

Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina



1974 – 2004

Treinta Años Formando Jóvenes
para el Desarrollo del Medio Rural

Seminario: ¿Qué entender por Calidad en la
Enseñanza Agropecuaria?

Comentarios a: info@fediap.com.ar

Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina

Rivadavia 58 Departamento D (2900) San Nicolás – Buenos Aires

Web Site: www.fediap.com.ar

¿Qué entender por “Calidad” en la Enseñanza Agropecuaria?¹

Edgardo D. Margiotta (a)
María Inés Monzani (b)

Cuando pensamos en la calidad de la enseñanza agropecuaria se hace necesario abordar de un modo particular el concepto de calidad educativa.

En primer lugar será necesario pensar *la calidad de la enseñanza como una construcción*, como un proceso orientado por metas más acotadas y específicas en el que ha de trabajarse continuamente para acercarse cada vez más a las escuelas agrotécnicas que pretendemos. De este modo, la calidad de la enseñanza, toma formas propias respecto a lo que es y debería ser la educación agrotécnica en nuestro país y, más aún, se realiza en modos particulares en cada una de nuestras escuelas. Esta idea lleva a la necesidad de plantear la calidad mucho más que como un estándar normado a alcanzar, para verla y considerarla como un proceso de construcción de instituciones educativas agrotécnicas más cercanas a lo que consideramos deben ser; sin perder de vista los diferentes puntos de partida y con ello la diversidad de caminos, estrategias y logros parciales que es posible plantearse.

No se trata, pues, de una búsqueda de una mayor calidad cerrada sobre sí misma, sino a una búsqueda que atiende al criterio de responsabilidad social que le cabe a las instituciones educativas.

La segunda cuestión es poder establecer qué criterios o componentes se incluyen en ese “deber ser” de las escuelas agrotécnicas. Aquí se presentarán cuestiones de carácter general, comunes a otros niveles y modalidades del sistema educativo, pero, el desafío es encontrar y consensuar un *deber ser posible, deseable, realizable* para nuestras escuelas. Ese deber ser deberá plasmarse en criterios considerados y consensuados como componentes de la calidad educativa en las escuelas agrotécnicas. Esto relativiza de hecho el carácter de estas líneas: si bien lo que aquí planteamos surge primordialmente del trabajo con las escuelas agrotécnicas y de la reflexión y análisis sobre ese trabajo, tiene, de hecho, un carácter limitado en tanto condicionado a la posibilidad efectiva de ser tomado como disparador de discusiones y acuerdos institucionales en torno a la cuestión de la calidad educativa. Creemos que esta es la impronta que debe tener este trabajo: si bien no renunciamos a plantear certezas que consideramos hacen a la calidad de la educación en nuestras escuelas sabemos que la vitalidad de estas palabras está sujeta a la posibilidad de ser tomadas como motores y promotoras de procesos de crítica y discusión orientados a instalar gradualmente cambios consensuados, en el sentido de una mayor calidad educativa en las escuelas agrotécnicas.

El discurso de la calidad en la educación ha ido cobrando mucha fuerza en los años recientes y provendría de la aplicación a las escuelas, de nociones utilizadas en el ámbito de las organizaciones empresarias. Aunque muchas de estas ideas pueden ser muy rescatables, debemos ser muy cuidadosos del discurso de la calidad al servicio de la educación, a fin de no falsear los verdaderos propósitos de las instituciones educativas.

Hoy la calidad² se ha convertido en una exigencia, y los cambios necesarios para alcanzarla en un imperativo, no sólo porque la Ley Federal de Educación la consagra, sino porque la sociedad la cuestiona y la demanda.

¹ Este trabajo rescata un conjunto de ideas y orientaciones desarrolladas, oportunamente, por el Equipo Técnico del Área Agropecuaria del INET. Algunas de sus partes han sido incluidas previamente, en materiales de trabajo utilizados en los Encuentros Técnico-Informativos realizados con capacitadores de escuelas de FEDIAP, en el marco del convenio INET-FEDIAP.

² Cuando se habla de “calidad de la enseñanza” o de “evaluación de la calidad de la enseñanza” respecto del sistema educativo en general, se hace referencia a la comparación entre los resultados de aplicación de ciertas pruebas con relación a ciertos estándares. Esto supone un proceso de comparación entre ciertos resultados obtenidos respecto a los estándares que, se considera, son indicativos de la calidad de la

Una escuela que se preocupa por la calidad educativa la considera como una cuestión institucional

La calidad como construcción y como meta debería conformarse, encarnarse en cada institución a partir de la reflexión sobre las prácticas presentes y considerando criterios que orienten en el sentido de su mejoramiento. Esto mismo, nos hace pensar la calidad en términos de etapas, objetivos parciales, construcciones que se ensamblan y se encadenan, esfuerzos conjuntos y convergentes, de productos articulados. Todo esto sólo es posible a partir de acuerdos entre los diferentes actores institucionales que se plasmarán en un PEI que deberá dar cuenta de un saber compartido respecto al punto de partida (diagnóstico institucional), logros posibles y tiempos estimados (objetivos y metas) las acciones pertinentes para su logro así como la adjudicación de responsabilidades particulares y compartidas.

