



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

LA EDUCACIÓN RURAL, AGROPECUARIO Y AGROINDUSTRIAL DE NIVEL PRIMARIO MEDIO Y SUPERIOR

DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS

Julio de 2006



**FORO DE LA CADENA
AGROINDUSTRIAL ARGENTINA**



**FORO DE LA CADENA
AGROINDUSTRIAL ARGENTINA**

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)

La Declaración de Principios completa del Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina se encuentra en www.foroagroindustrial.org.ar

QUIÉNES SOMOS

La cadena agroindustrial argentina aglutina a la fuerza productiva más importante del país. Juntos, sus distintos "eslabones" representan:

El 36% de todos los empleos.

El 45% del valor agregado por la producción de bienes.

El 56% de las exportaciones argentinas.

El Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina es una alianza estratégica integrada por 40 entidades representativas de productores, proveedores de insumos y equipos, de la industria alimentaria, del transporte, comercializadores de granos y carnes, y exportadores, entre otros.

En cumplimiento de su declaración de principios, el Foro edita el quinto de sus trabajos, en este caso, el primer estudio integral realizado en la Argentina sobre educación rural y agrotécnica, a nivel primario, medio y superior. Este ejemplar, de los 1500 editados, es una síntesis del trabajo elaborado. La versión completa del mismo (530 páginas), se encuentra disponible en www.foroagroindustrial.org.ar.

A fines del 2005 el Foro encargó un trabajo a Juan J. LLach sobre el estado de situación de la educación rural y agrotécnica de nuestro país. El documento, enriquecido con estudio de casos, fue analizado periódicamente con el aporte de dirigentes sectoriales de varias actividades y regiones de nuestro país para consensuar criterios y diagnósticos locales. Luego, el equipo de colaboradores de J.J. LLach planteó propuestas viables y sustentables para una educación mejor.

Porque creemos que sin educación no hay futuro, nuestra contribución -en un país donde la agroindustria es la actividad que mejor define nuestra identidad nacional- apunta a un futuro mejor, acercando la educación rural y agroindustrial al mundo del trabajo.

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

Julio de 2006

"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 escesivo 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)

SUMARIO

6	Fundamentación
6	Diagnósticos
8	Propuestas
11	RESUMEN EJECUTIVO Y PROPUESTAS DE REFORMA
11	Fundamentación
12	Diagnósticos
12	La educación general básica (EGB) en el medio rural
17	La enseñanza agropecuaria de nivel medio
24	La enseñanza agropecuaria y agroalimentaria
30	Propuestas: el campo y las agroindustrias hacia la sociedad del conocimiento del siglo XXI
32	Educación general básica
35	La enseñanza agropecuaria de nivel media
39	Educación superior agropecuaria y agroalimentaria
44	El cambio es posible: casos exitosos de políticas, escuelas, vínculos empresas-escuelas y organizaciones no gubernamentales
44	Casos de políticas educativas
46	Casos de escuelas
50	Casos de apoyo empresarial y cooperación público-privada
51	Casos de ONGs de la Argentina

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 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 **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 primarios 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.

- 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 distintivos 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.



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 rura-
- 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.

les -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 institucio-

nales. 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 tuvieran 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 ONGs. 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 ONGs¹.

- 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 tiene 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 7° año, que frecuentemente funciona en la vieja escuela primaria, al 8° y 9° años. Las distancias a reco-

¹ 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.

rrer 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 6° 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 satisfactoria-

mente. 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.

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 incomprensión 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

las 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 7º 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 básica y técnica. Este es un tema que pre-

ocupa 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 hete-

rogeneidad 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.

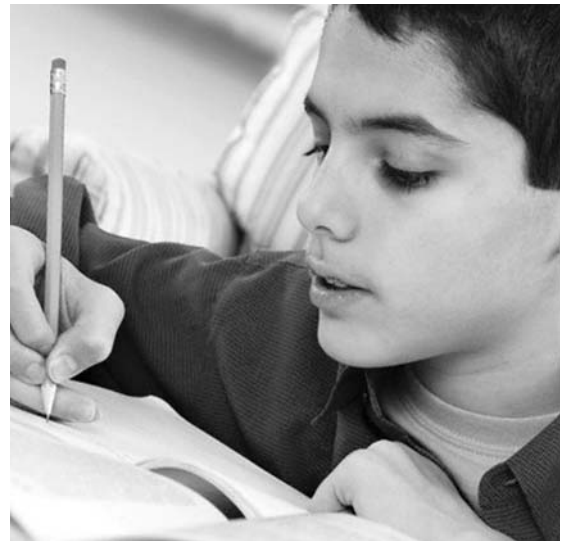
- Consecuencias sobre la formación y los aprendizajes. Esta diversidad de situaciones puede afectar las misiones y finalidades que serían propias de las escuelas agropecuarias y no resulta neutral con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- 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 verifi-



