención en Ingeniería Alimentaria
	Doctor Regional en Alimentos - NOA
	Especialista en Calidad Industrial en Alimentos
	Especialista en Ciencias de los Alimentos
	Especialista en Tecnología de Alimentos
	Especialista en Tecnología de Alimentos del NOA
	Magister en Alimentos
	Magister en Ciencia y Tecnología de los Alimentos
Magister en Ciencias y Tecnología de Alimentos	
Magister en Ingeniería Alimentaria	
Magister en Inocuidad y Calidad de Alimentos	
Magister en Tecnología de los Alimentos	
Pregrado	Analista Universitario de Alimentos
	Bromatólogo
	Técnico en Control e Higiene de los Alimentos
	Técnico en Higiene y Seguridad Alimentaria
	Técnico Superior en Industrias Alimentarias
	Técnico Superior en Tecnología de Alimentos
	Técnico Universitario en Bromatología
Técnico Universitario en Conservación de los Alimentos por Frío	
Técnico Universitario en Emprendimientos Agroalimentarios	

Técnico Universitario en Industrialización de Alimentos  
Técnico Universitario en Tecnología de los Alimentos

### AMBIENTAL

Grado	<p>Ingeniero Ambiental Ingeniero de Recursos Naturales Renovables para Zonas Áridas Ingeniero en Ecología Ingeniero en Recursos Naturales Renovables Licenciado en Aprovechamiento de Recursos Naturales Renovables Licenciado en Ciencias Ambientales Licenciado en Ciencias del Ambiente Licenciado en Geoecología y Medio Ambiente Licenciado en Gestión Ambiental Licenciado en Gestión Ambiental - MD Licenciado en Recursos Naturales</p>
Posgrado	<p>Especialista en Evaluación de Contaminación Ambiental y su Riesgo Toxicológico Especialista en Gestión Ambiental Especialista en Gestión de Riesgos Ambientales Especialista en Tecnología Ambiental Magister en Agricultura Sostenible Magister en Control de Plagas y su Impacto Ambiental Magister en Ecología Acuática Continental Magister en Ecología Marina Bentónica Magister en Estudios Ambientales Magister en Evaluación de Impacto y Gestión Ambiental Magister en Gestión Ambiental Magister en Gestión Ambiental Agropecuaria Magister en Gestión Ambiental y Ecología Magister en Manejo y Conservación de Recursos Naturales Magister en Manejo y Recuperación de Tierras Magister en Recursos Naturales y Medio Ambiente</p>

### **BIOTECNOLOGÍA**

Grado	<p>CBC - Licenciado en Biotecnología Licenciado en Biotecnología</p>
Posgrado	<p>Doctor en Biología Molecular y Biotecnología Magister en Biotecnología Magister en Biotecnología Vegetal</p>

### Cs.Sociales

Grado	<p>Licenciado en Administración Agropecuaria Licenciado en Administración de Agronegocios Licenciado en Administración de Negocios Agropecuarios Licenciado en Administración Rural Licenciado en Comercialización Agropecuaria Licenciado en Economía Agropecuaria Licenciado en Gestión de Empresas Agropecuarias</p>
Posgrado	<p>Especialista en Derecho Agrario Especialista en Estudios Sociales Agrarios Magister en Agronegocios Magister en Estudios Sociales Agrarios Magister en Gerenciamiento de Empresas Agroalimentarias Magister en Gestión de la Empresa Agroalimentaria Magister en Sociología de la Agricultura Latinoamericana Magister Scientiae en Extensión Agropecuaria</p>
Pregrado	<p>Especialista en Alta Dirección de Agronegocios y Alimentos Técnico en Administración de Empresas Agropecuarias Técnico en Administración de Empresas con orientación en Agropecuaria y Agroindustrial</p>



Técnico en Agronegocios  
 Técnico en Gestión Agropecuaria  
 Técnico en Gestión de Empresas Agrícolas  
 Técnico en Gestión de Empresas Pecuarias  
 Técnico Universitario en Administración Agropecuaria  
 Técnico Universitario en Administración de Empresas Agropecuarias  
 Técnico Universitario en Administración Rural  
 Técnico Universitario en Comercialización orientación Agroalimentaria  
 Técnico Universitario en Gestión de Empresas, orientación Agroalimentaria  
 Técnico Universitario en Gestión y Administración Rural

#### Forestal

Grado	Ingeniero en Industria de la Madera Ingeniero en Industrias Forestales Ingeniero en Paisajes Ingeniero Forestal
Posgrado	Magister en Ciencias Forestales Magister en Desarrollo de Tecnología en la Industria Maderera
Pregrado	CBC - Técnico en Floricultura CBC - Técnico en Jardinería Guardaparque Técnico en Composición de Parques y Jardines Técnico en Floricultura Técnico en Jardinería Técnico en Parques y Jardines Técnico Forestal Técnico Universitario en Aserraderos y Carpintería Industrial Técnico Universitario en Celulosa y Papel Técnico Universitario en Industria de la Madera Técnico Universitario en Parques, Jardines y Paseos Técnico Universitario en Viveros y Plantaciones Forestales Técnico Universitario Fitosanitarista Técnico Universitario Forestal

#### Veterinaria

Grado	CBC - Veterinario Médico Veterinario Veterinario
Posgrado	Doctor de la Universidad Nacional del Nordeste - Area Ciencias Agropecuarias - Veterinaria Doctor de la Universidad Nacional del Nordeste en Ciencias Veterinarias Doctor en Ciencia Animal Doctor en Ciencias Veterinarias Especialista en Ciencias Clínicas Veterinarias Especialista en Salud y Producción Porcina Magister en Anatomía y Fisiología Veterinaria Magister en Ciencias Agropecuarias y Veterinarias - Mención Reproducción Animal Magister en Salud y Producción Porcina

# SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR AGRARIA

---

## 1. Políticas de desarrollo de carreras de ciclo corto

### 1.1. Las instituciones educativas relevantes y el planeamiento estratégico

A partir del diagnóstico se concluye que el sistema de educación superior agrario es un sistema *híbrido*, ya que casi en igual proporción participan las universidades y los institutos superiores no universitarios en la cobertura de carreras técnicas de ciclo corto. Este rasgo es muy importante porque en el área industrial esas carreras son dictadas casi exclusivamente por instituciones terciarias bajo la jurisdicción de los Ministerios y/o Consejos Provinciales de Educación.

Cabe acotar que hace treinta años atrás, los estudios agrarios se desarrollaban bajo la dependencia de los Ministerios o Secretarías de Agricultura de las Provincias, como sí sigue ocurriendo en países como Brasil y Francia. Esto significa que hay cierta tradición a escala internacional del papel de las autoridades públicas agropecuarias en la promoción y regulación de la educación técnica agraria. No se trata de sugerir esa inserción en las estructuras del estado, pero sí llamar la atención de la importancia de las autoridades gubernamentales sectoriales (tanto en agro como en industria) en la definición de las políticas educativas vinculadas.

En países como Australia y Brasil, las políticas de desarrollo de carreras de ciclo corto se han encomendado a instituciones de educación superior no universitarias especializadas. Es el caso de los TAFE en Australia y los CEFET en Brasil, país en donde ese proceso se lo conoce como “*cefetización*”. En Francia el sector de la educación superior no universitaria está constituido por los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y las Secciones de Técnicos Superiores (STS). Las STS se desarrollan dentro de los liceos, que son las instituciones de educación media, y ofrecen tres vías de formación: la educación formal, el aprendizaje y la formación profesional continua. Los IUT fueron creados en 1966, cada uno de ellos adjunto a una universidad pero con un status legal diferente que se refleja tanto en su administración, como en los aspectos curriculares, financieros y de gobierno. Constituyen una vía de acceso a la educación superior para los egresados del nivel medio<sup>166</sup>. Esta opción de política pública conlleva a la construcción de un sistema de educación superior binario: las carreras de ciclo corto y de ciclo largo están a cargo de instituciones diferentes.

La Ley de Formación Técnico Profesional (LET) N° 26.058, sancionada en 2005, implícitamente apunta a un sistema binario. Concretamente las universidades no son contempladas en la educación técnica superior de ciclo corto, lo que constituye un error conceptual porque las tecnicaturas superiores son y pueden ser brindadas por instituciones superiores no universitarias y también por universidades, como en el caso del sector agrario.

La LET tiene como uno de sus objetivos “regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional” (artículo 1). Aunque las instituciones de educación superior, así como las carreras que éstas imparten, requieren políticas

---

<sup>166</sup> Jallade, P. (1992) opina que el sistema francés se aparta de los dos modelos clásicos europeos, los llamados sistemas binarios y los integrados, a los que se ha hecho referencia más arriba, para constituir un tipo “*fragmentado*”. Este sistema se apoya en cuatro pilares: En el sector de la educación superior universitaria en las Grandes Escuelas y las Universidades y en el sector de la educación superior no universitaria: los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y las Secciones de Técnicos Superiores (STS). Citado en Sigal, V. y Wentzel, C (2005).



específicas en la medida que tienen características específicas, la LET excluye a las carreras cortas universitarias.

Las universidades progresivamente fueron desarrollando las carreras de ciclo corto por dos razones fundamentales, primero, por cierta preocupación de las Facultades de Agronomía respecto del bajo número de ingresantes a Ingeniería Agronómica, y segundo, por el vacío parcial de estudios técnicos superiores de corta duración por parte de institutos terciarios.

Por lo tanto se recomienda un enfoque de desarrollo del *modelo híbrido*, que tendrá mayor protagonismo de uno u otro tipo de instituciones de acuerdo a la región a considerar, para lo cual es imprescindible encuadrar ese análisis en el planeamiento estratégico.

Por ejemplo, en estos momentos se está analizando la apertura de carreras de ciclo corto agrarias en la zona de Pergamino, uno de los núcleos productivos clave de la pampa ondulada. Sin embargo, esas propuestas están originadas desde el lado de la oferta educativa, y no desde un ejercicio de planeamiento participativo del cual formen parte los actores de la producción y el Ministerio provincial de asuntos agrarios.

Por un lado, la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, creada en 2002 y en proceso de formación, ha planteado la Tecnicatura en Producción Agropecuaria a dictarse en la sede Pergamino, y la Tecnicatura en Mecanización Agrícola en la sede Junín. Al mismo tiempo, un instituto de educación superior no universitaria en la misma localidad ofrecería una Tecnicatura similar. Este fenómeno podría conducir al quebranto del instituto terciario, que difícilmente pueda competir en similares condiciones que la universidad nacional.

El enfoque del planeamiento estratégico en educación superior implica la consideración del espacio territorial como ámbito de análisis, la región productiva, con sus particulares especializaciones y las organizaciones agrarias representativas.

Un emprendimiento asociativo destacable es el Instituto Superior de Tres Arroyos originado en una escuela media técnica rural del sector privado con una fuerte participación de grupos CREA y de la Asociación de Cooperativas Argentinas. Con la asistencia técnica y académica de la Universidad Nacional de la Plata se están desarrollando programas para Técnicos Superiores en una región donde la Universidad Nacional del Centro con su facultad de Agronomía en Olavarría no había dado respuestas.

Lamentablemente al no contemplarse a las universidades en la LET, éstas tampoco podrían aspirar a recursos del Fondo para la Educación Técnica creada por la misma y administrado por el INET. Generándose así una exclusión inexplicable que habría que modificar.

## **1.2. Definición de áreas de vacancia y de áreas de reforma de programas en ejecución con base en la consulta a los sectores representativos del agro**

Existe un consenso respecto a la necesidad de profesionalizar el trabajo tradicional del técnico agropecuario, dado que ha aumentado su nivel de complejidad en función de los avances tecnológicos.

Las transformaciones de los sistemas productivos, el desarrollo tecnológico, la mayor articulación agroindustrial, el crecimiento del comercio internacional generan una mayor demanda de trabajo calificado en el sector agrario, en particular, en las explotaciones agropecuarias, pero también en otros ámbitos de los sectores agroindustriales y agrocomerciales que requieren personal que pueda entender la lógica de la producción agropecuaria.

Esta mayor exigencia de profesionalidad, basada en el creciente avance del conocimiento tecnológico que ha generado mayor complejidad en las tareas productivas, el mayor conocimiento de los procesos agroindustriales y los aspectos ecológicos, plantea nuevas demandas respecto a las competencias laborales de los técnicos agropecuarios, que deben ser atendidas por los sistemas educativos. Es en este nuevo contexto que se explica la demanda de Técnicos Superiores.

Por otra parte, las transformaciones mencionadas no impactaron de forma homogénea en la realidad agropecuaria, de manera tal que es necesario considerar situaciones diversas con respecto a la estructura productiva, el desarrollo agroindustrial, la heterogeneidad social y las condiciones ecológicas regionales. Esto determina la necesidad de perfiles profesionales que no sean homogéneos sino que puedan dar respuesta a las demandas específicas de los diferentes contextos regionales en los cuales se desempeñarán.

De lo anterior resulta justificada la necesidad de profesionalizar la oferta de tecnicaturas generales. Para esto, a diferencia de los planes de estudio tradicionales, las nuevas propuestas de Tecnicaturas Superiores en Producción Agropecuaria deben incorporar conocimientos en gestión, procesos agroindustriales e impactos ambientales, entre otros elementos sin los cuáles es impensable la comprensión de los sistemas productivos actuales.

En el diagnóstico se ha podido observar la gran proliferación de Tecnicaturas Superiores en Gestión Agropecuaria. Estas propuestas con énfasis en la gestión descuidan los aspectos productivos que son necesarios para poder gestionar adecuadamente una empresa agropecuaria. A los efectos de la gestión de empresas resulta entonces conveniente una Tecnicatura Superior en Producción Agropecuaria con énfasis en Gestión Agropecuaria.

En este sentido, creemos que sería altamente recomendable que los planes de estudio de las tecnicaturas generales se constituyan como propuestas flexibles que puedan articular sobre una base general obligatoria, un sistema de materias optativas que permita diversificar la oferta con un mayor grado de especialización, vinculado a las producciones regionales

Por otra parte, también lleva a pensar en una mayor demanda en la especialización de los estudios hacia una industria determinada, o a una producción regional específica. Sin embargo, acorde a las nuevas demandas productivas, la especialización no debe descuidar una formación básica general. De otra forma, se le restaría profesionalidad a la labor del Técnico Superior.

En todos los casos la constitución de la nueva oferta educativa y el desarrollo de la existente debe darse a través de la participación de los sectores productivos en la formulación de la propia oferta de carreras y en la formación práctica. Los estudios de base previos son imprescindibles, para analizar la demanda potencial de Técnicos Superiores.

Ahora bien, a diferencia de la educación técnica de nivel medio y de grado universitaria, que tienen claramente definidos los alcances del título para el ejercicio profesional, para lo cual tradicionalmente se utilizó el concepto de *incumbencias* (lo que le incumbe), no resulta para nada claro cuáles son los alcances de los títulos superiores. Una cosa es definir las “competencias y saberes” y otra muy distinta es definir cuál es el recorte profesional en el mercado de trabajo. Esto es una asignatura pendiente que se espera resolver con la aplicación de la LET.

Acorde a este argumento, la LET no resulta muy precisa con respecto a las diferencias entre los perfiles profesionales de los Técnicos Medios y Superiores. En el art. 7 plantea que “la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario tiene como propósitos específicos: formar técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias.” Posteriormente, en el artículo 28 se plantea que “las autoridades educativas de las jurisdicciones organizarán la evaluación y certificación de los saberes y las capacidades adquiridas según los niveles de cualificación establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación”.

En la medida que la complejidad tecnológica crece, y la diversificación productiva se expande, otros países han identificado claramente los perfiles profesionales diferenciados, como es el caso de Australia.

En este país la educación superior no universitaria denominada Vocational Education and Training (VET) ofrece una amplia variedad de carreras técnicas. El sistema educativo australiano se diferencia de otros países por el Australian Qualifications Framework (AQF), que es un sistema nacional de créditos establecido por el gobierno para articular cursos y calificaciones. Abarca todo el sistema educativo: las universidades, el VET y la educación secundaria y facilita la movilidad de estudiantes entre los niveles educativos, las instituciones y articula los estudios entre los diferentes estados.

El Australian Qualification Framework se basa en los Training Packages (TP) que especifican los estándares de competencias para cada calificación y son desarrollados por los Industry Training Advisory Bodies (ITAB) o comisiones asesoramiento de las industrias para la capacitación. Posteriormente los TP deben ser aprobados por el National Training Advisory Committee y por los ministros.

Por último, la participación del sector productivo también es importante a través del financiamiento del VET. De 5.200 millones de dólares australianos, 2.300 son fondos públicos y 3.000 millones son fondos privados. A su vez, los fondos públicos corresponden a 850 millones del Gobierno Federal y 1.400 a los estados. El aporte del Gobierno Federal se aplica básicamente a becas (550 millones)<sup>167</sup>.

Las políticas implementadas por el Ministerio de Educación a través del INET en el año 2005 para todos los niveles de educación técnica comprenden principalmente la

---

<sup>167</sup> Sigal, V. y Wentzel, C. (2005).

provisión de equipamiento, el financiamiento para capacitación y equipamiento y la capacitación para docentes.