La calidad como cuestión institucional implica que se considere la enseñanza y el aprendizaje como asuntos institucionales mucho más que como esfuerzos, logros o errores individuales. La vieja idea de “cada maestrillo con su librillo”, se encarna en docentes aislados y confinados a su materia, a sus alumnos, a su modo de enseñar y de evaluar. Aquí, resulta lejana la posibilidad de compartir saberes y dudas, de intercambiar experiencias y opiniones, de cooperar. Hay, al menos, dos ideas clave que están detrás de estas prácticas: *la enseñanza es una cuestión personal de cada docente* (“yo siempre lo enseñé así”, “cuando cierro la puerta del aula, hago lo que quiero”). Esto parece darle al docente toda la libertad, pero al mismo tiempo lo deja solo frente a una tarea tan compleja como es la de enseñar. La segunda idea que vale destacar es que aunque cada docente enseñe a su modo, “con su librillo”, todos los alumnos aprenden o deberían aprender, aunque la experiencia nos indica que no siempre de la enseñanza se deriva un aprendizaje y, menos aún en todos los alumnos. Al mismo tiempo si bien los diferentes estilos de enseñanza de los docentes pueden resultar muy valiosos es esencial evitar contradicciones, discordancias y superposiciones en lo que se enseña y en el modo en que se enseña. No es difícil sacar conclusiones respecto a las consecuencias negativas que estas prácticas tienen en los aprendizajes de los alumnos. Las dificultades se hacen particularmente evidentes cuando se percibe la reiteración de contenidos, a veces con orientaciones disímiles o la falta de contenidos previos. Esto impacta negativamente tanto en las relaciones entre los docentes como en la formación de los alumnos.

Para trabajar en el sentido de la calidad, las escuelas deberán establecer un estilo institucional respecto a cómo enseñar y qué es aprender. Sabemos que es este el rol y la función de la escuela como institución y debe quedar claro que la posibilidad de cumplir efectivamente con esa función, tiene que ver con alcanzar acuerdos institucionales y llevar adelante los esfuerzos conexos involucrando a todos y cada uno de los actores institucionales.

El primer desafío de calidad de la enseñanza agropecuaria es asegurar la formación integral de sus alumnos

Procurar la formación integral implica considerar en forma articulada tres dimensiones del sujeto de aprendizaje: su formación como persona, como ciudadano y como profesional. Todas ellas deben ser consideradas al pensar en el perfil de egresado que se pretende lograr así como en los medios que se disponen durante el proceso formativo. La formación integral sólo es posible a través de una propuesta pedagógica centrada en aquellos aspectos que posibiliten a los egresados desempeñarse en situaciones de trabajo diversificadas y en constante cambio como en las actitudes y valores imprescindibles para la participación activa en la vida ciudadana y en el

enseñanza. Estos estándares son los CBC que corresponden a cada nivel y ciclo de la escolaridad, esto es, lo que se espera que, en nuestro país, se enseñe y aprenda en todas las escuelas. Este es un modo de considerar, medir y evaluar la calidad que tiene sentido cuando se piensa en un objeto de carácter macro como es el sistema educativo nacional.

ejercicio profesional con responsabilidad social. Podemos destacar al menos tres cuestiones clave que consideramos condiciones para la formación integral:

- La articulación entre la formación general y la formación técnico-profesional entendiendo que ambas son sustantivas y que, en verdad, son complementarias antes que contrapuestas.
- La permanente combinación teoría – práctica en todas las dimensiones de los aspectos formativos: la formación en valores, la formación general y la técnico-profesional.
- La integración y participación en el contexto local considerando articuladamente el rescate de la cultura local así como el acceso y consideración crítica de bienes culturales más amplios. Esto sólo es posible en tanto exista un vínculo bilateral fluido entre la escuela y la comunidad en que se inserta.

La enseñanza agropecuaria de calidad procura acortar la brecha entre la educación y el sistema productivo

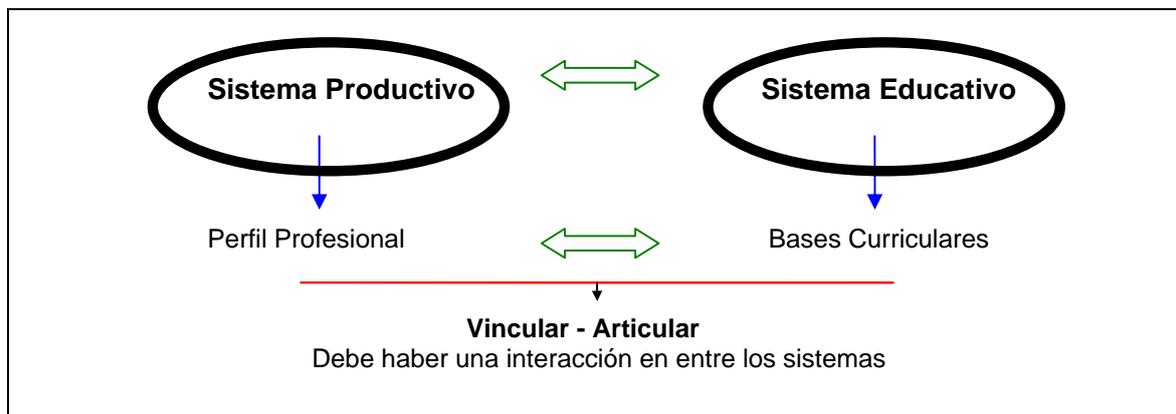
Entre las demandas más amplias que se formulan al sistema educativo se encuentra la falta de adecuación a las diversas transformaciones del contexto social, económico, científico-técnico sumándose, para el caso de la formación técnico profesional, los importantes cambios que han venido ocurriendo en el mundo del trabajo y la producción. Esta brecha entre la educación y el sistema productivo para ser salvada requiere, por parte del sistema educativo, un esfuerzo de entendimiento y comprensión respecto a lo que ocurre en el sistema productivo.