ca 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 que 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 veterina-

rios 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 tie-

nen 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 una 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 escuelas 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 prevalientes**

- 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.

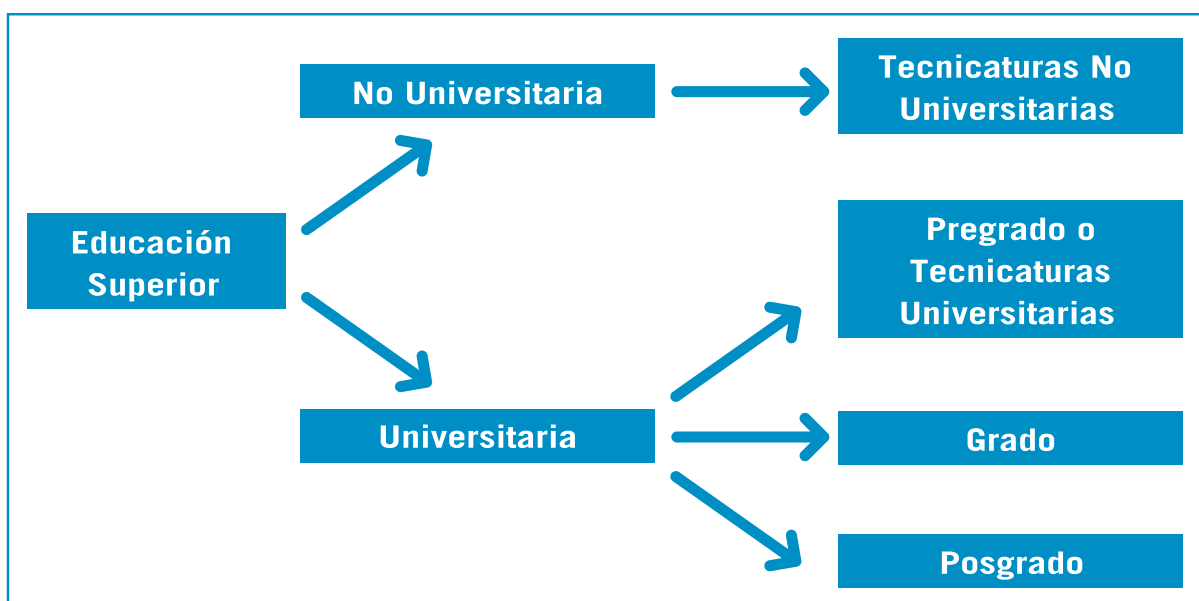
- Perfiles de especialización prevalentes. En el nivel de los técnicos superiores prevalecen las producciones específicas; en el nivel de grado, las carreras de formación general; en el postgrado, los especialistas de producción específica; en las maestrías, un sesgo más académico y, finalmente, en los 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 promisoría, 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 trabajan 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 diver-

sas 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 oportuni-

dades 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 nece-

sario 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 a 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, descriptas 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 -inclu-

yendo tecnologías y educación a distancia-capacitación docente, becas, transporte que permita la concentración de alumnos, etcétera. c) 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.

- Subsanan 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 una condición necesaria de primer orden para el logro de los objetivos planteados, en particular para la mejora de la calidad de la educación rural. No están, sin embargo, suficientemente contemplados en el ProMER.

- Adecuadamente realizada, esta política 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.