Sin embargo, si profundizamos en los aspectos implementados se puede observar el énfasis en la formación profesional y en la educación técnica media. Por ahora, las tecnicaturas superiores no han merecido una gran atención. También parece haber una mayor orientación industrial respecto al agro y la agroindustria. Por ejemplo, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología plantea como políticas implementadas en el 2005 el diseño de 30 nuevos perfiles y trayectos formativos de formación profesional vinculados con necesidades socioproductivas locales, a través de convenios sectoriales con entidades representativas de la producción y del trabajo. También la conformación de 5 nuevas Redes Sectoriales de Formación Profesional, para los sectores de Metalmecánica, Madera y Muebles, Gastronomía y Turismo, Industrias Culturales, Energías y Textil. Como se puede observar, la orientación es de corte netamente industrial. Entre las industrias no hay nada en relación a las industrias de procesamiento de alimentos. Tampoco están comprendidas las industrias de insumos como Fertilizantes, Agroquímicos, etc, y habría que ver si Metalmecánica tiene cursos para maquinaria agrícola. Tampoco hay nada en relación a la industria química.

Lo mismo puede observarse en la educación a distancia con la creación de las siguientes áreas: Ciencias Básicas, Tecnologías de la Organización y Gestión, Automatización, Diseño Tecnológico, Electricidad y Electrónica, Materiales, Máquinas, Procesos e Instrumentos y Telecomunicaciones. No hay propuestas para educación agraria.

Por otra parte, las vinculaciones con los sectores productivos y organismos estatales tienen la misma impronta. Por ejemplo, se realizó una convocatoria a 10 foros sectoriales de Recursos Humanos, articulados con los foros de competitividad de la Secretaría de Industria. También se establecieron convenios conjuntos con el Ministerio de Economía y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para la formación profesional en los sectores más dinámicos. No hay convenios, ni participación de la SAGPyA, así como tampoco de secretarías del propio MECyT como la SECyT y la SPU.

La LET reglamenta la vinculación de la Educación Técnico-Profesional con el sector productivo. En el artículo 15 plantea que “el sector empresario, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas, en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa favorecerá la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Estos convenios incluirán programas de actualización continua para los docentes involucrados.” Y en el artículo 16 establece que “cuando las prácticas educativas se realicen en la propia empresa, se garantizará la seguridad de los alumnos y la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes, por tratarse de procesos de aprendizaje y no de producción a favor de los intereses económicos que pudieran caer a las empresas. En ningún caso los alumnos sustituirán, competirán o tomarán el lugar de los trabajadores de la empresa”.

Por otra parte, el artículo 46 establece la creación del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción como órgano consultivo y propositivo, cuya finalidad es asesorar al Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la educación técnico profesional. Por su parte, el INET ejercerá la Secretaría Permanente del mencionado organismo.

En el artículo 48 se plantea que “el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción estará integrado por personalidades de destacada y reconocida actuación en temas de educación técnico profesional, producción y empleo, y en su conformación habrá representantes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Ministerio de Economía y Producción, del Consejo Federal de Cultura y Educación, de las cámaras empresariales - en particular de la pequeña y mediana empresa -, de las organizaciones de los trabajadores, incluidas las entidades gremiales docentes, las entidades profesionales de técnicos, y de entidades empleadoras que brindan educación técnico profesional de gestión privada. Los miembros serán designados por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, a propuesta de los sectores mencionados, y desempeñarán sus funciones “*ad honorem*” y por tiempos limitados”.

## **1.2. Homogenización de denominación de títulos de programas comparables**

La homogenización de la denominación de títulos de programas comparables permitiría generar un sistema de información más transparente. Sin embargo, debería cuidarse que no afecte las diferencias entre propuestas basadas en la diversidad de los contextos regionales.

Con respecto a la homologación de estudios, la LET plantea que para la mejora de la calidad de la educación técnico profesional se creará el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y se establecerá un proceso de la Homologación de Títulos y Certificaciones (artículo 32) que estará a cargo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y contará con participación jurisdiccional (artículo 33).

De acuerdo al artículo 34 el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, instancia de inscripción de las instituciones que pueden emitir títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional, brindará información que permitirá: (i) diagnosticar, planificar y llevar a cabo planes de mejora que se apliquen con prioridad a aquellas escuelas que demanden un mayor esfuerzo de reconstrucción y desarrollo; (ii) fortalecer a aquellas instituciones que se puedan preparar como centros de referencia en su especialidad técnica; y (iii) alcanzar en todas las instituciones incorporadas los criterios y parámetros de calidad de la educación técnico profesional acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Por otra parte, el artículo 38 plantea que los títulos de técnicos medios y técnicos superiores no universitarios y las certificaciones de formación profesional podrán ser homologados en el orden nacional a partir de los criterios y estándares de homologación acordados y definidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los cuales deberán contemplar aspectos referidos a: perfil profesional y trayectorias formativas. Y es el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, quien garantizará el desarrollo de los marcos y el proceso de homologación para los diferentes títulos y/o certificaciones profesionales para ser aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (artículo 39).

Entre las políticas implementadas en el 2005 se ha avanzado con la homologación de títulos de nivel técnico medio, pero aún está pendiente la homologación a nivel superior. También se ha avanzado en el Acuerdo federal acerca del diseño y operación del Catálogo de Títulos Técnico Profesionales –niveles medio y superior– y en el acuerdo federal acerca de la nómina de titulaciones técnicas –niveles medio y



superior— cuyo ejercicio profesional debe quedar a resguardo del Estado. Pero aún está en una etapa de acuerdo.

El objetivo de la homologación es muy importante, con las salvedades planteadas acerca del carácter específico de las especializaciones regionales. Pero resulta indispensable la incorporación plena del sistema universitario para el tratamiento de la educación técnica superior agraria. La universidad puede desempeñar un papel muy importante en la estipulación de los criterios de calidad, así como en la articulación con estudios superiores de ciclo largo, ya que en definitiva el recorte de la educación técnica hasta la educación superior de corta duración es totalmente arbitraria. En verdad la educación técnica comprende la formación profesional, el nivel medio y el superior en sus dos modalidades de ciclo corto y largo y el nivel de posgrado que si bien hasta el presente no es requisito para el ejercicio profesional en este campo, sí lo es en las ciencias de la salud donde las especialidades médicas tienen carácter obligatorio para el ejercicio profesional de especialidades. Esto aún no ha tenido lugar en el sector agrario, pero no habría que descartar a futuro las especializaciones superiores en materia ambiental, como requisito *sine qua non* al momento de determinarse la reorientación productiva.

Por último, cabe reiterar la participación de las secretarías provinciales de asuntos agrarios en el proceso de homologación.

#### **1.4. La garantía de la calidad de las carreras de ciclo corto**

En la actualidad la cuestión de la calidad está reservada a nivel de la Ingeniería Agronómica y la Ingeniería de Alimentos, con perspectivas de alcanzar en el corto plazo a Veterinaria. “Aguas abajo”, o sea a nivel de la educación superior de carreras cortas y en el nivel técnico medio no se supera lo discursivo. Por su parte, a partir de entrevistas a informantes clave se evidencia que existe consenso sobre la mayor calidad de las carreras cortas universitarias con respecto a las no universitarias. Las diferencias se presentan debido principalmente a los planes de estudio y a la preparación de los docentes.

Seguramente las prioridades ministeriales a partir de la LET se concentrarán en la calidad del técnico medio. Por ello es necesario reinstalar las pruebas censales y anuales nacionales de evaluación de la calidad en el nivel medio, para identificar los resultados educativos por establecimiento educativo que permitan desarrollar acciones focalizadas para mejorar el desempeño. Así como el retorno del país a las pruebas internacionales.

Mejorar la calidad del nivel medio es la primera prioridad, que implica también poner atención a los estudiantes más vulnerables, porque en definitiva la baja participación de alumnos universitarios de hogares humildes deriva principalmente de la baja tasa de graduación en el nivel medio de los adolescentes de menores ingresos.

Ahora bien, las tecnicaturas superiores de ciclo corto por su escaso desarrollo relativo en comparación con las de ciclo largo (cabe recordar que el 20,6 % de los estudiantes de educación superior agraria estudian carreras cortas), deben ser examinadas desde la perspectiva de la calidad.

Muy probablemente las tecnicaturas superiores cortas no serán pasibles de mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad como los que se aplican para las carreras de Ingeniería Agronómica. O sea no se prevé una evaluación por carrera, pero sí cabría considerar la evaluación y acreditación institucional.

Para ese proceso es conveniente incorporar a las universidades, más específicamente a las unidades académicas con carreras acreditadas.

La evaluación institucional contemplaría aspectos vinculados a las siguientes dimensiones: (i) proyecto y perfil institucional; (ii) gestión institucional; (iii) carreras y planes de estudio; (iv) alumnos y graduados; (v) plantel docente; (vi) infraestructura y recursos materiales; (vii) servicios de biblioteca, de información e informáticos; (viii) procesos de enseñanza y aprendizaje; y (ix) investigación y extensión.<sup>168</sup>

El proceso de homogenización y definición de perfiles dará lugar a la estructura general de los planes de estudio, indicando la formación básica y especializada, la flexibilidad de la currícula y el régimen de correlatividades, entre otros aspectos.

El cuerpo docente es una dimensión básica de evaluación y comprende el análisis de la cantidad por cargos y dedicación, la estructura de la organización –cátedra, departamento-, la formación, antigüedad y capacitación, los criterios de incorporación, los mecanismos de evaluación y estímulos.

Una herramienta clave de la política de educación técnica es la capacitación de los docentes. Esta se caracteriza por una importante oferta de cursos capacitación. Sin embargo, se observa que la oferta es fragmentada y no existe un plan sistematizado de capacitación. Asimismo, la calidad de la educación técnica superior y su diferenciación respecto a la oferta de tecnicaturas medias, tienen una dependencia importante en la formación de los docentes, que requiere principalmente de un importante conocimiento del área disciplinaria a enseñar, de manera tal que el título profesional y la experiencia profesional serían criterios de calidad a considerar. En este sentido, la complejidad del conocimiento implicado requeriría la constitución de una oferta de capacitación con la participación de las universidades.

La dimensión de alumnos y graduados comprende el análisis de las tasas de graduación y deserción, los mecanismos de tutoría y asistencia académica, el origen socioeconómico y educativo previo de los alumnos, las políticas de bienestar estudiantil (becas, de estudio, servicios de salud y alojamiento). Respecto de los graduados, su seguimiento, la inserción laboral de los mismos, la opinión de los empleadores, etc.

La gestión institucional contempla aspectos vinculados a la organización y el financiamiento, entre otros.

En fin, a nivel internacional hay determinadas convenciones sobre qué comprende la evaluación de instituciones de educación superior para el mejoramiento de la calidad. Para el cumplimiento de los fines de dichas instituciones, éstas cuentan con estructuras, funciones, procesos y recursos que son interpretados, primero por la propia institución a través de la *autoevaluación* y, segundo, por evaluadores externos (*evaluación externa*) que no pertenecen a la institución, independientes en su criterio, que valoran los procesos, recursos y resultados y recomiendan cursos de acción para el mejoramiento.

Se supone que las instituciones evaluadas por expertos independientes, con resultados que indiquen más fortalezas que debilidades y con programas de

---

<sup>168</sup> Las dimensiones indicadas son una adaptación de las dimensiones de la evaluación de instituciones universitarias. Ver Lineamientos de la Evaluación institucional. Resolución CONEAU 094/1997.



mejoramiento para corregir deficiencias, contarían con una base firme sobre la que se apoyan los programas específicos de estudio. Si como resultado de esos procesos de evaluación externa, las instituciones son reconocidas y acreditadas por las universidades, ello implicará el reconocimiento de los estudios terciarios para cursar carreras de ciclo largo a nivel de ingenierías.

Por su parte, en el caso de las carreras cortas dictadas por universidades, hay que advertir que la acreditación obligatoria de las carreras de nivel de Ingeniería o equivalente establecida por la LES, a cargo de la CONEAU, implica la evaluación de la unidad académica que la dicta, o sea el Departamento o más comúnmente la Facultad, de lo cual resulta una forma indirecta de evaluación institucional, aunque no suficiente.

En la LET se sostiene la necesidad de evaluación de la calidad, con la definición de criterios y pautas a cargo del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) (artículo 27) de acuerdo a lo que estipula la LES (artículo 25).

La evaluación de la calidad de la educación universitaria deberá consolidarse, en el marco del mejoramiento continuo para incorporar permanentemente las mejores prácticas internacionales en la materia. También deberá extenderse la evaluación a la educación superior no universitaria, un espacio educativo tradicionalmente olvidado en las políticas públicas, a veces considerado insuficientemente en el segmento de la formación docente, pero directamente omitido en la formación técnica superior claramente concebido como una “segunda opción” por sus estudiantes, lo cual es trágico desde la perspectiva del desarrollo del mercado de trabajo.

A su vez, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica y con participación jurisdiccional, implementará para las instituciones incorporadas al Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional programas de fortalecimiento institucional, los cuales contemplarán aspectos relativos a formación docente continua, asistencia técnica y financiera (artículo 35). Como se ha mencionado, las carreras cortas técnico-profesionales universitarias quedan excluidas de estas políticas, planteando algunas dudas sobre las posibilidades de concretar el ambicioso objetivo de estructurar una política nacional de educación técnico-profesional de acuerdo a lo establecido por el artículo 6.

Un problema que surge con este planteo, como ya se mencionó, es que la homologación no considera las carreras cortas universitarias. Tampoco el financiamiento de las mismas que quedan excluidas del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional creado por dicha ley (artículo 52).

Para la mejora de la calidad es imprescindible direccionar los recursos del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, que prevé financiamiento destinado a equipamiento, capacitación, etc. Si bien es condición necesaria la inscripción en el Registro precitado, los programas de fortalecimiento institucional deberían incluir no sólo un diagnóstico de situación sino también una evaluación externa efectuada por expertos independientes.

### **1.5. La articulación de las carreras de ciclo corto y ciclo largo**

El crecimiento de los sistemas de educación superior se produce a partir de dos modelos diferentes. Uno basado en la diferenciación institucional con nuevas instituciones superiores no universitarias, diferentes a las universidades tradicionales,

que ofrecen carreras cortas y da lugar al sistema binario, como es el caso de Canadá, Alemania y Australia. Y otro modelo, a partir de la diferenciación de carreras dentro de las mismas universidades, que da lugar al sistema integrado como ocurre en España, Suecia e Italia. En los Estados Unidos de América se expone el sistema institucional más diferenciado y diversificado, con instituciones no universitarias dedicadas a la formación profesional de inserción laboral inmediata, *Communitys Colleges* a nivel municipal de estudios terciarios técnicos vinculados al mercado de trabajo (formación profesional con el requisito previo de aprobación del nivel medio), *Colleges*: instituciones de educación superior que forman *bachelors* en estudios generales, y finalmente universidades para estudios de grado y posgrado. Otro rasgo saliente es la articulación interinstitucional: los *Community Colleges* articulan con los *Colleges* y las Universidades, y los *Colleges* con las Universidades, todos a través de reconocimientos de créditos que son la medida del progreso académico alcanzado.

Las políticas de promoción de la articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria tienen por objetivo aportar soluciones a los problemas de equidad, dado que la articulación contribuye a aumentar las opciones educativas y, por lo tanto, puede mejorar las opciones laborales. En la práctica, el logro de estos objetivos está ligado a la calidad de las propuestas, así como a las posibilidades reales de inserción laboral que éstas generan, y también al tipo de trabajo y la permanencia.

En el espacio universitario europeo a partir de los Acuerdos de Bologna (1999), las instituciones están instrumentando cambios cualitativos en cuanto a la duración de las carreras, homogenización de títulos y contenidos y medición del progreso académico, entre otras políticas, con el propósito de tender a una mayor movilidad de estudiantes, profesores y egresados. Cabe destacar el sistema de transferencia de créditos, la definición de directrices comunitarias para las carreras más reguladas (medicina, arquitectura, farmacia), y el suplemento del título.<sup>169</sup>

En este contexto se promueve la articulación interuniversitaria y entre las universidades y las instituciones de educación superior no universitaria. No obstante, cabe advertir que los logros alcanzados en la articulación universidades/instituciones terciarias, es muy limitada. Anteriormente se mencionó el caso estadounidense que desde una perspectiva teórica tendría todas las condiciones para una importante articulación interinstitucional, sin embargo ésta se da en muy bajo grado.

En la Argentina la expansión de la educación superior se produjo, en las últimas décadas, fundamentalmente a través de la educación no universitaria y fue configurando un sistema binario.

El marco legal de la Educación Superior No Universitaria, así como también, su articulación con la Universidad se sustentó en los últimos diez años en dos leyes: Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995. Recientemente, en 2005, se suma también la Ley de Educación Técnico Profesional (LET) N° 26.058.

En el artículo 8 de la Ley de Educación Superior se define la articulación entre las distintas instituciones del sistema de educación superior. La misma se establece mediante convenios entre sus instituciones o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente. La articulación puede adoptar las siguientes modalidades: a) Reconocimiento global de títulos no universitarios por parte de la universidad como requisito de para la obtención de un título de grado universitario; b)

---

<sup>169</sup> Del Bello, J.C. y Mundet, E. (2004).

Reconocimiento parcial de tramos o trayectos para la prosecución de estudios superiores por la universidad; c) Reconocimiento u homologación de asignaturas o espacios curriculares por equivalencia por la universidad.

Por otra parte, la articulación en el nivel regional estará a cargo de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región (artículo 10). Se suponía que los gobiernos provinciales representarían los intereses no sólo del sistema económico y social local, entendido como señalamiento de demandas y áreas de vacancia de los estudios universitarios, sino también respecto de la integración del sistema universitario a los sistemas educativos provinciales.