Se trata, entonces, de generar y diseñar una formación técnico-profesional equilibrada y equilibradora, es decir, que tenga en cuenta, tanto las demandas del mundo de la producción y el trabajo y una posible inserción laboral en él, como las finalidades formativas y la responsabilidad social que le corresponde a la Educación.

En el marco de esta problemática es que se ha ido conformando el enfoque de la formación basada en competencias.

La formación basada en competencias, se caracteriza por:

- Tener como término de referencia inicial el mundo de la producción y el trabajo para identificar los *perfiles profesionales* requeridos para desempeñarse en el sistema productivo.
- Los perfiles profesionales en que se basa, describen los *desempeños competentes* que, *en el mundo de la producción y el trabajo*, se espera de las distintas figuras profesionales.
- El perfil profesional y las competencias implicadas en él, constituye el término de referencia para *–en un segundo momento–* desarrollar las *bases curriculares* detectando las *capacidades* que sustentan a esas competencias y que deben dar cuerpo a la propuesta formativa.
- Estos dos momentos se repiten cíclicamente en forma permanente.



El perfil profesional:

- No es cerrado, sino que por el contrario debe contextualizarse según las distintas *producciones particulares concretas*, regional y localmente.
- Debe actualizarse periódicamente. Esto significa incorporar al perfil, lo que acontece día a día en la región y en el mundo productivo, para dar cuenta de los cambios en el sector y, de ser necesario, orientar la reformulación parcial de la propuesta formativa.
- La escuela y los docentes deben comprenderlo con profundidad y ser intérpretes del perfil. Deben sentirse responsables de su contextualización y actualización, para lo cual deben mantener fluidos vínculos con el contexto socioproductivo y la comunidad científica y tecnológica.

Una enseñanza agropecuaria de calidad se interroga permanentemente no sólo por “qué enseñar”, sino también por “cómo enseñar”.

El principio didáctico más general que orienta la enseñanza es que la adquisición de las capacidades profesionales sólo puede darse a través de la *participación activa de los alumnos en el desarrollo de todas y cada una de las etapas de procesos productivos particulares concretos*, en contextos y situaciones de acción y reflexión. La participación en esos procesos productivos reales y concretos es el eje para la organización didáctica de los espacios formativos.

La conjunción de lo didáctico y lo productivo es constitutivo de la identidad de la enseñanza agropecuaria.

El desarrollo de las actividades formativas sustentadas en proyectos productivos es ineludible para la formación y adquisición de las capacidades profesionales de un técnico, en tanto tales proyectos constituyen una fuente privilegiada para el tratamiento de situaciones problemáticas reales y concretas que le permitirán al alumno internalizar la lógica y complejidad de los procesos productivos. Resulta, así, necesario seleccionarlos teniendo en cuenta simultáneamente criterios didácticos y productivos.

Sólo cuando el alumno sea capaz de conceptualizar acerca de lo que hace, por qué y cómo lo hace, se puede hablar de un aprendizaje real. Trabajar con esta concepción contribuirá a superar la dicotomía entre saberes teóricos y prácticos, entre un “hacer” mecánico y fragmentado y un “hacer” comprensivo y significativo.

Proponerse como tarea pedagógica asegurar la consideración integral de los procesos productivos, a fin de promover la adquisición de capacidades que permitan la actuación profesional futura,

contribuye a que las actividades formativas logren significado para los alumnos y el equipo docente. Sólo una tarea de este tipo puede generar una participación real y no meramente formal de los alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje y sin la cual no podría garantizarse la adquisición de las capacidades en las que se pretende formar y la posibilidad de transferir los aprendizajes a otras realidades y contextos.

Sin embargo, *disponer de o tener acceso a* un determinado número de proyectos productivos que constituyan la base para la organización de las actividades formativas, no puede ser una preferencia, ni una responsabilidad individual del docente. Es ante todo, una responsabilidad institucional, y, en esta medida compromete a toda la comunidad educativa, aunque se asignen funciones o misiones particulares a sus miembros para su selección, formulación y desarrollo.

Este carácter institucional de los proyectos productivos que compondrán la base para la organización de las actividades formativas, lleva a la necesidad de tener lineamientos u orientaciones explícitas en el PEI que permitan establecer su importancia y pertinencia y determinar las características que deberán tener.

