LAS ESCUELAS DEL MEDIO RURAL

Edición: Raquel Franco
Diseño y diagramación: Paula Álvarez

Se terminó de imprimir en mayo de 2015
en Escuela Talleres Gráficos Manchita
Fundación Pelota de Trapo
Uruguay 212, Avellaneda, Buenos Aires

Se imprimieron 1000 ejemplares.

FUNDACIÓN BUNGE Y BORN

FUNDACION PEREZ COMPANC

LAS ESCUELAS DEL MEDIO RURAL
CUATRO DÉCADAS DE TRABAJO

Coordinación: Inés Aguerrondo
Asesoramiento: Patricio Ferrario

Equipo de trabajo:
Eugenia Díaz, Fundación Perez Companc
Constanza Ortiz, Fundación Bunge y Born
Sol Pizarro, Fundación Perez Companc
Valeria Schildknecht, Fundación Bunge y Born
Maricel Lederhos, sistematización

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 6
El lugar del agro hoy como oportunidad de crecimiento del país 9

1. EL ÁMBITO RURAL 14
Qué se entiende por educación relativa al campo 15
Características de la educación rural 16
Lo rural como un todo no homogéneo: los distintos ámbitos 17
Breve diagnóstico de la situación actual 19
Principales características de la oferta de educación primaria rural 25
Principales características de la oferta educativa de la educación agropecuaria 27

2. LAS ESTRATEGIAS GLOBALES 30
Las respuestas globales a las carencias del modelo clásico 31
Estrategias generales de atención a la educación rural 33
Estrategias para la educación rural primaria 33
Estrategias para la escuela secundaria en el medio rural 37

3. LA ACCIÓN DE LAS FUNDACIONES BUNGE Y BORN Y PEREZ COMPANC 40
Los programas 41
El Programa Sembrador de Ayuda a Escuelas Rurales 41
El Proyecto Alfredo Hirsch de gestión de calidad 45
Los ejes del trabajo de los Programas 49
1. La atención de las condiciones materiales para la calidad educativa (provisión de insumos) 49
Programa Sembrador: la Línea Envíos 50
La ayuda que ofrece el Proyecto Alfredo Hirsch 53
La atención de las condiciones materiales para la calidad educativa: Aprendizajes 56

2. El acompañamiento a la gestión del cambio. La capacitación y la asistencia técnica 57
Capacitación y asistencia en gestión educativa del Programa Sembrador 57
Capacitación y asistencia en el Proyecto Alfredo Hirsch 64
El acompañamiento a la gestión del cambio: Aprendizajes 69
3. La ayuda para enfrentar dos grandes desafíos: el aislamiento y el plurigrado 70
La ayuda para enfrentar dos grandes desafíos: el aislamiento y el plurigrado: Aprendizajes 79
4. La formación de competencias para el mundo productivo 80
La formación de competencias para el mundo productivo: Aprendizajes 84

4. LA REFORMULACIÓN DEL ESPACIO ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO 86
La relación entre el sector público y el privado 87

5. MIRAR HACIA ADELANTE 92
¿Qué aprendimos a partir de estas cuatro décadas de trabajo? 93
1. El cambio es un proceso arduo y sinuoso 94
2. Es necesario ampliar la mirada o "sacarse la anteojeras" 95
3. Mejorar la educación *en* y *para* el campo no es solo dar ayuda material 96
4. Articular actores para mayor sinergia: del trabajo con unidades aisladas al trabajo coordinado 96
5. El trabajo cooperativo con el Estado y otras organizaciones 97
6. Heteroevaluación y autoevaluación como bases de la gestión 98
Mirar hacia adelante 99

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 101

PRESENTACIÓN

Este texto es un trabajo común de las Fundaciones Bunge y Born y Perez Companc, que ejecutamos conjuntamente el Programa Sembrador de Ayuda a Escuelas Rurales. La intención de esta publicación es generar intercambios con diferentes actores en torno a la educación rural al socializar las acciones desarrolladas, difundir las "buenas prácticas educativas" que se vienen llevando adelante en el medio rural, y también mediante la exposición de ideas útiles para concretar mejoras en las escuelas rurales.

La Fundación Bunge y Born es una organización sin fines de lucro cuya misión es promover la investigación científica mediante premios, subsidios y becas y facilitar toda clase de actividades en beneficio de la comunidad en materia de educación, salud y cultura (Estatuto de la Fundación Bunge y Born, 1963). Fue fundada el 1° de agosto de 1963, al celebrar el grupo económico Bunge y Born sus 80 años en la Argentina.

En la actualidad, como Fundación independiente, continúa apoyando en su área de educación programas vinculados con el sector rural, acciones que se realizan desde sus orígenes y que comenzaron a sistematizarse en 1974 con la creación del aún vigente Programa Sembrador de Ayuda a Escuelas Rurales.

A partir del año 2007 sumó a sus acciones el Proyecto Alfredo Hirsch, cuyo objetivo general es mejorar la calidad educativa agropecuaria en el nivel medio mediante la utilización de varias herramientas, entre ellas el Sistema de Gestión de Calidad Educativa conforme Norma ISO 9001. Las acciones del Programa Alfredo Hirsch son financiadas por los hermanos Claudia y Octavio Caraballo (nietos de Alfredo Hirsch).

LA FUNDACIÓN BUNGE Y BORN

- Adjudica un premio anual a la investigación científica en forma ininterrumpida desde 1964 y otorga subsidios y becas a investigadores.
- Lleva adelante programas de ayuda a escuelas rurales brindando materiales, capacitación en gestión y en didácticas específicas y acompañamiento para la implementación de proyectos. Asimismo, desde sus orígenes otorga becas de estudio buscando "ayudar a quien se ayuda".
- Administra diversos fondos con destinos específicos. Financia becas para la realización de investigaciones y estudios de alto interés para la salud. Efectúa donaciones de equipamiento médico a establecimientos e institutos hospitalarios y aporta fondos para programas de prevención y tratamiento de enfermedades.
- En el área de Cultura aporta fondos para programas de conservación del patrimonio histórico, de monumentos y documental, incluyendo la conservación preventiva de diversas colecciones.

La Fundación Perez Companc es una fundación donante e independiente, creada en abril de 1959 a partir de los ideales, la fe y la iniciativa de la Sra. Margarita Companc. Como entidad de bien público y sin fines de lucro se propone mejorar las condiciones de vida atendiendo las necesidades del desarrollo integral de las personas. La actividad de la Fundación se desarrolla a través de distintas líneas de acción que se centran en cinco áreas específicas: salud, desarrollo científico, educación, evangelización y hábitat y vivienda.

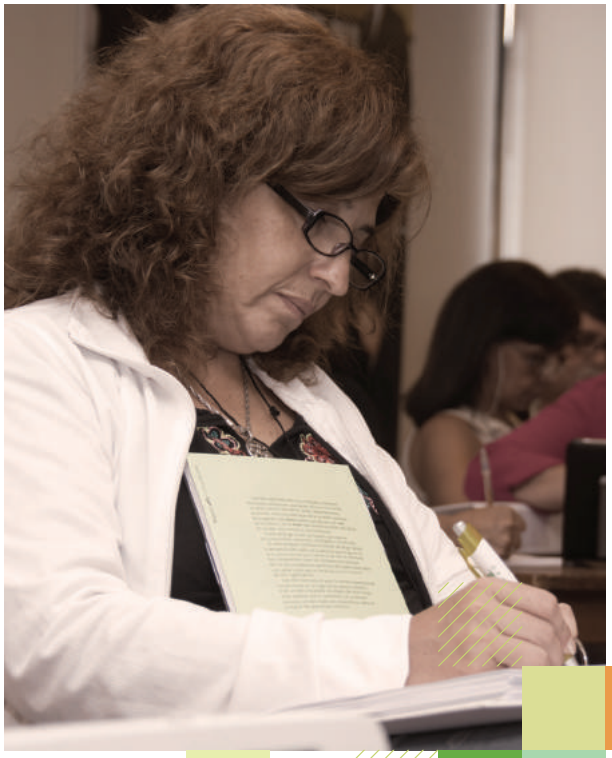
De acuerdo con sus objetivos, los destinatarios de su accionar pueden ser instituciones, comunidades, barrios o diócesis. Estos llevan adelante programas integrales de promoción y/o de capacitación que buscan generar un efecto multiplicador en su contexto y en la sociedad en su conjunto, impulsando cambios sistémicos y a largo plazo.

Desde sus orígenes, la Fundación Perez Companc ha considerado la educación como un pilar fundamental dentro de su misión institucional, lo que incluye el apoyo al ámbito rural mediante diferentes intervenciones. Por esta razón, en el año 1999 decidió sumarse al Programa Sembrador como socio estratégico en una alianza que continúa hasta la actualidad.

En los últimos 15 años ha realizado importantes intervenciones para promover el fortalecimiento del valor del rol docente y la tarea formativa. Entre los diferentes programas de capacitación que ha llevado adelante, cabe destacar el curso de "Adquisición inicial de la lectura y la escritura en escuelas para la diversidad", desarrollado por la Dra. Berta Perelstein de Braslavsky a pedido de la Fundación. Este curso se dictó en las provincias de Santa Cruz, Neuquén y Misiones, en acuerdo con los Ministerios de Educación de cada provincia, y estuvo dirigido a docentes de Nivel Inicial y de Primer Ciclo de escuelas primarias urbanas y rurales de diferentes localidades.

Durante este período, también se implementó el Programa de Eduación en Valores "Ser Humano", junto a la editorial Troquel. Estuvo destinado a directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias, urbanas y rurales, de las provincias de Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego. También, junto a la Fundación Leer, se llevaron adelante los programas "Leer es Fundamental" y "Libro Abierto", en las provincias de Corrientes, Santiago del Estero y Santa Cruz.

Más de 17.400 docentes participaron de estas instancias de capacitación, lo que permitió llegar así a un gran número de escuelas mediante las diferentes propuestas.



LA FUNDACIÓN PEREZ COMPANC

- Cuenta con proyectos de alcance nacional y apoya a instituciones de primer nivel como FLENI (Fundación para la Lucha contra las Enfermedades Neurológicas de la Infancia), Fundación Trauma, Fundación Temaikèn, y Cáritas Argentina.

- En el área de Salud, lleva adelante programas de capacitación en salud comunitaria, de actualización profesional para médicos y enfermeros, de formación para residentes y jornadas de capacitación en gestión institucional.

- Desde el área de Evangelización, brinda acompañamiento a instituciones religiosas, financia la refacción y construcción de monasterios, parroquias y capillas, otorga becas de formación para seminaristas y novicias, realiza donaciones para centros de cuidados paliativos, apoya programas de promoción y protección de mujeres en situación de riesgo y talleres de reflexión.

- En el área de Educación, busca acompañar al estudiante y su familia mediante el otorgamiento de becas; financia programas de capacitación y actualización para el fortalecimiento del rol docente, proyectos de divulgación en temas educativos, y contribuye al mantenimiento, mejora edilicia y equipamiento de instituciones educativas a partir de donaciones. Asimismo, sostiene programas que impulsan la mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad, y de formación laboral.

Actualmente, las Fundaciones estamos unidas por un objetivo común: la mejora de la educación rural. Para alcanzarlo llevamos recorrido un camino de colaboración y enriquecimiento mutuo que ha permitido mejorar ampliamente la calidad de la ayuda. Esta vivencia de cooperación también anima el sentido de esta publicación, con la convicción de que el diálogo es el punto de partida para programar y llevar adelante acciones comprometidas con quienes necesitan ser ayudados y quienes están dispuestos a ayudar.

De modo que aquí se abren las puertas de las Fundaciones para socializar nuestra mirada sobre la realidad educativa del sector rural, sobre las posibles maneras en que puede ser ayudada y los desafíos que esto representa para una organización dedicada a ello.

El lugar del agro hoy como oportunidad de crecimiento del país

Como hace algo más de un siglo, el mundo le ofrece hoy a la Argentina una oportunidad extraordinaria de prosperidad y desarrollo. El motor es, como entonces, el “campo argentino”.

Distintos factores se combinan para brindar al país esta privilegiada situación. Por un lado, el crecimiento de la población mundial y la consecuente demanda de alimentos, en especial por parte de los países asiáticos; por otro, la abundancia de recursos naturales disponibles en el país, potenciados por el alto nivel de eficiencia y productividad de los productores argentinos.

Al focalizar la mirada en el universo del "campo argentino" puede decirse que el nivel educativo de la población y la importancia de la investigación han sido actividades fundacionales para un país que es reconocido como líder en producción agropecuaria. Esto ha tenido como consecuencia un incremento permanente en su productividad, uno de cuyos rasgos es que, especialmente en el interior del país, la calidad de vida de la población depende de la producción agropecuaria y que, para los grandes centros urbanos, las divisas que aporta la cadena agroindustrial sean muy relevantes.

Puede establecerse una clara diferenciación entre el agro argentino y ese mismo sector en otros países desarrollados o subdesarrollados. En los primeros, la actividad agropecuaria es generalmente subsidiada y apoyada de distintas maneras, como forma de arraigar a la población rural y de dinamizar las economías regionales. En los países subdesarrollados, la agricultura se asocia con las formas de vida más atrasadas, a cargo de los trabajadores poco calificados. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro ocurre en la Argentina. Más allá de las descalificaciones coyunturales, el "campo argentino" invierte, innova, es competitivo, aplica conocimiento científico, tecnológico y organizacional y es el promotor principal del desarrollo.

Pero no todas son oportunidades. También hay debilidades. Una de las más importantes es la carencia de mano de obra calificada. El país que fue "adoptante temprano" de nuevas tecnologías corre el riesgo de convertirse en "seguidor tardío" o, peor aún, no seguidor de ellas por falta de técnicos de nivel medio con las competencias necesarias para manejar los nuevos paquetes tecnológicos.

Como hace algo más de un siglo, la educación debería ser ahora uno de los puntales para el aprovechamiento integral de esta oportunidad histórica. En aquel entonces la clase dirigente fue capaz de crear un sistema educativo estructurado, simbolizado por la Ley 1420 de enseñanza laica, gratuita y obligatoria. Pero esas ideas no se agotaron en la ley de educación primaria. El propio presidente Roca reclamaba "...necesitamos de inteligencias y brazos productores". Fruto de esta inspiración política se crearon, entre otras, las escuelas de veterinaria y agronomía, de minería, de vitivinicultura y escuelas técnicas para talleres ferroviarios. Paralelamente, la inmigración agregaba valor con su esfuerzo al suelo virgen. Nacía la "pampa gringa". Educación, trabajo y empresa se aliaban entonces, para convertir a la Argentina en "el granero del mundo".

En términos generales, hoy las cosas son distintas para cualquier actividad, lo que incluye tanto a los trabajadores como a las empresas. La situación actual dista mucho de la que enfrentaban hace más de un siglo los trabajadores, quienes se encuentran con un horizonte caracterizado por el fin del empleo de por vida, con altas tasas de rotación intra e inter empresas y carreras laborales zigzagueantes, fuertes cambios en los oficios (formas de hacer la tarea) y de oficios (destrucción de algunos, aparición de otros), crecimiento del desempleo en to-

das sus formas, necesidad de aprendizajes permanentes, autogestionados o no, pero con reciclado periódico de las competencias laborales que deben "saber ofrecerse" para conseguir empleo, búsqueda de trabajadores flexibles para adaptarse a los fuertes cambios (tecnológicos, hábitos de consumo, procesos de trabajo, inestabilidades económicas/políticas), responsables para ejecutar tareas cada vez más alineadas en una cadena de valor, y con competencias "compatibles" para trabajar con otros. En resumen, como señala Charles Handy (1998), se cumplirá la "Regla del medio, por dos, por tres" que significa que habrá la mitad de los puestos de trabajo, a los que se les pagará el doble, pero se les exigirá el triple.

Las empresas, por su lado, también se enfrentan con horizontes cambiantes caracterizados por gran incertidumbre como consecuencia de los llamados "equilibrios realzados", producto de situaciones de contracción y expansión económicas cada vez más intensas (Thurow, 1996) que exigirán capacidad para lidiar con el desequilibrio económico pero también político (Schultz, 1969) y ocasionará alta tasa de mortalidad empresaria (De Geus, 1997).

En el mundo de la educación también se registran grandes cambios. Después de un primer período en que se constituyó el sistema escolar (1884), a partir de la crisis de los años 30 la educación en Argentina entró en bancarrota. Los efectos se empezaron a notar de manera pública en la década de los ochenta, pero se hicieron evidentes en los noventa y más en los años 2000. El modelo tradicional conlleva altos índices de inequidad, lo que determina que vastos sectores de la población que no tienen las condiciones requeridas "fracasen" en la escuela y ostenten altos índices de abandono y repitencia.

El modelo original instituyó un modo clásico (único y homogéneo) de organización del servicio educativo, así como una forma uniforme de propuesta pedagógica, ambos respondiendo a las características de los sectores medios y altos de zonas urbanas. Esta forma de ofrecer educación se instaló en la cultura social con tal fuerza que cualquier variación a sus características centrales ha sido vista como educación "de segunda" (como la escuela por radio, la educación a distancia o los sistemas de alternancia). Debido a ello, una de las consecuencias del modelo adoptado es que la oferta educativa se organizó en segmentos de calidad diferenciada, correspondiendo la mayor calidad a las zonas más urbanizadas y con mayor desarrollo relativo y la menor calidad a las zonas periféricas, sea de las ciudades (zonas urbano-marginales) o del campo (zonas rurales).

La educación en las zonas rurales, tanto en la escuela primaria como en la secundaria, sin ser capaz de adaptarse a las características y necesidades del medio, estuvo imposibilitada generalmente de obtener resultados de aprendizaje comparables a los de otras áreas del país. Sin embargo, no en

todas las escuelas rurales los resultados de aprendizaje se enmarcan en el fracaso. En algunas de ellas se han encontrado las soluciones adecuadas para lograr buenos aprendizajes. Ello se debe a que han aparecido a lo largo de los años una serie de soluciones capaces de dar repuestas exitosas a algunas de las características propias de estas poblaciones. Estas soluciones son sumamente importantes porque abren un campo interesante para vislumbrar estrategias necesarias en la educación en el ámbito rural y la educación agropecuaria. Pero lo más importante es que son aplicables no solo en ella sino también en el resto del sistema educativo que hoy no es capaz -en su totalidad- de brindar un servicio educativo de calidad.

En la coyuntura actual de crisis de la educación, estas soluciones existentes en el medio rural y en la educación agropecuaria pueden ofrecer un reservorio de estrategias probadas para pensar soluciones heterodoxas, soluciones que se aparten de lo que la tradición ha establecido y que sean genuinas respuestas a necesidades de la realidad. Estas soluciones pueden ser pertinentes no solo para las poblaciones rurales sino que pueden ser reales ventanas de oportunidad para pensar estrategias de cambio profundo de todo el sistema educativo.

Las formas no tradicionales de ofrecer educación a los sectores más desvalidos que hayan resultado exitosas pueden transformarse en un gran espacio de ideas y de prácticas a tener en cuenta para el diseño de estrategias profundas de cambio educativo general.

Este modo de ver el problema organiza el presente documento. En él se comparte la experiencia de dos Fundaciones que tienen larga trayectoria en la tarea de apuntalar de manera específica esta problemática. Y esto resulta de singular importancia ya que, como se ha señalado, hoy una vez más en nuestra historia, el agro ofrece una oportunidad de crecimiento para el país. Es por eso que "ver" la educación tiene relevancia, tanto la que se ofrece localizada dentro del ámbito rural (educación rural) como la que se dirige a formar capacidades específicas para su crecimiento (educación agropecuaria), no necesariamente localizada en el campo.

En los capítulos 1 y 2 se incluyen algunos elementos que serán importantes para redireccionar la mirada. Por un lado, una toma de conciencia de sus características materiales: cuál es el peso cuantitativo de esta oferta hoy, cuáles son sus rasgos predominantes, cómo se definen y cómo se pueden superar. Para este último tema, de mucha importancia, creemos que se requiere una nueva mirada que permita no repetir los errores del pasado sino ser capaces de contemplar los diferentes tipos de 'ruralidad' y de responder a las dificultades de aprendizaje desde una mirada pedagógica superadora del mero asistencialismo que ha marcado tanto las estrategias de política pública como la acción privada.

A partir de este marco, en el capítulo 2 se señalan algunas de las estrategias públicas más importantes y pertinentes a esta temática, y en el capítulo 3 se describen con más detalle las acciones de ambas Fundaciones, Bunge y Born y Perez Companc, relativas a la atención a escuelas rurales y agrotécnicas.

Estas estrategias, inicialmente dedicadas a la provisión de recursos materiales para la calidad educativa, fueron incorporando paulatinamente el acompañamiento para la gestión del cambio, sea en capacitación o en la asistencia técnica; apoyo a propuestas pedagógicas frente a la dispersión poblacional, como las aulas multigrado; y la formación de competencias para el mundo productivo. Cada uno de estos avances se detalla en los apartados del capítulo 3 para luego retomar la experiencia de las Fundaciones en la reformulación del espacio entre lo público y lo privado.