En efecto, de las provincias depende todo el sistema educativo del territorio con la sola excepción del sector universitario, independientemente de si las instituciones universitarias son estatales o privadas. Informantes calificados que han participado activamente en el desarrollo y actividad de los CPRES señalan que la principal preocupación de las autoridades provinciales es cómo las universidades pueden contribuir a la formación y capacitación de los docentes del resto de los niveles educativos, lo cual es muy razonable, teniendo en cuenta los mayúsculos problemas de la formación docente.

En este contexto, la preocupación de los Estados provinciales por la articulación del sistema de educación superior no figura entre sus prioridades.

Uno de los mayores problemas para la articulación resulta en la necesidad de compatibilizar las reglamentaciones de las jurisdicciones y las universidades para la definición de mecanismos de transferencia, acreditación y homologación interinstitucional. Por otra parte, como ya se mencionó no contribuye el escaso avance de los procesos de evaluación y acreditación, particularmente en las instituciones superiores no universitarias. En este sentido, algunas dificultades surgen porque el Consejo Federal de Cultura y Educación es quien se ocupa de la adopción de criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria (artículo 25), mientras que la CONEAU es el organismo público encargado de las evaluaciones universitarias (artículo 44).

La Ley de Educación Técnico Profesional (LET) no contribuye a dar solución a estos problemas. No sólo no plantea definiciones más precisas, sino que tiene como resultado la potenciación de los problemas de la articulación de la educación superior al generar mayor confusión al marco legal existente. En este sentido, inhibe los procesos de articulación entre la educación superior no universitaria y universitaria.

En el artículo 9 la LET se plantea que “están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, ya sean ellas de gestión estatal o privada; de nivel medio y superior no universitario y de formación profesional incorporadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, a saber: a) instituciones de educación técnico profesional de nivel medio; b) instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario; c) instituciones de formación profesional, centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes”.

Resulta inexplicable la razón por la cual se excluye al pregrado universitario, o sea las carreras cortas dictadas por las universidades. Con esta omisión, surgen algunas



dudas respecto al éxito para lograr estructurar políticas de alcance nacional... “estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional” (artículo 6).

El artículo 11 establece que “las jurisdicciones educativas tendrán a su cargo los mecanismos que posibiliten el tránsito entre la educación técnico profesional y el resto de la educación formal, así como entre los distintos ambientes de aprendizaje de la escuela y del trabajo”. En ninguna parte de la LET se hace la mínima mención a los CPRES, organismos que, como estipula la LES están integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región y tienen a su cargo la articulación entre ambos subsistemas de educación superior. La falta de participación de las universidades en el establecimiento de los criterios y estándares de homologación, o de los CPRES, crea mayores trabas a los procesos de articulación en la educación superior.

Al no generar mecanismos de movilidad de estudiantes hacia la universidad, la educación superior no universitaria se constituye a partir de este nuevo marco legal como nivel final de estudios, afectando a los sectores de menores ingresos que son quienes mayoritariamente acceden a la educación técnica no universitaria. Sin embargo, la LET se propone la creación de igualdad de oportunidades a la cual dedica el Capítulo VII del Título IV.

En resumen, con la nueva Ley de Educación Técnico-Profesional no se garantizan mecanismos reales para lograr la articulación de la educación técnica superior, universitaria y no universitaria. Por el contrario, al excluir a la Universidad, al crear mayores trabas para la articulación con el subsistema universitario, se está contribuyendo a darle un rango de educación media, más que superior, en contraste con lo que son las tendencias internacionales, las demandas productivas en ciencia y tecnología, y de esta forma comprometiendo las posibilidades de acceso a una mejor educación para los sectores socialmente más desfavorecidos. En este sentido, las propuestas girarían en torno a la idea de una nueva legislación que contribuya a corregir los errores de la anterior y no a profundizarlos.

La articulación del sistema de educación superior en el país comienza a impulsarse a fines de la década de los noventa y tiene como resultado el crecimiento de propuestas para la Formación Docente. De los 402 ciclos especiales de formación implementados hasta el 2005, el 98,5% correspondía a Ciclos de Licenciatura, la mayoría de los cuales (el 72,3 %) estaba orientado a las áreas de Educación, Ciencias Sociales y otras Humanidades, constituyendo propuestas para la Formación Docente. Por su parte, las propuestas para la Educación Técnico-Profesional se han orientado principalmente hacia los servicios y en una mínima parte hacia el agro o la industria<sup>170</sup>. La escasez de propuestas de articulación para la Educación Técnica se explica a través de diversos factores, entre los cuales podría citarse la falta de políticas de incentivo tanto para la Educación Técnica como para su articulación. Como ya vimos anteriormente, las políticas actuales en relación a la educación técnico-profesional están más orientadas a impulsar la educación técnica industrial que la agraria.

En lo que respecta a orientaciones de políticas educativas, a diferencia de lo que ocurre con la Formación Docente, no se ha fomentado la articulación entre los estudios técnicos superiores. Para la articulación de la Formación Docente el Ministerio de Educación ha promovido diversos mecanismos, como concursos interinstitucionales con la participación de escuelas primarias o secundarias,

---

<sup>170</sup> Alvarez, M. C. y Dávila, M (2005).

Universidades e Institutos de Formación Docente. Sin embargo, no se promovieron estos mismos incentivos para la articulación de la Formación Técnico-Profesional.

El perfil académico tradicional de las universidades difiere del perfil profesional de los institutos técnico-profesionales. Si bien, como ya hemos visto, se está produciendo un proceso de transformación, las universidades tienen una orientación principalmente académica basada en una currícula con sólida formación básica, tendiente a excesiva, con escasa comunicación interdisciplinaria, poco énfasis en la práctica y sesgo a la investigación no necesariamente aplicada. Éste es otro elemento que dificulta la articulación. La escasa relación con los sectores productivos resulta otro aspecto de este problema. En este sentido resultaría conveniente la ampliación de los procesos de articulación a nuevos actores de los sectores productivos.

Otro problema se plantea a nivel de los sistemas de información y clasificación de áreas disciplinarias. No sólo resultan incompatibles entre el Ministerio y la CONEAU, sino que también existen diferencias en las clasificaciones disciplinarias entre niveles educativos. Además las clasificaciones aún responden a la lógica de las Ciencias Básicas, y no a las necesidades que impone el desarrollo científico a las áreas Tecnológicas. En este sentido, sería conveniente implementar mecanismos adecuados para el mejoramiento de los sistemas de información y la compatibilización de las clasificaciones de las áreas disciplinarias.

Como se ha visto, existen diferencias en el perfil, los objetivos y los propios contenidos que existen entre los cursos universitarios y no universitarios que, de no mediar políticas acertadas de articulación, podrían resultar a veces irreconciliables. En este sentido, el reconocimiento total de títulos de ciclo corto para proseguir estudios universitarios a través de Ciclos de Complementación es una forma de articulación conveniente.

A estos efectos el Ciclo de Complementación tiene que determinar explícitamente los contenidos que complementan los conocimientos no adquiridos en la carrera de ciclo corto, incluidos los contenidos de ciencias básicas. No se trata de plantear un esquema por el cual la Tecnicatura de 3 años de duración complementa con un ciclo de 2 años a fin de igualarla a los 5 años de Ingeniería Agronómica. Muy probablemente el ciclo de complementación suponga una duración de al menos 3 años. Se trata de establecer ciclos *estándares* para Tecnicaturas predeterminadas.

Como los estándares de calidad actuales para la acreditación de las carreras de ciclo largo suponen exclusivamente una modalidad lineal, los mismos son parcialmente apropiados para evaluar la calidad de los Ciclos de Complementación. Los pares evaluadores juzgan estos ciclos desde la perspectiva lineal, e introdujeron en el único caso concreto de evaluación y acreditación (Ciclo de Complementación de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Villa María) enfoques incorrectos, tales como exigir al Instituto de Educación Superior no Universitario conceptos propios de la universidad, como investigación y el sistema de evaluación docente. Los pares no comprendieron que no pueden ni deben evaluar los procesos educativos que aplica la institución terciaria con la cual la universidad articula, sino las competencias y saberes con que cuentan los Técnicos Superiores formados, y a partir de allí sí enfocar el Ciclo de Complementación con los criterios de la vida universitaria.

Otros mecanismos de articulación que también establece la LES son el reconocimiento parcial de tramos o trayectos para la prosecución de estudios superiores por la universidad y la homologación de asignaturas o espacios curriculares por equivalencia por la universidad. Se trata de un sistema no estándar, sino a medida

(*customizado*) a cada estudiante. En este caso también las propuestas han fracasado debido a la utilización de criterios tradicionales para homologar materias en forma mecánica. Sería altamente recomendable que se implementen convenios institucionales que posibiliten espacios para el diálogo entre especialistas de ambas instituciones que puedan realizar una evaluación del perfil global del egresado de la institución no universitaria, las competencias adquiridas, las capacidades y habilidades desarrolladas, y su comparación con el perfil de graduado universitario que se pretende formar.

En este sentido, la implementación de un sistema de créditos puede llegar a constituir un mecanismo para la integración curricular entre instituciones y programas diferentes. De este modo, es posible definir circuitos de formación a partir del cursado de determinadas materias del plan de estudios de la carrera de grado incluyendo, si fuera necesario, espacios curriculares especiales, complementarios, creados para los ingresantes provenientes de las carreras terciarias no universitarias.

## **2 Plan de mejoramiento de la calidad de carreras de grado y posgrado**

### **2.1. Políticas para la formación de Ingenieros y otros profesionales a nivel de grado**

Los resultados del diagnóstico permiten observar la existencia de un proceso de transformación de los planes de estudio de las carreras de agronomía en todo el país. Este movimiento que surge de las nuevas demandas productivas a la formación de profesionales, comienza con la implementación, de manera aislada, de reformas curriculares en algunas universidades. Posteriormente estas reformas se fueron expandiendo a todo el sistema, impulsadas por los procesos de evaluación y acreditación de la carrera de Agronomía a nivel nacional, definida entre las carreras de interés público (artículo 43 de la Ley de Educación Superior) con obligatoriedad de evaluación y acreditación de la calidad. Cabe destacar que la propia comunidad académica de ese campo disciplinario, o sea las Facultades de Agronomía nucleadas en AUDEAS tuvieron un altísimo protagonismo en la definición de los estándares de calidad a cumplir por cada carrera, los cuales fueron adoptados por el Consejo de Universidades que integran las universidades estatales y privadas.

Por otro lado, Ingeniería Agronómica fue también la primera experiencia piloto del programa de evaluación y acreditación en el MERCOSUR (Mecanismo Experimental de Acreditación)

Estas transformaciones curriculares se están produciendo también en otras carreras universitarias vinculadas al Agro como es el caso de Ingeniería de Alimentos y Veterinaria, la primera con procesos de acreditación concluidos y la segunda a iniciar próximamente. Al igual que en Agronomía, en todos estos casos los cambios resultan impulsados por los procesos de evaluación y acreditación -implementados o en vías de implementación- dado que se trata de profesiones reguladas por el Estado de acuerdo a la interpretación de la LES. Sin embargo, otro elemento común con la transformación curricular de las Ingenierías Agronómicas es la influencia de las transformaciones productivas, factor que además define la orientación de las reformas.

Este proceso de reformas curriculares en las carreras universitarias vinculadas al agro no es un fenómeno particular de la Argentina, sino que es parte de un movimiento internacional más amplio que surge por las nuevas demandas y desafíos que imponen las grandes transformaciones que están ocurriendo en el mundo a la investigación y educación. El acelerado crecimiento de la población mundial, el consecuente



incremento de la demanda de alimentación, los problemas de distribución aún no resueltos, la respuesta productiva y la implementación del desarrollo tecnológico para resolver estos problemas, los impactos para el medio ambiente y la salud humana, el crecimiento del comercio internacional y las conexiones entre sectores productivos, entre otros problemas, exigen soluciones y, por lo tanto, promueven estas transformaciones en los sistemas universitarios. Para estos se han creado también distintas instancias de participación e intercambio como es el caso del *Global Consortium of Higher Education and Research for Agriculture* (GCHERA) que frecuentemente organiza congresos para discutir estos problemas<sup>171</sup>.

En rasgos generales estos cambios consisten en planes de estudios generales en el grado, dado que la especialización es en el posgrado, basados en propuestas con espacios para el intercambio interdisciplinario y un mayor lugar para la práctica a través de talleres y pasantías en empresas. Aparecen también nuevas profesiones y áreas como Ingeniería de Alimentos, Biotecnología o Medio ambiente. Las carreras incorporan mayores espacios curriculares para nuevos conocimientos ajenos a las tradiciones de cada profesión, algunos comunes como los vinculados al medio ambiente, gestión y negocios, y otros específicos para cada carrera.

Los problemas tecnológicos ya no se resuelven con una sola disciplina. Ello impacta en los cambios curriculares. La concepción de “agricultura” es inclusiva de otros campos del conocimiento que antes no figuraban.

En todos estos casos se está produciendo a través de las reformas curriculares un mejoramiento de la calidad de la educación, se están incorporando conocimientos pertinentes y actualizados, impulsados por la demanda de profesionales por parte de los sectores productivos y por los procesos de evaluación y acreditación implementados. Es esperable el efecto positivo de estos procesos profundizando la relación con la producción, tema que se desarrollará a lo largo de este capítulo.

Los cambios curriculares basados simultáneamente en la identificación de los requerimientos del mercado de trabajo y de la evolución científico/tecnológica en prospectiva también suponen reforzar la formación y el trabajo práctico de los estudiantes en el campo.<sup>172</sup> Se trata de brindar “competencias transversales”, “aprender a aprender”, “aprendizaje cooperativo”, “aprendizaje basado en problemas” y el “aprendizaje orientado por proyectos”<sup>173</sup>.

La incorporación de nuevas tecnologías de origen no agrario implica un enfoque de trabajo en red<sup>174</sup>. Los aglomerados productivos (*clusters*), como el de maquinaria agrícola en Armstrong/Las Parejas en el sur en Santa Fe, reflejan la fuerte vinculación entre productores agrícolas y proveedores de sembradoras y pulverizadoras. La siembra directa y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) conllevan a la construcción de redes informales, la introducción

---

<sup>171</sup> Creado en 1998, hasta 2002 había desarrollado dos conferencias mundiales.

<sup>172</sup> El “sistema de admisión orientado al empleo” constituye un componente significativo de la reforma institucional de la educación superior agraria en China. En dicho país el porcentaje de la práctica y la experimentación aumentó en un 20%, respecto al currículo tradicional.

<sup>173</sup> Según Eduardo Ramos y María del Mar Delgado, la Universidad de Córdoba en España, procura que sus graduados sean parte del cambio de los programas empresariales, esto implica una visión empresarial entre los estudiantes. Desarrollan programas de incubación de nuevas empresas. Esta universidad ha contribuido a la implementación de más de 23.500 proyectos, y ha creado más de 3.000 empresas agrarias. Citado en Maguire, Ch. y Atchoarena, D (2004).

<sup>174</sup> Grobocopatel, G. (2006).



de la modelización asistida por computadora (CAD), pruebas con nuevos materiales, etc.

El impacto de la genética y la biotecnología es espectacular. Los organismos genéticamente modificados (OGM), los biocombustibles, los biofármacos o alimentos para la salud, alimentos sofisticados con información, la biorremediación, los bioplásticos. Las empresas biotecnológicas dedicadas a la salud animal (diagnósticos terapéuticos, trasplante embrionario, marcadores genéticos, ingeniería genética, vacunas), a semillas y plantines (OGM, biopesticidas, bioherbicidas y clonado de plantines entre otros), de inoculantes, cepas de bacterias para la producción de inoculantes destinados a aumentar la fertilidad de las producciones agrícolas e ingredientes alimentarios para bioprocesamiento (aditivos, coadyuvantes tecnológicos –enzimas y cultivos- y sustitutos de grasas y azúcares y alimentos funcionales), constituyen un amplio abanico de impacto de las nuevas tecnologías basadas en técnicas de ADN recombinantes y de bioprocesos.

La Argentina es el segundo país luego de los EEUU con mayor cantidad de hectáreas sembradas con semillas transgénicas. El 98% de los 15,5 millones de hectáreas está plantada con soja transgénica y lo propio ocurre con el 50% de la superficie del maíz.

En Argentina existen 54 empresas biotecnológicas agrarias y 10 que producen ingredientes alimentarios para bioprocesamiento. La soja y el maíz transgénicos, y la micropropagación vegetal son la mejor expresión de las actividades biotecnológicas en el campo de la reproducción vegetal. El desarrollo de nuevas variedades utilizando técnicas de marcadores moleculares, la aplicación de conocimientos genómicos (aislamiento, propiedades, secuencias, control de acceso) y las tecnologías de incorporación de éstos a las variedades, que tienen un fuerte sesgo local (ya que ni los suelos, ni los climas son uniformes a escala internacional, aún cuando los genes son universales), es decir, el fitomejoramiento de las variedades, ilustran el cambio científico y tecnológico que está teniendo lugar, así como los procesos de bioconversión en la industrias lácteas, cerveceras y de panificación, entre otras.

Para tener una idea del orden de magnitud económica de este sector, se estima que las ventas anuales de las empresas locales (nacionales y extranjeras) de biotecnología en el agro son del orden de los 700 millones de pesos.<sup>175</sup>

En 2004 nacieron en Argentina Pampa Mansa II y Pampa Mansa III las primeras terneras clonadas y transgénicas a la vez de Latinoamérica, que poseen un gen que hace que su leche produzca la hormona de crecimiento humano. También nació Pampero, el primer ternero transgénico del mundo, con capacidad para inseminar con la hormona de crecimiento humano. La empresa innovadora aspira a obtener terneras clonadas con capacidad de producir leche con el valor agregado de insulina humana.