Generalmente se presentan tres tipos de proyectos productivos que podemos disponer para la organización de las actividades formativas: 1) Proyectos productivos que formula y desarrolla la escuela por sí misma y que llamamos Proyectos Didáctico-Productivos (PDP); 2) Proyectos productivos de la explotación familiar del alumno; y, 3) Proyectos productivos de terceros.

Cada uno de ellos tiene ventajas y desventajas y distintas posibilidades de control por parte de la escuela. La planificación didáctica debería resolver, en función de los objetivos formativos, a cuáles de estos tipos recurrir y para qué, sin facilismo, simplismo y tradicionalismo. Seguramente la resolución óptima de la cuestión, tenderá a minimizar las desventajas y maximizar las ventajas de cada uno de ellos y a emplear más de un tipo de proyecto. El cuadro que sigue presenta comparativamente ventajas y desventajas con relación a algunas variables.

	Grado de autonomía del equipo docente para formular y orientar el proyecto acorde con finalidades didácticas y productivas	Accesibilidad, a través del proyecto, a condiciones naturales (biológicas y ambientales) reales de producción	Accesibilidad, a través del proyecto, a condiciones económicas y sociales reales de producción	Posibilidad de participación de los alumnos en la totalidad del proceso productivo	Posibilidad de concentración de todos los alumnos en un mismo proyecto
Proyectos de la Escuela (Proyectos Didáctico-Productivos – PDP)	Alto	Alta	Baja a nula	Alta	Alta <i>(facilita el seguimiento de los procesos de aprendizaje y reduce la atención organizativa)</i>
Proyectos productivos de la explotación familiar del alumno	Bajo a nulo	Alta	Alta	Alta	Baja a nula <i>(dificulta el seguimiento de los procesos de aprendizaje e incrementa la atención organizativa)</i>
Proyectos productivos de terceros	Bajo a nulo	Alta	Alta a media <i>(aunque, generalmente, no en todas las condiciones)</i>	Media a baja	Media a baja <i>(dificulta el seguimiento de los procesos de aprendizaje e incrementa la atención organizativa)</i>

De estas consideraciones se desprende el criterio de que la enseñanza agropecuaria debe organizar los ciclos lectivos según los ciclos productivos y no según las tradicionales fórmulas de la educación general.

Sobre la planificación didáctica

En general, frente a cualquier acción más o menos compleja, el hecho de realizar previsiones, de planificarla, permite tener mayor claridad respecto a cómo se la va a resolver, con qué medios, en qué tiempos, con la participación de quiénes, etc. Esto da mayor celeridad y seguridad en el proceso de resolución en la medida que, antes de emprender esa tarea, se ha pensado, se han previsto dificultades posibles, se han considerado diferentes opciones a seguir, se las ha evaluado, se han asegurado los recursos necesarios y en función de todo ello se han seleccionado lo que se consideró las mejores estrategias. Proporciona, además una visión de conjunto, de totalidad que facilita la percepción de errores, incoherencias entre los componentes, y posibles omisiones.

La opción opuesta es el "sobre la marcha" que va unido a la escasa reflexión y análisis de la situación de partida, la oscuridad respecto de dónde se quiere llegar y un conocimiento parcial e insuficiente de cuáles son las estrategias más adecuadas.

Esto es particularmente riesgoso para el caso del trabajo docente y va unido a una proliferación de esfuerzos inconexos y en muchos casos poco previstos que no se traducen en logros concomitantes.

El trabajo de planificación didáctica requiere tener claridad respecto a:

¿Cuáles son los puntos de llegada que proponemos alcanzar? Esto es, las capacidades que los alumnos van a adquirir a partir del cursado y aprobación del módulo.

¿Cuáles son las mejores manera de lograrlos?, es decir, las *vías más adecuadas* para alcanzar esos fines. Aquí se involucran otros componentes de la planificación:

¿Cuáles son las actividades formativas y estrategias didácticas que se van a diseñar en función de las capacidades que se pretende lograr?

¿Qué contenidos son necesarios para el desarrollo de las actividades formativas?

¿Qué tiempo va a requerir el desarrollo de las actividades formativas? Y ¿En qué momento se van a realizar?

¿Cuáles serán los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades formativas?: Esto tiene una doble ventaja. Por un lado permite darse un momento para pensar en recursos alternativos y mejores respecto de los que utilizamos habitualmente. Por otro, permite ponerse de acuerdo con otros respecto del uso de recursos compartidos o buscar con tiempo suficiente recursos fuera de la institución escolar.

¿Cuáles son los criterios que estarían dando cuenta de que las capacidades se han logrado? y ¿a través de qué tipo de instrumentos se indagará respecto a ellos?

Vale destacar que lo central pasa por la coherencia entre los diferentes componentes, es decir, la tarea no es sólo comprender cada componente en particular sino también interpretar las relaciones entre ellos ya que la posibilidad de generar una buena planificación está dada, justamente, por la coherencia y articulación entre estos componentes.

Al mismo tiempo, si destacamos el carácter institucional de la calidad de la enseñanza, las planificaciones didácticas de cada docente deberán tener como referencia el PEI, así como el proyecto didáctico productivo implicado en la planificación didáctica que se trate. Todo esto lleva necesariamente a la establecer acuerdos entre los docentes y con otros actores de la comunidad educativa.