Finalmente, en las conclusiones se difunden los aprendizajes logrados gracias a este recorrido y que son pasibles de ser capitalizados para complementar propuestas estatales y privadas actuales o futuras, de manera de generar sinergia entre todos los actores que estén interesados en la mejora de este ámbito de la educación en el país.

La descripción se focalizará en el Programa Sembrador de Ayuda a Escuelas Rurales que llevan adelante las Fundaciones Bunge y Born y Perez Companc, y en el Proyecto Alfredo Hirsch de gestión de calidad que implementa la Fundación Bunge y Born.

PROYECTO ALFREDO HIRSCH

El Proyecto Alfredo Hirsch (PAH) comenzó a gestarse en 2007. Es financiado por los nietos de Don Alfredo Hirsch, Claudia Caraballo de Quentin y Octavio Caraballo. El objetivo central es mejorar la calidad educativa de las escuelas de nivel medio y modalidad agropecuaria mediante su certificación conforme la norma ISO 9001 del sistema de Gestión de Calidad Educativa que cada escuela diseña e implanta. Para ello desarrolla capacitaciones presenciales y a distancia, audita todas las actividades periódicamente mediante “evaluaciones de primera, segunda y tercera parte” y evalúa los aprendizajes de los alumnos en Matemática, Lengua y Producción Agropecuaria.

PROGRAMA SEMBRADOR DE AYUDA A ESCUELAS RURALES

El Programa Sembrador fue creado en 1974 por la Fundación Bunge y Born y desde 1999 se desarrolla conjuntamente con la Fundación Perez Companc a través de diferentes líneas de acción. Un grupo de 750 escuelas primarias rurales recibe anualmente un envío de materiales. Sus supervisores y directores son invitados a participar de un Curso de Verano que les brinda herramientas de gestión escolar. Con algunos egresados, como referentes y aliados locales, se realizan Cursos a Distancia por zonas de supervisión y acciones de acompañamiento posteriores con impacto en las aulas. De esta forma se genera sinergia entre sus líneas. Todas estas instancias son evaluadas con la intención de generar mejoras en el Programa.

1. EL ÁMBITO RURAL

QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN RELATIVA AL CAMPO

Tradicionalmente, la educación *en* y *para* el campo se ha definido desde una mirada estrecha que ha condicionado posibles transformaciones. No obstante, mucho se ha hecho para resolver los problemas específicos que se relacionan con lo rural y hoy se cuenta con un sinnúmero de experiencias que se pueden compartir. Es hora de abrir el panorama y pensar si estas soluciones ingeniosas pueden dar pistas para resolver algunos de los problemas que hoy enfrenta la educación en la Argentina.

La "educación relativa al campo" ha sido encerrada tradicionalmente en la idea de *educación rural* y se ha referido exclusivamente a las escuelas primarias localizadas en este ámbito. Para ampliar este concepto, diremos que la reflexión sobre la educación y el ámbito rural comprende dos grandes espacios, ambos igualmente importantes pero totalmente distinguibles: por un lado lo que seguiremos denominando *educación rural*, efectivamente referida a las escuelas primarias y secundarias localizadas en espacios rurales, y por otro lo que se conoce como *educación agropecuaria*, que son centros educativos secundarios que preparan para las tareas de diversa complejidad que se realizan en el campo.

¿Cuál es la diferencia? Con estos nombres se enfatizan aspectos diferentes en referencia al ámbito rural: en el primer caso, el escenario, ambiente, territorialidad, y en el segundo, las formas productivas y la relación con el mundo del trabajo (Plencovich, 2009)[1].

En la realidad de nuestro sistema educativo, la tendencia es hablar de "educación rural" para referirse a las escuelas primarias situadas en el ámbito rural, aplicando la denominación "educación agropecuaria" a las escuelas secundarias, independientemente de su localización. Por ende, a las primeras se las define por su ubicación, y a las segundas por el tipo de oferta educativa, clasificación confusa que no ayuda a analizar adecuadamente el tema. Esta indeterminación está también alimentada por la falta de claridad en las normas que rigen la educación en el país: ni en la Ley Nacional de Educación ni en la Ley de Educación Técnico Profesional se adopta una única y clara denominación para este tema.

1 Al respecto señala Plencovich que "Todo lo que se relaciona con el agro puede comprenderse de dos modos: como lo rural (entorno, medio, escenario, ambiente) o lo agropecuario (las formas productivas de la agricultura y la ganadería)... El proceso de reflexión sobre la educación agropecuaria lleva necesariamente a repensar qué es hoy el medio rural, cómo se dan las diferencias entre lo rural y lo agropecuario y cómo se manejan sus actores en el entorno local, regional y nacional" (2009:13). Agregamos a ello que el proceso de reflexión sobre la educación rural supone también la reflexión sobre estos mismos temas.

Características de la educación rural

Otros elementos de análisis que ayudarán a definir la problemática de la educación rural y de la agropecuaria son: 1) la reflexión acerca de la heterogeneidad de lo rural, y 2) la descripción de los principales parámetros cuantitativos y cualitativos de esta modalidad educativa.

QUÉ DICEN LAS LEYES

Las Leyes 26206 (Ley de Educación Nacional o LEN) y 26058 (Ley de Educación Técnico Profesional o LTP) estipulan algunas distinciones que pueden ser útiles pero que no establecen categorías claras y excluyentes con las cuales manejarse.

- **EDUCACIÓN RURAL:** En el artículo 49 de LEN, "la Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación".

- **EDUCACIÓN AGROTÉCNICA:** En el artículo 33 de LEN aparece el término "educación agrotécnica" sin describirlo. Solo se lo menciona para declarar que el vínculo de las instituciones con el sector productivo se realizará conforme a los artículos 15 y 16 de la LTP. No obstante, en esta última no aparece este término sino el de "educación agraria".

- **EDUCACIÓN AGRARIA:** En el artículo 9 de LETP se alude a uno de los posibles formatos curriculares de la educación técnica profesional diciendo: "Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, ya sean ellas de gestión estatal o privada; de nivel medio y superior no universitario y de formación profesional incorporadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, a saber: (...) c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes".

LO RURAL COMO UN TODO NO HOMOGÉNEO: LOS DISTINTOS ÁMBITOS

A pesar de que las cifras desnudan desde hace tiempo las fuertes dificultades de la educación en el campo, no parece haber consenso para revisar las propuestas desde una mirada alternativa. Pensar la educación rural siempre ha sido un tema complicado, dado que este ámbito tiene características propias que no deberían verse desde la perspectiva de la educación en un contexto urbano. Intentar una nueva mirada sobre la educación *en* y *para* el campo ofrece una excelente oportunidad para traer a colación algunas cuestiones que se han ido incorporando como dadas, pero que merecen alguna reflexión. Una de ellas es, por ejemplo, la "invisibilidad" de las diferencias materiales y culturales que encierra lo rural. No tenerlas en cuenta ha determinado que los servicios escolares para el campo se piensen siempre desde un único patrón.

En el origen de nuestro sistema escolar, la Ley 1420 tuvo en cuenta que localizaciones en el campo requerían de alguna estrategia específica. Y estableció la posibilidad de escuelas ambulantes en las zonas de alta dispersión demográfica. Sin embargo, en términos generales, el sistema escolar en la Argentina se desarrolló respondiendo a las necesidades de las zonas urbanas, de modo que la propuesta de oferta educativa en el ámbito rural reproduce (con limitaciones) el modelo original, y no contempla las especificidades de los diferentes "tipos de ruralidad".

En este sentido, la educación rural es un concepto residual, dado que no se define en sí misma sino en relación con las carencias respecto del modelo clásico. Lo rural está visto como lo "no urbano", englobando en una única categoría toda la diversidad del campo. Como resultado, las soluciones educativas son también "residuales": tratan de imitar las soluciones urbanas adaptándolas forzadamente a las características de lo rural, pero no construyen alternativas desde y para los rasgos propios de ese ámbito.

LA LEY 1420 (1884) Y LA EDUCACIÓN RURAL

- **ART 5:** "La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes, en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley".

- **ART. 11:** "Además de las escuelas comunes mencionadas se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: (...) Escuelas ambulantes en las campañas donde, por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas".

TIPOS DE RURALIDAD

Un estudio publicado por IIPE/Unesco determinó contextos rurales diferenciados que se presentan a continuación y que tienen validez en nuestro país. Para las localidades rurales, las variables que más impacto tuvieron en el proceso de clasificación fueron la distancia a los centros urbanos y el tamaño poblacional, variables que, además, están altamente relacionadas. A ellas se suma, al igual que en las localidades urbanas, la presencia o ausencia de población indígena.

ESCENARIOS RURALES INTEGRADOS AL ESPACIO URBANO

Este tipo de escenarios rurales se ubican en áreas muy cercanas a ciudades de más de 15.000 habitantes y muestran una clara integración económica con ellas. Todos los niños están en la escuela primaria y no habría deserción, poco ausentismo, muy bajo el porcentaje de niños que no siguen la secundaria. Este tipo de comunidad rural conforma un caso donde las condiciones en que se enseña y se aprende se ven facilitadas por varios factores. El solo hecho de encontrarse integrada al centro urbano la enmarca de forma singular en lo económico y le facilita el acceso a bienes y servicios que, de no estar disponibles en el ámbito local, se consiguen fácilmente en la ciudad aledaña.

ESCENARIOS RURALES EN LOCALIDADES INTERMEDIAS

Estos escenarios rurales están ubicados en zonas no muy cercanas a las ciudades, muy orientadas a las actividades primarias, con mediana infraestructura, y donde no hay predominio de población de habla indígena. Hay fuerte peso de indicadores de pobreza. Las altas tasas de escolarización observadas en estos grupos de edad en combinación con altas tasas de rezago dan cuenta de importantes problemas de eficiencia interna y de calidad de la escuela en estos contextos.

ESCENARIOS RURALES INDÍGENAS EN LOCALIDADES INTERMEDIAS

Los escenarios rurales indígenas ubicados en localidades intermedias son similares al anterior, pero la población que allí predomina habla una lengua indígena. En este escenario, siete de cada diez personas habla al menos alguna lengua originaria. Respecto de los otros contextos rurales, el analfabetismo en los escenarios indígenas duplica al de los otros en todos los grupos de edad. Por último, el indicador sobre retraso escolar muestra que en estos contextos la eficiencia interna del sistema está en jaque. Otro factor que dificulta las condiciones para enseñar y aprender es la carencia de infraestructura y equipamiento mobiliario y pedagógico que padece la escuela.

ESCENARIOS RURALES DISPERSOS

Los escenarios rurales dispersos son aquellos compuestos por poblaciones muy pequeñas –de aproximadamente 150 habitantes– y muy lejanas a las ciudades. Cuentan con muy escasa infraestructura, y viven casi sin electricidad. La población adulta tiene bajo nivel de educación. En comparación con los otros escenarios rurales, tienen un nivel inadecuado de servicios básicos. Puede haber alta pobreza alimentaria. La tasa de escolarización indica que, en comparación con los otros escenarios rurales, en estos contextos el nivel de asistencia a la escuela es bajo, con alto grado de retraso y de deserción. En lo que hace a infraestructura, la escuela se reduce a una única aula, insuficiente para funcionar con primaria y secundaria. En general, hay instalación de luz pero no hay gas, ni cocina, ni comedor; habitualmente no hay teléfono en la escuela.

López (2006), "Los contextos sociales de las escuelas primarias de México", IIPE/UNESCO-Sede Buenos Aires.

Para lograr mayor claridad en la denominación de "lo rural", un primer paso debería ser explicitar sus rasgos y poder diferenciar distintos "tipos de ruralidad" que permitan encontrar soluciones diferentes y acordes a cada realidad, como los que se presentan en la página 18.

Esta diferenciación permite discriminar distintas situaciones de ruralidad y romper el estereotipo de que todas las escuelas rurales son lo mismo. Esto reviste importancia ya que muchas veces las soluciones para la educación rural fueron determinadas no en función de sus necesidades sino en término de los intereses y las posibilidades de la política educativa.

Clarificar la existencia y la diferencia entre estos tipos de ruralidad permite establecer estrategias de acercamiento y ayuda que respeten la equidad y, sin "bajar la vara" de la calidad, sean capaces de dar respuestas adecuadas que estén en relación directa con los requerimientos específicos.

BREVE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL

El sistema educativo argentino tiene ya más de 130 años. Desde su inicio –en el año 1884 con la Ley 1420– el proceso ha tenido una serie de características entre las cuales sobresalen su constitución temprana[1] y su desarrollo desigual (Braslavsky, 2000)[2]. Esto ha afectado y sigue afectando a la educación en el campo. En este apartado se presenta una breve semblanza de la situación de la educación en las zonas rurales en la Argentina.

La población argentina es en su mayoría urbana. El sector rural constituía en 2001 el 10,6% de la población del país: un tercio de ella era "rural agrupada" (pueblos o parajes con viviendas agrupadas de menos de 2.000 habitantes) y los dos tercios restantes, "rural dispersa" (en campo abierto)[3]. Si se comparan las cifras de los dos últimos censos, estas muestran una paulatina disminución de la población rural, fenómeno que se repite a nivel mundial.

De acuerdo con el censo 2010 la población rural de la Argentina representa el 8,74% del total de 40.117.094, es decir casi un 2% menos que diez años atrás. Las cifras correspondientes establecen que, en ese año, la población rural agrupada abarcaba 1.298.157 de personas (3,24%), y la población rural dispersa, 2.209.806 personas (5,50%).

Otro dato importante para el tema que nos ocupa es la diferencia en la estructura de edades entre la población urbana y la rural. La información que se muestra en el Cuadro 1 comprueba que la población rural es, en términos relativos, más joven que la urbana.

1 La Argentina organizó su educación en 1884 (Ley 1420). En Francia, por ejemplo, el origen está en las llamadas "Leyes Jules Ferry", una serie de leyes sobre la escuela primaria que instituyen la enseñanza primaria pública gratuita en 1881, lo que permitió decidir que fuera obligatoria en 1882, fecha muy contemporánea con la nuestra.

2 Braslavsky (2000) se refiere a que, si bien la oferta educativa se ha extendido, no todos los niños reciben igual calidad de educación. Este fenómeno, que es común en una gran cantidad de países, se denomina *segmentación educativa.*

3 En números absolutos son 1.223.533 habitantes para la "rural agrupada" y 2.604.647 para la "rural dispersa" (INDEC, 2001).

CUADRO 1: **Población rural total del país (0-19 años)**

	POBLACIÓN 2010			
	0-4 años	5-9 años	10-14 años	15-19 años
RURAL AGRUPADA	114.751	128.581	138.746	130.485
RURAL DISPERSA	233.187	241.693	250.252	225.971
TOTAL	347.938	370.274	388.998	356.456
% SOBRE EL TOTAL DEL PAÍS	10,42%	10,95%	11,10%	10,06%

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010- INDEC

Como se ha señalado anteriormente, en 2010 el porcentaje de población rural en el total del país es de 8,74% pero, como se destaca en el cuadro, en las edades escolares (hasta los 19 años) este porcentaje es mayor, lo que significa que hay entonces un espacio educativo rural en crecimiento. El Cuadro 2 refuerza esta impresión dado que el porcentaje de población rural escolarizada alcanza solo al 8,74%.

CUADRO 2: **Nivel de asistencia al sistema educativo**

	POBLACIÓN TOTAL 2010		
	Asiste	Nunca asistió	Asistió
RURAL AGRUPADA	408.945	56.065	784.945
RURAL DISPERSA	664.626	158.488	1.366.790
TOTAL	1.073.571	214.553	2.151.735
% SOBRE EL TOTAL DEL PAÍS	8,74%	18,50%	8,73%

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010- INDEC

Para el año 2010, de la población total de 5 años o más que podría asistir a la educación formal, el sector rural representaba el 10,7% (INDEC), mientras que de la población total que efectivamente asistía, es decir que estaba escolarizada, el sector rural constituía un 8,74% (INDEC). Lo que resalta es la gran cantidad de personas no escolarizadas del ámbito rural (nunca asistió) que son 214.553 y que representan el 18,5% de la población total no escolarizada.

Analizando la información disponible del Ministerio Nacional de Educación sobre cada nivel del sistema educativo, se sabe que para 2009 en nivel inicial los alumnos rurales representaban un 8,2%; en nivel primario el 11,1% y en nivel medio el 7,3% (DINIECE, Relevamiento 2010).

Entre 1960 y 2001 la tasa de escolarización del total país creció más del 50%.

El grupo de entre 3 y 4 años mostró un incremento de 16%; el de 5 años 12%; el grupo de 6 a 11 un 0,8%; de 12 a 14 años 1,4%; de 15 a 17 un 2,15%; de 18 a 24 0,7%; de 25 a 29 años de un 1,41% y de 30 y más 1,36%. (INDEC, 2001)

Históricamente, la Argentina logró alcanzar la cobertura del nivel primario de forma relativamente rápida. En las edades que corresponden a cada grado todos los niños concurren a la escuela hasta los 12 años, residan en zona urbana o rural. Según los datos del censo 2010, entre los 6 y los 12 años entre el 98 y el 99% de los niños se encuentra escolarizado. Sólo se aprecia una diferencia para los 6 y 7 años en población rural dispersa con porcentajes de 96% (vs 98%) y 98% (vs 99%) respectivamente.

En relación con el nivel inicial, desde los años 90 se produjo un salto importante en la cantidad de población que asiste, proceso que para el país cubre las salas de 3, 4 y 5 años. No obstante este avance, perduran diferencias cuando se comparan los niveles de cobertura entre población urbana, rural agrupada y dispersa para estas tres edades. En sala de 5 hay una diferencia de más de 9 puntos entre rural disperso (83%) y urbano (92%), siendo mucho más profunda la diferencia para 3 y 4 años, como puede verse en el Cuadro 3.

CUADRO 3: **Porcentaje de asistencia por edad según tipo de población (en %)**

EDAD	Urbano	Rural agrupado	Rural disperso	Total
3	43	25	18	40
4	72	63	47	70
5	92	92	83	91

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Al analizar la oferta educativa, puede verse que, según el Relevamiento 2010 de la DINIECE, el 35% de las unidades educativas de nivel inicial es rural. En el caso de las escuelas primarias rurales, según el Relevamiento 2010 del Ministerio de Educación Nacional, para el año 2010 se contaba con 10.325 unidades educativas, lo que significa el 46% del total de escuelas primarias del país. Si esto se analiza comparando provincias y regiones, las diferencias son muy importantes: en Santiago del Estero el 86% de sus unidades educativas son de modalidad rural, mientras que en Córdoba el porcentaje es del 52% y en Tierra del Fuego, del 12%.

CUADRO 4:
Porcentaje de matrícula del nivel primario rural según la región del país. Año 2010

Regiones	Porcentaje de ruralidad
CENTRO	5,0%
PATAGONIA	10,10%
CUYO	17,6%
NEA	22,30%
NOA	23,90%

Fuente: DINIECE, 2012

También se ven diferencias cuando se compara la distribución de la matrícula rural del nivel primario en las distintas regiones, con una incidencia de lo rural mucho mayor en las zonas del norte del país.

En el nivel medio, la situación es diferente tanto en las zonas urbanas como en el ámbito rural. A pesar de que en la última década ha habido mejoras, históricamente aparece un deterioro de la cobertura a partir de los 12 años[4]. Los adolescentes y jóvenes de 12 a 14 años escolarizados representan el 69% para el total nacional y el 52% para el ámbito rural, en tanto que el grupo de 15 a 17 años se encuentra en peor situación: 49% para el total nacional y 28% para el ámbito rural (DINIECE, 2009).

Según el Relevamiento Anual 2010, en nuestro país existen 13.412 unidades educativas de nivel secundario, de las cuales el 11% (1.493) ofrece educación técnica con una participación de la gestión estatal del 87% y privada del 13%. De estas últimas, 465 tienen modalidad agrotécnica[5], lo que representa entonces el 31% de la oferta técnica.

Por otro lado, el análisis por provincias muestra una alta concentración en tres provincias, ya que entre Buenos Aires (25%), Córdoba (17%) y Mendoza (6%) se reúne el 50% de la oferta educativa del país.