En fin, las innovaciones biotecnológicas están modificando la alimentación, la salud y el cuidado del medio ambiente, por lo que una estrategia en educación para el sector agrario no puede omitir este área, que deberá ser estudiada específicamente y que ofrece excelentes perspectivas de desarrollo de innovaciones locales patentables.

Los cambios en la organización productiva, o sea las nuevas formas de organización, el desarrollo de las nuevas empresas agropecuarias, también constituyen temas a analizar. Grandes exportadores de alimentos que organizan la producción y la comercialización, sin contar con tierras de su propiedad, tercerizando

---

<sup>175</sup> Bisang, R. y otros (2005).



las distintas actividades agronómicas (siembra, pulverización, cosecha), son indicativas de un cambio fenomenal en la organización del sector.

Todas estas materias deben ser investigadas y ser objeto de políticas públicas. Charles Maguire y David Atchoarena señalan que “la educación superior agraria (ESA) evolucionó para educar a los recursos humanos profesionales y técnicos requeridos para ampliar las fronteras de la tecnología destinada a la agricultura”.<sup>176</sup>

Los alcances de la ESA se ampliaron. La clasificación tradicional de “ciencias agrícolas” ha sido superada por la evolución del conocimiento científico y tecnológico. La base de conocimiento de las ciencias agrícolas incluye la conservación del medio ambiente y la gestión de los recursos naturales, en el marco de enfoques sistémicos y de sostenibilidad.<sup>177</sup>

El crecimiento de las carreras de posgrado es otro de los principales ejes de estas transformaciones. Entre las principales tendencias se observa un mayor desarrollo de propuestas interdisciplinarias, por un lado, y de carreras vinculadas a las nuevas áreas del conocimiento, por otro.

Surge la necesidad de mejorar las articulaciones entre grado y posgrado, para fomentar una creciente retroalimentación entre ambos que permita un mejoramiento permanente de la calidad. Las propuestas para fomentar las carreras de posgrado están vinculadas al financiamiento y al desarrollo de la investigación, temas que se abordarán posteriormente.

Otro elemento central en la calidad de la educación es la formación de los docentes. Al igual que el perfil del profesional, también se están produciendo transformaciones en el perfil del docente. Éste requiere formación a nivel de posgrado, por lo tanto, políticas que impulsen el desarrollo de posgrados académicos y profesionales, becas para posgrados, incentivos para estudios internacionales, entre otras, contribuirán al mejoramiento de la calidad docente.

Un segundo aspecto de la formación docente tiene que ver con la experiencia académica y profesional del docente que en uno y otro caso dependerá del área disciplinaria en la cual se desempeñe. Es clave fomentar el quehacer investigativo de los docentes con perfil más académico y, por otro lado, promover mecanismos que fomenten, en vez de inhibir, la experiencia profesional, que en algunas áreas en particular resulta altamente recomendable, o sea la participación en los planteles docentes de profesionales que ejercen la profesión en actividades productivas. La vinculación a los sectores productivos permite un conocimiento en profundidad de las diferentes tecnologías, los cambios tecnológicos y los problemas concretos de la producción. Para esto se necesita pensar un modelo de universidad innovadora o emprendedora. Es decir, implica una universidad que forme parte del sistema nacional de innovación y que su quehacer no sea el tradicional enfoque de la universidad de investigación científica que se deduce del modelo humboldtiano. Requiere, entonces, un cambio sustancial del modelo universitario humboldtiano de dedicación exclusiva del cuerpo docente, sin por ello caer en el modelo profesionalista, en el que predominan los docentes cuya ocupación profesional principal está afuera de la universidad a la que le dedican muy baja atención. En suma, una síntesis de ambos

---

<sup>176</sup> Maguire, Ch. y Atchoarena, D. (2004).

<sup>177</sup> En Hungría la Godollo University of Agricultral Sciences, integró gradualmente todas sus facultades (ganadería, agronomía, economía agrícola), luego agregó ingeniería agrícola, y en 1990 creó un Instituto de Gestión del Medio Ambiente y el Paisaje. Según G.Y.Kanyama-Phire, citado en Maguire y Atchoarena) op.cit.

modelos tradicionales que combine las ventajas de la dedicación exclusiva y la experiencia de trabajar en otros ámbitos.

A su vez, la velocidad de las transformaciones científicas y tecnológicas conlleva a cambios continuos en el medio productivo, cambios en los conocimientos que implican la permanente actualización de los contenidos en los planes de estudio, y cambios en la educación que ya no se concibe para una sola etapa, sino como una educación continua a lo largo de la vida. Para esta respuesta permanente se necesita investigación específica en educación superior agraria que entre otros aspectos fomente el estudio de las demandas productivas, las trayectorias de los egresados y las respuestas educativas a nivel internacional. La educación superior como campo de investigación es reciente y está en constante crecimiento, aunque como el resto de la investigación en educación está recibiendo más recursos, está más orientada hacia los problemas generales comunes a toda la educación superior. Por eso se recomienda incrementar los recursos e incentivos para investigaciones más específicas como la de este estudio.

Asimismo, resulta conveniente que en las universidades se fomente la investigación de calidad en educación agraria de otros niveles educativos, área en la cuál la investigación ha tenido un escaso desarrollo. Resulta escasa la investigación en educación técnica en general y en educación técnica agraria en particular. Ciertamente es importante investigar los problemas generales de la educación, pero también se necesita atender las cuestiones específicas. Más aún si consideramos que son los sectores de menor ingreso quienes asisten a la educación técnica de corta duración y que ésta en muchos casos se transforma en un estudio terminal, por lo que esta distribución de los recursos de investigación contribuye a aumentar la inequidad del sistema educativo.

Otra característica de la educación universitaria agraria es que la mayoría de los estudiantes provienen de la educación secundaria general, fenómeno internacionalmente conocido como la “*desruralización*” de los ingresantes a la educación superior agraria. Esto implica que las instituciones de educación superior deben desarrollar sus actividades de enseñanza-aprendizaje a una población con muy poca o ninguna experiencia previa agrícola o rural. En definitiva, la Argentina no es una excepción a esta realidad mundial. Más aún cabe preguntarse si alguna vez en nuestra historia a nivel universitario fue diferente. Cabría plantear la hipótesis que lo que sí ha cambiado es el origen socioeconómico de los alumnos de grado, moviéndose de los sectores de ingresos altos a ingresos medios urbanos.

Los problemas de ingreso y deserción están altamente vinculados a las deficiencias de la enseñanza media. En particular, es notorio el desempeño insuficiente de los alumnos en el área de las disciplinas básicas - matemática, química, física- necesarias para un desarrollo posterior en el campo de la ciencia y la tecnología. Por otra parte, tampoco cuentan con competencias mínimas de expresión y comprensión de textos y tienen importantes carencias en historia, sociología y otras ciencias sociales.

Por estas razones, se requiere pensar políticas que consideren el sistema educativo en su conjunto. Los contenidos propuestos en los planes de estudio, así como también la formación y capacitación de los docentes resultan aspectos prioritarios para la superación de estos problemas. En la década del noventa se planteó una reforma curricular para todo el país, con la implementación de Contenidos Básicos Comunes (CBC), un marco curricular innovador y flexible, que alcanzó a la enseñanza primaria, secundaria y la formación docente. Se logró una importante actualización de los contenidos mediante la participación y consulta a diferentes

sectores sociales, la opinión pública, los gobiernos provinciales y los especialistas en pedagogía y en las áreas de contenidos<sup>178</sup>. Sin embargo, los CBC aún no lograron implementarse adecuadamente por diversas razones. Indudablemente la implementación de nuevos currículos supone procesos de negociación y articulación de demandas. Pero también resultan aspectos a tener en cuenta las carencias en la preparación de los docentes y la falta de respuesta de las políticas de formación y capacitación a este problema. Hoy el énfasis está puesto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

Quizás un elemento más a tener en cuenta en este contexto de deterioro de la calidad educativa sea la escasa valorización que tiene la transmisión de contenidos entre los docentes. Una encuesta a docentes de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay realizada por IPE-UNESCO muestra coincidencias en los cuatro países. Mientras que alrededor del 60% de los docentes considera como uno de los principales objetivos de la enseñanza “el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico”, menos de la tercera parte le otorgan prioridad a “la transmisión de conocimientos actualizados y relevantes”. Ciertamente esta visión surge y se difunde como una crítica al modo tradicional y esquemático de transmisión de contenidos entendidos como información, datos, definiciones que terminaba en la memorización de conocimientos. Sin embargo, la creatividad y la conciencia crítica constituyen conceptos vacíos si no van acompañados de la idea de educación como apropiación de conocimientos<sup>179</sup>.

Esta cuestión no parece para nada ajena al tradicional debate entre la formación general y la formación especializada. En los planes de estudio de la formación docente se expresa en la discusión sobre la carga relativa de las materias llamadas generales o pedagógicas y de las materias llamadas específicas o de las disciplinas<sup>180</sup>. Otra expresión de esta tensión en las instituciones de formación docente es la diferenciación interna del cuerpo de profesores entre “pedagogos” o “gente de educación” y “especialistas” o “gente de las disciplinas”. En el transcurso de los años se ha construido un conjunto de argumentos para sustentar este debate. Desde la posición de quienes defienden una mayor carga relativa de formación en las disciplinas, se opina que nadie enseña realmente aquello que no conoce de verdad porque el dominio de una disciplina constituye el conocimiento sustantivo del docente. Por otra parte, desde la posición contraria replican que para enseñar no basta con saber la asignatura, argumentando que ser experto en una disciplina no equivale a ser experto en su enseñanza<sup>181</sup>.

La desvaloración de la enseñanza de contenidos como objetivo de la enseñanza entre los docentes podría estar reflejando un actual desbalance de esta tensión entre “gente de las disciplinas” y “pedagogos” a favor de estos últimos, o en otras palabras, un mayor espacio de los “pedagogos” en la educación. Si tenemos en cuenta que los expertos buscan asegurarse el control de la producción y reproducción del conocimiento, afianzando su poder basado en la autoridad intelectual, las cuestiones planteadas llevan a considerar más atentamente a Popkewitz<sup>182</sup> cuando alerta que el creciente discurso de profesionalización de los docentes puede acabar respondiendo a la misma lógica de dominación. Esta hipótesis parece concretarse más cada día, sobre

---

<sup>178</sup> Dussel, I. (2004).

<sup>179</sup> Tenti Fanfani, E. (2005).

<sup>180</sup> De esta forma se establece una contradicción a nivel de las disciplinas consideradas teóricas entre *generales* y *de la especialidad*, con una identificación discutible de general con pedagógico y especial con disciplinario.

<sup>181</sup> Diker, G. y Terigi, F. (1997).

<sup>182</sup> Popkewitz, T (1990), “Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica”, Valencia, Universitat de Valencia, citado por Davini, M.C. (1995), “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, Buenos Aires, Paidós.

todo si analizamos con más detalle algunas de estas propuestas para la profesionalización de los docentes.

Por otro lado, la aplicación de la nueva estructura educativa (Educación General Básica y Polimodal) derivó en un deterioro de la educación técnica y en muchas provincias la “*primarización*” de los dos primeros años del antiguo secundario. Por ello hay muchas expectativas puestas en las reformas que están produciendo algunas provincias, muy en particular la provincia de Buenos Aires, que intentará “*secundarizar*” la EGB 3, transformando esos tres años en una “*secundaria básica*” (ESB). A su vez, las nuevas políticas sobre educación técnica a las que se ha hecho referencia (y en algunos aspectos criticado), sí cabe destacar que se reestablecen los 6 años de estudios necesarios para el Técnico Medio. Muy probablemente estas nuevas políticas a nivel nacional y provincial converjan en una nueva Ley Nacional de Educación.

Maguire y Atchoarena plantean que la educación superior agropecuaria debe incluir el “apoyo a la educación primaria, secundaria profesional y de adultos en el área rural a través de la asesoría en materia de currículo e insumos para cada nivel, así como la preparación de materiales.”<sup>183</sup>

En este sentido, resultaría conveniente promover una participación más activa de las universidades en la formación y capacitación docente, de manera de dinamizar y efectivizar el aprendizaje de los cambios científicos y tecnológicos. Este exige una estrecha relación con los ámbitos de producción del conocimiento como universidades, laboratorios y empresas, que no es posible lograr con la situación de aislamiento que promueven actualmente los institutos de formación docente. El mejoramiento de la Red de Formación Docente Continua que está a cargo de la formación y el perfeccionamiento de docentes, podría constituir una herramienta estratégica.

Por otra parte, la articulación de las Instituciones de Formación Docente (IFD) con las Universidades debería constituir un objetivo central de la política educativa para el mejoramiento de la calidad de la docencia. Hasta ahora las experiencias de articulación no lograron mayores resultados de acuerdo a estos objetivos. En general son propuestas que dan excesiva prioridad a los aspectos pedagógicos, desestimando el espacio para otros contenidos, en especial los conocimientos científicos y tecnológicos, fundamental para el desarrollo económico y social.

En este sentido, políticas que fomenten la creación de profesorados universitarios, a cargo y con la participación de Facultades de las diferentes áreas disciplinarias, contribuirían positivamente a mejorar la calidad de las propuestas. Otro tema vinculado es la exigencia del título docente como requisito para dar clase, que oficia más como una traba burocrática que como una garantía de calidad, sobre todo al impedir la docencia de profesionales que no tienen título docente. Sería conveniente discutir estas restricciones que impone el sistema al ingreso de profesionales a la docencia en términos de las demandas actuales de la sociedad al sistema educativo, dado que la formación docente per se no logra dar respuestas satisfactorias. Asimismo, en el planteo de reformas curriculares para la enseñanza primaria y media se debería consultar un espectro más amplio de especialistas.

Un ejemplo paradigmático resulta la incorporación de la educación tecnológica y la creación del “Profesorado de Tecnología” impulsado en la última reforma. Ciertamente

---

<sup>183</sup> La Universidad Nacional de Seúl, con el apoyo del Ministerio de Educación, elabora textos de agronomía para el uso en las escuelas secundarias técnicas. Ver Lee Yonggong y Zhang Jingzun, citado en Maguire y Atchoarena, op.cit.

el marco curricular propuesto es flexible, pero la propuesta de base de esta disciplina tiene un marcado sesgo hacia lo industrial y, en especial, hacia las industrias duras, dado que a excepción de la biotecnología, resulta mínimo el espacio curricular para las tecnologías agrarias y los conocimientos básicos necesarios para su aprendizaje. Además de este problema, el “Profesorado de Tecnología”, si bien tiene un importante espacio para la formación y la práctica pedagógicas, no implementa de manera adecuada la articulación de conocimientos básicos y aplicados, reclusos cada uno en su propio bloque. Resulta imprescindible la existencia de espacios prácticos para el aprendizaje de los desarrollos tecnológicos, en vez de un excesivo énfasis en la teoría y la práctica pedagógica que les restan espacio y no garantizan el aprendizaje de las tecnologías y, menos aún, la formación de un docente apto para enseñarlas. De esta forma, dudosamente se logre una efectiva superación de la “concepción instrumental de la Tecnología”, dado que se pasa de la concepción de la tecnología como algo instrumental, reducido al ámbito del taller y centrada en la figura del técnico, a una concepción exclusivamente teórica reducida al ámbito del aula y centrada en la figura del docente. Terminar con una “concepción instrumental de la Tecnología” no significa erradicar lo “instrumental”, sino buscar mecanismos que permitan integrar los conocimientos científicos y tecnológicos en la práctica.

Sería recomendable implementar un “Profesorado de Tecnologías” con espacios prácticos adecuados para el aprendizaje tecnológico en diferentes orientaciones que consideren las principales producciones del país, como sin duda es el sector agroalimentario que representa más del 30% del PBI total<sup>184</sup>, alrededor del 35% del empleo total<sup>185</sup> y contribuye con más del 50% de las exportaciones totales del país. Por otra parte, con el objetivo de lograr una propuesta de calidad, sería especialmente conveniente que un profesorado orientado a las Tecnologías sea universitario.

La creciente movilidad de recursos humanos, especialmente de alta calificación, tiene consecuencias sobre los sistemas educativos y contribuye al proceso de transformaciones al que hacíamos referencia. El aumento de la movilidad de estudiantes, profesores y egresados, por un lado, y la compatibilización de los sistemas universitarios, por otro, son dos fenómenos que se potencian mutuamente. Por otra parte, en el contexto de transferencia internacional de conocimientos y tecnologías producto de la globalización, los avances en los sectores de comunicaciones e informática propician modificaciones en la forma en que se organiza y ofrece la educación y la manera de aprender: la educación convencional y la educación virtual (no presencial) se van fundiendo cada vez más. En este sentido, desde la perspectiva de las acciones concretas uno de los principales instrumentos de política para aumentar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales es la acreditación de la calidad tanto a nivel institucional como de carreras<sup>186</sup>.