Sobre estrategias didácticas

Sabemos que no existe un modelo didáctico válido y útil en sí con independencia de las características del contexto en que se aplica. Es muy importante no perder esto de vista ya que en la práctica docente vamos a requerir más bien de combinaciones adecuadas y coherentes de diferentes modelos antes que de un modelo único.

Esas combinaciones están asociadas a diferentes cuestiones como:

- a) El tipo de objetivo que nos proponemos: en un currículo orientado al logro de capacidades es muy posible que para lograrlas necesitemos echar mano de actividades formativas que se encuadren en modelos didácticos diferentes. El “para qué” de la enseñanza será, entonces, un primer condicionante para la selección de un/os modelo/s didáctico/s.
- b) Nuestra propia formación y/o capacitación como docentes: es decir que las posibilidades reales de llevar adelante un determinado modelo de enseñanza se sustentan en nuestra capacidad y posibilidad de hacerlo. Esto no implica de ninguna manera quedarse en lo sabido, evitando los cambios en esas prácticas. En todo caso, se procurará prevenir respecto de la tendencia de adoptar un modelo didáctico al modo de una receta que se nos dice efectiva sin que medie una comprensión y apropiación real y efectiva. Quién lleva adelante el proceso de la enseñanza será, entonces, otro condicionante para la selección de un/os modelo/s didáctico/s.
- c) Las características de los alumnos: Tratar de imponer un modelo de enseñanza haciendo caso omiso de las características de los alumnos remite a una adscripción irreflexiva a un modelo didáctico con independencia del sujeto que aprende. “A quién se enseña” se constituye, entonces en otro factor que debe ser considerado a la hora de seleccionar un/os modelo/s didáctico/s.
- d) Las características del contenido a enseñar: No toda forma de enseñar se adapta a cualquier contenido y viceversa. El “qué se enseña” se constituye, entonces otro criterio que va a incidir en la selección de un/os modelo/s didáctico/s.

De este modo, se hace evidente que el “cómo se enseña” se vincula y debe plantearse siempre en relación con otras variables. Por un lado el “para qué” que actúa como paraguas de las demás decisiones, esto es, orienta el conjunto de decisiones conexas a tomar. Por otro lado y como factores confluentes y, posiblemente, con peso específico particular según las circunstancias, el sujeto que enseña (Quién) y el que aprende (a Quién) convocados por un para qué común que incluye un contenido en sentido amplio (qué enseñar). Resulta difícil establecer prioridades definitivas entre estos factores ya que existe en la consideración de ellos una implicación recíproca con lo cual es más fácil ver estas relaciones desde la complementariedad. Esto supone que ese cómo se enseña no es único ni definitivo sino que deberá ser conformado a partir del análisis de una situación compleja.

Pautas y criterios para el diseño de actividades formativas

El punto de partida debe ser la indagación sobre la práctica, el análisis de la práctica, como soporte principal de la formación y en fuente privilegiada del conocimiento. Estos procesos de indagación y análisis de la práctica se orientan a conocer comprender y resolver satisfactoriamente los problemas / situaciones que ella plantea. Se espera que en ese proceso de resolución se adquieran los saberes teóricos articulados con un hacer concreto y además se desarrollen estrategias para plantear y resolver problemas.

- Importancia de rescatar problemas o situaciones reales. En muchos casos se asocia la problematización con situaciones / problemas simulados, esto es, posibles pero no reales y que constituyen una especie de metáfora de la realidad. Esto supone “idear” un problema para ser trabajado en la escuela como problema / situación simulado que alude o representa un problema / situación real. En el caso de la educación agropecuaria sabemos de la necesidad de la participación de los alumnos en las actividades de producción específicas que existan o sean posibles a nivel regional. Así, resulta evidente que las actividades realizadas por los estudiantes deben ser tareas reales, necesarias y con sentido, en un proyecto vinculado a una producción. La selección y/o formulación del proyecto productivo, deja en claro la variedad

de situaciones / problemas que deben abordarse y resolverse para alcanzar una producción en un determinado contexto. Por esto reivindicamos a los proyectos productivos como fuente para detectar problemas que nos sirvan de base para diseñar las actividades formativas. Ahora bien, si bien es cierto que los procesos biológicos son reales, las relaciones sociales no lo son: no se trata efectivamente de una explotación sino de una escuela, los actores no son productores sino docentes y alumnos. A veces se reconstruyen procesos y relaciones sociales como por ejemplo cuando se compra un insumo o cuando se comercializa la producción de la escuela. Las simulaciones, entendidas de este modo, constituyen una buena solución para aproximarse a situaciones reales cuando no puede tenerse acceso directo a ellas.