4 Según el Censo 2010, los 13 años es la edad en la que comienza a descender la cobertura (INDEC, 2010).

5 Fuente: elaboración propia a partir de información consultada en: http://catalogo.inet.edu.ar.

CUADRO 5: **Tipo de titulación ofrecida en escuelas agropecuarias**

TÍTULO	Cantidad oferta
Secundario Técnico en Producción Agropecuaria	412
Secundario Técnico en Producción Agropecuaria con Especialización Frutihortícola	10
Secundario Técnico en Producción Agropecuaria con Especialización Pecuaria	9
Secundario Técnico Agrónomo	8
Secundario Técnico en Producción Agropecuaria con Especialización en Enología	7
Secundario Técnico en Pesca y Acuicultura	4
Secundario Técnico en Producción Agropecuaria con Especialización Forestal	3
Secundario Técnico en Producción Agropecuaria con Orientación en Procesos Agroindustriales	3
Secundario Técnico en Producción Agropecuaria con Orientación Vitihortícola	3
Bachiller con Orientación Agropecuaria	2
Secundario Técnico en Producción Agropecuaria Especializado en Veterinaria	1
Secundario Técnico en Jardinería	1
Secundario Técnico en Producción Agrícola	1
Técnico en biología marina, pesquería y laboratorio	1
TOTAL	465

Fuente: http://catalogo.inet.edu.ar/ consultado el 1 de agosto 2014.

Otro tema importante es el que se refiere a las titulaciones. Como se muestra en el Cuadro 5, la oferta abarca 14 títulos diversos, pero uno de ellos es predominante y se ofrece en casi la totalidad de las escuelas de modalidad agropecuaria mientras que los restantes abarcan una oferta mucho más limitada.

Además de las cuestiones referidas a la cantidad de la oferta en escuelas rurales y agrotécnicas, vale la pena considerar la dimensión de la eficacia del sector educativo rural, cuyas cifras muestran que la situación es más bien preocupante. Por un lado, la tasa de repitencia[6] del nivel primario es el doble en el sector rural (8%) que en el urbano (4%) y, en consecuencia, también es mayor la sobreedad[7] (35% en primaria).

6 Representa la proporción de alumnos que está cursando nuevamente un año de estudio que ya cursó.

7 Indica el porcentaje de alumnos con edad mayor a la que corresponde al año de estudio en el que se encuentra.

Este tema es importante porque afecta la permanencia de los alumnos en la escuela, ya que las trayectorias de este tipo generalmente son la antesala del abandono escolar[8], sobre todo en el secundario. Como consecuencia esperada, en los primeros años del nivel secundario el abandono alcanza un 14% en áreas rurales (9% zona urbana) (Bezem, 2012). La repitencia es de un 9,4% (levemente menor que en el ámbito urbano) y la sobreedad alcanza un 42,9% lo que significa que más de 4 de cada 10 alumnos tiene más edad que la correspondiente al año de estudio que se encuentra cursando. Esto último no solo se debe a que se repite el año sino también a que muchos estudiantes ingresan tardíamente a la educación secundaria.

La tasa de abandono de todo el nivel medio es del 17,1%, un poco más elevado que en el ámbito urbano (12,1%). Todo esto hace que el porcentaje de alumnos que egresa sea menos de la mitad (21,6%) en el ámbito rural que en el urbano (DINIECE, 2010)[9].

Además de los aspectos relacionados con la cantidad de oferta del servicio educativo y las trayectorias escolares de los alumnos, a través de los datos de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) es posible acercarse al análisis de la calidad y eficacia de la educación en este ámbito. Para 2007, estos mostraban que el porcentaje de alumnos con resultados "bajos" es mayor en el sector estatal que en el privado. Y a su vez, dentro del estatal, es mayor en las escuelas rurales que en las urbanas, haciéndose más notoria la brecha hacia los últimos años de la escolaridad primaria.

En el área Lengua, la cantidad de alumnos del 3° año del nivel primario del sector rural estatal con resultados bajos no difiere de los alumnos del sector urbano estatal. Pero en Matemática es un 3% mayor que los del sector urbano estatal de 3º año. Esta diferencia aumenta en 6º año a un 7% para Lengua y Matemática (ONE 2007). Puede consultarse también el informe SERCE (UNESCO, 2008).

Este bajo rendimiento que muestran los alumnos en los ONE está acompañado en muchas ocasiones por otras condiciones que afectan la calidad educativa, como la vigencia de modelos alfabetizadores desactualizados, la casi nula presencia de materias especiales, una alta incidencia de salas multigrado no compensadas por adecuadas políticas de concentración de alumnos, y ausencia de oferta educativa para chicos con necesidades especiales. Y esta situación desfavorable se acentúa al considerar problemas de infraestructura, marginación respecto de las tecnologías de la información y las comunicaciones, aislamiento de directivos y docentes, largas distancias para llegar a la escuela (Llach, 2006). Toda esta situación habla de una desigual distribución de recursos en el sistema educativo (Bezem, 2012).

8 Se denomina abandono a la situación en la que el alumno no se matricula en el año lectivo siguiente.

9 Existen limitaciones para describir la repitencia, sobreedad y abandono específicos en las escuelas agropecuarias debido a la falta de información disponible. De todos modos, se ha decidido presentar esta descripción general, aunque ella no represente estrictamente (aunque sí en términos generales) a las escuelas agropecuarias de interés en el presente documento. El problema principal es que debido a que no se las ha categorizado estadística y reglamentariamente como "rurales" no se puede hacer esa diferenciación, y por otro lado no hay ningún diagnóstico completo sobre la educación secundaria en el país (Llach, 2006).

Finalmente, se puede decir que la oferta educativa del sector rural presenta características particulares que la distinguen y por ello demanda al sistema escolar modos de organización, procedimientos y estrategias de gestión particulares, diferentes de los de las escuelas urbanas. Esto se evidencia, por ejemplo, en torno a la conformación de los planteles docentes y los cursos, la asignación de directores y supervisores, la oferta de formación docente que contemple el formato plurigrado, los recursos materiales que se necesiten según el ámbito escolar, la movilidad de los actores dada la lejanía de las instituciones y muchos otros aspectos que se deberían tener en cuenta para las acciones que se planteen en este área.

Principales características de la oferta de educación primaria rural

a) *La educación primaria rural representa un porcentaje notablemente diferente en las distintas regiones del país, que no siempre acompaña a la distribución de la población rural.* Provincias del NEA y NOA llegan a mostrar un porcentaje de ruralidad superior al 70% (sobre el total de escuelas de la provincia), seguido por la región de Cuyo, con un porcentaje del 54%. Esto significa que hay provincias donde más de la mitad de las unidades educativas corresponde al ámbito rural. Estas son: Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Misiones, Salta, San Juan, Santiago del Estero y Tucumán (DINIECE, 2012). Un tema para la reflexión es que la distribución de unidades educativas no siempre acompaña a la distribución de la población rural de la provincia. La cantidad de unidades educativas parecería no relacionarse con la densidad de matrícula potencial. Por ejemplo, existen provincias que presentan igual cantidad de alumnos de nivel primario rural, pero que tienen una cantidad muy diferente de escuelas. Tal es el caso de Mendoza, que muestra casi la misma cantidad de población rural y alumnos rurales (en comunidades dispersas y agrupadas) que Corrientes, pero tiene un 30% menos de unidades educativas que esta última. Y por otro lado, puede verse que Formosa tiene el doble de población rural que San Luis, con una presencia de alumnos de población dispersa del 83% frente al 42% de San Luis, pero casi el mismo porcentaje de unidades educativas.

b) *Hay una gran cantidad de escuelas, pero son muy pequeñas.* Los alumnos del sector rural representan aproximadamente el 11% de los alumnos del sistema educativo total pero, en el total de escuelas primarias del país, más del 40% son rurales. La explicación es que se trata de muchas escuelas con baja matrícula (hay escuelas con un solo alumno como matrícula total). Por ejemplo, mientras que en el sector urbano de 1º a 6º grado hay en promedio 202 alumnos por unidad de servicio educativo, en el ámbito rural esta proporción disminuye el 75%, y es de 50 alumnos (Carratú, 2006), datos que se confirman en el Relevamiento anual 2010. Si se analiza el universo de escuelas que participa del Programa Sembrador, el 48% tiene menos de 30 alumnos, el 36% entre 30 y 100 y solo el 16%, más de 100 alumnos.

c) *Casi el 40% de las escuelas presenta el formato plurigrado (alumnos de grados distintos agrupados en una misma clase) y multinivel (alumnos de nivel inicial y primaria o primaria y secundaria).* Mientras que para la escuela urbana las secciones múl-

tiples representan el 9,7% y las multinivel solo un 1%, en las escuelas rurales este porcentaje aumenta a un 38,7% en el primer caso y 22,7% en el segundo. En relación con esto, el sector rural concentra la mayor cantidad de escuelas con personal reducido (con uno, dos o tres docentes) representando el 98% sobre el total de escuelas de personal reducido del país (DINIECE, Relevamiento 2008).

d) *Se caracterizan por el aislamiento*. Con excepción de las escuelas rurales integradas al espacio urbano, en los otros tres tipos de emplazamiento de los servicios educativos en la zona rural[10] el aislamiento es la característica central. Esto afecta el funcionamiento diario del servicio (las dificultades en el acceso a la escuela provocan, por ejemplo, un aumento del ausentismo docente y de alumnos) y en los aspectos pedagógicos, tanto en lo referido a la tarea de enseñanza como a las oportunidades de capacitación y desarrollo profesional de los docentes. En el caso de las escuelas del Programa Sembrador, el 61% de las escuelas declara que la mayor parte de las familias de sus alumnos viven dispersas en el campo[11].

e) *La gran mayoría de las escuelas primarias es de gestión estatal.* Mientras que en el sector urbano el 72,5% de alumnos asiste a escuelas estatales, en el sector rural el porcentaje se eleva a un 98,4%. En consecuencia, la participación del sector privado representa solo el 1,6% de la matrícula rural (DINIECE, 2012).

f) *Las escuelas rurales tienen problemas de recursos materiales y humanos.* Se presentan carencias de recursos materiales en términos de infraestructura (una parte significativa no posee electricidad, gas o agua potable), escasa dotación de recursos didácticos (incluyendo las bibliotecas), problemas de transporte y reducido acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones. Sobre los recursos humanos, sobresalen como problemas el aislamiento y la alta carga de trabajo docente; además frecuentemente los maestros carecen de acceso a la información para el desarrollo de su carrera profesional y tienen tareas no docentes que van desde la administración hasta el mantenimiento del edificio, lo que dificulta su tarea específicamente pedagógica (Llach, 2006).

10 Los diferentes tipos de emplazamientos se presentan en la página 18. Y son: escenarios rurales integrados al espacio urbano; escenarios rurales en localidades intermedias; escenarios rurales en localidades intermedias indígenas; escenarios rurales dispersos.

11 Relevamiento realizado en agosto 2014 entre las 750 escuelas del Programa Sembrador-Línea Envíos, entre las que respondieron 256.

Principales características de la oferta educativa de la educación agropecuaria

1. *Se trata de una oferta educativa reducida.* Según el Relevamiento Anual 2010, en nuestro país existen 13.412 unidades educativas de nivel secundario de las cuales el 11% (1.493) ofrece educación técnica. De estas últimas, 465[12] tienen modalidad agrotécnica, lo que representan entonces el 31% de la oferta técnica.[13]

2. *Presentan una distribución heterogénea entre las provincias del país.* Las provincias que concentran un importante número de escuelas agropecuarias son Buenos Aires (117) y Córdoba (79). A estas le siguen Mendoza (30), Entre Ríos (29), Santa Fe (24), Corrientes (24), Salta (23), Santiago del Estero (17), Formosa (14), Tucumán (15), Misiones (14) y San Juan (12). Con un número mucho más bajo de escuelas se encuentran: La Rioja (11), Chubut (9), Jujuy (8), Neuquén (6), La Pampa (7), Chaco (6), Catamarca (5), San Luis (5), Río Negro (5), Ciudad de Buenos Aires (2), Santa Cruz (2) y Tierra del Fuego (1). El total de unidades de esta modalidad en el país alcanza a 465 establecimientos (INET, 2014).

3. *Constituyen la oferta de índole "tradicional" en el ámbito rural.* El formato general con que están organizadas las escuelas agropecuarias es, en lo pedagógico, el de las escuelas secundarias tradicionales. En lo organizativo siguen el formato de las escuelas técnicas, con la doble organización superpuesta de la enseñanza "general" (modelo bachillerato) habitualmente en un turno, y el "taller" (modelo productivo) en el otro (Gallart, 1985). Lo cierto es que este modelo organizacional no se adapta a las necesidades pedagógicas y productivas de las escuelas agropecuarias. Sin embargo, se las asimila reglamentariamente, ignorando que los ciclos biológicos propios de la naturaleza, la dependencia del clima y las actividades estacionales ejercen fuerte influencia en las actividades de una escuela agropecuaria.

Una propuesta diferente que lleva ya décadas es la de educación de Alternancia[14] (que comprende Escuelas de la Familia Agrícola y los Centros Educativos para la Producción) que por un lado puede resolver problemas de acceso a la escolaridad pero que no siempre resguarda los aspectos de transmisión de conocimientos generales y específicos que son necesarios en este ámbito.

4. *Existe una diversidad de tipos de escuelas agropecuarias*. Las escuelas que brindan educación secundaria de modalidad agropecuaria muestran una diversidad que permite clasificarlas en cuatro tipos: escuelas

12 Fuente: http://catalogo.inet.edu.ar/ consultado 2014. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

13 La información sobre la cantidad de escuelas agrotécnicas no resulta clara. En diferentes informes, las cifras que se presentan son distintas. Llach (2006) habla de 428 escuelas agropecuarias, mientras que un informe de la Universidad de San Martín (Díaz, 2011) plantea una cifra de 451.

14 La Escuela de la Familia Agrícola es una institución pública de gestión privada inserta en el medio rural, cuyo objetivo principal es brindar educación a los hijos de trabajadores rurales y productores regionales en el nivel secundario, sea en el ciclo básico o en el ciclo superior orientado. Se basa en el Sistema de Alternancia, que significa que los alumnos alternan 15 días en la escuela y 15 días en su hogar, teniendo obligaciones educativas en ambos períodos. Este sistema es una continuidad de formación en una discontinuidad de situaciones. La modalidad de estas escuelas surgió en Francia en 1930 y llegó al país en 1969, específicamente en el norte de la provincia de Santa Fe.

agropecuarias provinciales de gestión estatal, escuelas agropecuarias de gestión privada supervisadas por las distintas provincias, escuelas agropecuarias dependientes de universidades nacionales, y escuelas agropecuarias de alternancia.

i. Escuelas agropecuarias provinciales de gestión estatal: son la gran mayoría y entre ellas pueden identificarse dos subtipos: por un lado, las antiguas escuelas agrotécnicas nacionales, algunas con trayectoria destacada, que fueron transferidas a las provincias mediante la Ley 24.049 promulgada en 1991. Por otro lado, las escuelas agropecuarias que nacieron dependientes de la jurisdicción provincial. Ambos tipos debieron sufrir sucesivas reformas y contrarreformas curriculares y administrativas, aunque estos cambios en los planes de estudio, nomencladores de cargos docentes y no docentes, etc. afectaron más a las escuelas transferidas.

ii. Escuelas agropecuarias provinciales de gestión privada: en este grupo pueden distinguirse también dos subtipos: en el primero están las escuelas de gestión privada originalmente nacionales y tradicionalmente supervisadas por SNEP[15], la mayoría de origen religioso (muchas pertenecientes a la orden de los salesianos). Estas escuelas fueron transferidas en el año 1993 a la jurisdicción provincial. El segundo grupo comprende las escuelas de gestión privada nacidas en el ámbito provincial (en general no confesionales, dependientes de organizaciones del tercer sector, surgidas de la propia comunidad regional). Tienen buena inserción en el medio productivo, ya que las Comisiones Directivas de las entidades propietarias están integradas por productores agropecuarios y/o representantes del comercio o industria regional. En general tienen una buena administración de sus recursos, ya que si no son eficientes no pueden sobrevivir. Los resultados educativos que obtienen están directamente vinculados con la capacidad de gestión de sus directivos. Respetando los títulos habilitantes, gozan de mayor libertad para la cobertura de cargos que las escuelas de gestión estatal. Se adaptan con mayor facilidad que otros tipos de escuelas agropecuarias a los cambios políticos, administrativos, económicos y productivos.

iii. Escuelas agropecuarias dependientes de universidades nacionales: tienen un plantel docente jerarquizado académicamente, con amplias posibilidades de capacitación y perfeccionamiento. Los buenos resultados del aprendizaje se potencian porque, en general, son escuelas que seleccionan (mediante exámenes, cursos de nivelación, etc.) a los alumnos ingresantes. Si bien en algunas se reservan cupos para alumnos carenciados procedentes de zonas rurales, estos casos constituyen la excepción. Mantienen el nivel de exigencia a lo largo del ciclo secundario, mediante sistemas de promoción y evaluación distintos a la generalidad de las escuelas medias, lo que determina un alto grado de pasaje a otras escuelas.

La pertenencia a una universidad genera variados efectos. Puede señalarse como aspecto positivo la facilidad para acceder al conocimiento más especializado en cualquiera de las disciplinas (científicas, técnicas, pedagógicas) aunque no siempre esta posibilidad es explotada plenamente. Pero esta pertenencia en más de un caso ha provocado que alguna facultad termine absorbiendo a la escuela secundaria. Los procedi-

15 La SNEP (Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada) era el organismo del Ministerio Nacional encargado de supervisar la educación privada en todo el país. Su tarea terminó en 1993 con la Ley de Transferencia (Ley 24049).

mientos administrativos de las universidades no siempre se adaptan al nivel secundario, ya que fueron elaborados para estructuras más grandes, orientadas hacia otros objetivos y con culturas diferentes a una escuela secundaria y de modalidad agropecuaria.

iv. Escuelas agropecuarias de alternancia. Este grupo comprende a las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), los Centros de Formación Rural (CFR) y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT). Este grupo de escuelas agropecuarias organiza sus actividades educativas e institucionales a partir de la llamada *pedagogía de la alternancia* que consiste en una escuela en la que los alumnos pasan una temporada (una semana a quince días) y otra equivalente con la familia; ambos se consideran espacios de formación (OEI, 1998). Priorizan el ingreso de alumnos procedentes del medio rural y fomentan la participación de la familia de los alumnos en la gestión de la escuela. Cuando funcionan bien, han demostrado capacidad para emprender y buena comunicación con el medio. Aunque suelen tener dificultades para conseguir profesionales capacitados en la cobertura de cargos docentes y técnicos, tienen mayor flexibilidad para contratar personal que otras escuelas y su personal muestra un fuerte sentido de pertenencia. Se nuclean en activas organizaciones nacionales e internacionales.

A pesar de que la educación rural argentina ha sido afectada por el desarrollo desigual del sistema educativo, una indudable fortaleza es que gran parte de la población de niños y adolescentes rurales está escolarizada. Sin embargo –aun señalando que la matrícula secundaria ha crecido en los últimos años– hay un porcentaje de la población que debe ser incorporado.

Por otra parte, el problema es que aún existen deficiencias en la calidad de los aprendizajes, al igual que sucede en el resto del sistema educativo. La cuestión no es tanto que los alumnos asistan a la escuela sino qué es lo que sucede dentro de ella. Para atender esta problemática es preciso considerar las características propias del contexto rural y no replicar propuestas residuales del contexto urbano. Se deben plantear alternativas que respondan a las necesidades particulares para lograr mejoras en la calidad educativa de estas escuelas.

En este sentido las preguntas que consideramos relevantes para plantear el cambio en escuelas rurales y agrotécnicas son: ¿Cómo garantizar los aprendizajes? ¿Qué mejoras necesita la enseñanza para ello? ¿Cómo gestionar mejores proyectos en la escuela? ¿Qué dinámicas de trabajo entre docentes, directivos y supervisores ayudan a lograr más y mejores alcances de los proyectos?

Las experiencias que hemos llevado a cabo las Fundaciones Bunge y Born y Perez Companc, movidas por estas preocupaciones, muestran que es posible desarrollar acciones que mejoran las prácticas educativas.

2. LAS ESTRATEGIAS GLOBALES

LAS RESPUESTAS GLOBALES A LAS CARENCIAS DEL MODELO CLÁSICO

En esta parte de la publicación se presentan las respuestas que se han desarrollado a lo largo del tiempo para la educación rural y agropecuaria, tanto desde la órbita pública como desde la sociedad civil. Una visión histórica permite determinar una serie de estrategias que se han sucedido a lo largo del Siglo XX en la educación latinoamericana tendientes a remediar el "fracaso" de los niños en la escuela, que se pueden reconocer de igual manera en la realidad de nuestro país.

Una primera estrategia, el *asistencialismo*, data de los años cuarenta y cincuenta. Se origina en la idea de que el fracaso de los sectores más pobres se explica por las carencias de su origen social. La respuesta del sistema educativo es la creación de servicios que "remedien" estas carencias, tales como comedores escolares (para mejorar condiciones de nutrición), consultorios médicos y odontológicos (para atender la salud), reparto de ropa, desde delantales hasta zapatillas, y útiles (para suplir condiciones materiales) y la creación de escuelas hogares (en zonas rurales o para niños sin familia).