La globalización ha dado lugar al desarrollo del centro internacional de programas de MBA. De manera tal que hay que superar una visión “provinciana” de la educación técnica, para aprovechar las oportunidades que ofrece la globalización. Nos referimos al hecho de que los países se insertan en una economía mundial del conocimiento, y en este contexto es necesario aprovechar todas las oportunidades que ofrece la globalización, así como enfrentar sus amenazas. La educación virtual, las redes de información, las bibliotecas digitales, la simulación de experimentos por computación, el intercambio de información tecnológica, el concurso de docentes de otros países, el

---

<sup>184</sup> IICA (2003), “Más que alimentos en la mesa: la verdadera contribución de la agricultura al desarrollo económico. Informe de avance”.

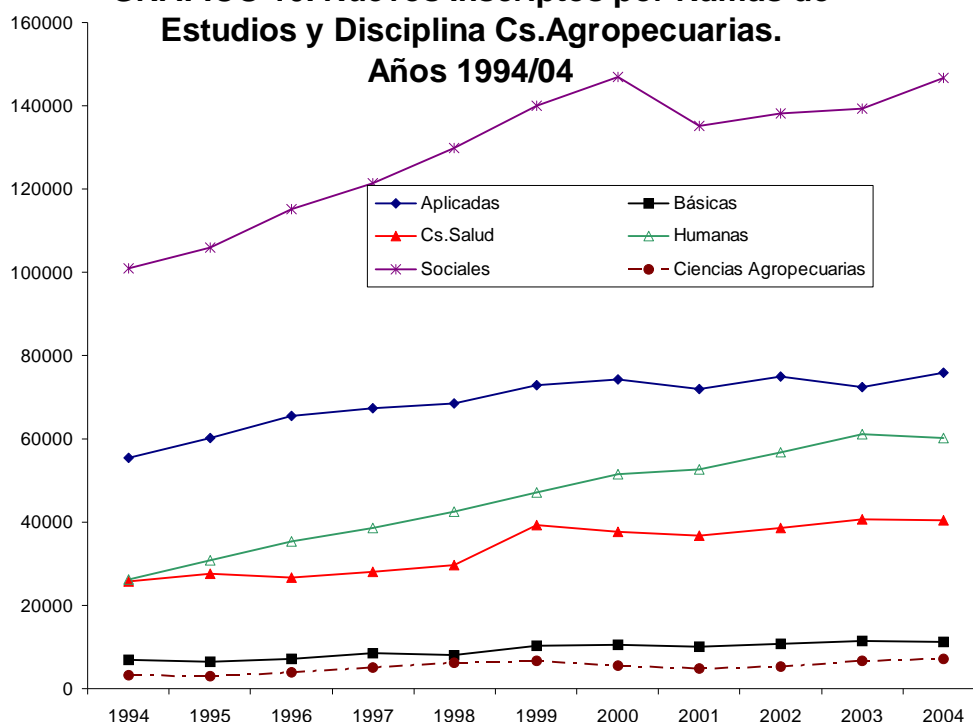
<sup>185</sup> Llach, J.J., Harriague, M.M. y O’Connor, E. (2004).

<sup>186</sup> Del Bello, J.C. y Mundet, E. (2004).

aprendizaje en tiempo real de los cambios curriculares, etc. son ejemplos del significado de abordar el tema desde una perspectiva internacional.

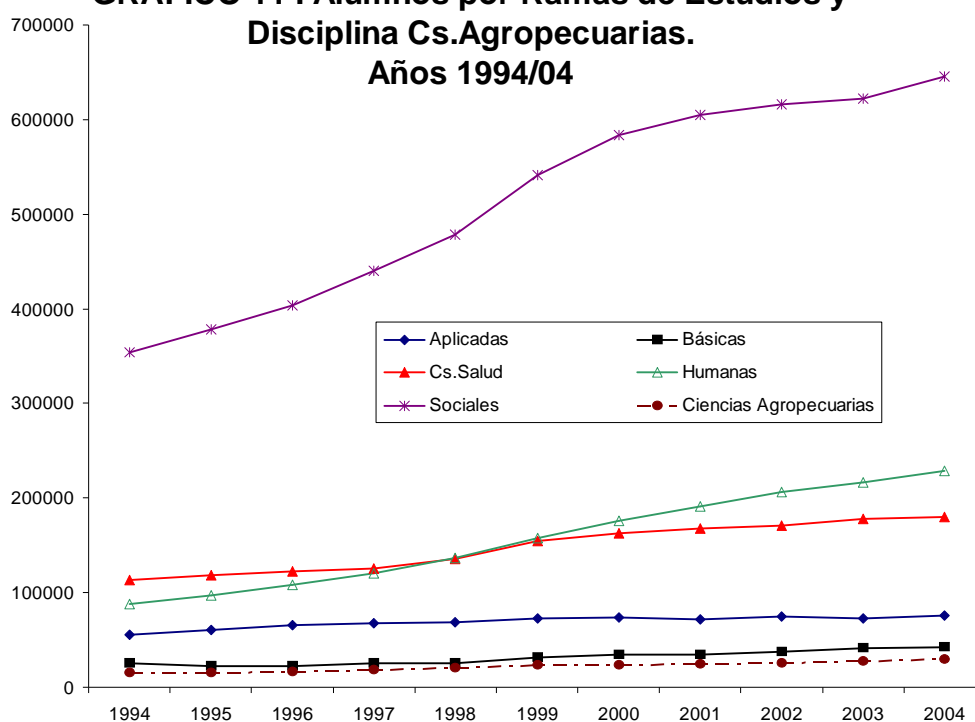
Por último, no podemos dejar de plantear en este punto conclusivo el marcado sesgo del sistema universitario argentino a disciplinas poco conexas con el desarrollo económico, resultado de un *laissez faire* que no se justifica en un contexto de carencias y altos niveles de pobreza e indigencia. Los Gráficos 10, 11 y 12, son claramente indicativos de la situación estructural del sistema universitario. Las Ciencias Básicas (Biología, Física, Matemática y Química) y las Ciencias Agropecuarias que forman parte de las Ciencias Aplicadas ocupan un lugar marginal en el total de alumnos universitarios, nuevos inscriptos y egresados, lo que resulta extremadamente preocupante.

**GRÁFICO 10. Nuevos Inscriptos por Ramas de Estudios y Disciplina Cs. Agropecuarias. Años 1994/04**

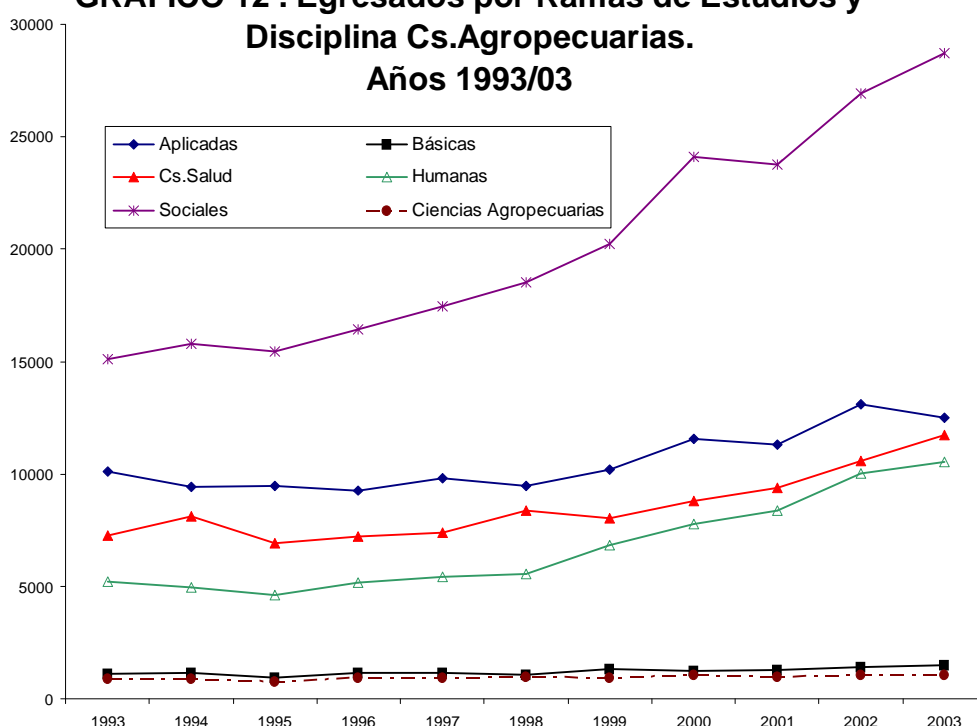




**GRÁFICO 11 . Alumnos por Ramas de Estudios y Disciplina Cs.Agropecuarias. Años 1994/04**



**GRÁFICO 12 . Egresados por Ramas de Estudios y Disciplina Cs.Agropecuarias. Años 1993/03**



## 2.2. Políticas de Investigación y Posgrados

Las actividades de I+D vinculadas al sector agrario argentino incluyen el abordaje de temas de diversa índole, con recortes sectoriales, regionales, transversales, por

productos, por sistemas productivos. Los planes de estudio de las carreras de grado no pueden estar dissociadas de esas actividades desde una mirada del largo plazo. Agrónomos, Veterinarios, Biotecnólogos, Ingenieros en Alimentos, entre otros, deberán alcanzar una formación sólida en el nivel de grado para integrarse no sólo a las actividades productivas sino también al nivel del posgrado y la investigación. Por lo tanto, es conveniente hacer referencia a cuáles son las principales cuestiones de I+D que se están analizando actualmente, y que deberían ser marco referencial a ser observados permanentemente por los especialistas en diseño curricular disciplinario e interdisciplinario.

Este punto resulta fundamental porque en las últimas décadas el sector agroalimentario se ha modernizado tecnológicamente. Los procesos productivos son altamente dependientes del desarrollo tecnológico. Esto se debe a que la producción agropecuaria depende de un factor fijo que es la tierra, por lo tanto, la producción no puede expandirse en forma horizontal como consecuencia de la utilización de más capital y mano de obra, de manera que sólo la tecnología permite la expansión de la producción en forma eficiente y competitiva. Por otra parte, tienen creciente importancia ciertas investigaciones complejas y de alto nivel sobre la innovación tecnológica y consecuentemente sobre la producción y productividad agropecuaria, principalmente aquellas vinculadas al desarrollo de nuevas semillas y agroquímicos.

Otro elemento que aporta mayor complejidad a esta problemática es la separación organizacional entre quienes producen la tecnología (instituciones del sector público, universidades, empresas de semillas, etc.) y quienes la usan (los productores agropecuarios).<sup>187</sup> Se plantean dos problemas: la identificación de la demanda de tecnologías y cómo se logra que éstas se expresen de una manera concreta y efectiva. El primero de estos problemas plantea dificultades debido a que el sector agropecuario está integrado por muchas empresas relativamente pequeñas, distintas en cuanto a la cantidad y el tipo de recursos que controlan, dispersas geográficamente y por lo tanto con visiones y necesidades distintas. Por otra parte, aun cuando los problemas productivos puedan ser correctamente identificados, existen dificultades para traducirlos a un problema científico investigable. El segundo problema consiste en la orientación de los recursos y la investigación, una vez identificadas las necesidades del sistema productivo, es decir, los problemas del lado de la oferta de investigación y desarrollo tecnológico<sup>188</sup>.

Dadas estas consideraciones, uno de los principales aspectos de la política científica y tecnológica es la definición de áreas de vacancia y líneas de investigación prioritarias. Para la selección de estas líneas de investigación se utilizan diversos criterios. En algunos casos se consideran los sectores productivos con ventajas competitivas ya sea naturales por razones ecológicas o fácilmente desarrollables por situaciones especiales de mercado. Otros criterios tienen en cuenta la identificación de los problemas productivos generales, así como también aquellos que son propios a las condiciones ecológicas y productivas del país. Actualmente están en definición las principales líneas de la investigación y el desarrollo tecnológico. Algunas de estas propuestas se presentan a continuación.

- Diversificación de exportaciones de productos tradicionales y productos nuevos, dado que existe una concentración de exportaciones en pocos rubros (cereales,

---

<sup>187</sup> Este es un rasgo distintivo de las actividades productivas agrarias, claramente diferente de las industriales. Mientras que las denominadas tecnologías de proceso en la industria son materia de secreto industrial y derechos de propiedad intelectual e industrial, las tecnologías agronómicas (de proceso) no poseen esa particularidad.

<sup>188</sup> Piñeiro, M. (2003).

oleaginosas y productos cárnicos) y eso se considera una debilidad estructural que aumenta la vulnerabilidad productiva y el riesgo de dependencia de los mercados internacionales.

- Calidad de la materia prima y los procesos industriales en la producción de alimentos, de acuerdo a la creciente exigencia de la demanda. En este sentido, se impulsa el mejoramiento de los parámetros de calidad como sabor, textura, larga vida en góndola y calidad nutricional, así como también propiedades mejoradas para el procesamiento industrial.

- Aspectos sanitarios y fitosanitarios de inocuidad microbiológica y química como residuos, bioseguridad y la gestión y protección ambiental, los problemas de enfermedades que afectan la productividad y calidad en la producción animal limitando el acceso a los mercados, así como las micotoxinas a nivel de la producción vegetal.

- Nuevos usos o usos alternativos de la producción agropecuaria como biocombustibles (biodiesel, etanol y otros) para la producción de combustibles ecológicos no contaminantes; bioplásticos, fundamentalmente los biodegradables como los almidones de maíz y trigo; y los biofármacos utilizando la biodiversidad como fuente de nuevas drogas para su aplicación con diferentes destinos.

- Generación de germoplasma con resistencia a factores adversos bióticos (plagas y enfermedades) y abióticos (ejemplo: hídrico, térmico, salino), y mayor eficiencia en la captación de nutrientes, agua, radiación, etc.. También se considera importante el germoplasma para producciones diferenciadas con mayor valor agregado y otras para escenarios ambientales o tecnológicos específicos como regiones marginales, condiciones de alta productividad, siembra directa, etc.

- Uso y mantenimiento eficiente de los recursos productivos como suelo, agua, ambiente, nutrientes, radiación y recursos genéticos.

A nivel más desagregado las líneas precitadas comprenderían los siguientes temas:

- Diversificación de las exportaciones con calidades diferenciadas (trigos con mayor contenido de proteínas, girasoles alto oleico, carne de alto valor nutracéutico, etc.).

- Prevención y control de la contaminación en el sector agroalimentario, causada principalmente por agentes patógenos (micotoxinas y otros), químicos y otros.

- Vacunas de última generación incluyendo vacunas orales (aftosa, brucela, new castle) y métodos de diagnóstico de avanzada.

- Nuevos ideotipos con resistencia o tolerancia a factores abióticos (sequía, heladas, altas temperaturas y otros factores adversos).

- Nuevos ideotipos con resistencia o tolerancia a factores bióticos: enfermedades (cancrosis, sharka, fusarium, royas, verticillium, etc). Manejo integrado de plagas y enfermedades incluyendo la protección genética en un planteo integral.

- Uso y manejo eficiente del ambiente edáfico (microorganismos del suelo, conservación del suelo), gestión eficiente del agua, balance de nutrientes y eficiencia de la fertilización.

Otras líneas no consideradas en la actual agenda de debate, que también merecerían ser tratadas con más profundidad son las siguientes:

- Relevamiento de necesidades y problemas productivos. Diagnósticos que permitan mejorar la eficacia y la eficiencia en la asignación de recursos, y contribuyan a evitar la burocratización y la injusta distribución de los recursos.

- Caracterización de las diversas situaciones productivas, las diferencias entre unidades productivas, las necesidades tecnológicas particulares y sus determinantes, las especificidades regionales, así como también los impactos económicos, sociales y ambientales en distintas condiciones.

- Paquetes tecnológicos implementados en diferentes sistemas productivos. Además de las líneas de investigación centradas en áreas específicas de los procesos productivos, debería preverse la consideración del proceso de manera integral.

- Complejos y cadenas agroindustriales. La mayor integración vertical en las cadenas agroindustriales define nuevas configuraciones productivas que es necesario investigar en diferentes condiciones, dado que estos aspectos resultan determinantes de las posibilidades de comercialización de los productos y de la adopción tecnológica.

- Mercados nacionales e internacionales. Las mayores exigencias y restricciones que imponen los mercados internacionales determinan también la necesidad de estudios sobre características de los mercados nacionales e internacionales, diferenciación de productos, segregación, nuevas posibilidades de almacenamiento y etiquetado.

Estos temas de investigación deberían ser considerados para la construcción de la currícula de las carreras de grado, así como también para constituir la oferta de posgrados. En este sentido, se podría mejorar la calidad de la oferta educativa a través de políticas que contribuyan a la integración del sistema de investigación agroalimentario. De esta forma, se contribuiría a incorporar la investigación para el mejoramiento de la calidad.

Integrar entre sí a los sectores estatal y privado resulta prioritario dado que es cada vez mayor el papel del sector privado en la generación de conocimientos, sobre todo la industria de insumos, pero también en algunas agroindustrias procesadoras. Por eso es conveniente la promoción de más espacios de investigación y posgrado conjuntos entre las universidades, el INTA y los sectores productivos.

El Instituto Nacional de Agrobiotecnología de Rosario (INDEAR) resulta una experiencia novedosa a considerar, dado que implica un nuevo modelo de alianza entre el sector estatal y el privado. Este instituto que tendrá sede en la provincia de Santa Fe desarrollará innovación tecnológica de impacto económico en los campos de genómica, proteómica y transformación vegetal. El estado contribuirá con cuadros de investigación calificados y el sector privado aportará recursos económicos, gerenciamiento y competencias para la transferencia tecnológica. Promoverá la alianza entre el sector estatal y privado con la participación del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), las empresas de biotecnología Bioceres S.A., BioSidus S.A., y la Asociación Argentina de Productores de Siembra Directa (AAPRESID). Además, el INDEAR realizará investigaciones conjuntas con laboratorios del CONICET, del INTA y de las Universidades.