- La necesidad de reconstruir el problema. Asociado al punto anterior, surge la necesidad de establecer los puntos de contacto y las diferencias entre una actividad netamente productiva y otra que será sustento de una actividad formativa. La realización de las actividades productivas que se plantean en el proyecto productivo y que se vinculan con la resolución de problemas / situaciones productivas diversas es necesaria pero no suficiente para el logro de las capacidades. Es preciso, por tanto, conformarlas (en el sentido de darles la forma de) como actividades formativas. Esto requiere tomar decisiones y acciones que suponen fundamentalmente poner bajo control algunas variables que definen el problema de modo que se asegure el desarrollo de las actividades formativas y con ello el logro de las capacidades.
- Delimitar el o los problemas/situaciones sobre los que se va a trabajar. El proyecto productivo refiere a una serie compleja de problemas de diversa magnitud, complejidad y relevancia. La conformación de una situación/ problema como punto de partida de la actividad formativa requiere hacer una selección, un recorte del/los problemas/s que se van a abordar. Una situación/problema muy compleja en términos de variables que intervienen, puede requerir un trabajo previo de parte del docente para tener claridad respecto a qué subproblemas lo componen y cómo van a ser trabajados con los alumnos.
- La complejidad del problema con el que vamos a trabajar. Será necesario contar con un problema / situación con la cantidad necesaria y suficiente de componentes y variables como para que pueda ser trabajado con los alumnos y evitar, por otra parte, situaciones demasiado sencillas que haría coincidir “un problema - una clase”. Cuando consideramos la complejidad será importante responder algunas preguntas como: ¿Los alumnos tienen las capacidades previas necesarias para abordar este problema? La estructura del problema ¿puede ser abordada por los alumnos considerando las habilidades cognitivas que se requieren? ¿Como docente necesitaría la colaboración de colegas dentro de la escuela para alguna fase de la resolución? O ¿debería buscar asesoramiento en instancias externas?
- Considerar posibilidades de solución. Si bien un problema puede tener soluciones diferentes e igualmente válidas o puede llegarse a la misma solución por diferentes vías, todo esto debe ser conocido y analizado de antemano por el docente. El hecho que el docente maneje estos saberes reduce el grado de incertidumbre y le permite asumir un rol mucho ágil y más conforme a las circunstancias. Además, el docente tiene una visión de conjunto y este es un componente importante de su rol de enseñante.
- La necesidad de contextualizar el problema. Es evidente que un problema siempre es un problema para alguien y en función de un contexto específico. Esto también contribuye a configurar el problema o situación a resolver en la medida que una situación de la realidad requiere ser resuelta para un sujeto o grupo de sujetos y en un contexto dado. Frente a una situación de la realidad el/los sujeto/s que la perciben lo hacen desde un contexto desde un conjunto de necesidades, posibilidades, restricciones y potencialidades que llevan a que allí se perciba (o no) un obstáculo que debe ser salvado, una cuestión que se debe resolver para superar la situación en la que se está, esto es, para modificar las condiciones del contexto. Otra cuestión que interviene son los instrumentos o estrategias de que dispone ese sujeto o grupo de sujetos para analizar esa realidad. En todos los casos cuanto mayor sea la posibilidad de que el alumno construya esta dimensión subjetiva del problema, en la medida

que lo perciba como algo que le atañe, estará en mejores condiciones para abordarlo y encontrar una solución.

- Distancia óptima entre lo conocido y lo no-conocido. Una condición de posibilidad para todo aprendizaje es la existencia de algo por conocer, como promotor de ese aprendizaje. Según esto, toda estrategia de enseñanza debería plantear un desajuste (entendido como la necesidad de aprender algo) en tanto lo que se sabe resulta insuficiente para comprender, interpretar y/o operar sobre una realidad. A la vez y en forma complementaria, la estrategia debería establecer un puente entre lo que se sabe y lo que se va a aprender. Diremos, entonces, que eso “desconocido” deberá tener, entre otras cosas, una “distancia óptima” respecto de lo que se conoce. Hablamos de “distancia óptima” para aludir a que una situación deberá ser lo suficientemente desconocida como que valga la pena pensarla y abordarla como “situación a aprender/conocer” y, además, deberá contener ciertos aspectos conocidos (sean estos contenidos, procedimientos,) que puedan ser articulados, reorganizados con miras a ser utilizados en la resolución. Esta “distancia óptima” va a contribuir a dar sentido a lo que se aprende.
- Promover la capacidad de transferencia. Es esta una capacidad claramente transversal que permite al sujeto utilizar una o un conjunto de capacidades o componentes o dimensiones de ellas adquiridas en un contexto en otro parcialmente diferente. Para que esa transferencia pueda operarse de modo eficiente será necesario comprender ambas situaciones en términos de semejanzas y diferencias, esto es, comparar y distinguir dos o más situaciones. Esto dos procesos están en la base de la capacidad de transferencia.

Sobre la evaluación de los aprendizajes

Toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. La información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador. Una estrategia de evaluación supone, en primer lugar, definir con claridad qué capacidades nos proponemos evaluar y qué criterios utilizaremos para hacerlo. Una vez que hemos logrado un acuerdo sobre estos puntos, la tarea central es definir qué tipos de “evidencias” permitirán dar cuenta de nuestro objeto de evaluación y qué instrumentos utilizaremos para reunir y registrar estas evidencias. Las evidencias que se obtienen deben ser luego analizadas e interpretadas para elaborar juicios evaluativos que deben servir para tomar decisiones. Para ello es decisivo que la información que ha generado la evaluación sea compartida con los alumnos.