Entre los años sesenta y los ochenta aparece una segunda estrategia, llamada *psicopedagogicismo*, que no anula la anterior sino que se superpone a ella. Los "problemas de aprendizaje" ocasionados muchas veces en los cambios de la estructura familiar, la "hiperkinesia" y la "escasa atención" son las nuevas explicaciones del fracaso escolar. Las respuesta a estos problemas giran en torno a la implementación de grados de nivelación, maestras estimuladoras, psicólogos y gabinetes psicopedagógicos en las escuelas o en los distritos escolares. Esta estrategia raramente llegó hasta las escuelas situadas en el campo. Fue, más bien, una respuesta a las situaciones urbanas.

La tercera respuesta consiste en las *políticas compensatorias*, típicas de los años noventa y 2000. Esta representa un salto cualitativo frente a las dos anteriores, ya que por primera vez se consideró que existían causales internas al sistema educativo que podían provocar fracaso. La institución escolar es la nueva unidad de atención (en lugar del alumno individual) y por eso la nueva unidad de resolución de los problemas del sistema. La respuesta radica en las políticas compensatorias que, si bien tienen como centro a la escuela, no desconocen la importancia del profesor e incluyen como parte de su propuesta proyectos de ayuda al cuerpo docente involucrado. Muchas de las acciones compensatorias están pensadas específicamente como respuesta a situaciones de las escuelas rurales. Siguen vigentes los comedores escolares y los gabinetes psicopedagógicos, pero por primera vez se cuestiona la estructura institucional y la propuesta pedagógica. Así se toma parte activa en el problema y se proponen soluciones específicas para poblaciones diferentes.

Si bien "compensar" consiste en contrarrestar los circuitos de pobreza "dando más a quien tiene menos", e incorporando una serie de acciones diversas tanto de asistencialismo como de psicopedagogicismo pero también de corte pedagógico, existe además una cuarta manera de entender la

inclusión. Esta se funda en la idea de dar "diferente" a quien es diferente, base de lo que sería una cuarta estrategia, la de la verdadera inclusión, que debería significar un sistema educativo capaz de dar a cada uno lo que necesita para su realización personal y social. Esta perspectiva, que se desarrolla con fuerza desde los años 2000, pero que todavía no ha llegado a la práctica de manera masiva, abre una mirada prospectiva y provee la necesidad de mirar para adelante con otros ojos.

Hoy hay conciencia generalizada acerca de que el modo y las circunstancias con que se expandió la educación tuvieron aspectos positivos y consecuencias negativas. Por un lado, ayudó a la integración social mediante el proceso de expansión, pero por otro lado sus características conllevaron rasgos de diferenciación social que están en la base del conocido proceso de segmentación de los sistemas escolares actuales. La relación entre educación y exclusión/inclusión puede abordarse desde dos perspectivas. Una primera, retrospectiva, que es la que explica las respuestas generadas en el siglo pasado: equidad es dar a todos lo mismo, lo que significa, en el caso de la educación, esforzarse por ofrecer "igualdad de oportunidades" de acceso a la escuela. Una segunda perspectiva, prospectiva, que implica que equidad es dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos).

Esta segunda perspectiva provee la necesidad de mirar para adelante con otros ojos. Como se trata de un problema insertado como parte constitutiva en la propia gestación de los sistemas escolares, solo con un cambio de modelo que revise las bases mismas desde donde está estructurada la educación se superará el tema de la exclusión. No hay esperanza de que esto se resuelva con el viejo sistema.[16]

La aparición de estas respuestas sucesivas denota un aprendizaje social a lo largo del tiempo, y demuestra la gran dificultad que significa encontrar los caminos adecuados para resolver las "deudas del pasado". Constituyen sin dudas un buen referente que asegura que la preocupación por los problemas de inequidad ha estado presente desde hace largo tiempo, pero también dejan en evidencia que, a pesar de que se han ido re-

16 Véase Aguerrondo (2008), "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión" en *Perspectivas*, vol. XXXVIII, N° 1, UNESCO/IBE, Marzo.

formulando a lo largo del tiempo, todavía no se logra una respuesta que permita una verdadera inclusión, representada por la mejora de la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos independientemente de donde vivan y de su origen social.

Las escuelas y los sistemas escolares surgieron con ideales fuertes de igualdad y de respeto por los otros. Eso determinó la necesidad de que fueran servicios que el Estado diera gratuitamente a la población, como una forma de acercar los medios para que la sociedad creciera en igualdad y democracia. Los resultados obtenidos fueron mostrando la necesidad de rever algunos de los aspectos y se generaron las respuestas que se detallaron en este punto. Pero lo importante es que, desde una perspectiva histórica, se rescate un proceso de crecimiento y aprendizaje que permite asegurar que el camino está abierto y que hoy más que nunca es importante aumentar la sinergia entre todos los actores que están trabajando por la mejora de la educación en nuestro país.

Las Fundaciones Bunge y Born y Perez Companc vemos nuestras acciones como parte de las respuestas que se ofrecieron y ofrecen para superar los problemas en las trayectorias de los alumnos. Reconocemos haber transitado un proceso de mejora en la gestión de nuestros proyectos. Una mejora que nos permite, aunque quede mucho por hacer, tener una mirada más *inclusiva* de la realidad educativa del sector rural. Hoy estamos en condiciones de afirmar que es posible pensar propuestas y desarrollar acciones para "dar diferente a quien es diferente" y asumir con todos los actores involucrados los problemas educativos para dar respuestas adecuadas.

Estrategias generales de atención a la educación rural

La educación rural y agropecuaria ha merecido atención de diferente tipo y en diferentes momentos por parte de las políticas gubernamentales y del sector privado. En este punto se ha puesto el énfasis en trazar las grandes líneas de trabajo de las políticas nacionales.

ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL PRIMARIA

En el caso de la educación rural, tradicionalmente las intervenciones se refirieron de manera casi exclusiva a acciones de ayuda directa relativa a aspectos materiales, fundamentalmente dentro de lo que se ha llamado asistencialismo. Como se ha dicho, estas estrategias se centraban en cubrir las carencias de la población estudiantil y de sus familias incorporando comedores escolares, instalando consultorios médicos o haciendo llegar materiales didácticos para la escuela o útiles para los alumnos.

Posteriormente, desde la Ley Federal de Educación (1993) hasta la Ley de Educación Nacional (2006) y también en la actualidad, se evidencia una política más activa. Las primeras acciones, enmarcadas en lo que se denominó el Plan Social Educativo, tuvieron como encuadre legal la Ley Federal de Educación que incorporó nuevas responsabilidades del Estado, como la evaluación de la calidad, la información educativa y las acciones compensatorias.

El Plan Social Educativo fue una política focalizada en las escuelas con mayores dificultades para que sus alumnos aprendieran, muchas de las cuales estaban localizadas en áreas rurales. Por medio de un análisis documental se ve que el Plan fue un programa compensatorio que se inició en el año 1993 y se extendió hasta fines de esa década. Se enfocó en revertir la situación de desigualdad educativa en casos particulares de diversidad y de poblaciones históricamente postergadas. En este conjunto están contemplados los alumnos de escuelas rurales que debieron extender en dos años más su escolaridad básica[17] o los niños que vivían en escuelas albergue, y una de las tareas fue transformar las escuelas rancho de zonas rurales en espacios dignos para el aprendizaje (Ministerio de Cultura y Educación, 1998).

> "Las líneas de acción específicas se concentraron en generar condiciones para el desarrollo de la tarea pedagógica en las escuelas, contemplando alternativas para la atención simultánea y en un mismo ámbito de varios grados. Para ello se atendió al mejoramiento de la estructura edilicia, equipamiento didáctico, provisión de materiales necesarios para la tarea del docente y de los alumnos, libros de textos para los alumnos, libros para formar bibliotecas de consulta para docentes y alumnos con materiales específicos conforme a los contenidos que deben enseñarse en cada uno de los ciclos" (Ministerio de Cultura y Educación, 1998).

En la década siguiente la preocupación por la educación rural siguió estando presente en la agenda nacional. Desde 2004 existe en el Ministerio de Educación el Área de Educación Rural, responsable de diseñar líneas de acción destinadas a las escuelas de todos los niveles localizadas en ámbitos rurales de todo el país[18]. Según la información disponible esta área señala como sus dos ejes de trabajo 1) el plurigrado[19] y 2) el trabajo por agrupamiento de escuelas, ambos temas relacionados con necesidades históricas: por un lado, encontrar una propuesta pedagógica posible para el agrupamiento de los alumnos de distintos niveles y por otro encontrar paliativos al aislamiento de docentes e instituciones.

En 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, aparece por primera vez la educación rural como una modalidad, y se reconoce de manera explícita su condición de sector especial del sistema educativo nacional. Con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional se inició entonces una política específica dirigida a la modalidad rural, con acciones que se han enmarcado en el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (ProMER)[20] que incluye todas las escuelas rurales del país y se ejecuta a partir de Convenios Bilaterales celebrados entre el Ministerio Nacional y las autoridades provinciales.

El objetivo de desarrollo del Programa consiste en respaldar la política del gobierno nacional para mejorar la cobertura, la eficiencia y la calidad del sistema educativo

17 La Ley Federal de Educación extendió la obligatoriedad escolar desde el 7° grado hasta el 9° (finalización de la Educación General Básica).

18 La estructura federal de nuestro país determina competencias específicas para la instancia nacional y para las provincias. La Ley Nacional de Educación (LEN) establece en su art. 5 que "El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales". Al mismo tiempo, en su art. 4 señala que "El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratui-

de la Argentina, así como su gestión mediante el fortalecimiento de la capacidad normativa, planeamiento, información, monitoreo y evaluación en los niveles nacionales y provinciales.

"En los diferentes componentes se contemplan dos ejes de trabajo por su pertinencia para la particular situación de escuelas localizadas en ámbitos rurales:

- La superación del aislamiento relativo de comunidades, escuelas, docentes y alumnos a través de la conformación de agrupamientos.

- La atención de la organización específica de las escuelas rurales que, por contar con matrículas reducidas, conforman salas o grados múltiples" (Ministerio de Educación, 2009: 11).

Las principales líneas de trabajo que integran el ProMER son las siguientes 1) proveer de elementos materiales a las escuelas rurales, 2) realizar un relevamiento de escuelas rurales o sea un *mapa educativo* y 3) crear una Especialización Superior en Educación Rural para la formación de docentes de nivel primario.

Provisión de materiales a las escuelas rurales

Una primera línea de ayuda es la que tiene por objetivo acercar a las escuelas rurales los materiales necesarios para el aprendizaje de sus alumnos. En este marco, se han elaborado documentos específicos sobre la enseñanza en el plurigrado.

Los informes del Ministerio Nacional establecen que ha llevado adelante acciones de diverso tipo, tales como:

- Mejoramiento de servicios básicos (energía eléctrica y agua) y obras de infraestructura en los establecimientos educativos rurales.

- Atención a los aspectos pedagógicos y su mejora.

. Provisión de bibliotecas institucionales para todos los niveles; videotecas institucionales; útiles escolares; laboratorios, juegotecas y equipamiento multimedial-informático.

. Desarrollo de materiales pedagógicos y asistencia técnica para profundizar las acciones del Programa Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe.

. Estrategias para el mejoramiento de la enseñanza.

. Producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular; capacitación docente.

. Diseño e implementación de proyectos escolares vinculados con el desarrollo local.

. Producción de programas de TV con contenidos para las Escuelas Rurales.

---

dad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias."

19 Debido a que las nuevas leyes de educación (LFE, 1993 y LEN, 2006) unifican la denominación de los años de escolaridad como "años" en todos los casos, al hablar de aulas con alumnos que cursan diferentes "años" se habla de aulas multi-año, y no de aulas multi-grado como era la denominación usual. En razón del uso y la costumbre, mantenemos en este trabajo la denominación usual.

20 Las propuestas técnicas del ProMER están descritas en el "Documento para la Educación Rural 2006-2010" del Ministerio de Educación Nacional.

Relevamiento de Escuelas Rurales (RER)

Una segunda línea de acción del ProMER cubre la necesidad de información más precisa sobre la cantidad, características y ubicación de los establecimientos de educación rural. Los Relevamientos de Escuelas Rurales fueron realizados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) que también llevó a cabo diversos estudios especiales que se encuentran a disposición en internet en el sitio web del Ministerio de Educación nacional (http://www.mapaeducativo.edu.ar/Men/Relevamientos).

A partir del Relevamiento se han elaborado mapas educativos geo-referenciados donde pueden ser ubicadas todas las escuelas rurales primarias del país. En Internet puede consultarse información básica de cada establecimiento, que se ofrece públicamente; el resto de la información relevada solo puede ser consultada por los referentes provinciales. El relevamiento se inició en el año 2005 con una prueba piloto realizada en escuelas rurales aisladas, uni o

bidocentes del NOA y el NEA argentinos, con recursos de la Donación Japonesa T.F.O N° 26.841. Entre los años 2006 y 2009, con la coordinación del Mapa Educativo Nacional, se realizó el relevamiento de 15.596 escuelas rurales (ubicadas en poblaciones de menos de 2000 habitantes o en campo abierto) de educación común y gestión estatal de niveles inicial, primario y medio.

A través del RER se buscó proveer al Ministerio de Educación nacional y a los Ministerios de Educación de las provincias de información actualizada sobre la situación de estas escuelas, tomando particularmente en cuenta los requerimientos de la Ley de Educación Nacional 26.026. Con la finalidad de ubicarlas con precisión, en su contexto socio-demográfico y en un territorio concreto, se incluyó en el RER cada uno de los anexos y sedes del establecimiento escolar.

EL RELEVAMIENTO DE ESCUELAS RURALES (RER)

- La organización e implementación del trabajo de campo se realizó en articulación con las Unidades de Estadística Educativa de los Ministerios de Educación provinciales. Entre los años 2006 y 2008 la realización del operativo fue financiada por el ProMER, que también fue responsable de la administración durante los años 2007 y 2008.

- La Universidad Nacional de La Plata brindó asistencia técnica y realizó la administración en los años 2005 y 2006. Mientras que en el año 2009 la administración del relevamiento estuvo a cargo de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Los cuadernillos de relevamiento se diseñaron desde el Mapa Educativo Nacional sobre la base del trabajo articulado con las diferentes áreas del Ministerio de Educación. Se tuvieron en cuenta las temáticas solicitadas por la Dirección de Gestión Educativa - Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección de Infraestructura y Educar-Canal Encuentro.

En las diferentes etapas de relevamiento los instrumentos se fueron ampliando y mejorando. Se incorporaron nuevos aspectos a partir de los requerimientos de los equipos técnicos de las diferentes direcciones del Ministerio de Educación involucradas en el proyecto, buscando que los datos siguieran siendo comparables.

Mediante el relevamiento, se obtuvo información detallada sobre la situación y características de cada escuela, así como de sus alumnos y del trabajo que realiza el docente. La recolección de datos abarcó el desarrollo y aplicación de tres cuadernillos, los puntos y *tracks* espaciales, las fotografías digitales y la información cualitativa surgida en los talleres de cierre y materializada en los informes finales de los censistas.

Especialización Superior en Educación Rural para Nivel Primario

El Área de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en forma articulada con el Área de Educación Rural y la Dirección de Nivel Primario de la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio Nacional, elaboró y dictó el postítulo "Especialización Superior en Educación Rural para Nivel Primario" destinado a maestros de nivel primario de escuelas rurales (INFD, Postítulos Nacionales, http://portales.educacion.gov.ar/infd/postitulos-docentes/).

Esta formación consiste en una oferta optativa para aquellos docentes que trabajen en escuelas rurales. Proporciona herramientas didácticas y pedagógicas para el trabajo en aulas plurigrado y genera espacios de trabajo grupal que rompen con el aislamiento propio del contexto rural.

La especialización se desarrolló durante cuatro años consecutivos en veinte provincias: Mendoza, San Luis, Neuquén, San Juan, Córdoba, La Rioja, Corrientes, Formosa, Catamarca, Salta, Chaco, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Misiones, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán.

ESTRATEGIAS PARA LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL MEDIO RURAL

En 1993, la Ley Federal de Educación extendió la obligatoriedad escolar hasta el primer ciclo de la escuela secundaria, es decir a la totalidad del período comprendido en lo que se llamó la Educación General Básica (EGB). Una de las acciones más importante para alcanzar esta meta fue la creación del Tercer Ciclo de la EGB en zonas rurales. Según el documento Mejor Educación para Todos, Programas Compensatorios en Educación de la República Argentina (Ministerio de Cultura y Educación, 1998), el tercer ciclo de la EGB resolvería la extensión de la escolaridad obligatoria al agregar dos años a la escuela primaria. Lo cierto es que, históricamente, en las zonas rurales los alumnos que terminaban la escuela primaria no continuaban sus estudios en el pueblo o ciudad más cercana, o bien desertaban en primero

o segundo año de la enseñanza secundaria. Por lo tanto, para las políticas compensatorias, el tercer ciclo en las escuelas rurales resultó una prioridad.

Con la nueva extensión de la obligatoriedad educativa hasta la finalización de la escuela secundaria que introdujo la Ley de Educación Nacional (2006), las políticas y estrategias del sector público han tenido también en cuenta la problemática de la escuela secundaria rural, sin distinguir la orientación[21]. Una estrategia importante para ello es el Proyecto Horizontes[22], que se inició en el año 2009.

Este proyecto busca acompañar el desarrollo del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (CBS) rural. Para ello se propone un modelo de organización que articula la presencia de un docente referente para el acompañamiento de grupos de alumnos en su trayectoria escolar con funciones tutoriales, con el acompañamiento de profesores de las diferentes áreas curriculares. El programa cuenta con materiales de desarrollo curricular para uso individual de los jóvenes, así como recursos multimedia, especialmente programas de TV (Ministerio de Educación, 2009: 14).

De esta manera la acción de los profesores en este proyecto apoya el desarrollo de la trayectoria educativa de los jóvenes rurales, asegurando el cursado del CBS en escuelas cercanas a su residencia. Se busca ofrecer formatos organizacionales adecuados y ampliar los marcos de referencia compartiendo actividades con otros docentes y jóvenes de zonas cercanas.

"Por eso, la propuesta de trabajo del proyecto Horizontes está pensada para un modelo de organización que pueda articular:

- la presencia de un docente referente para el acompañamiento de grupos de alumnos en su trayectoria escolar, con funciones tutoriales,
- el acompañamiento de profesores de las diferentes áreas curriculares,
- la utilización de materiales de desarrollo curricular para uso individual de los jóvenes,
- la incorporación de recursos multimedia, especialmente programas de TV y progresivamente otros,
- instancias de encuentro entre alumnos y docentes de diferentes escuelas,
- la continuidad de alternativas que incluyan la participación de las comunidades de referencia de las escuelas y la atención a aspectos que posibiliten promover el desarrollo local" (Ministerio de Educación, 2009: 14).

21 Según los acuerdos nacionales, las posibles orientaciones que rigen para el total de las escuelas secundarias del país son: Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro o Agro y Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física, Turismo, Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras), Letras, Físico Matemática, Pedagógica. (http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/estructura-del-nivel/).

22 Ver http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/uncategorized/proyecto-horizontes/

Por otro lado, las escuelas agropecuarias son beneficiarias también de políticas nacionales. Las que reúnen los requisitos de la Ley de Educación Técnica 26.058 pueden recibir ayuda financiera del Estado para adquirir equipamiento, máquinas y herramientas, por medio de Planes de Mejora que administra el INET y los ministerios provinciales.

Otro mecanismo interesante es el previsto en la Ley 22.317de Crédito Fiscal, que consiste en que las escuelas pueden solicitar financiamiento a empresas específicas, dentro de ciertas condiciones. El procedimiento se inicia con la formulación de un proyecto de actualización tecnológica, capacitación o bienes de capital, que debe elaborar el establecimiento que pretende ser beneficiario. La empresa interesada en financiar el proyecto puede por este medio desgravar Impuesto a las Ganancias, IVA e Impuestos Internos. En algunos casos, proyectos financiados con estos mecanismos han logrado una importante apertura a la comunidad, ya que las escuelas beneficiarias organizaron jornadas técnicas, cursos de capacitación destinados a ex alumnos, trabajadores y padres. Desde el INTA, los ministerios de Asuntos Agrarios o similares, universidades nacionales, también se brindan ayudas considerables a las escuelas agropecuarias para distintos proyectos.

En definitiva, las acciones del espacio público definen los problemas de la educación rural de manera muy semejante al modo en que lo hacen las distintas organizaciones del sector privado que se ocupan de la mejora de la oferta y de la calidad de la educación rural. Tanto en los temas de que se ocupan, como en las soluciones que se piensan, existen espacios de coincidencia que muestran una mirada común. Esta circunstancia funciona como base para afianzar una cooperación permanente y sostenida entre ambas instancias, que va creciendo paulatinamente, como se verá en el capítulo siguiente que describe la acción que las Fundaciones Bunge y Born y Perez Companc llevamos adelante en esta temática.