Las políticas que incentiven la creación de más redes y centros científicos y tecnológicos financiados por el estado y el sector privado, con investigaciones y posgrados que promuevan la innovación y la vinculación productiva, tendrían gran

impacto en el crecimiento económico del sector agropecuario. La educación de grado y posgrado es uno de los pilares fundamentales de este desarrollo.

Por otra parte, también se considera conveniente incentivar la especialización regional en investigación y posgrado considerando las estructuras productivas de las diversas zonas. Más allá de una matriz común y de algunas tendencias generales, existen diferencias en las propuestas educativas de las universidades entre las diferentes regiones que en mayor o menor medida responde al desarrollo productivo local. Esto se observa en los planes de estudio de las carreras de grado, la oferta de tecnicaturas, así como también en los posgrados y las áreas de mayor desarrollo de investigación y transferencia tecnológica. Estas orientaciones parecen producirse a partir de procesos espontáneos que sería conveniente seguir incentivando y profundizando, para construir polos de desarrollo regionales.

### **2.3 Políticas de evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado**

Los estándares internacionales de calidad son pertinentes en una economía globalizada, a lo que debe añadirse el componente local. La movilidad de estudiantes, profesores y egresados (como es el caso del espacio regional europeo), promueve el reconocimiento de los diplomas a nivel internacional, para lo cual la evaluación de la calidad es determinante.

Las redes regionales e internacionales de evaluación y acreditación de la calidad tienen el propósito de desarrollar criterios y metodologías, cooperar en los procesos de evaluación –observadores, pares, consultoría-, adoptar buenas prácticas de evaluación y finalmente, tender al reconocimiento automático de los títulos universitarios mediante el reconocimiento mutuo entre agencias nacionales.

La *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE), nuclea a 111 miembros de 58 países y fue creada en 1991. A escala regional la *European Association for Quality Assurance* (ENQA) integra a 40 agencias. La *European Consortium for Accreditation* está compuesta por 12 agencias nacionales de 8 países (Austria, Holanda, Alemania, Islandia, Bélgica, Noruega, Suiza y España).

A nivel subregional, el NVAO integra a los países bajos (Holanda y Flandes) y L D-A-CHA es una trilateral de lengua alemana: OAQ (Suiza), FHR de Austria y A de Alemania. La NOQA, nuclea a los países nórdicos (Noruega, Suecia, Dinamarca, Finlandia e Islandia).

En iberoamérica se constituyó RIACES, que se encuentra en una fase de intercambio de experiencias. En Centroamérica se constituyó el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. México por su parte, tiene acuerdos con los Estados Unidos a partir del reconocimiento de agencias nacionales estadounidenses.

En definitiva, el proceso de globalización está alcanzando también a los procesos de evaluación y acreditación de la calidad. La experiencia del MEXA en el MERCOSUR se enmarca en esta tendencia.

La evaluación y acreditación de la calidad se realiza en espacios nacionales, sin embargo existe un importante movimiento a escala regional e internacional. De allí el concepto de “estándares internacionales”.



Los objetivos de la evaluación de la calidad son: (i) mejorar la enseñanza y el aprendizaje; (ii) informar a la sociedad; (iii) promover la rendición de cuentas y (iv) contribuir al planeamiento. El proceso de evaluación es un acercamiento horizontal y comparativo respecto del cumplimiento o no de criterios (estándares) predeterminados.

Ya se ha mencionado la necesaria participación de los sectores de la producción en las definiciones curriculares. Lo cual supone que en el nuevo contexto, los “académicos” no son los únicos actores. También deben participar los sectores de la producción en las experiencias de evaluación y acreditación. No es solamente un tema de pares, sino también de “*impares*”, término desarrollado por el investigador Ignacio Avalo de Venezuela.

En Argentina los procesos de evaluación de las ingenierías fueron fuertemente cuestionados por las asociaciones que agrupan a los profesionales, o sea la Federación de Consejos Profesionales de Ingenierías. Esto no ocurrió aún en ingeniería agronómica, pero no es impensable que ocurra.<sup>189</sup> En este sentido la experiencia mexicana muestra una experiencia de evaluación de la calidad en la que combina la participación de la “academia” y de las organizaciones de profesionales. La acreditación de carreras de Agronomía en México es función del Comité Mexicano de Acreditación Agronómica (COMEAA), organismo acreditado y validado por COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior)<sup>190</sup>, que en 2002 autorizó su funcionamiento como organismo acreditador no gubernamental de programas académicos de educación superior en los niveles de licenciatura, técnico superior universitario o profesional asociado y diplomados en agronomía, forestación, zootecnia y agroindustrias.<sup>191</sup>

---

<sup>189</sup> Una expresión del creciente involucramiento de los Consejos Profesionales fue la decisión del Consejo Profesional de Ingenieros Agrónomos de Neuquén y Río Negro, de no matricular a los egresados de la carrera de agronomía de la Universidad Nacional del Comahue porque se resistió a ser sometida a una evaluación externa, a la sazón la única carrera argentina de agronomía que no ha sido evaluada.

<sup>190</sup> El COPAES fue creado por la Secretaría de Educación Pública en octubre de 2000 para conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores de los programas académicos que se imparten en este nivel educativo en México. El COPAES está integrado por: la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), la Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, el Colegio de Ingenieros Civiles de México, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, la Barra Mexicana (Colegio de Abogados), la Academia Mexicana de Ciencias, la Academia Nacional de Medicina de México., la Academia Nacional de Ingeniería. Como puede observarse tiene una integración muy diferente a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina que es comparativamente más similar a la CNE de Francia, o sea sólo integrada por personas de reconocida jerarquía académica, científica y tecnológica, que en ningún caso son propuestos por los Colegios Profesionales.

<sup>191</sup> El Comité cuenta con un Consejo Técnico, el cuál está constituido por representantes de asociaciones de las grandes especialidades de la agronomía, de colegios de profesionales del ramo y organismos dedicados a la evaluación: Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, Academia Nacional de Ciencias Agrícolas, Academia Nacional de Ingenieros Forestales, Sociedad Mexicana de Fitopatología, Sociedad Mexicana de la Ciencia del Suelo, Asociación de Ingenieros Agrónomos Parasitólogos, Colegio Nacional de Ingenieros Zootecnistas, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, Consejo para la Evaluación de la Educación Superior.

No obstante la mayor representación institucional de sectores externos a la academia, no significa que los consejos profesionales sean la mejor expresión de los productores y empresas agrarias.<sup>192</sup>

Los procesos de evaluación de la calidad de carreras de agronomía en otros países de la región (Costa Rica, México, Chile), presentan algunas diferencias con el caso argentino, específicamente en los países precitados se valora relativamente más la experiencia profesional de los pares evaluadores y de los docentes. Esto implica que la evaluación en nuestro país tiene un sesgo más académico. El tema ha sido objeto de debate en el seno de la CONEAU, que concluyó que era necesario un acercamiento mayor con los representantes del ejercicio profesional. En síntesis, resulta conveniente para el caso argentino introducir modificaciones al sistema nacional de evaluación y acreditación universitaria, a partir de la incorporación de los consejos profesionales y representantes de los sectores de la producción, que permitan acotar los eventuales sesgos academicistas.

Por otro lado, de acuerdo a la experiencia de acreditación de la calidad de Ingeniería Agronómica, se propone analizar nuevamente algunos estándares o criterios de calidad, en particular:

- Evaluar la posibilidad de exigir contenidos mínimos por áreas, o subáreas, en vez de por disciplinas, al igual que la definición de la carga horaria por este mismo sistema.

- Estudiar con mayor profundidad los cambios de modelos profesional y docente en los criterios de evaluación, sobre todo en la consideración de la actividad profesional de los docentes para las áreas aplicadas.

- Analizar formas más definidas de incorporación de las disciplinas complementarias al plan o armar un nuevo plan con una nueva estructura y una dinámica que responda mejor a las transformaciones y demandas del medio, así como también a las demandas productivas regionales. Esto último es aún más importante en regiones orientadas productivamente a la ganadería.

- Evaluar que el modelo educativo dominante no impida el desarrollo de nuevas e innovativas ofertas educativas, es decir que los criterios de calidad sean dinámicos y no estáticos o rígidos, lo cual implica adoptar un enfoque de mejora continua de los estándares de calidad.

#### **2.4. Organización institucional y financiamiento de la educación superior agraria**

A lo largo del estudio se analizaron los niveles de educación superior no universitaria y universitaria, y a su vez los diferentes tipos institucionales: universidades e institutos terciarios o no universitarios. En el diagnóstico se presentan los casos del ITU de Mendoza y los institutos del PRESTNU que surgen a mediados de los años noventa como nuevas formas institucionales para las carreras superiores de ciclo corto.

Este tipo de figuras institucionales no convencionales tienen la virtud de asociar actores diversos, del campo de la educación y la producción. Resultados de evaluación mediante, un nuevo PRESTNU que recoja las lecciones aprendidas de la

---

<sup>192</sup> Por otro lado, de la información de la COMEAA no es claro que los resultados de la evaluación externa y acreditación de la calidad indiquen problemas de calidad relevantes, lo que no resulta creíble.

experiencia sería aconsejable, como un componente del Fondo de Financiamiento de la LET.

Las nuevas formas institucionales deberán alcanzar con el tiempo a las instituciones universitarias. Desde principios de los años noventa a escala mundial se está registrando notables experiencias innovadoras de universidades de países desarrollados y emergentes. B. Clark (2001), uno de los principales especialistas en teoría organizacional en instituciones de educación superior da cuenta de las experiencias de universidades holandesas y danesas, entre otras.<sup>193</sup>

Un grupo de investigación de la Universidad de Arizona cuenta con un programa de estudios sobre la penetración de la economía capitalista al interior de las universidades. Slaughter y Leslie (1997), se centran en el proceso de transformación de las universidades estatales de cuatro países (USA, Australia, Canadá y Gran Bretaña), particularmente en las últimas décadas.<sup>194</sup> En concreto las universidades experimentan un cambio cualitativo, que abarca sus motivaciones, responsabilidades y resultados.

En el segmento de las universidades privadas, las prácticas y usos y costumbres habituales son de fuerte interrelación con los sectores productivos privados. Argentina no es una excepción a ello. Lo novedoso es lo que ocurre en las instituciones estatales a nivel mundial. El quehacer universitario en estas casas de altos estudios está siendo más permeable a la introducción de prácticas de la economía capitalista, en lo que atañe a su gestión, a la propiedad de los resultados de investigación (patentamiento por ejemplo), a la creación de parques e incubadoras tecnológicas y el más reciente cambio en los sistemas de gobierno.

Cabe citar por ejemplo el nuevo sistema de gobierno de las universidades estatales de Dinamarca que sustituyeron 300 años de autogobierno, con hegemonía de los profesores, y procesos electivos indirectos desde la base donde los profesores eligen decanos y consejos directivos, que luego constituyen la asamblea universitaria para elegir el rector, por un sistema inverso. El Ministerio de Educación nombra una Junta de Gobierno de hasta 11 miembros, entre los que se incluyen profesores, directivos (CEO) de empresas líderes, representantes de la cultura, del sistema bancario y de los gobiernos locales, y estudiantes destacados. La Junta de Gobierno convoca a un concurso público de oposición y antecedentes para la designación del Rector, quien debe presentar su programa de gobierno, el que se compara con los lineamientos estratégicos predefinidos por la Junta. Luego, el Rector elige a sus colaboradores a nivel de las unidades académicas (decanos) y recién después se constituyen los cuerpos colegiados con participación democrática.

Se trata de poner a las universidades en un escenario competitivo de la nueva sociedad y economía mundial del conocimiento, donde éste desempeña el papel protagónico para el desarrollo y consolidación de ventajas nacionales competitivas a escala mundial, y las universidades emplean para esta actividad competitiva su capital humano. En definitiva, parafraseando a Wiston Churchill en su comentario que la cuestión militar es demasiado importante para que esté en manos de los militares, las universidades son demasiado importantes en el mundo de hoy para que estén sólo en manos de los universitarios.

En las nuevas actividades los académicos incrementan sus relaciones con las empresas y los mercados. No pocos son directores o asesores de empresas y

---

<sup>193</sup> B. Clark (2001).

<sup>194</sup> Sheila Slaughter y Larry L. Leslie (1997).



generan sus propias consultoras científico-tecnológicas. La investigación se desarrolla considerando también los derechos de propiedad intelectual. Los cambios estructurales conllevan a la reducción o cierre de departamentos académicos y al desarrollo de nuevas dependencias en asociación con las empresas. Todo trae aparejadas implicaciones de la nueva estructuración en el sistema universitario de los patrones del trabajo profesional académico.

Salugther y Leslie plantean una gran cantidad de interrogantes sobre el nuevo modelo institucional, sin arribar a resultados conclusivos, pero sí anticipan las nuevas estructuras que las instituciones de educación superior asumirán en el futuro. No se trata de hacer una exaltación de las nuevas estructuras, ni tampoco de pararse desde una posición crítica y nostálgica. Es lo que se viene, más temprano que tarde. En general, las críticas hasta ahora se han basado más en especulaciones que en evidencia concreta. Por su parte, cuando refieren al fracaso de algunas experiencias que suelen generalizarse a modo de verdades universales, tampoco resultan concluyentes, dado que los procesos varían en función de los contextos; además los errores permiten aprender lecciones para mejorar y superar los problemas.

Es importante considerar que la tendencia no tiene porque desarrollarse a través de un modelo único, sino que pueden llegar a implementarse variaciones de acuerdo a las circunstancias particulares. Lo importante es mantener una actitud abierta que permita el intercambio de ideas que estos desafíos requieren.

En este nuevo contexto internacional, el financiamiento estatal orientado, tipo los “contratos-programa” desarrollados inicialmente en Francia y que luego se extendiera como práctica de política pública a otros países, expresa la trayectoria tendencial en la materia.

Experiencias como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC) de la segunda mitad de los noventa, y el Programa para el Mejoramiento de las Ingenierías (PROMEI) de 2005/2006 materializan este enfoque. Se trata de fondos competitivos para el financiamiento de los mejores proyectos e iniciativas que las instituciones presenten, encuadradas en los lineamientos estratégicos para el desarrollo establecido por los Estados nacionales. En todo caso, el debate no puede ser ajeno a la respuesta que deben dar los sistemas de educación superior a las demandas actuales del desarrollo científico y tecnológico. Asimismo, muchos problemas de la educación superior son consecuencia de las deficiencias de otros niveles educativos. Por esto resulta fundamental el mejoramiento de la formación de los docentes que ejercen en otros niveles educativos, y la preparación adecuada en estos nuevos contenidos. En este punto la evidencia es concluyente: las Instituciones de Formación Docente por sí solas no han podido dar respuesta a este problema. Se requiere un papel más activo de la Universidad en la formación y la capacitación de los docentes y en la elaboración de las propuestas. Esto se justifica principalmente por dos razones. Primero, por la vinculación más activa con la investigación que existe en la universidad. Segundo, resulta aún más importante en el caso de la educación científica y tecnológica dada, como ya se mencionó, la velocidad de los cambios y sus impactos. En este caso el carácter cada vez más interdisciplinario del conocimiento requiere, por su parte, la participación de distintas áreas disciplinarias y sus correspondientes unidades académicas o facultades. En este sentido, una sola institución, una Universidad Pedagógica por ejemplo, no sería la solución más conveniente para abordar un algo tan complejo, dado que, a pesar del rango universitario, continuarían existiendo los mismos problemas que tienen los IFD. De esta forma, además de mejorar las oportunidades laborales de los sectores que no ingresan a la educación superior, también aumentaría las posibilidades de ingreso a la educación superior para mayores sectores de la población, así como también sus posibilidades de permanencia y

finalización de los estudios, por citar algunos de los principales problemas que, en términos de equidad, tienen los sistemas educativos, y que exigen solución. Resulta paradójico hablar de políticas de equidad si no se proponen soluciones para el mejoramiento de los contenidos.

Como reflexión final, cabe pensar en las repercusiones negativas que tiene la falta de respuesta a estos problemas sobre la calidad y la equidad educativas, así como su impacto sobre el desarrollo económico y social.

### **3. Conclusiones**

A partir del diagnóstico y el posterior análisis de políticas públicas resulta evidente la necesidad de una mirada de conjunto sobre del sistema educativo que permita un análisis en profundidad de los problemas específicos de la educación superior agraria. De acuerdo a esta lógica es, entonces, que se plantea la siguiente síntesis de propuestas para su mejoramiento.

#### **3.1. Políticas para carreras de ciclo corto**

- Fomentar el crecimiento de instituciones educativas relevantes de acuerdo a un enfoque de planeamiento estratégico, es decir, con la consideración del espacio territorial como ámbito de análisis, la región productiva con sus particulares especializaciones y las organizaciones agrarias representativas.

- Vinculado a lo anterior, promover proyectos institucionales autónomos, del tipo de los apoyados por el PRESTNU, que aseguren una participación de los actores involucrados (*stakeholders*) en el gobierno institucional.<sup>195</sup>

- Definir áreas de vacancia y áreas de reforma de programas en ejecución a partir de la consulta a los sectores representativos del agro.

- Fomentar la participación de los sectores productivos en las propuestas y en su financiamiento.