En general asociamos la práctica de la evaluación con un tipo de juicio final acerca de si determinada persona o grupo ha logrado los resultados de aprendizaje esperados. Otra función central del proceso de evaluación es proporcionar información a las personas para ubicarse en su propio proceso de aprendizaje, para saber qué ha aprendido, qué le falta aprender y para decidir cómo continuar aprendiendo.

La calidad se encuentra estrechamente vinculada con la competencia de los profesores y directivos.

No cabe duda que la calidad se encuentra estrechamente vinculada con la competencia de los profesores y directivos. En relación con estos últimos, su capacidad de gestión, de generar consensos, de producir espacios institucionales para la planificación y la evaluación, para animar y liderar el proyecto institucional, constituyen aspectos destacables.

Los profesores dedicados a la enseñanza agropecuaria, en general, disponen de sólidos conocimientos en los campos disciplinarios de las ciencias agrarias y en las aplicaciones prácticas de esos saberes. Esto ha constituido, tradicionalmente, uno de los componentes de calidad más valiosos de nuestras escuelas.

Sin embargo, es marcado el déficit de formación docente en los profesores de enseñanza agropecuaria. Sea cual fuere el nivel de su formación agropecuaria -media, superior no universitaria o universitaria- en general carecen de profesionalización docente.

Según esto, parece que para enseñar un contenido alcanza con conocerlo quedando en segundo plano como se lo presenta, se lo enseña. Debemos destacar que el modo de enseñar se convierte, en un contenido: el modo en que algo es enseñado hace a qué aprendemos tanto a cómo lo aprendemos.

Muchas veces los docentes con mayor dedicación y compromiso con la escuela son los que poseen menor formación agropecuaria y docente. Resulta necesario ir revirtiendo estas situaciones a través del perfeccionamiento y actualización, y muy especialmente, brindando oportunidades de formación en niveles superiores de enseñanza agropecuaria y docente.

Asimismo, debería procurarse que los docentes mantengan, a la par de su labor docente, una vinculación profesional con el sector productivo.

Creemos que los docentes como promotores de los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán estar en condiciones de:

- Diseñar, coordinar y evaluar actividades de enseñanza y aprendizaje que se fundamenten en la concepción del trabajo como situación educativa principal
- Participar en las actividades de la institución educativa, contribuyendo al logro de sus objetivos, a partir de la comprensión de la función específica de la enseñanza agropecuaria y de las particularidades del contexto en el que actúa, y manteniendo relaciones de cooperación y complementación con los otros actores institucionales y con instituciones y organizaciones locales.
- Organizar y gestionar la sección productiva de la explotación agropecuaria escolar en la que se trabaja la producción particular concreta del espacio curricular.
- Dominar los contenidos específicos del espacio curricular a su cargo.
- Sostener un vínculo directo y permanente con el sector productivo.

Como corolario de lo que venimos diciendo resulta clave trabajar en el sentido de la capacitación y perfeccionamiento de los docentes en los aspectos relativos a lo pedagógico – didáctico. Esto puede asumir dos formas:

- La capacitación entre pares: a partir de los saberes y prácticas instaladas que se consideran valiosas y que pueden ser transmitidas por los propios compañeros en ámbitos formalmente diseñados como espacio de capacitación. Ampliando esta idea es posible pensar en la conformación de un banco de experiencias de docentes de escuelas agropecuarias, lo cual requerirá de un trabajo cuidadoso de registro de esas experiencias con miras a compartirlas con docentes de otras instituciones.
- Las capacitaciones externas: que deberán partir siempre de una necesidad institucionalmente consensuada y expresada como tal, considerar los puntos de partida reales de la institución y establecer la posibilidad de continuidad evitando la lógica “una demanda: una reunión de capacitación”.

Una escuela que no evalúa sus procesos y resultados institucionales, muestra desinterés en la calidad educativa que brinda

La Evaluación Institucional se encuentra en el centro de la búsqueda de la mejora continua de la calidad educativa, ya que nos debe permitir construir un saber acerca del establecimiento y sus problemas, plantear alternativas posibles, trazar estrategias, tomar decisiones y planificar las acciones.

La Evaluación Institucional es una investigación evaluativa que se realiza en una institución educativa para obtener bases firmes de apoyo a la toma de decisiones sobre política institucional, planificación y gestión educativa, administrativa y económica.

Debería existir siempre, al menos, algún mecanismo institucionalizado de autoevaluación, es decir, una tarea institucional realizada por la comunidad educativa donde el sujeto y objeto de análisis es la propia escuela. Se plantea como un análisis periódico y permanente, realizado por los propios actores involucrados en los procesos institucionales; permite conocer y comprender logros y dificultades que la comunidad educativa enfrenta; posibilita buscar en conjunto, alternativas y estrategias para enfrentar las situaciones problemáticas y conservar, y enriquecer aquellas que hacen posible los mayores logros.

Los principios que orientan la autoevaluación Institucional son:

a. Autonomía institucional.

Fortalecimiento de la independencia de la escuela en la toma de decisiones propias para analizar y mejorar sus procesos pedagógicos y de gestión, reemplazando el control burocrático y unidireccional por autorregulación y autocontrol.

b. Correspondencia entre objetivos y resultados.