3. LA ACCIÓN DE LAS FUNDACIONES
Bunge y Born y Perez Companc

En este capítulo describiremos la trayectoria de los programas específicos que para la educación rural hemos desarrollado ambas Fundaciones. Presentaremos los aprendizajes que han resultado del trabajo del *Programa Sembrador de Ayuda a Escuelas Rurales* que se lleva adelante en forma conjunta, y por el otro, el *Proyecto Alfredo Hirsch* de certificación de la calidad que implementa la Fundación Bunge y Born. En los dos casos se mostrará la evolución de las líneas de trabajo, así como sus respectivos esquemas de implementación.

Ambos programas tienen como objetivo colaborar en la mejora de la calidad educativa. Desarrollar proyectos con este objetivo resulta un gran desafío, dado que hay mucho por hacer en el terreno de la educación y los acuerdos sobre qué es la calidad y cómo abordarla no se logran fácilmente entre quienes están involucrados en el hacer y el decidir sobre la educación. En el trayecto recorrido hasta aquí, sin concebirlo como un proceso acabado, hemos podido definir las acciones más pertinentes para una mejor educación en el contexto rural.

El objetivo es colaborar con la gestión institucional de las escuelas así como con lo que sucede en el aula, buscando acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en pos de la mejora de su calidad. Esto conlleva el diseño y puesta en práctica de procedimientos acordados con todos los actores involucrados. Por lo tanto, es necesario que las acciones se desarrollen en el aula, en la escuela, escuchando y ayudando a quienes son sus actores y tienen deseos de cambio. De esta manera, se asumen los desafíos de definir la calidad educativa en diálogo con una realidad concreta, desde una mirada comprensiva y, al mismo tiempo, de gestión. Es decir, considerando hacia dónde y cómo debe organizarse y conducirse una escuela, o un grupo de escuelas (Aguerrondo, 2009) para lograr más y mejores aprendizajes en sus alumnos.

LOS PROGRAMAS

El Programa Sembrador de Ayuda a Escuelas Rurales

La Fundación Bunge y Born desarrolla desde 1974 el Programa Sembrador de Ayuda a Escuelas Rurales (en adelante, Programa Sembrador). Desde 1999 lo realiza en asociación con la Fundación Perez Companc beneficiando a escuelas primarias rurales distribuidas en todo el país. Desde sus inicios, este Programa respondió a un genuino interés de colaborar con las escuelas mediante un esquema de trabajo que permitiera llegar a muchas de ellas en distintos rincones del país.

Hoy, el Programa –compuesto por las Líneas Envíos, Cursos a Distancia, Cursos de Verano y Plan de Mejora y Acompañamiento– se propone además estar más cerca de la realidad educativa. Tras 40 años de trabajo, el Programa Sembrador ha podido incorporar cambios de orientación y ganar así efectividad.

LAS LÍNEAS DE TRABAJO DEL PROGRAMA SEMBRADOR

En la actualidad el Programa Sembrador consta de cuatro líneas de acción cuya sinergia se explicará más adelante:

LÍNEA ENVÍOS (DESDE 1974).

Se envían anualmente materiales de uso educativo para 750 escuelas primarias rurales de todo el país con el fin de colaborar con sus condiciones materiales. En 2012 se sumaron 11 escuelas del departamento de Calingasta (San Juan) financiadas por la empresa Xstrata-Copper y, en 2014, 9 escuelas más de la provincia de Corrientes financiadas por la Fundación Victoria Jean Navajas (Empresa Las Marías).

CURSOS A DISTANCIA (DESDE 2009).

Es una oferta de cursos virtuales que se desarrollan durante todo el año para docentes y directores de escuelas rurales cuyo objetivo es brindar capacitación sobre diferentes áreas del saber favoreciendo el vínculo entre colegas en entornos virtuales. A la fecha, alrededor de 3000 maestros rurales se han capacitado en este proyecto que resulta muy efectivo, dado que la virtualidad permite superar el problema del aislamiento.

CURSO DE VERANO PARA SUPERVISORES Y DIRECTORES (DESDE 2010).

Este curso intensivo de verano para supervisores y directores de escuelas rurales busca brindar herramientas de gestión teniendo en cuenta el contexto. Tiene una lógica de taller y en él se tratan tres módulos que abordan temas pedagógicos, de gestión y culturales. Se tiene especial cuidado en la calidad de los profesores que ofrecen el curso, por lo que se convoca a destacados especialistas en los temas como expositores y capacitadores. Al finalizar esta formación, los participantes deben presentar como evaluación un plan de mejora para fortalecer sus acciones en la escuela o zonas de supervisión y se los invita a participar de un espacio virtual de seguimiento anual. Para las Fundaciones, esta línea también es una puerta de entrada a las otras líneas de trabajo que propone el Programa ya que los supervisores se convierten en referentes locales y esto facilita los intercambios con los beneficiarios de todas las líneas. Hasta el momento se han capacitado 205 referentes (60 supervisores y 145 directores).

PLAN DE MEJORA Y ACOMPAÑAMIENTO (DESDE 2011).

Dentro del Programa Sembrador, esta línea se sirve de lo realizado en las dos anteriores (Curso de Verano y Cursos a Distancia), puesto que tiene como objetivo acompañar la puesta en marcha de los proyectos de mejora que han presentado los supervisores en el Curso de Verano y se trabaja con docentes que han realizado los Cursos a Distancia necesarios para desarrollar el proyecto. Se propone incentivar y colaborar en la gestión de los proyectos para asegurar su realización. Para ello se convoca a asesores especialistas de distintas áreas que están a disposición del proyecto. Se han acompañado los procesos de implementación de cuatro planes de mejora de ex alumnos del Curso de Verano.

En sus orígenes, y hasta hace poco más de cinco años, el Programa Sembrador centró su atención en mejorar las condiciones materiales de las escuelas, ya que su actividad fundamental consistía en un envío anual de materiales didácticos y útiles escolares a las escuelas. Esto le dio un perfil asistencialista.

Sin embargo, en los últimos años el hecho de sumar líneas de acción enfocadas en la enseñanza y aprendizaje, la gestión educativa y el acompañamiento de planes de mejora escolar ha permitido superar el mero asistencialismo y avanzar hacia una estrategia compensatoria. Esto ha hecho que se caminara hacia un enfoque de inclusión más integral para dar diferente y dar mejor a quien realmente lo necesita.

El cambio de modalidad se produjo en el año 2008 y se realizó a través de un proceso bien cuidado. En primer lugar, se realizaron dos evaluaciones, ambas a cargo de instituciones externas a las Fundaciones, que tuvieron como finalidad analizar el desarrollo alcanzado hasta el momento y conocer más la realidad rural y sus necesidades. Las conclusiones de estas evaluaciones permitieron repensar y mejorar las acciones futuras.

El esfuerzo estuvo puesto, en primer lugar, en lograr un mayor acercamiento a los destinatarios. Para ello se armó un plan de visitas a escuelas por parte de los equipos de las Fundaciones con el objetivo de conocer las distintas realidades y que los docentes conocieran a quienes llevan adelante el Programa. Esto hizo posible un mayor intercambio y dio lugar a mejoras en los envíos de materiales, y permitió realizar ajustes en las futuras propuestas a las necesidades de los destinatarios. En segundo lugar, se trabajó para generar líneas de acción interconectadas que atendieran otras necesidades, tales como la capacitación docente en temas específicos de enseñanza y aprendizaje, o la capacitación a directores y supervisores en temas de gestión educativa.

Estas nuevas acciones representaron un cambio en la estrategia de trabajo, ya que se requirió un nuevo esquema de interacción con los beneficiarios para conocer las necesidades y realidades de las escuelas, y así establecer una diferenciación según las particularidades de cada provincia y de cada región. Esta estrategia favoreció, al mismo tiempo, que los destinatarios asumieran un rol más activo. En efecto, comenzó a considerárselos en los esquemas de abordaje propuestos para la mejora de la calidad educativa de sus propias escuelas, que ya dejaron de ser concebidas como meras receptoras de donaciones de materiales.

Una novedad importante surgida de este cambio fue la vinculación con los Ministerios de Educación provinciales. En un principio, este vínculo solo consistió en informar a las autoridades qué escuelas estaban recibiendo los envíos; sin embargo, se les propuso luego trabajar en forma conjunta para pensar de qué manera el Programa podía complementar lo que los Ministerios venían haciendo. Así, es con ellos con quienes se han

pensado e implementado las nuevas líneas de acción que se desarrollaron a lo largo de los últimos cinco años. Los Ministros de Educación, los Coordinadores de Educación Rural, los Directores Regionales y los supervisores se convirtieron en referentes para las Fundaciones, y las acciones que se realizan se complementan y no compiten con las del sector público.

Esta estrategia ha tenido sus frutos: desde el año 2009 se ha logrado trabajar en todas las provincias del país, sea con la línea envíos y/o con acciones de capacitación. En capacitación comenzaron Misiones, Catamarca y San Luis, a las que se sumaron Santa Fe, Buenos Aires, Mendoza, Entre Ríos, Córdoba, Chaco y Santa Cruz. Se pueden agregar otras provincias del país cuyos supervisores se capacitan en temáticas de gestión. De esta manera se amplía la escala, y el alcance anual ya no es de 750 escuelas sino que se ha incrementado hasta llegar a alrededor de 1000.

El crecimiento del Programa Sembrador se debe a que ha logrado insertarse en la realidad manifestando una genuina preocupación por mejorar la calidad educativa al ofrecer complementariedad entre sus objetivos y sus acciones. Mientras que la *Línea Envíos* busca resolver necesidades básicas, los *Cursos a Distancia* se proponen acercar a los docentes rurales capacitación actualizada en las distintas formas de enseñanza, el *Curso de Verano* brinda herramientas para que supervisores y directores puedan gestionar la mejora educativa, y el *Acompañamiento* colabora con la implementación del plan de mejora de los supervisores. En la actualidad todas las líneas tienen un importante alcance y las evaluaciones realizadas permiten afirmar que son muy valoradas por los beneficiarios.

Hoy puede decirse que en la trayectoria del Programa Sembrador de Ayuda a Escuelas Rurales hemos crecido en el conocimiento de la realidad donde se actúa y hemos logrado por tanto considerar de mejor manera a sus destinatarios y contextos, incorporar demandas que no se tenían en cuenta anteriormente y generar alianzas con los destinatarios para sumar esfuerzos. Esto ha mejorado las líneas de acción, la conexión entre estas y, por lo tanto, la capacidad de gestión e impacto en lo que hace a la calidad educativa de las escuelas primarias rurales del país que participan del Programa.

EVALUACIÓN EXTERNA DEL PROGRAMA SEMBRADOR 2008

En 2008 se convocó a dos consultoras externas, CIO Research y GEA Research for Strategy, para evaluar el impacto que el Programa tenía en ese momento en las escuelas y el estado de situación en el que se encontraban. Su resultado fue de suma utilidad para definir las nuevas líneas de trabajo.

Las principales conclusiones fueron:

- La escuela rural debe entenderse como integrada por tres aspectos: la institución, el contexto local y el sistema provincial.
- La escuela rural juega un rol fundamental que se amplía y diversifica. Es educadora, asistente social, gestionadora y referente comunitaria.
- Existen tantas escuelas rurales como realidades locales.
- Es necesario un contacto fluido para conocer a los beneficiarios y poder adaptar las ayudas.
- La escuela valora la ayuda que recibe cuando es sistemática y responde a sus necesidades.

El Proyecto Alfredo Hirsch de gestión de calidad

Además de la acción conjunta del Programa Sembrador, cada Fundación colabora con la educación rural mediante diferentes proyectos de manera individual o en alianza con otras fundaciones u organismos. El Proyecto Alfredo Hirsch (PAH) está organizado por la Fundación Bunge y Born y financiado por los hermanos Claudia y Octavio Caraballo (nietos del empresario Alfredo Hirsch) con el objetivo de colaborar con la mejora de la calidad educativa de escuelas agropecuarias de nivel medio utilizando como principal herramienta el Sistema de Gestión de Calidad Educativa conforme Norma ISO 9001[23]. Gracias a este financiamiento todas las escuelas beneficiadas han participado sin costo alguno.

Los orígenes del Proyecto se remontan a 2001, cuando se instrumentó en la Fundación Bunge y Born el Premio Alfredo Hirsch para el desarrollo de proyectos educativos de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) financiado por los hermanos Caraballo. Anualmente se realizaba una convocatoria y se seleccionaban los proyectos ganadores mediante un jurado independiente. Los subsidios estaban orientados a proyectos innovadores con finalidad estrictamente educativa relacionados con la producción agropecuaria o la provisión de servicios al medio rural. Este Premio se llevaba adelante en cooperación con Fundación Antorchas.

En 2005 el Premio Alfredo Hirsch diferenció los subsidios, y los otorgó según dos categorías: una para hacer posible a la escuela ganadora la construcción de una sala de industria, y otra para la mejora y re equipamiento de una sala de industria ya existente.

En 2006, los sponsors plantearon a la Fundación Bunge y Born la inquietud de profundizar el apoyo a las escuelas agrotécnicas para acompañarlas en procesos de mejora de su calidad y así fue como se diseñó el Proyecto Alfredo Hirsch. En 2007 se lanzó el primer concurso con una convocatoria a escuelas agropecuarias para participar del proceso de mejora según el sistema Norma ISO 9001 (2008). Se ofreció la participación a todo tipo de escuela agropecuaria (estatal, privada, de alternancia, universitaria) que estuviera interesada en involucrarse en un proceso de capacitación con vistas a la certificación. Este cambio permitió que la ayuda a las escuelas secun-

23 ISO es un organismo internacional, presente en más de 170 países, que dicta normas técnicas elaboradas por consenso del 75% de los representantes. Esas normas se revisan periódicamente. La norma ISO 9001, modificada en 2008, se volverá a actualizar probablemente en 2015.

darias, al igual que la de escuelas primarias, superara el enfoque inicial, más acotado y se embarcara en el tratamiento de problemas de gestión, enseñanza y aprendizaje.

En el primer concurso se presentaron 53 escuelas agropecuarias de todo tipo y de distintas regiones del país. De ellas fueron seleccionadas 12, y en el segundo concurso se seleccionaron 6 más. La selección fue llevada a cabo por un jurado independiente[24] y se realizó teniendo en cuenta los antecedentes académicos, infraestructura, participación de todos los sectores de la escuela, así como la vocación y compromiso con la mejora continua.

La participación de las escuelas era, obviamente, voluntaria; y en un principio varias de las seleccionadas debieron afrontar críticas provenientes de algunas organizaciones e incluso resistencias de un grupo de sus propios docentes, todo ello debido, en parte, a prejuicios generalizados y también al desconocimiento. Pero el camino recorrido por el Proyecto Alfredo Hirsch, y sus resultados, han hecho cambiar el parecer de muchos, quienes públicamente han reconocido su reticencia inicial y su actual adhesión al sistema de gestión de la calidad.

Este sistema de gestión está inspirado en los llamados "ocho principios de gestión de la calidad", enunciados por el punto 0.2 de la ISO 9000. Adaptados al ámbito educativo estos principios son:

1. la focalización en el alumno y su familia;
2. el liderazgo del equipo directivo;
3. la participación del personal;
4. el enfoque sistémico;
5. la organización del trabajo por procesos;
6. las decisiones basadas en información objetiva;
7. las relaciones mutuamente beneficiosas en otras partes interesadas y
8. la mejora continua (Norma ISO 9000: 2005).

Cada escuela es la que revisa sus criterios y procesos de trabajo, su organización interna, así como la distribución de responsabilidades y funciones. Antes de ser evaluada externamente, también debe realizar su propia autoevaluación mediante auditorías internas y auditorías cruzadas con otras escuelas de la Red. Este proceso de autoevaluación requiere desarrollar el Curso de Auditores Internos, que realizan docentes voluntarios (en algunas escuelas se promueve la participación de alumnos en la auditoría de ciertos procesos). Todas estas actividades deben fundamentarse en los ocho principios de gestión de la calidad ya señalados.

Cumplidos estos pasos, recién entonces la Fundación contrata al ente certificador acreditado ante ISO (en este caso el ente noruego Det Nörske Veritas) para iniciar el proceso de certificación que se extiende unos dos meses aproximadamente y que se detallará más adelante. La certificación tiene un plazo de tres años y, una vez vencida, debe renovarse. Todos los años se realiza además una auditoría externa periódica o de mantenimiento.

24 El jurado estuvo integrado por Alfredo van Gelderen (Academia Nacional de Educación), Juan José Llach (IAE) y Fernando Vilella (Agronomía, UBA).

EL PROCESO DEL PROYECTO ALFREDO HIRSCH

Cuando ingresan en el PAH las escuelas seleccionadas adquieren un primer compromiso que consiste en recibir capacitaciones y organizar debates en los que deben participar todos los sectores del personal, incluyendo los no docentes; definir su política de la calidad educativa y revisar el PEI; detectar, analizar, describir y mejorar los procesos críticos; y redactar su manual de gestión. Este trabajo se desarrolla en dos años aproximadamente.

Después se inicia una segunda etapa en la cual cada escuela se propone "objetivos de calidad" o acciones de mejora que deben monitorearse en forma permanente. Con todos estos pasos cumplidos, las escuelas se someten a la auditoría externa con el objetivo de lograr la certificación de calidad según la norma ISO 9001 (2008).

En el camino transitado, el Proyecto Alfredo Hirsch ha visualizado importantes logros en las escuelas agropecuarias. En primer lugar, los avances en la gestión institucional hacen que la escuela pueda garantizar la calidad educativa. En segundo lugar, el consenso logrado entre las instituciones sobre cómo ofrecer una educación de calidad.

Hoy, todas las escuelas del PAH –sean ellas de gestión estatal o de gestión privada, confesionales o laicas, de dependencia de universidades o provinciales– comparten una misma visión de calidad y llevan adelante procesos para alcanzarla.

También las resistencias al Proyecto de certificación PAH merecen unos párrafos aparte en este trabajo.

Como todos los inicios, el del PAH no fue fácil. Hubo que superar importantes obstáculos. En algunos casos se originaban en el desconocimiento y los temores aparejados, propios de toda situación desconocida. Pero en otros casos, fue posible identificar en algunos funcionarios ministeriales atisbos de desconfianza frente a ideas extrañas al ámbito educativo (como pueden ser las normas ISO) y también por el temor de que la aplicación de esas normas derivase en una mayor autonomía de la institución escolar.

Como triste recuerdo de estos duros comienzos queda la recomendación formulada por una repartición provincial que, si bien no prohibía la inscripción de las escuelas en el PAH, recomendaba puntualmente y por escrito no participar. Por cierto, distinta fue la actitud de esos mismos funcionarios cuando los medios periodísticos nacionales y regionales se acercaban a las escuelas que habían podido certificar, contrariando aquella recomendación. Se exaltó entonces la calidad educativa que las escuelas públicas lograban.

Pese a estas resistencias, que no se dieron en todos los casos, el Proyecto se mantuvo con sus objetivos iniciales. Sin embargo, en las situaciones que se presentaron, estas resistencias no podían ser ignoradas, lo que obligó a empezar desde más atrás, bien atrás en el proceso, volviendo a lo básico, trabajando lentamente, retroalimentando los avances, registrando las actitudes –conscientes o inconscientes– de todos los involucrados en las instituciones escolares. Esto implicó un trabajo de orfebrería en el cual nada debía quedar sin aclaración. Se dedicó mucho tiempo a contestar: ¿qué son y qué no son las normas ISO? ¿Son aplicables al ámbito educativo? ¿Qué significa *calidad* en educación? ¿Cómo se gestiona? ¿Cómo se controla? ¿Qué beneficios se obtienen? ¿Cómo es y cómo funciona un siste-

ma de gestión de la calidad? ¿Qué procura la Fundación y los sponsors con este Proyecto? ¿Cuáles son sus objetivos?

Hoy es claro que este trabajo de recomenzar por los fundamentos y de volver atrás todas las veces que fuera necesario, no constituyó una demora. Por el contrario, terminó fortaleciendo la actitud de los líderes que en cada escuela llevaron adelante el proceso de mejora. La apertura y la reflexión conjunta brindaron inmediatos resultados. Hubo docentes de escuelas pertenecientes al Proyecto que pedían capacitaciones para otras escuelas de la región. Un gremio docente organizó una jornada de extensión abierta para todas las escuelas de la ciudad sobre el tema "Gestión de la calidad educativa", con el coordinador del PAH. En otra oportunidad, fue levantada una medida de fuerza para permitir a los docentes afiliados asistir a una capacitación que se había organizado varios días antes. Alguna escuela que fracasó en el primer intentó insistió años después para lograr finalmente el certificado. Hasta se generaron conflictos, felizmente superados, para concurrir a los encuentros presenciales, aun cuando no se otorgara puntaje. La dinámica de la mejora constante y la mejora conjunta ha podido mantenerse en las escuelas certificadas. Adviértase que el proyecto, concebido con un plazo original de 3 años, se extendió a 10 por pedido de las propias escuelas. Hoy todas ellas enfrentan el cambio de versión de la Norma ISO 9001 prevista para 2015 y, pese al esfuerzo que ese cambio implica, nadie abandona el ciclo.