- Promover la participación de los Ministerios o Secretarías de Agricultura, Industria y Trabajo en la definición de las políticas educativas para la educación técnica superior agraria.

- Desarrollar un *modelo híbrido de educación superior agraria* con un énfasis variable de uno u otro tipo de instituciones, universitarias y no universitarias, según las necesidades de cada región.

- Especificar perfiles profesionales y competencias para los técnicos superiores, estableciendo las variaciones necesarias de acuerdo a las demandas específicas de los diferentes contextos regionales en los cuales se desempeñarán.

- Establecer alcances precisos de los títulos de Técnicos Superiores, diferenciados de los títulos de técnicos medios e Ingenieros.

---

<sup>195</sup> No existe una buena traducción del término en inglés *stakeholders*, que erróneamente algunos lo traducen como “clientes”. Involucrados es un término más pertinente que vulgarmente significaría “los que tienen vela en el entierro”.



- Promover la creación de Tecnicaturas Superiores en Producción Agropecuaria a partir de propuestas curriculares flexibles que puedan articular sobre una base general obligatoria, un sistema de materias optativas que permita diversificar la oferta con un mayor grado de especialización, vinculado a las producciones regionales.

- Profesionalizar la oferta de estas tecnicaturas generales con nuevos planes de estudio que incorporen conocimientos en gestión, procesos agroindustriales e impactos ambientales, entre otros.

- Promover la creación de Tecnicaturas Superiores especializadas hacia producciones regionales específicas o determinadas agroindustrias, sin descuidar la formación básica general, de acuerdo a las demandas productivas regionales y con la participación de los sectores productivos.

- Homogenizar la denominación de Títulos de programas comparables, para dar mayor transparencia al mercado de la educación superior y propender a la definición precisa de sus alcances profesionales

- Promoción de políticas nacionales de educación técnica que consideren también a las carreras universitarias (modificación de la LET), tanto las de ciclo corto como largo.

- Incorporación plena del sistema universitario para la estipulación de los criterios de calidad y la articulación con estudios superiores de ciclo largo.

- Promover la evaluación y acreditación de Instituciones no Universitarias, con la participación de las universidades, contemplando las siguientes dimensiones: proyecto y perfil institucional, gestión institucional, carreras y planes de estudio, alumnos y graduados, plantel docente, infraestructura y recursos materiales, servicios de biblioteca, de información e informáticos, procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación y extensión.

- Crear una oferta sistematizada para la capacitación de los docentes de carreras de Técnicos Superiores, articulada con las universidades, en especial con las unidades académicas que ofrecen carreras vinculadas al agro. Considerar la experiencia profesional como criterios de selección docente, además de la trayectoria académica.

- Promover una política integral de articulación entre carreras de ciclo corto y ciclo largo con la participación de los CPRES y la inclusión de los sectores productivos en los procesos de articulación.

- Establecer ciclos de complementación estándar para Tecnicaturas predeterminadas e implementar un sistema de créditos (unidad de medición del progreso académico desarrollada inicialmente en EEUU y actualmente en proceso de adopción en la Unión Europea) que permita el reconocimiento parcial de tramos o trayectos a través de la definición de circuitos de formación.

- Compatibilizar los sistemas de clasificación disciplinaria entre niveles educativos y entre instituciones.

### **3.2. Políticas para carreras de grado y posgrado**

- Acentuar los procesos de reforma curricular de las carreras de grado profundizando la evaluación y acreditación y la integración con los sectores productivos.

- Aprovechar las capacidades instaladas de docencia, investigación e infraestructura para el desarrollo de un Programa Nacional de Formación de Educación Universitaria Agraria, que comprende entre otras las carreras clave de Agronomía, Ingeniería de Alimentos y Biotecnología. Ese Programa Nacional deberá contemplar la modalidad de los “contratos programa” y políticas activas de becas de grado y posgrado.

- Promover el desarrollo de carreras de posgrado con financiamiento para investigación y becas e impulsar mecanismos que mejoren las articulaciones entre grado y posgrado.

- Para mejorar la calidad de la docencia universitaria: i) fomentar el desarrollo de posgrados académicos y profesionales, incentivos para estudios internacionales y becas de posgrado; ii) impulsar el perfil investigador y también el perfil profesional.<sup>196</sup>

- Incentivar e incrementar los recursos para la investigación específica en educación superior agraria y en educación agraria de otros niveles educativos.

- Promover políticas que consideren integralmente el sistema educativo y contribuyan a articularlo y a aumentar la participación de las universidades, en particular, en la formación y capacitación de los docentes, promoviendo su vinculación con el medio académico y productivo.

- Impulsar permanentemente la actualización de los contenidos científicos y tecnológicos de la enseñanza de todos los niveles educativos. Para esto la articulación y participación de la universidad es fundamental.

- Fomentar la integración internacional y regional a partir de la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, así como también la conformación de redes académicas y productivas, como formas de incentivar el mejoramiento continuo de la calidad.

- Ampliar los temas de investigación prioritarios, en base al relevamiento de necesidades y problemas productivos, e incorporarlos a la currícula de las carreras de grado, así como también a la constitución de la oferta de posgrado. La integración con la investigación resulta fundamental para mejorar la calidad de la oferta educativa.

- Promover políticas que incentiven la creación de más redes innovativas, con la participación del sector privado y apoyadas por el Estado, con investigaciones y posgrados que promuevan la innovación productiva.

- Incentivar la especialización regional en investigación y posgrado, promoviendo la construcción de aglomerados productivos territoriales.

- Profundizar los procesos de evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado.

---

<sup>196</sup> Un ejemplo en esta dirección lo provee los cambios recientes de la Universidad Nacional de Quilmes en materia de carrera docente. Para ascender en la carrera se distinguen tres perfiles diferenciados: (i) docencia, (ii) investigación y (iii) profesional. Las tres alternativas generan iguales oportunidades de promoción a niveles superiores.

- Promover la participación de los consejos profesionales y los representantes de los sectores de la producción en los procesos de evaluación y acreditación.

- Analizar algunos estándares de evaluación de Agronomía: exigencia de contenidos mínimos y cargas horarias por áreas o subáreas; consideración de la actividad profesional de los docentes para las áreas aplicadas; analizar nuevas propuestas curriculares que respondan mejor a las transformaciones y demandas del medio; adopción de un enfoque de mejora continua de los estándares de calidad.

- Promover figuras institucionales no convencionales que asocien diferentes actores del campo de la educación y la producción, así como también cambios cualitativos en la organización de las universidades con mayor vinculación con los sectores productivos.

- Impulsar el financiamiento estatal orientado a través de “contratos-programa”, que especifiquen beneficios a las instituciones y obligaciones de éstas de cumplir con los programas de acción establecidos de mutuo acuerdo entre el Estado y las instituciones

Es necesario remarcar que los cambios analizados y las proposiciones de política planteadas se producen y enmarcan en las demandas que impone el desarrollo científico y tecnológico y sus diversos impactos. Los sistemas educativos, en todos sus niveles, tienen el desafío de incorporar permanentemente nuevos conocimientos, por eso su relación con la investigación científica y tecnológica ampliamente vinculada a los sectores productivos. De otra forma, resulta dudoso que la educación logre generar oportunidades laborales y paradójico el discurso de la equidad.

Conceptualmente se propone un tratamiento integral de la formación técnica superior, que comprende carreras de ciclo corto y de ciclo largo, y en la cúspide el posgrado y la educación continua o educación a lo largo de la vida. Con una adecuada articulación con la educación técnica de nivel medio, y entre las carreras de Técnico Superior y de Ingeniería, en el marco del enfoque de los sistemas nacionales de innovación que implican la participación de gobiernos locales, empresas productoras de bienes y servicios, establecimientos educativos, institutos de investigación, etc.

Del diagnóstico se infieren importantes problemas derivados de las *fallas de intervención* del Estado, que conviven con las fallas de funcionamiento de los mercados. De allí que la agenda de instrumentos y medidas de política pública contemplen temas estratégicos de mediano y largo plazo.



**Apéndice 2: Evolución de matrícula, inscriptos y egresados, por título y sector de gestión**

**ING. AGRÓNOMO**

		1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Total Alumnos		13337	12870	13460	14831	16727	19334	19016	20307	20923	22003	24175
Privado	Ingeniero Agrónomo	576	432	399	435	436	585	611	606	598	638	702
Estatad	Ingeniero Agrónomo	12761	12438	13061	14396	16291	18749	18405	19701	20325	21365	23473
Total Nuevos Inscriptos		2655	2411	2869	4036	4937	5290	4223	3632	3954	4891	5555
Privado	Ingeniero Agrónomo	117	109	60	116	152	180	166	154	105	167	204
Estatad	Ingeniero Agrónomo	2538	2302	2809	3920	4785	5110	4057	3478	3849	4724	5351
Total Egresados		747	762	619	771	739	831	807	881	795	927	906
Privado	Ingeniero Agrónomo	49	45	28	55	41	55	55	51	40	44	60
Estatad	Ingeniero Agrónomo	698	717	591	716	698	776	752	830	755	883	846

**ING. EN ALIMENTOS**

		1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Total de Alumnos		1128	1415	1566	1801	2058	2446	2679	3231	3658	4045	4259
Privado	Ingeniero en Alimentos		17	22	29	96	149	176	237	299	408	522
Privado	Ingeniero en Tecnología de Alimentos	67	103	126	182	188	196	209	216	204	162	152
Estatad	Ingeniero en Alimentos	879	1068	1288	1266	1524	1857	1957	2372	2711	2961	3079
Estatad	Ingeniero en Industrias de la Alimentación	119	111	130	127	159	186	204	216	238	239	248
Estatad	Ingeniero en Tecnología de Alimentos	63	116		197	91	58	80	100	114	144	179
Total de Nuevos Inscriptos		340	505	532	681	764	885	720	766	987	992	1024
Privado	Ingeniero en Alimentos		12	8	15	68	68	49	73	53	145	162
Privado	Ingeniero en Tecnología de Alimentos	44	42	50	58	58	42	39	26	27	38	35
Estatad	Ingeniero en Alimentos	231	361	451	458	583	708	589	629	859	770	772
Estatad	Ingeniero en Industrias de la Alimentación	28	26	23	37	55	53	41	38	47	39	54
Estatad	Ingeniero en Tecnología de Alimentos	37	64		113	0	14	2	0	1	0	1
Estatad	Ingeniero en Tecnología de Alimentos - Ciclo de Complementación Curricular							25	40	48	62	34
Total de Egresados		24	14	37	18	39	31	41	51	83	96	162
Privado	Ingeniero en Alimentos		0	0	0	0	0	0	0	5	3	11
Privado	Ingeniero en Tecnología de Alimentos	0	0	0	0	9	1	12	7	33	27	17
Estatad	Ingeniero en Alimentos	23	14	36	17	21	16	12	35	32	41	71
Estatad	Ingeniero en Industrias de la Alimentación	1	0	1	1	5	6	12	2	4	7	8
Estatad	Ingeniero en Tecnología de Alimentos	0	0		0	4	8	5	7	9	17	44
Estatad	Ingeniero en Tecnología de Alimentos - Ciclo de Complementación Curricular							0	0	0	1	11

## ING. FORESTAL

		1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Total de Alumnos		692	685	717	790	643	1084	1154	1220	1210	1316	1386
Privado	Ingeniero Forestal									3	14	27
Estatal	Ingeniero en Industrias Forestales	15	9	11	11	14	14	8	14	15	13	17
Estatal	Ingeniero Forestal	677	676	706	779	629	1070	1146	1206	1192	1289	1342
Total de Nuevos Inscriptos		202	179	172	235	199	394	378	340	351	400	333
Privado	Ingeniero Forestal									3	8	13
Estatal	Ingeniero en Industrias Forestales	4	0	1	4	4	7	2	6	6	2	5
Estatal	Ingeniero Forestal	198	179	171	231	195	387	376	334	342	390	315
Total de Egresados		38	42	30	34	47	43	40	27	58	33	43
Privado	Ingeniero Forestal									0	0	0
Estatal	Ingeniero en Industrias Forestales	0	0	0	1	0	5	0	0	0	0	0
Estatal	Ingeniero Forestal	38	42	30	33	47	38	40	27	58	33	43

## VETERINARIA

		1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Total de Alumnos		11425	12654	12193	12924	13882	13762	14616	15321	16450	17644	22199
Privado	Médico Veterinario	116	986	1065	1155	1279	618	650	719	755	780	983
Privado	Veterinario				112	220	231	232	247	292	344	343
Estatal	Médico Veterinario	10080	10411	9838	10271	10946	11307	12119	12793	13595	14513	18649
Estatal	Veterinario	1229	1257	1290	1386	1437	1606	1615	1562	1808	2007	2224
Total de Nuevos Inscriptos		2957	3202	2005	2306	2291	2360	2559	2492	2795	2943	3133
Privado	Médico Veterinario	116	283	263	304	310	149	146	165	154	143	327
Privado	Veterinario				112	123	100	128	104	67	92	107
Estatal	Médico Veterinario	2589	2679	1528	1620	1625	1795	2015	1889	2188	2233	2218
Estatal	Veterinario	252	240	214	270	233	316	270	334	386	475	481
Total de Egresados		575	746	702	740	780	716	709	715	693	777	797
Privado	Médico Veterinario	0	132	118	109	106	24	36	50	55	71	76
Privado	Veterinario				0	0	0	0	0	0	14	10
Estatal	Médico Veterinario	533	531	519	557	595	631	585	569	556	576	614
Estatal	Veterinario	42	83	65	74	79	61	88	96	82	116	97

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MECyT.

# Bibliografía

---



- Abdala, F. (2004). *Mediciones alternativas de la cobertura escolar al final de un largo período de crecimiento sostenido*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Alvarez, M. C. y Dávila, M (2005). “La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina”, en V. Sigal y M. Dávila (editores), *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI editores, IESALC, Universidad de Belgrano.
- Atchoarena, D. Y Gasperini, L. (2004): “Introducción”. En. *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Roma: FAO y UNESCO – IIEP.
- Banco Mundial (2005). *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of U\$S 150.000 million to the Argentine Republic for Rural Education Improvement Project – ProMER*. Report N° 33215-AR. Human Development Sector Management Unit Latin America and the Caribbean Regional Office.
- Barsky, O (1997). *Los Postgrados en la Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- Barsky O. y Victor Sigal (2005, editores). *La enseñanza superior en la Argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI editores, IESALC, Universidad de Belgrano.
- Barsky O., Victor Sigal y Mabel Dávila (2004, editores). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2004). “Las carreras de posgrado en la Argentina”. En O. Barsky, Víctor Sigal y Mabel Dávila (editores), *op.cit.*
- Bayo, Guillermo Alfredo (2001). *Propuesta de gestión directiva en una escuela agrotécnica de gestión privada, en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, organizada bajo criterio didáctico-productivo*. Buenos Aires: Universidad CAECE.
- Benencia, R. y Ferrazino, A. (1996). “La profesión del ingeniero agrónomo: planteos e interrogantes en torno a la demanda de nuevas calificaciones”, en *Profesiones en crisis*, Buenos Aires: CEA-CBC.
- Bisang, R. y otros (Agosto 2005). *Las empresas de biotecnología en Argentina*. Documento de Trabajo N° 1, UNQ/CEUR/UNGS.
- Bochichio, A. (2001). “Resultados de investigación sobre la inserción laboral de los graduados de la FAUBA”. Subsecretaría de Graduados-FAUBA y avance de Tesis de Maestría de FLACSO (mimeo).
- Boletín del Sector Educación de la UNESCO. *Educación de la población rural: una baja prioridad*. Boletín Educación Hoy, N° 9, Abril – Junio 2004.
- Capellacci, I.; Gruschetsky, M. y Serra, J.C. (2005): *El tercer ciclo de Educación General Básica. Descripción de la oferta estatal*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Unidad de Investigaciones Educativas. Buenos Aires.



- CTERA (2004). *Consecuencias de la implementación de la estructura "definida" por la ley federal de educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. *Informes y estudios sobre la situación educativa*, N° 2. Buenos Aires.
- Clark, B. (2001). "Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation".
- COMEAA. *Sistema mexicano de acreditación de programas académicos para la educación superior agrícola*, Comité Mexicano de Acreditación Agronómica (COMEAA), [www.comeaa.org](http://www.comeaa.org).
- CONEAU. Resolución CONEAU 094/97, Lineamientos para la evaluación institucional.
- -----. Resolución CONEAU 129/04: Convocatoria para la presentación voluntaria de carreras de ingeniería Mexa.
- -----. Resultados de la evaluación y acreditación de las carreras de grado de ingeniería [http://www.coneau.gov.ar/grado/acreditadas\\_grado/acreditadas\\_grado.htm](http://www.coneau.gov.ar/grado/acreditadas_grado/acreditadas_grado.htm).
- -----. Resultados de la evaluación y acreditación de las carreras de grado de ingeniería agronómica, [http://www.coneau.gov.ar/grado/convoc\\_grado/ingeagro/res\\_ingeagro/res\\_ingeagro.html](http://www.coneau.gov.ar/grado/convoc_grado/ingeagro/res_ingeagro/res_ingeagro.html)
- Corvalán, A.M. (2000). *Desarrollo de Indicadores en Educación en América Latina y el Caribe*. Presentado en el marco de "6to Taller Regional del MECOVI. Indicadores sobre el desarrollo social". OREALC - UNESCO. [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl)
- Corvalán, J. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global*. Proyecto FAO – UNESCO – DGCS Italia – CIDE – REDUC.
- Dávila, M. (2002). "La construcción de la vinculación Universidad-Sector Productivo-Estado en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires: la apertura al medio como eje de transformación institucional". Buenos Aires: Tesis de Maestría, FLACSO.
- Del Bello, J.C. (1988). "El desafío tecnológico. Lineamientos de estrategia", en Barsky y otros: *La Agricultura Pampeana. Transformaciones productivas y sociales*. Buenos Aires: FCE, IICA, CISEA.
- Del Bello, J.C. y Mundet, E. (2004). "Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes, egresados y docentes en el sistema universitario de América Latina", En O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila (coords), op.cit.
- Diamant, A.; Arrieta, M.E. (2001). *Escuelas con resultados destacables. Un estudio cualitativo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.