- Participación de municipios y consejos escolares. La realización de esta política no siempre es factible, sobre todo cuando las distancias entre escuelas son muy grandes. Por ello, debe realizarse con la flexibilidad adecuada. Asimismo, su realización exitosa, por la naturaleza cotidiana y local de su logística, supone una activa participación, inclusive financiera, de los consejos escolares y de los municipios. Ha sido notable, al respecto, 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

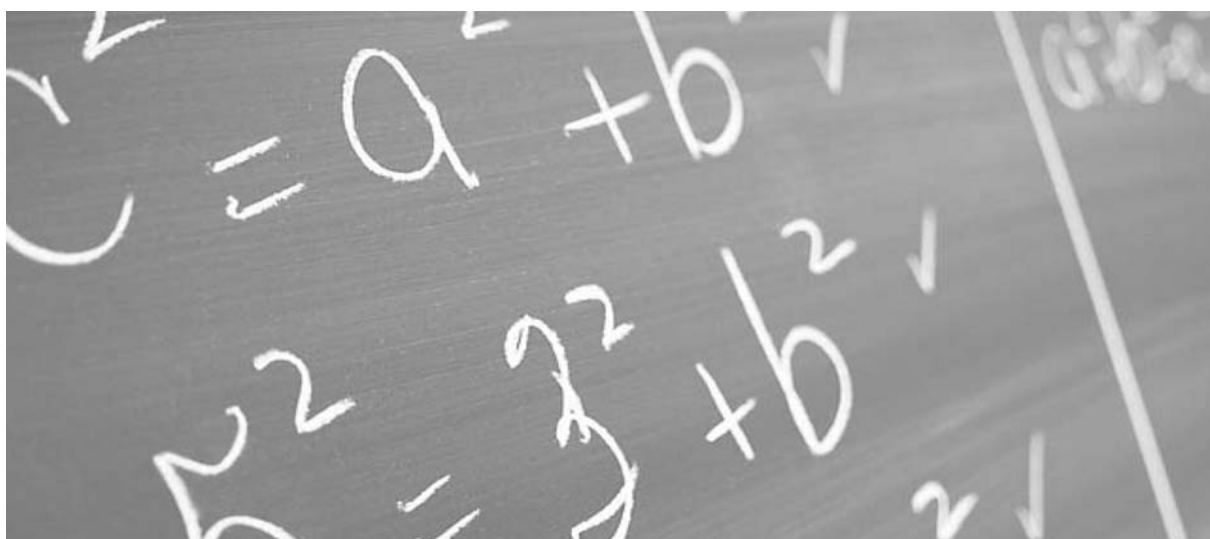
- Universalización. Universalizar el acceso de todos los chicos de zonas rurales al preescolar (5 años) y propender también a la matriculación en la sala de 4 años, tal como se plantea en el documento base para la discusión de la nueva ley de educación. Esta meta ha sido incluida en el documento base 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 siste-



ma 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 funcione 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 laística 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

as 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, patrocinio 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 cien-

tífico 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 postgrado. 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.

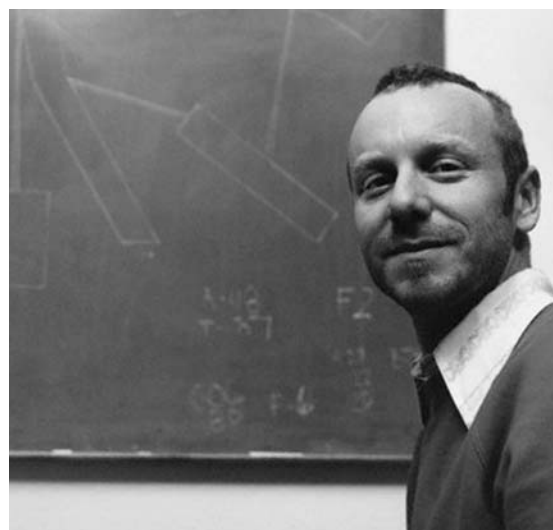
- Especialización. Incentivar la especialización regional en investigación y postgrado, promoviendo la construcción de aglomerados productivos territoriales.

- 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

4.1.1. 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.

4.1.2. 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

4.2.1. 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 conforma-



ción 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.

4.2.2. 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 "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.

4.2.3. 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

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 Calel, orgullo de nuestra Provincia.

Hoy, ya en 9° 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 9° Año - Escuela N° 75 de Caleufú - La Pampa

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

4.3.1. 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 siguiente 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.

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



Algunas de las características más notables de esta propuesta son la total y perma-



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.

4.4.2. 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 encuen-

tros 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.

4.4.3. 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 docen-

tes 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.