ESCUELAS CERTIFICADAS
(Red de escuelas agropecuarias Alfredo Hirsch)

GESTIÓN PÚBLICA PROVINCIAL

. Escuela Agropecuaria "Coronel Suárez", Coronel Suárez, Buenos Aires
. IPEAYM 221 "San Carlos", Jovita, Córdoba

GESTIÓN PÚBLICA UNIVERSITARIA

. Escuela "María Cruz y Manuel L. Inchausti" (UNLP), Inchausti, Buenos Aires
. Escuela de Agricultura y Sacarotecnia (UNT), San Miguel de Tucumán, Tucumán.
. Escuela de Agricultura y Ganadería "Adolfo Zabala" (UNS), Bahía Blanca, Buenos Aires

GESTIÓN PRIVADA UNIVERSITARIA

. Colegio "Jesús de la Buena Esperanza" (Universidad Católica de Cuyo), Barreal, San Juan
. "SDP Las Tres Marías" (Universidad Católica de Cuyo), Barreal, San Juan

GESTIÓN PRIVADA (ONG)

. Instituto Agropecuario Monte "Elvira Láinez de Soldati", Monte, Buenos Aires
. Instituto técnico agropecuario e industrial "ITAI", Monte Buey, Córdoba
. Instituto "Línea Cuchilla", Línea Cuchilla, Misiones
. Escuela Agropecuaria de Tres Arroyos, Tres Arroyos, Buenos Aires.

LOS EJES DEL TRABAJO DE LOS PROGRAMAS

Como se ha señalado antes, estos 40 años de trabajo conjunto de las Fundaciones han dado como resultado un proceso de mejoramiento tanto del contenido como de la gestión de las acciones, que es aquello de lo que nos gustaría dar cuenta en esta publicación. En ese sentido, el resto del capítulo se estructura en cuatro grandes apartados:

1. *La atención de las condiciones materiales para la calidad educativa;*

2. *El acompañamiento a la gestión del cambio;*

3. *La ayuda para enfrentar dos grandes desafíos: el aislamiento y el plurigrado;*

4. *La formación de competencias para el mundo productivo.*

Cada uno de estos apartados describe los focos de trabajo, los avances y el trabajo hecho con ambos programas, así como los aprendizajes que se pueden extraer de ellos.

1. La atención de las condiciones materiales para la calidad educativa (provisión de insumos)

En el camino de la mejora es fundamental que docentes, estudiantes y directivos se involucren y brinden sus conocimientos y habilidades para proponer y llevar adelante sus proyectos e ideas. Aunque muchas veces esto está presente, también ocurre que la falta de recursos materiales dificulta las acciones. Como se ha mostrado en los primeros capítulos, la realidad de las escuelas rurales está inserta en problemas materiales, tales como carencia de infraestructura adecuada, y otros que no se pueden soslayar, como la escasez de útiles escolares para el trabajo en el aula.

Es por esto que las Fundaciones nos hemos propuesto seguir colaborando, de diversas maneras, con recursos materiales para favorecer el curso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante mencionar que esta colaboración material es hoy muy diferente de aquella que se ofrecía en las primeras acciones del Programa Sembrador. Los cambios en la gestión de los Programas de la Fundaciones han estado orientados a la superación de la etapa de asistencialismo, pero sin dejar de considerar la importancia que reviste la disponibilidad de los recursos materiales como condición de la mejora de la calidad. Es por esto que ambas Fundaciones decidieron continuar con la provisión de materiales, a partir de la comprensión de aquello que la realidad demanda que, en muchos casos en la zona rural, sigue siendo de tipo material.

Las acciones de las Fundaciones dan respuesta a esta problemática. Un ejemplo es el apoyo que la Fundación Perez Companc ha brindado a diferentes iniciativas de ayuda a la educación rural, llevadas adelante por otras organizaciones e instituciones que se encuentran en línea con los objetivos que esta persigue.

Se trata de generar mayores posibilidades para concretar acciones y así contribuir con la mejora de la calidad educativa a partir de proyectos o programas que se implementan en diferentes regiones.

La colaboración ha consistido, en gran medida, en acciones asistenciales de provisión de equipamiento para aprendizaje y producción (bibliotecas, laboratorios, viveros), construcción de aulas y salones de usos múltiples, cobertura de gastos de alojamiento y traslados para asesores y capacitadores.

Además, la provisión de insumos materiales también se lleva a cabo como parte de las acciones del Programa Sembrador y del Proyecto Alfredo Hirsch.

PROGRAMA SEMBRADOR: LA LÍNEA ENVÍOS

El Programa Sembrador ayuda desde hace 40 años con recursos materiales a escuelas rurales. Mediante la Línea Envíos hace llegar cada año materiales escolares a más de 750 instituciones para colaborar con la resolución de los problemas más inmediatos, tales como recursos para que sus alumnos puedan realizar sus tareas diariamente, en concordancia con la matrícula de cada escuela: útiles escolares, material de lectura, elementos deportivos, de recreación y primeros auxilios.

Según los resultados de las evaluaciones realizadas, esta colaboración de gran escala es muy valorada por los beneficiarios. En muchas escuelas la Línea Envíos es la diferencia entre que los chicos tengan o no "en qué y con qué escribir". Muchos han señalado que esta ayuda se caracteriza por llegar de manera muy ordenada, con materiales de calidad y cuidadosamente seleccionados y, sobre todo, sistemática. Los docentes y sus alumnos saben que a prin-

ALGUNAS ORGANIZACIONES CON LAS QUE LA FUNDACIÓN PEREZ COMPANC HA COLABORADO MEDIANTE DONACIONES

- **MISIONES RURALES ARGENTINAS**, mediante sus diferentes programas de promoción humana de la familia rural, en todo el país.
- **PROGRAMA "UNA ESCUELA, UNA GRANJA"**, en alianza con la Fundación Cruzada Patagónica: Escuela N°113 de Cerro Centinela y N°10 de Carrenleufú, en la provincia de Chubut.
- **ESCUELAS DE LA FAMILIA AGRÍCOLA (EFA)** en las provincias de Corrientes, Chaco, Santa Fe y Córdoba, en alianza con la Fundación Antorchas y la Fundación Navarro Viola.
- **INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO EN CIENCIAS AGRARIAS Y AMBIENTALES EN CAPIOVÍ, MISIONES**, que brinda formación a los jóvenes egresados de escuelas de nivel medio con orientación agraria, provenientes de las provincias de Misiones, Chaco y Corrientes.

cipio de año recibirán el envío[25]. Esto hace la diferencia frente a aportes aleatorios por parte de otras instituciones.

Desde hace unos años se solicita a los directores que las cajas sean abiertas en presencia de padres y/o miembros de la comunidad. De este modo se busca dar a conocer el material enviado y se incentiva a padres y alumnos a cuidarlo, para generar responsabilidad compartida con la comunidad.

Los resultados obtenidos en la evaluación del Programa que se realizó en 2008 fueron utilizados para replanificar esta Línea y optimizar los envíos. Por un lado, se analizó el listado de instituciones participantes para asegurar la focalización en escuelas rurales y se decidió dar de baja a escuelas que presentaban muy baja matrícula durante algunos años consecutivos (por ejemplo, escuelas con un solo alumno).

Pero el aspecto más importante que se modificó fue la lógica de ingreso a la Línea Envíos. Tradicionalmente, el sistema de inclusión era automático: las instituciones se daban de alta mediante la presentación de una carta o nota de solicitud, y a partir de la información que cada una brindaba. Hoy se realiza un procedimiento que introduce criterios para asegurar el aprovechamiento de los materiales y de la ayuda.

Actualmente, para ingresar en el Programa Sembrador toda escuela rural primaria del país que lo desee debe completar una encuesta con información institucional que incluye datos para conocer la realidad de la escuela (como cantidad de alumnos de cada nivel, personal docente, infraestructura, equipamiento, recursos, situación de la comunidad educativa, entre otros) y datos de la supervisión escolar. La información recogida en esta encuesta inicial permite, si es necesario, hacer consultas con referentes del sistema (supervisores) para verificar algunos datos, por ejemplo en el caso de que la escuela solicitante tenga muy baja matrícula. La consulta al supervisor versa sobre la proyección de matrícula que tiene la escuela y, de este modo, se evita sumar al Programa una institución que cerrará por falta de alumnos.

Para permanecer en esta Línea, las escuelas deben responder anualmente otra encuesta ("encuesta de permanencia") que se adjunta en las cajas que reciben, y enviarla de manera gratuita mediante correo postal prepago. Si no contesta, queda automáticamente fuera del Programa, y su lugar es ocupado por otra institución que muestre interés. Si la escuela vuelve a ponerse en contacto, puede volver a ingresar por medio de la lista de espera, es decir debe esperar turno de vacante y contestar la encuesta ini-

25 Los envíos (consistentes en bolígrafos, cuadernos, fibras de colores, gomas, hojas de carpeta, kits de geometría, kits de nivel inicial, lápices negros, lápices de colores, plasticolas, reglas, resmas, témperas, tizas, pelotas de fútbol y de volley, botiquines) se realizan anualmente a principios del ciclo lectivo por Correo Argentino con la única condición de que el establecimiento haya enviado (el año anterior, o sea cuando recibe el envío) la encuesta que es solicitada.

cial. Este procedimiento obliga a hacer un esfuerzo por sostenerse dentro del programa y busca responsabilizar a la institución por su permanencia.

Anualmente, de las 750 escuelas que participan, aproximadamente 600 responden en tiempo y forma la encuesta. Las que no lo hacen suelen ser escuelas que cierran y no avisan, o casos en que nuevos directores no son informados por su antecesor sobre la necesidad del envío de la encuesta, u olvidos por parte del responsable.

Esta segunda encuesta entonces, garantiza la permanencia de la institución en el Programa el año siguiente, pero también permite actualizar sus datos. Se conoce la matrícula (dato fundamental para poder organizar el envío del año siguiente) y también se solicitan otras informaciones significativas para incluir a la escuela en las líneas de ayuda específicas. Por ejemplo, el dato sobre si tiene huerta y/o comedor fue tenido en cuenta cuando se seleccionaron instituciones para colaborar con el financiamiento de sus huertas escolares. También es una ocasión para que las Fundaciones tengan opiniones del personal de la escuela sobre los envíos recibidos, información que resulta muy útil para mejorar su calidad y cantidad.

La inclusión de esta instancia de información sobre los establecimientos, y el uso que le ha dado el Programa ha permitido un salto cualitativo en la gestión. Ha sido un cambio progresivo que se inició por la necesidad de conocer los efectos de los envíos y que, al mostrar su utilidad, obligó a su profundización.

La Línea Envíos es de suma importancia para las Fundaciones ya que se trata de una gran oportunidad para acercarse a las escuelas. Y cuando hay interés de los participantes, la ayuda material es solo el primer paso de un proyecto de trabajo mayor que involucra a las instituciones, docentes, directores, supervisores y Fundaciones.

Hoy el envío de materiales es realmente un recurso que ha superado la etapa del mero asistencialismo. Por un lado, se utiliza para hacer sinergia con los demás programas educativos, ya que en la actualidad se ha introducido como criterio para ingresar a esta Línea priorizar las escuelas ubicadas en zonas donde ya se encuentran en marcha otras líneas del Programa Sembrador.

Por el otro, responde a demandas específicas de ciertas escuelas que necesitan de estos materiales para poder pasar a otra etapa de estrategia de trabajo conjunto. Entonces estos materiales están al servicio de futuras acciones. Esto demuestra una evolución en la concepción sobre la entrega de materiales.

Finalmente, esta línea de trabajo ha crecido al incorporar socios importantes. Uno de los mayores logros es que ha permitido a las Fundaciones establecer lazos con los Ministerios provinciales, ya que estos son informados y consultados sobre la conveniencia de incorporar escuelas y sobre los materiales a enviar para asegurar el correcto desarrollo de la Línea. Pero también ha permitido concretar alianzas con otras instituciones, como la Fundación Ruta 40, Apaer y la empresa Nidera. En algunos casos, como los de la empresa XstrataCopper y la Fundación Victoria Jean Navajas, se han firmado convenios para el financiamiento del envío a escuelas de sus zonas de influencia. Esto permite a las empresas o fundaciones que desean sumarse participar de un Programa ya en funcionamiento y brindar a las escuelas vecinas la posibilidad de recibir materiales, así como a sus directores de participar del Curso de Verano, y potencialmente de recibir capacitación en didáctica si sus supervisores se mostraran interesados.

LA AYUDA QUE OFRECE EL PROYECTO ALFREDO HIRSCH

El objetivo principal del Proyecto Alfredo Hirsch (PAH) de la Fundación Bunge y Born no es la provisión de recursos materiales sino el mejoramiento de la gestión institucional. Sin embargo, para obtener la certificación del sistema de Gestión de Calidad Educativa, las escuelas agrotécnicas deben poseer instalaciones edilicias y equipamiento acordes con la calidad pretendida. La norma ISO 9001 (2008) exige determinar, gestionar, evaluar y mejorar en el "ambiente de trabajo", tanto en sus componentes materiales como humanos.

Podría decirse por ello que el *ambiente de trabajo* es condición, aunque no suficiente, sí necesaria para lograr la certificación. Si bien el PAH no se focaliza en la ayuda material, el Colegio Jesús de la Buena Esperanza[26], por ejemplo, de San Juan, fue asistido en sus aspectos materiales: los equipos directivos y docentes habían completado satisfactoriamente en 2008, 2009 y 2010 las capacitaciones, sin embargo, las deficiencias detectadas en el requisito normativo "ambiente de trabajo" impedían la certificación. Por eso, se intervino ayudando con obras de infraestructura (construcción de un laboratorio, un aula, una sala de industrias, una oficina, sanitarios, cerramiento perimetral), lo que le permitió avanzar con la certificación de calidad según las normas ISO. Así, en 2011 la Fundación Bunge y Born, la empresa Xstrata Copper Pachón S.A. y la Universidad Católica de Cuyo unieron esfuerzos para facilitarle la certificación de calidad.

La escuela tuvo un rol protagónico en todo este proceso ya que se encargó de controlar los avances, sugerir cambios, y hasta realizar directamente algunos trabajos con alumnos y docentes (pintar la escuela, reparar el cerramiento, efectuar mejoras varias en algunos sectores didáctico productivos, plantar distintas varietales de viñas, etc.). La participación de alumnos y docentes de la escuela en la mejora resultó fundamental ya que tuvo efectos positivos

26 El Colegio Jesús de la Buena Esperanza está situado en Barreal (Pcia de San Juan) en el valle de Calingasta. Es un colegio secundario de modalidad agropecuaria perteneciente a la Universidad Católica de Cuyo. El edificio central está situado en zona urbana, pero la formación agropecuaria se desarrolla en la chacra de prácticas denominada "Las Tres Marías". La certificación lograda alcanza solamente a este último sector.

durante la construcción pero también después, en el cuidado y mantenimiento (difícilmente un alumno ensucie un aula que fue pintada por él...). Se trata de concretar en la práctica el principio de "ayudar al que se ayuda". Se gestionaron apoyos adicionales para comprar pupitres, muebles de oficina, entre otros.

Esta suma de esfuerzos permitió que el Colegio Jesús de la Buena Esperanza alcanzara la certificación ISO 9001 en octubre-noviembre de 2012.

LA AYUDA MATERIAL AL COLEGIO JESÚS DE LA BUENA ESPERANZA (BARREAL, SAN JUAN)

Se programaron mejoras edilicias en el Sector Didáctico Productivo "Las Tres Marías", perteneciente al Colegio. Las obras se financiaron con aportes de Xstrata Copper. Las obras de mejora incluyeron la construcción de un laboratorio, un aula, sanitarios y la remodelación completa de la Sala de Industrias. La Universidad Católica de Cuyo financió el cerramiento perimetral y compra de equipamiento (máquinas y herramientas) para jardinería, laboratorio y cocina. Se cubrieron cargos docentes por parte de la Universidad Católica de Cuyo y se realizaron nuevas jornadas de capacitación docente en el Sistema de Gestión de la Calidad Educativa (SGCE) a cargo del Dr Patricio Ferrario, coordinador del proyecto Alfredo Hirsch de la Fundación Bunge y Born.

Una segunda línea de ayuda material para escuelas secundarias agropecuarias técnicas es el programa de becas en escuelas agropecuarias que certificaron calidad educativa bajo Normas ISO 9001 y que forman parte de la Red de Escuelas Alfredo Hirsch. Este es un aporte más de tipo material que busca contribuir a que más chicos de escuelas primarias rurales continúen y finalicen sus estudios en escuelas agropecuarias de reconocido nivel sin alejarse de su zona de residencia.

Desde 2010 la Fundación Bunge y Born lleva adelante este programa que consiste en otorgar becas a estudiantes que hayan cursado su escolaridad primaria en una escuela rural y que desean continuar sus estudios secundarios en la modalidad agropecuaria. Las becas consisten en una cuota mensual para que los alumnos destinen a material de estudio, transporte, comidas y alojamiento, en caso de que la escuela cuente con internado. Además, cada alumno recibe acompañamiento a lo largo del año por parte de un tutor de la escuela, quien lo monitorea y orienta en su desempeño académico.

Las escuelas que participan del Programa de Becas son la Escuela Agropecuaria de Tres Arroyos, la Escuela Agropecuaria de Coronel Suárez, la Escuela María Cruz y Manuel Inchausti, de Buenos Aires, la Escuela Agropecuaria de Jovita, Córdoba; y el Instituto Línea Cuchilla de Misiones

Un tercer ejemplo de aporte material en el marco del PAH es el hecho de que todas las escuelas certificadas han recibido en forma gratuita el sistema informático de gestión académica que incluye capacitación y mantenimiento. Esta también es ayuda material, ya que tiene un costo importante que las escuelas no podrían sostener por sí mismas.

Uno de los ocho principios de la calidad educativa es que las escuelas certificadas puedan sostener relaciones mutuamente beneficiosas con otras partes interesadas. Se intenta reemplazar una lógica del enfrentamiento entre partes opuestas por otra lógica del encuentro entre partes distintas, pero complementarias. Los alumnos, sus familias, los productores regionales, las empresas que operan en la zona, las universidades y centros de investigación son partes interesadas porque tienen interés legítimo en el buen desempeño de la escuela.

Con este principio inspirador las escuelas del PAH vienen desarrollando una activa política, más allá de sus tranqueras, para vincularse y generar relaciones mutuamente beneficiosas con todas las partes citadas. Ejemplos de estas actividades son las exposiciones agrícolas que organizan las propias escuelas, los convenios de colaboración con empresas, universidades, INTA, CREA, AAPRESID, etc. para desarrollar ensayos de producción e investigación, jornadas sobre nuevas tecnologías, capacitaciones abiertas. Con estas variadas actividades, las escuelas del PAH no sólo acceden a conocimiento científico y tecnológico sino también a fondos para financiar otros proyectos escolares. Paralelamente, y desde 2012, la Fundación Bunge y Born y los sponsors del PAH, Claudia Caraballo de Quentin y Octavio Caraballo, aplican la idea de "ayudar a quien se ayuda", al solicitar a las escuelas que participen en el financiamiento de algunos gastos generados por el Proyecto. Las escuelas pagan, por ejemplo, el traslado de sus docentes para las capacitaciones y los viáticos y movilidad de los auditores externos.

En este marco, desde la coordinación del Proyecto se programaron distintas acciones para capacitar a los directivos y docentes en una función importante de la gestión directiva: la obtención de fondos para financiar proyectos innovadores. Si bien estas escuelas ya generaban vínculos productivos con la comunidad en la que se localizan, se intentó sistematizar y organizar con mayor vuelo estratégico este aspecto, no siempre reconocido en su importancia. Recordemos que no hay proyecto exitoso sin financiamiento... Y conseguir financiamiento es también una función de los líderes de cada escuela. Se brindaron así charlas y capacitaciones, presenciales y a distancia, que incluían contenidos de marketing filantrópico y desarrollo de fondos. La Fundación Bunge y Born solicitó el apoyo de la Asociación de Ejecutivos en Desarrollo de Recursos para Organizaciones Sociales (AEDROS), dedicada a promover la formación de recursos humanos en las organizaciones sin fines de lucro. Capacitadores de esta organización concurrieron al Encuentro Anual de escuelas certificadas, comentaron su experiencia y orientaron la tarea de "ayudar a quien se ayuda". De esta manera se forman en prácticas responsables de la filantropía.