- Dussel, I. (2004). “Las reformas curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay: informe comparativo”, en *Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: BID, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay y Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.
- Ezpeleta, J. (1997). “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”. En: *Revista Iberoamericana de Educación N° 15, Micropolítica en la Escuela*. Septiembre – Diciembre 1997. [www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm) .
- Feinup, D.H., R.H. Brannon y F.A. Fender (1972). *El desarrollo agropecuario argentino y sus perspectivas*, Buenos Aires: Editorial del Instituto.
- Forni, Floreal (1998). *La Alternancia agrícola en Argentina, 15 años atrás*, en Forni, F. y otros: “Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural”, Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- FAO (2000). “La formación de profesionales para profesionalizar a los agricultores y para el difícil desafío de producir mejor con menos”. Santiago de Chile, 1997, citado en FAO, “Homologación de Planes de estudio para la educación en Ciencias Veterinarias en América Latina”.
- Golzman, G., y Jacinto, C., (1999). *El desafío de la extensión de la escolaridad en el medio rural: el Programa Tercer Ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales en Argentina*, Ministerio de Educación – IIPE. Buenos Aires.
- Grobocopatel, G. (Abril 2006). “El desarrollo de los agronegocios, la innovación y la educación” (mimeo). Ponencia presentada en el Seminario “Estrategias para el Desarrollo”. Universidad Austral y Universidad Nacional de San Martín.
- IICA (Marzo, 2003). “Más que alimentos en la mesa: la verdadera contribución de la agricultura al desarrollo económico”. Informe de avance.
- Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación (2001): *Operativo Nacional de Evaluación 2000. Informe de resultados*. Buenos Aires.
- International Research and Training Centre for Rural Education –INRULED– (2001). *Education for rural transformation. Towards a policy framework*. UNESCO.
- Ley de Educación Superior N° 24521, 1995.
- Ley de Educación Técnico – Profesional N° 26.058, 2005.
- Llach, Juan J. y colaboradores (2006). *El desafío de la equidad educativa*, Buenos Aires: Granica.
- Llach, Juan J., Harriague, M.M y O’Connor, E. (2004). *La generación de empleo en las cadenas agroindustriales*. Buenos Aires: Fundación Producir Conservando.
- Maguire, Ch. y Atchoarena, D. (2004). “Educación superior y desarrollo rural: una nueva perspectiva”; en Atchoarena, D. y Gasperini, L. “Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política”. Roma: FAO, UNESCO, IIPE.
- MECyT, PMSIU, *Anuario de Estadísticas Universitarias*, 1996 a 1999, 2003 y 2004.



- MECyT, Resolución MECYT 6/97. "Carga horaria en carreras de grado". Resolución ME 238/99, "Nómina de carreras reguladas por el estado". Resolución ME 1232/01, "Estándares de Ingeniería". Resolución ME 1054/02, "Estándares de Ingeniería Industrial e Ingeniería en Agrimensura". Resolución ME 334/03, "Estándares de Ingeniería Agronómica. Resolución ME 1603/04, "Estándares de Ingeniería Bioquímica y Bioingeniería". Resolución ME 1610/04, "Estándares de Ingeniería Metalúrgica". Resolución ME 1034/05, "Estándares de Veterinaria y Medicina Veterinaria.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993). *Ley Federal de Educación*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999). *Enseñar el Futuro. Diez años de transformación educativa en la Argentina. 1989-1999*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación / FUNDARED (1999). *Evaluación del Proyecto "Fortalecimiento de la Educación Rural EGB 3"*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Ley de Financiamiento Educativo*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Resolución 214*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Resolución 225 y Anexo*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2004). *Definiciones básicas para la Producción de Estadísticas Educativas*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2004). *Informe de la República Argentina. Seminario "Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos"*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2004). *Relevamiento Anual 2003*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2005). *Operativo Nacional de Evaluación 2003. Informe de resultados*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2005). *Propuestas para la educación rural 2004 - 2007*. Buenos Aires. [www.me.gov.ar/curriform/edrural.html](http://www.me.gov.ar/curriform/edrural.html) .



- Piñeiro, M. (2003). “Reflexiones sobre la Política Tecnológica para el Sector Agropecuario”, Presentación realizada en el Seminario - Taller de Políticas Hemisféricas de Ciencia, Tecnología e Innovación para Mejorar la Competitividad del Sector Productivo, Buenos Aires, 17 – 19 de noviembre, SECYT – OEA.
- Piñeiro, M. y Trigo, E (1984). La investigación agropecuaria en el sector público de América Latina: problemas y perspectivas. Buenos Aires: PROAGRO.
- Popkewitz, T (1990). “Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica”, Valencia, Universitat de Valencia, citado por Davini, M.C. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, A. (2003). *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias. Un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación. Documento N° 2*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento –CIPPEC–. Buenos Aires.
- Rodríguez, A. y Martínez, M. E (2005). “Situación de las Carreras de Ingeniería Agronómica de la Argentina”, en CONEAU – MECyT, SPU, Panorama General de las Carreras de Ingeniería de la Argentina, Buenos Aires.
- Serra, J.C., Gruschetsky, M. (2003). *El estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Unidad de Investigaciones Educativas. Buenos Aires.
- Sigal, V. y Mabel Dávila (2005). *La educación superior no universitaria en la Argentina*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sigal, V. y Wentzel, C (2005). “Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico profesional: situación nacional y experiencias internacionales”. En V. Sigal y M. Dávila (editores), *op.cit.*
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academia Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

## RESULTADOS DE LA ENCUESTA A EMPRESARIOS Y PRODUCTORES

Ficha técnica. Encuesta no aleatoria realizada por el Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina entre cámaras y empresas asociadas.

Total de respuestas: 68.

<b>1. Sector</b>		
Agríc. Pamp	22	32.35%
Agríc. No Pamp	2	2.94%
Pecuario	10	14.71%
Tambo	3	4.41%
Otro	24	35.29%

<b>Casos Mixtos</b>		
Agrícola No Pampeano, Pecuario	1	1.47%
Agrícola No Pampeano, Pecuario, Otro	1	1.47%
Agrícola Pampeano, Otro	1	1.47%
Agrícola Pampeano, Tambo	1	1.47%
Pecuario, Otro	3	4.41%

<b>2. Disponibilidad de trabajadores no calificados</b>		
Abundante	15	22.06%
Normal	31	45.59%
Escasa	21	30.88%
Nc	1	1.47%

<b>3. Disponibilidad de trabajadores calificados</b>		
Abundante	2	2.94%
Normal	24	35.29%
Escasa	40	58.82%
Nc	2	2.94%

<b>4. Disponibilidad de técnicos</b>		
Abundante	6	8.82%
Normal	36	52.94%
Escasa	25	36.76%
Nc	1	1.47%

<b>5. Disponibilidad de profesionales</b>		
Abundante	5	7.35%
Normal	45	66.18%
Escasa	17	25.00%
Nc	1	1.47%

<b>6. Formación de trabajadores no calificados</b>		
Suficiente	4	5.88%
Aceptable	40	58.82%
Insuficiente	24	35.29%
Nc	0	0.00%

<b>7. Formación de trabajadores calificados</b>		
Suficiente	3	4.41%
Aceptable	54	79.41%
Insuficiente	9	13.24%
Nc	2	2.94%

<b>8. Diferencias entre técnicos según tipos de estudio</b>		
Mejores los que tienen diplomas de escuelas medias técnicas	49	72.06%
No hay diferencias entre los que tienen diplomas técnicos y el resto	16	23.53%
Nc	3	4.41%

<b>9. Formación técnicos</b>		
Suficiente	3	4.41%
Aceptable	55	80.88%
Insuficiente	9	13.24%
Nc	1	1.47%

<b>10. Diferencias entre técnicos tipo de estudio</b>	
Escs. técs. o Tecnicaturas	16
Mejores los de escs.técs.	37
Mejores los de Tecnicatur.	5
Indistinto	9
Nc	1

<b>11. Formación de profesionales</b>		
Suficiente	6	8.82%
Aceptable	54	79.41%
Insuficiente	8	11.76%
Nc	0	0.00%

<b>12. Diferencias entre profesionales según tipo de universidad</b>		
Mejores los de universidades públicas	18	26,5%
Mejores los de universidades privadas	4	5,9%
No hay diferencias importantes	40	58,8%
No sabe o no contesta	6	8,8%

#### D. PRINCIPALES CUALIDADES FORMATIVAS ENCONTRADAS

<b>13. Trabajadores no calificados</b>														
Opción	Valor Otorgado		1		2		3		4		5		Nc	%
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%				
Hábitos de laboriosidad	20	29,41%	17	25,00%	18	26,47%	6	8,82%	2	3,13%	5	7,35%		
Capacidad de Expresarse	4	5,88%	9	13,24%	16	23,53%	17	25,00%	17	26,56%	5	7,35%		
Conocimientos Teóricos	4	5,88%	7	10,29%	14	20,59%	21	30,88%	17	26,56%	5	7,35%		
Conocimientos Prácticos	11	16,18%	13	19,12%	25	36,76%	14	20,59%	3	4,69%	2	2,94%		
Habilidades para desarrollar la tarea	17	25,00%	23	33,82%	18	26,47%	8	11,76%	1	1,56%	1	1,47%		

<b>14. Trabajadores calificados</b>														
Opción	Valor Otorgado		1		2		3		4		5		Nc	%
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%				
Hábitos de laboriosidad	17	25,00%	14	20,59%	13	19,12%	1	1,47%	0	0,00%	23	33,82%		
Capacidad de Expresarse	4	5,88%	9	13,24%	13	19,12%	3	4,41%	4	5,88%	35	51,47%		
Conocimientos Teóricos	7	10,29%	14	20,59%	11	16,18%	5	7,35%	1	1,47%	30	44,12%		
Conocimientos Prácticos	19	27,94%	17	25,00%	19	27,94%	3	4,41%	1	1,47%	9	13,24%		
Habilidades para desarrollar la tarea	24	35,29%	18	26,47%	15	22,06%	2	2,94%	0	0,00%	9	13,24%		

<b>15. Técnicos</b>														
Opción	Valor Otorgado		1		2		3		4		5		Nc	%
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%				
Hábitos de laboriosidad	13	19,12%	12	17,65%	10	14,71%	0	0,00%	1	1,47%	32	47,06%		
Capacidad de Expresarse	6	8,82%	20	29,41%	10	14,71%	0	0,00%	1	1,47%	31	45,59%		
Conocimientos Teóricos	14	20,59%	17	25,00%	13	19,12%	2	2,94%	0	0,00%	22	32,35%		
Conocimientos Prácticos	17	25,00%	16	23,53%	18	26,47%	1	1,47%	1	1,47%	15	22,06%		
Habilidades para desarrollar la tarea	13	19,12%	12	17,65%	17	25,00%	3	4,41%	0	0,00%	23	33,82%		



16. Profesionales														
Opción	Valor Otorgado		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Nc	%
	Hábitos de laboriosidad	11												
Capacidad de Expresarse	13	19.12%	16	23.53%	19	27.94%	2	2.94%	1	1.47%	17	25.00%		
Conocimientos Teóricos	27	39.71%	12	17.65%	8	11.76%	6	8.82%	2	2.94%	13	19.12%		
Conocimientos Prácticos	13	19.12%	21	30.88%	14	20.59%	1	1.47%	3	4.41%	16	23.53%		
Habilidades para desarrollar la tarea	9	13.24%	12	17.65%	13	19.12%	2	2.94%	0	0.00%	32	47.06%		

## E. PRINCIPALES PROBLEMAS FORMATIVOS ENCONTRADOS

17. Trabajadores no calificados													
Opción	Valor Otorgado		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Nc
	Hábitos de laboriosidad	18											
Capacidad de Expresarse	11	16.18%	15	22.06%	8	11.76%	4	5.88%	0	0.00%	30		
Conocimientos Teóricos	18	26.47%	12	17.65%	8	11.76%	3	4.41%	1	1.47%	26		
Conocimientos Prácticos	11	16.18%	19	27.94%	10	14.71%	3	4.41%	2	2.94%	23		
Habilidades para desarrollar la tarea	8	11.76%	12	17.65%	22	32.35%	0	0.00%	0	0.00%	26		

18. Trabajadores calificados														
Opción	Valor Otorgado		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Nc	%
	Hábitos de laboriosidad	13												
Capacidad de Expresarse	11	16.18%	16	23.53%	6	8.82%	2	2.94%	0	0.00%	33	48.53%		
Conocimientos Teóricos	18	26.47%	13	19.12%	9	13.24%	1	1.47%	1	1.47%	26	38.24%		
Conocimientos Prácticos	16	23.53%	15	22.06%	10	14.71%	1	1.47%	1	1.47%	25	36.76%		
Habilidades para desarrollar la tarea	11	16.18%	13	19.12%	18	26.47%	0	0.00%	0	0.00%	26	38.24%		

19. Técnicos														
Opción	Valor Otorgado		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Nc	%
	Hábitos de laboriosidad	12												
Capacidad de Expresarse	10	14.71%	12	17.65%	10	14.71%	1	1.47%	1	1.47%	34	50.00%		
Conocimientos Teóricos	12	17.65%	14	20.59%	9	13.24%	1	1.47%	0	0.00%	32	47.06%		
Conocimientos Prácticos	18	26.47%	17	25.00%	12	17.65%	0	0.00%	1	1.47%	20	29.41%		
Habilidades para desarrollar la tarea	12	17.65%	13	19.12%	16	23.53%	1	1.47%	0	0.00%	26	38.24%		

20. Profesionales														
Opción	Valor Otorgado		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Nc	%
	Hábitos de laboriosidad	9												
Capacidad de Expresarse	15	22.06%	7	10.29%	15	22.06%	1	1.47%	0	0.00%	30	44.12%		
Conocimientos Teóricos	14	20.59%	10	14.71%	6	8.82%	3	4.41%	1	1.47%	34	50.00%		
Conocimientos Prácticos	24	35.29%	18	26.47%	7	10.29%	3	4.41%	1	1.47%	15	22.06%		
Habilidades para desarrollar la tarea	9	13.24%	19	27.94%	20	29.41%	0	0.00%	0	0.00%	20	29.41%		



## Entidades que conforman el Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina

- . Asociación de Bancos de la Argentina (ABA)
- . Asociación de Bancos Privados de Capital Argentino (ADEBA)
- . Asociación de Cámaras de Tecnología Agropecuaria (ACTA)
- . Asociación de Productores Exportadores Argentinos (APEA)
- . Asociación de Semilleros Argentinos (ASA)
- . Bolsa de Cereales
- . Bolsa de Cereales de Córdoba y Cámara de Cereales y Afines de Córdoba. Tribunal Arbitral
- . Bolsa de Cereales de Entre Ríos
- . Bolsa de Cereales, Oleaginosos, Frutos y Productos de Bahía Blanca
- . Bolsa de Comercio de Rosario
- . Bolsa de Comercio de Santa Fe
- . Cámara Algodonera Argentina
- . Cámara Argentina de Consignatarios de Ganado
- . Cámara Argentina de la Industria de Productos Veterinarios (CAPROVE)
- . Cámara Argentina de Productores Avícolas (CAPIA)
- . Cámara Argentina de Fabricantes de Maquinarias Agrícolas (CAFMA)
- . Cámara de la Industria Aceitera de la República Argentina (CIARA)
- . Cámara de la Industria Argentina de Fertilizantes y Agroquímicos (CIAFA)
- . Cámara de Legumbres de la República Argentina
- . Cámara de Puertos Privados Comerciales (CPPC)
- . Cámara de Sanidad Agropecuaria y Fertilizantes (CASAFE)
- . Cámara de Semilleristas de la Bolsa de Cereales (CSBC)
- . Cámara Industrial de Aceites Vegetales de Córdoba
- . Centro Azucarero Argentino
- . Centro de Consignatarios de Productos del País
- . Centro de Consignatarios Directos de Hacienda (CCDH)
- . Centro de Corredores de Cereales de Rosario
- . Centro de Corredores y Agentes de la Bolsa de Cereales
- . Centro de Corredores, Comisionistas y Consignatarios de Cereales y Oleaginosos de Santa Fe
- . Centro de Empresas Procesadoras Avícolas (CEPA)
- . Centros de Exportadores de Cereales (CEC)
- . Confederaciones Rurales Argentinas (CRA)
- . Coordinadora de las Industrias de Productos Alimenticios (COPAL)
- . Federación Argentina de Entidades Empresarias de Autotransporte de Carga (FADEEAC)
- . Federación Argentina de la Industria Molinera (FAIM)
- . Federación Argentina del Citrus (Federcitrus)
- . Federación de Centros y Entidades Gremiales de Acopiadores de Cereales
- . Federación Lanera Argentina
- . Sociedad Rural Argentina (SRA)