Conexión o coherencia entre lo que la escuela ha propuesto en su Proyecto Educativo Institucional y los resultados que obtiene o desea obtener.

c. Participación activa de todos los actores institucionales.

Compromiso activo de todos los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres, alumnos, personal no docente).

d. Adecuación al contexto en que se inserta la escuela.

De esta forma se trata de asegurar la pertinencia de los servicios educativos que se brindan.

e. Retroalimentación.

La información y conclusiones que se obtienen permiten convenir los cambios en la gestión institucional y pedagógica de la propia escuela, favoreciendo la retroalimentación de la institución y de sus distintos actores respecto a sus propias prácticas.

La autoevaluación institucional no es un fin en sí misma, sino que forma parte del proceso de gestión pedagógica que realiza la escuela. Su resultado es una propuesta de organización: se espera que la comunidad educativa asuma sus resultados y se organice para mejorar aquellos aspectos que considera deficitarios.

Existen dificultades para instaurar la evaluación institucional como actividad permanente de nuestras escuelas. El término "evaluación" subjetivamente suele despertar inquietud, ansiedad, resistencia. Por tanto, generar una cultura de la evaluación en el ámbito institucional es un proceso estratégico que demanda tiempo y esfuerzo y que debería permitir remover los distintos obstáculos que impiden instaurar la evaluación institucional como actividad permanente de nuestras escuelas. Promover una cultura de la evaluación institucional en nuestras escuelas es, en definitiva, promover la calidad educativa.

Implementar un sistema de seguimiento de egresados resulta estratégico para el mejoramiento de la calidad

Una escuela dedicada a la enseñanza agropecuaria no se desentiende del problema de la inserción profesional de sus egresados. Convoca a sus alumnos a una formación técnico-profesional que les posibilite un desempeño competente en el campo de la producción agropecuaria.

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, más que una medición de "productividad".

Por otra parte, el contacto periódico con los egresados debería proporcionar a la escuela, a través de la reconstrucción de sus trayectorias profesionales, no sólo un panorama más amplio de las transformaciones en el sector agropecuario sino también de las demandas de formación que permita la revisión y ajustes curriculares. A su vez, el seguimiento de los egresados que se insertan en la actividad agropecuaria permitiría otra aproximación a la perspectiva que se tiene de la calidad en los ámbitos del trabajo y la producción.

La importancia de disponer de un sistema de seguimiento, es normalmente reconocida en las escuelas y el hecho de que no esté implementado debe atribuirse a falta de recursos, especialmente, porque esta tarea, para que tenga sentido, debe hacerse de modo riguroso. No se trata de detectar algunos casos exitosos para exhibirlos de manera “*marketinera*”. El seguimiento de egresados no busca ser un instrumento publicitario para convocar matrícula, sino una herramienta para el mejoramiento de la calidad.

La calidad exige una estrecha vinculación con la comunidad y el sector de la producción agropecuaria.

La relación entre la escuela y la comunidad puede entenderse como un tipo o estilo de intercambio entre ella y el contexto. Sabemos que toda institución se explica con relación al medio social en el que actúa y que, por esto mismo siempre se establece (implícita o explícitamente) algún tipo de relación con ese contexto más o menos atenta y fructífera. Si se quiere trabajar en el sentido de la calidad la escuela deberá prevenirse de cerrarse sobre sí misma, perdiendo todo registro del contexto. Los procesos formativos no pueden encararse desconociendo el contexto en que estos se están llevando a cabo con lo cual es imprescindible que la escuela tenga una fuerte vinculación con el contexto local en el cual se encuentra inserta y que ese contexto se refleje y trabaje en la propuesta de su organización institucional y desarrollo curricular que se plasma en el PEI.

La relación de la escuela con su contexto debería atravesar toda la actividad institucional y comprometer a todos los actores de la comunidad educativa. Cada uno desde la actividad particular que realiza, definida en función de su contribución a la tarea institucional específica, se vincula de un modo u otro con el contexto. Estas formas concretas de los diferentes actores de relación con la comunidad, configuran el estilo institucional de esa relación.

Si se pretende la formación integral para un futuro técnico que se desempeñará en un contexto comunitario, las capacidades para dar cuenta de ese contexto en términos de relaciones sociales, económicas, culturales, laborales y productivas no pueden omitirse o relegarse en su formación. De este modo, para las escuelas agropecuarias, la vinculación con la comunidad debe considerarse como una situación privilegiada de enseñanza y aprendizaje.

- (a) **Lic. Edgardo Margiotta** Licenciado en Sociología por la Universidad del Salvador. Consultor del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (I.N.E.T.) Director de la Escuela de Sociología de la Universidad del Salvador. Profesor de Sociología y Extensión Agrarias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Profesor de Sociología de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Bs. As.
- (b) **Lic. María Inés Monzani** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Consultora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (I.N.E.T.) . Docente de Sociología de la Educación Carrera de Sociología Universidad del Salvador. Profesora de Educación Especial Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Profesora de Métodos de Capacitación de la Carrera de Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Bs. As.