LA ATENCIÓN DE LAS CONDICIONES MATERIALES PARA LA CALIDAD EDUCATIVA: APRENDIZAJES

En el camino de atención a las condiciones materiales de la educación rural, las Fundaciones aprendieron que:

- Las escuelas presentan problemas educativos muy importantes en lo que hace a la enseñanza y gestión, pero las condiciones materiales parecen ser un pre requisito sin el cual se dificulta el progreso.

- Es importante considerar a las escuelas de manera contextualizada, en términos de sus características y de las de su zona. Esto permite tener un conocimiento mayor de los actores involucrados directa e indirectamente, aumentar la comunicación y optimizar el alcance de la ayuda.

- Es fundamental entablar el diálogo constructivo con los Ministerios de Educación provinciales para informarles el tipo de colaboración que se está realizando y su alcance. Esto ayuda a explicitar que las Fundaciones reconocen las acciones del sistema educativo y se proponen generar alianzas para colaborar con ellas.

- Es una fortaleza contar con los supervisores como aliados, puesto que aportan su conocimiento sobre las escuelas y esto ayuda a focalizar la ayuda al destinarla a aquellas que tienen mayor necesidad.

- En la puesta en marcha de las acciones hay diferentes niveles de responsabilidad; es necesario que el beneficiario se involucre. No se trata de un receptor pasivo, sino también un colaborador en la administración de los recursos.

- Las alianzas con otras instituciones u organizaciones potencian la ayuda, lo que permite sumar esfuerzos dirigidos a objetivos comunes.

- El trabajo cooperativo entre los actores que forman parte de la realidad ayudada, y de estos con otros actores interesados en ayudar, muchas veces no es habitual. Fomentar este tipo de interacción aumenta notablemente la calidad y el impacto de la ayuda.

- Cuando se trabaja en alianza con empresas conviene tener presente que se establece una sociedad entre partes distintas, con culturas, objetivos e intereses diferenciados. Requiere comprensión mutua de las diferencias para buscar la complementariedad.

2. El acompañamiento a la gestión del cambio. La capacitación y la asistencia técnica

La ayuda material brindada durante años a las escuelas rurales a través de la Línea Envíos del Programa Sembrador sufrió las modificaciones mencionadas en el punto anterior y acercó valiosa información que permitió su reprogramación. Sin abandonar la provisión de insumos, en el año 2008 las Fundaciones concluyeron que para mejorar su ayuda era necesario acercarse a las escuelas rurales, comprenderlas mejor y colaborar con la mirada de gestión desde el mismo contexto institucional. Se partió de la premisa de que la mejora escolar no puede ser establecida obligatoriamente o prescripta porque el compromiso e iniciativa de todos no pueden ser impuestos. Se trata más bien de posibilitar condiciones y contextos en diálogo permanente (Bolívar, 1996).

Debido a que toda mejora en una institución implica cambios en las acciones hechas hasta el momento, es necesario renovar las formas de pensar, actuar, enseñar, gestionar. Es por ello que las Fundaciones se propusieron acompañar a los actores (docentes, directivos y supervisores) en la formación que necesitaran y en la puesta en marcha de sus proyectos al intentar que los esfuerzos estuvieran coordinados y perseveraran afrontando incertidumbres, tensiones, ambigüedades y los propios conflictos que todo proyecto social tiene.

Para avanzar en este nuevo tipo de ayuda, el Programa Sembrador amplió su alcance proponiendo líneas de acción dirigidas a la mejora de la enseñanza y la gestión. Si bien las acciones iniciales en este sentido fueron cursos de capacitación a docentes y directivos, rápidamente quedó en claro que, para innovar, además de los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, se requiere apoyo y asistencia directa a lo largo del proceso.

En resumen, luego de una primera etapa en que las Fundaciones asistieron a las escuelas en los aspectos materiales, con la toma de conciencia de que estos aspectos solo son una condición necesaria pero no suficiente, se pasó a una segunda etapa en la que este esfuerzo se complementó con una apuesta al desarrollo de las capacidades de las personas. Las acciones se dirigieron a dos aspectos importantes para lograr este resultado: por un lado la capacitación de directivos, docentes y supervisores y por otro, el acompañamiento para la mejora en la gestión educativa.

CAPACITACIÓN Y ASISTENCIA EN GESTIÓN EDUCATIVA DEL PROGRAMA SEMBRADOR

En el marco del Programa Sembrador se llevan a cabo en la actualidad estos dos tipos de acciones que se han sumado a la línea inicial de Envíos para asegurar que los materiales tengan un máximo rendimiento: la capacitación y la asistencia para la mejora.

La capacitación

A partir del año 2010 se consideró fundamental implementar acciones dirigidas a la mejora de la gestión educativa para optimizar no solo la coordinación de las acciones hacia el interior de una escuela o de un grupo de escuelas, sino también con las de-

más líneas del Programa Sembrador, ya que, a pesar de tener objetivos distintos, atienden la misma realidad.

La capacitación se centra en temas de gestión educativa institucional y se inició en el año 2010 con el Curso de Verano "Herramientas de gestión" destinado a directores y supervisores de escuelas primarias rurales. En líneas generales las temáticas del Curso son: las diferentes concepciones que existen sobre gestión escolar, la identificación de problemas institucionales, indicadores de gestión e instrumentos para medirlos, el plan de mejora, la agenda del director, el trabajo en equipo y la gestión pedagógica.

En el caso de los directores, la formación tiene la intención de propiciar una mirada educativa amplia que los habilite para, además de realizar las tareas habituales de administración y organización, se focalicen en la enseñanza y el aprendizaje. Esta mirada "amplia" debe complementarse con una mirada estratégica que los haga capaces de gestionar orientando el camino hacia una escuela de calidad, ya que los cambios positivos no se logran al azar ni con decisiones aisladas o esporádicas (Gvirtz, Abregú y Zacarías, 2012).

CURSO DE VERANO "HERRAMIENTAS DE GESTIÓN"

Es un curso presencial con una duración de 12 días en la ciudad de Buenos Aires y tiene un cupo de 45 participantes. Todos ellos están becados en un 100% lo que incluye el costo del curso, pasajes, alojamiento, comidas y salidas recreativas.

Desde sus comienzos, en el año 2010, hasta este momento, las Fundaciones han recibido 60 supervisores y 145 directores en representación de la mayoría de las provincias del país.

TEMÁTICAS ABORDADAS EN LOS CURSOS DE VERANO

1. *Gestionar la escuela rural: de las ideas a la acción*, a cargo de la Mag. Victoria Abregú
2. *Poder y autoridad en la gestión escolar*, a cargo del Lic. Bernardo Blejmar
3. *Los desafíos del plurigrado. El caso de la didáctica de la lengua,* a cargo de la Lic. Pilar Gaspar
4. *Enseñar ciencias naturales en plurigrado,* a cargo de la Dra. Melina Furman
5. *Clima institucional y aprendizaje,* a cargo de la Dra. Cristina Carriego
6. *Taller de emergentología,* a cargo del equipo de Fundación Trauma
7. *Dimensiones de la tecnología en la escuela: del laboratorio a las netbook,* a cargo del Prof. Evaristo Carriego
8. *Nuevos territorios del arte y el aula,* a cargo de la Lic. Florencia Zuñiga
9. *Taller sobre valores,* a cargo de la Dra. Paola Delbosco
10. *Liderazgo y trabajo en equipo en acción,* a cargo del Dr. Tomás Farchi y equipo del IAE

En el caso de los supervisores, el interés está puesto en que aprendan a reconocer y potenciar su función estratégica, ya que por su tarea son quienes tienen la posibilidad de adaptar las políticas educativas a las necesidades del sector que está a su cargo. Al mismo tiempo, son los que pueden redefinir las demandas que reciben de sus instituciones, acompañar y apoyar los procesos pedagógicos y administrativos y buscar la mayor equidad entre las escuelas (Gvirtz y De Podestá, 2009).

En 2009, cuando se realizó la primera convocatoria a este espacio de formación, se invitó a todos los directores de escuelas que participaban de la Línea Envíos del Programa Sembrador, y a todos los supervisores que quisieran anotarse. En ambos casos el primer contacto consistía en completar un formulario con información básica y socializar los proyectos que lideraban en la escuela o zona de supervisión. Ese mismo año se agregaron entrevistas telefónicas a los preseleccionados para tener un mejor contacto con ellos. En 2011 se incorporó al formulario una pregunta sobre las expectativas respecto del Curso para conocer aún más a los destinatarios y enriquecer la propuesta.

En la convocatoria del Curso 2012 se invitó, además de los directores cuyas escuelas participaban de la Línea Envíos, a los directores de las escuelas que participaban de la Línea Cursos a distancia. Esto fue un gran avance para el Programa ya que se hicieron más visibles las oportunidades de generar sinergia entre las líneas de trabajo.

Otro cambio importante fue el de la selección de los participantes. Al principio se intentó respetar dos aspectos principales: la diversidad geográfica y el compromiso del director. El Programa buscaba tener en cuenta aquellos directores que, por la información recogida, se deducía que llevaban adelante una gestión destacada entre sus pares. Luego, con el aumento de sinergia entre las diferentes líneas del Sembrador, sumado el trabajo con otras instituciones, tanto Ministerios Provinciales como organizaciones privadas, se comenzó a priorizar la participación de aquellos directores y supervisores que ya tenían en su zona cierto vínculo con el Sembrador a través de la Línea Envíos y/o Cursos a Distancia. Esto permitía la realización de mejoras, ya que así se contaba en el terreno con personas que comprenden de qué se trata el Programa y cómo puede enriquecer el trabajo educativo. Esta conclusión es parte del aprendizaje del Programa ya que, habitualmente, quienes ya participan de Sembrador manifiestan un mayor compromiso en las diferentes propuestas de las Fundaciones, al facilitar que la mejora se implemente y se sostenga en el tiempo.

El Curso de Verano ha resultado ser una estrategia muy positiva. Quienes han participado valoran la formación recibida ya que los ayuda a conocer estrategias, aprenden a optimizar los tiempos, y a elaborar y monitorear planes de mejora de manera coordinada entre directores y supervisores. Los participantes expresan que muchos de los temas que se abordan nunca habían sido tratados por ellos, o solo de manera superficial.

También se ha constatado, en los acompañamientos que se realizan luego, que los cursantes vuelcan sus aprendizajes en la práctica mejorando la toma de decisiones y, por lo tanto, optimizando su trabajo. Un

tema importante es que se observan mejoras en el uso del tiempo, lo que les permite abocarse más y de mejor manera a sus tareas pedagógicas, y no únicamente a las administrativas.

Además de la formación recibida gracias a los capacitadores, los participantes valoran la interacción entre pares. Compartir el Curso con colegas de otras regiones les permite identificarse con las diferentes situaciones problemáticas (o no) que se presentan como ejemplos concretos de su trabajo *en* y *con* las escuelas en contextos rurales. También pueden compartir posibles soluciones, que se convierten en propuestas para sus Planes de Mejora, que se elaboran al cierre del curso.

Para las Fundaciones, el Curso de Verano "Herramientas para la Gestión" es de gran valor porque los directores y supervisores que participan se convierten en referentes para el Programa Sembrador. Luego, es en este rol que se les pide colaboración en la identificación de aquellas escuelas rurales que necesitan procesos de mejora. A partir de esta puntualización se redobla la apuesta, y se ofrece a supervisores y directores cursos a distancia sobre temas de enseñanza para los docentes que forman parte de su zona. De esta manera, el Programa Sembrador apoya los vínculos entre docentes, directores y supervisores, y favorece la reunión de esfuerzos para que las mejoras se lleven a cabo.

El vínculo con los supervisores ha optimizado también el funcionamiento de las otras líneas del programa: Envíos, Cursos a distancia y Acompañamiento para la mejora. En el caso de que los supervisores estén interesados en fortalecer su equipo de directores en temas de gestión, el Programa les ofrece además la posibilidad de realizar una capacitación pertinente a distancia que tiene una duración de ocho semanas: "Gestionar una escuela: de las ideas a la acción". Esta capacitación se realiza dos veces al año en dos zonas de supervisión.

En muchos casos, los supervisores deciden ofrecer este curso antes de empezar por otros dedicados a la enseñanza, ya que priorizan que sus directores tengan un diagnóstico y un plan de mejora ajustado a la realidad de sus escuelas en primer lugar, para luego avanzar sobre la mejora dentro de las instituciones.

EL CAMBIO DEL ROL DEL SUPERVISOR

Otro logro de importancia, resultado del Programa Sembrador, es el cambio del rol de los supervisores en la mejora de la relación entre lo público y lo privado. El supervisor, como actor, representa al sistema educativo público y, desde su función, colabora con un actor del sector privado, en este caso las Fundaciones, para lograr la mejora de sus escuelas. Es un claro ejemplo de que en aquellos casos en que las acciones son pensadas en conjunto y se complementan con un proyecto común, la relación público-privado suma en pos de un objetivo. Ambas partes se nutren de esta unión. Por un lado el supervisor se sirve de los recursos (no sólo materiales) que le ofrece y pone a disposición el Programa Sembrador; por el otro las Fundaciones garantizan un mayor impacto en sus acciones gracias al acompañamiento in situ y "codo a codo" del supervisor con las escuelas para lograr la implementación de las propuestas.

La asistencia para la mejora

Como evaluación del Curso de Verano los participantes deben presentar un Plan de Mejora. En el caso de los directores, enfocado en su escuela y, en el caso de los supervisores, uno para toda su zona de supervisión. Una vez finalizado el curso presencial se invita a los egresados a participar del espacio virtual de acompañamiento para ayudarlos en su diseño, ajuste e implementación.

El objetivo principal de esta línea de acompañamiento es brindar herramientas a los supervisores para lograr que los enfoques que se han desarrollado en los cursos se lleven a la práctica, y así generar el cambio en la enseñanza. Para ello se dispone de un Aula Virtual donde se realiza asesoramiento y se producen intercambios a lo largo del año con el objetivo de lograr un buen diseño del Plan de Mejora. En este espacio, se fomenta también la comunicación entre colegas supervisores, afianzando así la red de egresados del curso, y se comparten conferencias web con especialistas que abordan temas de interés. Consiste en un espacio muy enriquecedor para sus participantes, puesto que estos establecen un vínculo directo con su realidad al intercambiar miradas, opiniones e ideas con otros docentes que trabajan en su mismo rol en el medio rural.

Luego de la fase de diseño del Plan de Mejora, se acompaña su implementación. Una vez presentados los planes, las Fundaciones los financian. Se seleccionan los planes elaborados por supervisores cuyos docentes hayan completado todos los niveles de capacitación a distancia en la temática que interesa en el plan. Esta es una manera de considerar supervisores que hayan demostrado durante más de dos años (incluyendo el Curso de Verano y los Cursos a Distancia) un compromiso real de cambio con las escuelas de su zona. Dado esto, se realizan instancias de acompañamiento pensadas en función de las necesidades específicas se ponen a disposición capacitadores expertos en el tema y se arma artesanalmente un esquema de asistencia técnica. En algunos casos, esta línea ha permitido la inclusión de otros actores, como los Institutos de Formación Docente locales.

El trabajo con los Planes de Mejora nos ha permitido a las Fundaciones llevar adelante un tratamiento artesanal de las necesidades de cada institución y de sus actores y ha mostrado la posibilidad de dar respuesta ¨uno a uno". Esto ha permitido un trabajo intenso en el terreno y con fuerte intervención en las diversas realidades de las escuelas locales.

Cuatro Planes de Mejora implementados en el marco del Programa Sembrador

"LA AVENTURA DE ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES" (ARRECIFES 2011-2012)

En este Plan se propuso la mejora de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Surgió a partir del curso "La aventura de enseñar Ciencias Naturales" dictado en la localidad de Arrecifes durante el primer semestre de 2011. Allí un grupo de veinte docentes demostró estar altamente comprometido con la propuesta. Aprovechando esta situación, su supervisora propuso a las Fundaciones continuar profundizando el trabajo junto a ellos en el marco del Curso de Verano "Herramientas de gestión para directores y supervisores en contextos rurales", dictado por Victoria Abregú.

De este intercambio surgió la propuesta de trabajo que se llevó adelante con un equipo liderado por la Dra. Melina Furman y la Mag. María Eugenia Podestá en dos etapas de seis meses en cada una de las cuales se realizaron capacitaciones virtuales con una fuerte inclinación en la dimensión práctica de la enseñanza de las ciencias, y en la vinculación entre docentes de una misma institución u otra.

Los objetivos trabajados en la primera etapa fueron:

a) transformar una clase tradicional en una clase acorde con el modelo de enseñanza por indagación

b) profundizar el pasaje de la teoría a la práctica en este modelo de enseñanza

c) incentivar las instancias de planificación conjunta entre pares, para enriquecer las propuestas gracias a múltiples miradas

Con estos objetivos en curso, y a partir de una evaluación de esta etapa, se visualizó la necesidad de continuar profundizando aspectos de la enseñanza pero también trabajar sobre el rol del director.

Eso determinó que se avanzara en un acompañamiento que incluyó a directivos, docentes y alumnos con el siguiente trabajo: 1) con los directivos, se trató de ayudarlos a tener un rol pedagógico más activo para instalar una propuesta institucional de enseñanza de las ciencias; 2) con los docentes, se avanzó en profundizar lo aprendido en el curso para que pudieran utilizarlo para elaborar unidades didácticas propias y también en profundizar la evaluación de los aprendizajes en ciencias; 3) con docentes y alumnos se ayudó a planificar y llevar a cabo trabajos para la Feria de Ciencias que contemplasen el enfoque didáctico de enseñanza por indagación.

"SUMANDO SOCIOS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LA ALFABETIZACIÓN INICIAL" (BARADERO 2013-2014)

Este proyecto surgió en el Curso de Verano, cuando una supervisora tomó la iniciativa de profundizar con los docentes los saberes en el área de Lengua y focalizar el trabajo en la alfabetización inicial. Como resultado de esto se diseñó una propuesta de capacitación específica, ad hoc para los cursos a distancia, que lideraron la Lic. Pilar Gaspar y la Dra. Beatriz Diuk.

Por un lado, se realizaron seis encuentros presenciales con los docentes de escuelas rurales primarias de Baradero. En ellos se hizo especial hincapié en los temas de planificación y evaluación. Además, las supervisoras asumieron un rol clave de acompañamiento pedagógico para colaborar en la implementación en el aula y apropiación del enfoque en las escuelas.

A esta instancia de capacitación se sumó un actor clave: el Instituto de Formación Docente (IFD) de Baradero. Las profesoras de "Prácticas del Lenguaje" y "Prácticas Pedagógicas" participaron de estas jornadas con la intención de aportar más miradas al proceso de cambio en las escuelas de la zona, al considerar que ellas son las personas encargadas de formar a los futuros docentes que probablemente comiencen sus prácticas en escuelas rurales.

Los objetivos de este trabajo fueron brindar herramientas teórico-didácticas y bibliografía actualizada para el fortalecimiento de los saberes teóricos, didácticos y prácticos sobre la alfabetización inicial. Y colaborar con las supervisoras

para la construcción de un marco de trabajo común con las escuelas y el IFD en torno de la alfabetización inicial.

Un objetivo esencial fue construir una trama común de enfoque con las escuelas, además de continuar la formación, en este caso más ligada con la puesta en acto de situaciones de enseñanza (en clases).

Durante 2014 el trabajo en la zona se continuó: equipos de trabajo conformados por un capacitador, un supervisor, el director de la escuela, profesores y alumnos del Instituto realizaron visitas a las escuelas con el objetivo de reconocer una buena clase de Lengua y analizarla, tanto por los docentes como los profesores y los futuros maestros.

Actualmente, se está trabajando en una nueva propuesta para continuar y fortalecer este trabajo.

"LA MATEMÁTICA COMO RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS" (MARCOS JUÁREZ, 2014)

Entre 2011 y 2012, los docentes de escuelas primarias rurales de la zona de Marcos Juárez, Córdoba, realizaron los cuatro niveles de cursos a distancia de matemática del Programa Sembrador. Durante 2013 se trabajó con la supervisora de la zona para que actualizara y ajustara su Plan de Mejora focalizado en esa área y se le propuso implementarlo durante el año 2014 con el acompañamiento de la Lic. Mónica Agrasar y la Lic. Graciela Chemello.

Se acordaron dos focos de trabajo que se abordaron simultáneamente: la mejora de los procedimientos de cálculo de sus alumnos y la planificación de secuencias. Las tareas se realizaron combinando encuentros presenciales de trabajo y comunicación virtual mediante la plataforma.

Este plan se ofreció a los maestros que hicieron los cursos y que tenían al menos cuatro alumnos de segundo ciclo. Los maestros que hicieron los cursos y tenían alumnos de primer ciclo pudieron participar de los encuentros sabiendo que en ellos se trataría la problemática del fortalecimiento de las estrategias de cálculo en el segundo ciclo. Para los maestros que no habían realizado los cursos se ofreció una alternativa de acompañamiento centrada en la producción e interpretación de textos con información matemática en el marco de la resolución de problemas.

"INTEGRANDO LAS TIC A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES" (SAN CRISTÓBAL, 2014)

Durante el segundo semestre de 2013 se realizó el curso "La aventura de enseñar Ciencias Naturales" en la zona de San Cristóbal, Santa Fe, en alianza con Intel (Integrated Electronics)[27]. Dado el interés por parte del supervisor de implementar su Plan de Mejora orientado en esta área, se ofreció acompañarlo en la implementación y sumarle el uso de las nuevas tecnologías (TIC) en el aula. Cabe aclarar que tanto el área de ciencias naturales como el uso de las TIC eran temas prioritarios para el Ministerio de Educación de Santa Fe. Se llevó adelante con un equipo coordinado por la Dra. Melina Furman y el Lic. Cristián Rizzi.

El plan de mejora consistió en un curso semipresencial de doce semanas en el que se acompañó y guió a los docentes participantes en la planificación e implementación en sus aulas de un proyecto de investigación a partir de los contenidos curriculares de Ciencias Naturales que incorporase además, herramientas TIC digitales. El trabajo estuvo orientado hacia la elaboración de proyectos para presentar en las Ferias de Ciencias. La integración de TIC buscó desarrollar en los docentes que participan las destrezas básicas necesarias para potenciar sus proyectos en ciencias: estrategias de búsqueda avanzada de información; bajar archivos y compartirlos; compartir información con otras escuelas; manejo de planilla de cálculo para hacer gráficos estadísticos. También cómo difundir sus proyectos a través de redes sociales.

Al finalizar la capacitación, se realizó una presentación de proyectos entre las escuelas participantes para socializar ideas entre los docentes. Muchos de ellos tuvieron la oportunidad de presentar sus proyectos en las Ferias de Ciencias locales y regionales.

27 Intel es una empresa fundada en 1968 dedicada a producir microprocesadores para distintos dispositivos tecnológicos.

CAPACITACIÓN Y ASISTENCIA EN EL PROYECTO ALFREDO HIRSCH

La capacitación y la asistencia son pilares de trabajo permanente del Proyecto Alfredo Hirsch, ya que alcanzar la calidad implica un gran esfuerzo innovador en la gestión institucional para las escuelas agropecuarias. Esto significa que el proyecto se fija como meta una evaluación basada en estándares internacionales que exige un esfuerzo especial para fijar de modo explícito los criterios y factores de evaluación.

Estas evaluaciones institucionales se diferencian de otras que se realizan generalmente en las escuelas. En efecto, las evaluaciones habituales se desarrollan desde un enfoque más bien interpretativo que, si bien depende de ciertos criterios de valor, estos son más implícitos, están menos verbalizados y no aparecen tan claramente identificados en el diseño ni en el informe final de las evaluaciones. El valor es que "la evaluación basada en estándares supone un enfoque sumamente racional y mucho menos intuitivo de la percepción y la representación de la calidad de un programa" (Stake, 2006).

Lejos de pretender imponer los criterios, el PAH busca realizar esta evaluación a partir de la comprensión de los procesos que cada escuela está llevando a cabo. Es decir, darle valor al programa o proyecto (evaluarlo) va de la mano de vivirlo, experimentarlo, y darle lugar a los intereses y preocupaciones de quienes lo realizan y, al mismo tiempo, considerar los criterios más objetivos que orientan las acciones. El proceso de mejora, si bien se enmarca en el texto y los requisitos de la Norma ISO 9001, es diseñado e implementado en cada escuela por sus equipos directivos y docentes.

Para lograr estos objetivos las escuelas que están dispuestas a enfrentar estos desafíos requieren de un apoyo sistemático, lo que se realiza desde el Proyecto PAH mediante acciones de capacitación y acompañamiento.

La capacitación

El sistema de gestión para la mejora de la calidad permite definir, gestionar, medir y mejorar la calidad de la oferta escolar para obtener la certificación que significa haber alcanzado el cumplimiento de la norma ISO 9001. Para ello, cada institución debe ver su realidad, definir sus objetivos y diseñar un plan para realizarlo, cumpliendo condiciones de calidad de gestión, todo ello enfocado en los ocho principios de la calidad educativa.

El PAH ofrece cursos presenciales para directivos, docentes y no docentes, cursos a distancia de Gestión de la Calidad Educativa y encuentros anuales de capacitación, intercambio y debate en las escuelas con presencia de especialistas. Al comienzo del proyecto fueron necesarios dos años de capacitación de los equipos directivos, docentes y no docentes. Las delegaciones de las escuelas se reunían una vez por mes en Buenos Aires para trabajar con distintos asesores.

Desde 2008 hasta la fecha, docentes de todas las escuelas se reúnen en los Encuentros Anuales que se extienden durante dos jornadas de capacitación, intercambio y debate, que cuenta con la asistencia de especialistas en distintos temas propios de la gestión educativa.

CAPACITACIONES EN EL PAH

- *Ética y vocación docente*, a cargo del Prof. Alfredo van Gelderen
- *Distintos enfoques sobre calidad educativa; El interminable camino de la mejora escolar*, a cargo del Dr. Mariano Narodowski
- *Diseño curricular basado en competencias laborales*, a cargo de la Dra. Susana Avolio de Cols
- *Gestión de calidad en educación*, a cargo de la Lic. Inés Aguerrondo
- *Juventud y empleo*, a cargo de la Lic. Ana Catalano
- *Oportunidades para la Argentina*, a cargo del Dr. Juan Llach
- *El agro argentino*, a cargo del Ing. Agr. Emilio Satorre
- *Argentina-Asia 2030*, a cargo del Ing. Agr. Fernando Vilella
- *Reflexiones sobre los sistemas escolares*, a cargo de la Lic. Paula Scaliter
- *Temas específicos de la Norma ISO 9001 en el ámbito educativo*, a cargo del Dr. Patricio Ferrario, del Dr. Jorge Vallejo y de la Prof. Karina Barci.

Este espacio resulta muy importante porque permite compartir experiencias y buenas prácticas educativas, comentar las características, alcances y criterios interpretativos de las últimas auditorías externas, acordar criterios de trabajo cooperativo, programar auditorías cruzadas entre escuelas, elaborar borradores de las pruebas externas, integradoras, comunes y simultáneas de evaluación de aprendizajes

La asistencia en la gestión del cambio

Participar del PAH significa para las escuelas acercarse a una mirada valorativa: desarrollar procesos de autoevaluación y recibir evaluaciones externas. Si bien es una instancia exigente, resulta un seguimiento altamente orientador de las acciones para la mejora. Por este motivo, PAH realiza diferentes acompañamientos para fortalecer a los actores institucionales en esta tarea, que se concibe como la generadora de decisiones pertinentes para avanzar hacia la calidad.

Dada la novedad y el desafío permanentes que el proyecto representa para las escuelas, tanto durante el diseño como en la implantación del nuevo sistema, el coordinador del PAH realiza visitas para brindar asesoramiento específico sobre temas de interés. Luego, durante el proceso, las escuelas llevan a cabo auditorías internas (autoevaluaciones de la propia escuela) y auditorías externas a cargo de entes certificadores.

En el ámbito de la gestión de calidad se reconocen tres tipos de evaluaciones: evaluación de primera parte, de segunda y de tercera parte. Las tres siguen las pautas establecidas en las normas ISO 9001 y 19.011. La evaluación de primera parte es una autoevaluación que realiza la propia organización. La evaluación de segunda se desarrolla con participación de personas externas, pero interesadas en el desempeño y/o vinculadas con la institución evaluada. Finalmente, la evaluación de tercera parte la realizan entes externos acreditados ante ISO y sometidos a su control. Estas evaluaciones son independientes, neutrales, autónomas y se cumplen siguiendo protocolos aprobados internacionalmente y con límite temporal.

En el PAH se utilizan las tres herramientas. Son verdaderos procesos de "medición, análisis y mejora", tal como los denomina el capítulo 8 de la norma ISO 9001. Todo comienza con las propias evaluaciones (evaluación de primera parte) que organiza cada escuela mediante su programa anual de auditorías internas. Docentes voluntarios efectúan previamente el "Curso de auditores Internos" que el PAH dicta en cada escuela. Una vez aprobado, los docentes cumplen con el programa anual que haya dispuesto el equipo directivo.

Para complementar estas autoevaluaciones, el PAH incluye intercambios docentes entre las escuelas para realizar auditorías "cruzadas", que constituirían una evaluación de segunda parte. Estos intercambios, en lugar de limitarse a simples "visitas de cortesía", resultan sumamente enriquecedores –tanto para los docentes auditores como para los visitados– ya que se conocen otras realidades institucionales, otros procesos de trabajo, otras prácticas docentes. Finalmente, cumplidas satisfactoriamente las evaluaciones de primera y segunda parte, la Fundación Bunge y Born contrata el servicio de auditoría externa con el ente certificador de origen noruego "Det Nörske Veritas" para desarrollar las auditorías de certificación.

Finalmente, cabe recordar que las escuelas certificadas reciben un programa informático de gestión académica, donación que incluye capacitación sobre su utilización, asesoramiento técnico y mantenimiento. Una vez instalado, su uso libera otros tiempos que pueden destinarse a la atención directa de los alumnos. El sistema facilita las comunicaciones, previene errores y acelera procesos, lo que facilita al personal institucional completar los boletines de calificaciones, convocar a mesas de exámenes, cumplir con las exigencias formales (formularios, planillas, actas, entre otros). Pero el sistema donado también permite actualizar estadísticas de rendimiento de alumnos, monitorear procesos, comunicar novedades, formular alertas tempranas, confeccionar cuadros con indicadores útiles para la gestión directiva, en suma, integrarse y agregar valor al proceso de toma de decisiones académicas de la escuela.

Una vez diseñado e implantado el sistema de Gestión de la Calidad Educativa y verificada la eficacia de las acciones de mejora programadas, se hace presente el ente certificador Det Nörske Veritas. Después del contacto inicial entre las partes, el cuerpo de auditores externos revisa íntegramente la documentación (Política de la Calidad, Objetivos de la Calidad, Manual de Procesos, Registros del sistema, entre otros).

Se realiza luego una visita inicial (o preauditoría) en la que el auditor designado normalmente detecta algunas no conformidades, es decir, errores o incumplimientos que requieren acciones correctivas. Una vez cumplidas esas acciones –y verificada

su eficacia en la solución del problema– se desarrolla la auditoría de certificación. Si de esta surge que la escuela cumple con todos los requisitos de la Norma ISO 9001, el ente emite el certificado. Pero aún durante su vigencia se desarrollan auditorías periódicas (normalmente una al año) para verificar que "el sistema esté vivo".

Se cumple así con los principios de la verificación externa de la calidad: que las certificaciones sean emitidas por una tercera parte neutral y autónoma, que la evaluación se efectúe conforme a pautas objetivas y aprobadas internacionalmente, y que las certificaciones de sistemas tengan validez temporal limitada.

Finalmente, después de trabajar durante seis años en mejora de procesos, la coordinación del Proyecto Alfredo Hirsch se propuso evaluar los resultados de aprendizajes en tres áreas disciplinares centrales (Matemática, Lengua y Producción Agropecuaria). Para ello, se programan anualmente pruebas integradoras, comunes y simultáneas en todas las escuelas certificadas.

Las pruebas de evaluación se redactan con participación de los docentes que cada escuela designa, son supervisadas por docentes especiales que concurren de otras escuelas, y las corrigen expertos externos. De esta manera el PAH intenta fortalecer la cultura de la evaluación externa complementaria de la propia autoevaluación, construir hipótesis explicativas sobre logros y fracasos en los resultados de los aprendizajes, aportar información relevante para la toma de decisiones académicas, y formular recomendaciones metodológicas para la mejora de los aprendizajes.

El proceso se completa con la *evaluación de la evaluación* en la que participan los distintos actores (alumnos, docentes de las asignaturas evaluadas, docentes visitantes, auditores, directivos, expertos externos, asesores). En cumplimiento de la normativa vigente (art 97, Ley de Educación Nacional), los resultados de cada escuela solo se informan al director de esa escuela quien, en relación con las otras escuelas evaluadas solo tiene el dato de su posición relativa en cada una de las tres áreas disciplinares. Luego, el director decide, en el seno de la institución, sobre su comunicación. No se publica un ranking de escuelas.

Este operativo de evaluación de los aprendizajes de los alumnos implica anualmente un esfuerzo económico y organizativo importante. Se evalúan escuelas que constituyen un universo heterogéneo: localizadas en cinco provincias, con doce planes de estudio diferentes, y en contextos sociales, productivos y agroecológicos muy distintos.

Las pruebas se procesan, corrigen, complementan con recomendaciones metodológicas y se comunican luego de 40 días. De esta manera, alumnos y docentes conocen los resultados antes del cierre del ciclo lectivo en el que fueron evaluados.

En el camino recorrido hasta aquí el PAH tuvo que superar junto a las escuelas numerosos obstáculos, ya sea en su planificación, diálogo con las instituciones y/o puesta en marcha. Pero hoy puede decirse que aquellas dificultades del punto partida fueron removidas y dieron como fruto los siguientes logros:

- *Conocimiento sobre Sistemas de Gestión de la Calidad y Normas ISO 9001.* Este dispositivo se consideraba de "otro universo", completamente distinto al de las escuelas. No se reconocía a la escuela como "organización". En consecuencia la gestión de la organización escolar carecía de visión estratégica. Se asociaba la gestión escolar al trabajo de secretaría, reducido a dos consignas: "tener en orden los papeles" y "quedar bien con la inspectora".

- *Incorporación de la "evaluación de tercera parte".* La norma ISO 9001 exige una evaluación neutral, objetiva, externa, desinteresada, temporal y continua. Los docentes no creían que el proceso de evaluación pudiera tener esas características. Sólo aceptaban autoevaluaciones poco objetivas u operativos dirigidos desde el propio sistema (supervisor, ministerio, etc.).

- *Aceptación del concepto de "Gestión de la Calidad" en educación.* Se lo confundía con "control de calidad" (mediciones, pruebas externas) y se desconocía que este es necesario, pero constituye una etapa secundaria de un proceso más abarcador que se centra en lograr los resultados en tiempo y forma.

- *Cambio de visiones pesimistas sobre la "mejora continua".* Generalmente se cree que toda mejora educativa depende de los recursos financieros para comprar equipamiento o construir aulas. Y ante la ausencia de esto, no hay nada que se pueda hacer dentro la escuela, ni que las mejoras pueden ser duraderas. Esta concepción ha cambiado radicalmente.

- *Identificación del personal con su departamento, asignatura o sector:* en general existen barreras horizontales, con dificultades para comprender la importancia y el significado del trabajo del *otro*. Aún con buena convivencia, las escuelas se dividen en docentes vs. preceptores, docentes técnicos vs. docentes de formación general. Al superar esto paulatinamente, las instituciones fueron alcanzando un enfoque sistémico y las tareas ya no se organizan de manera compartimentada sino por procesos.

- *Disminución de las dificultades para tomar decisiones.* Es frecuente que las instituciones educativas tengan dificultades para ejercer su autonomía institucional, aún dentro de los estrechos márgenes que permite un sistema excesivamente reglamentado. Los directivos necesitan mayor capacidad de decisión. Los proyectos institucionales suelen mostrar un gran despliegue retórico, con objetivos ambiciosos, pero con grandes incoherencias entre "decir" y "hacer". También es habitual encontrar falta de determinación para impulsar propuestas innovadoras. Estas dificultades se hicieron explícitas en la etapa inicial del PAH de formulación de la Política de la Calidad, Objetivos de la Calidad y Manual de Gestión, ya que se mostraba interés en participar en la etapa de diseño pero mucha dificultad por las tareas de aplicación concreta.

- *Incremento de la sistematicidad en la mejora.* Año a año se retoman los aspectos evaluados para continuar los procesos. La auditoría externa de un año comienza recordando las conclusiones de la auditoría del año anterior y todo proceso cierra con conceptos que se retomarán el próximo año.

EL ACOMPAÑAMIENTO A LA GESTIÓN DEL CAMBIO: APRENDIZAJES

En las acciones presentadas en este apartado dirigidas a la mejora de la gestión educativa, pueden identificarse grandes aprendizajes que se detallan a continuación:

- La mejora de la calidad educativa es un proceso que debe ser encarado por los actores, pero requiere de ayuda externa. Es necesario colaborar con la mejora de la gestión de las instituciones.

- Un foco importante de ayuda es la capacitación. Consiste en una herramienta estratégica que debe ser diseñada, cuando sea posible, con el aporte de la escuela, y la zona de supervisión, procurando resolver problemas concretos, situados.

- Es necesario acompañar a las escuelas de manera cercana, incluso presencialmente, en aspectos como los siguientes: lograr un sinceramiento institucional que ayude a repensar la escuela y sus funciones, superar las "resistencias y temores" (en general fundadas en el desconocimiento), aumentar el trabajo conjunto y actuar con autonomía para animarse a cambiar y concretar los cambios.

- Es necesario realizar un trabajo de diseño artesanal de los proyectos para atender de manera directa las necesidades específicas del contexto, ofreciendo una respuesta "uno a uno".

- Las acciones mejoran ampliamente cuando se encuentran aliados locales; así se logra un efecto multiplicador, ya que se fortalecen las redes de actores que ayudan. Es fundamental reconocer las potencialidades de los beneficiarios para progresar en las acciones. Esto significa sacarlos del lugar de "necesitados", para partir de sus fortalezas y generar mejoras, ya que son ellos los protagonistas de la realidad que se está atendiendo y quienes en definitiva tienen la mayor facultad para provocar cambios duraderos en cada lugar.

- Es deseable y posible generar sinergia entre las líneas de los programas para optimizar la oferta en su totalidad. Esto alienta a las Fundaciones a tener objetivos claros y destinar esfuerzos a la gestión del Programa Sembrador y del Proyecto Alfredo Hirsch.

- Una gran fortaleza es la relación entre el sector público y el privado. En el caso del Programa Sembrador, la acción con los Ministerios, y especialmente con los supervisores, ha permitido mejorar la gestión al poner el foco en la calidad de la enseñanza que deben brindar las escuelas a los niños.

3. La ayuda para enfrentar dos grandes desafíos: el aislamiento y el plurigrado

En el camino recorrido por el Programa Sembrador se ha visto que las escuelas rurales están insertas en comunidades pequeñas o aisladas. Esta situación lleva a que los docentes se desenvuelvan en soledad cuando deben tomar decisiones. Y, como expresan los documentos oficiales sobre la educación rural, el aislamiento no solo tiene que ver con las dificultades que impone la distancia e incomunicación. "Muchos de los maestros de escuelas rurales carecen de la oportunidad del intercambio sostenido con pares en la misma institución si se considera que el 30% de las primarias son *unidocentes* (o de personal único, o unitaria) y el 15% son *bidocentes*" (INFD, 2009: 11). Además, tampoco suelen llevarse a cabo encuentros con colegas de otras instituciones, dado que esto implica alejarse de la escuela y, en muchos casos, del lugar de residencia. Sumado a esto, las alternativas de capacitación específica para este contexto son relativamente recientes.

Una fuerte tradición de los sistemas escolares organiza a los alumnos por edades, en una escuela graduada. En el caso de las escuelas urbanas, los grados están separados en tiempo y espacio pero en las escuelas rurales, debido a la baja matrícula de alumnos, muchas veces los grados se agrupan resultando que un mismo grupo-clase está constituido por alumnos de diferentes grados. Este formato escolar se denomina plurigrado o multigrado. Según el número de alumnos matriculados en la escuela se asignan los cargos docentes constituyendo escuelas uni, bi o tridocentes (INFD, 2009).

Si bien atender la diversidad de los alumnos no es una problemática exclusiva de la ruralidad sino de todas las modalidades educativas, el formato de organización en plurigrado lo exige. Desde esta perspectiva, puede verse el plurigrado como un espacio privilegiado y potenciado que brinda al docente la posibilidad de ejercer permanentemente la toma de decisiones en relación con los diversos aspectos que supone el enseñar y el aprender (Fairstein y Pedernera, 2007).

Para ofrecer una propuesta que considere la diversidad de los alumnos, los maestros rurales se ven obligados a seleccionar aquellos contenidos que puedan ser abordados por todos de manera simultánea teniendo en cuenta las particularidades de cada uno. Y al mismo tiempo deben pensar muy bien cómo secuenciar las actividades para trabajar con el grupo clase en su conjunto buscando la forma más pertinente de que los alumnos se agrupen, reagrupen y colaboren. Lo deseable en estas aulas no es replicar el modelo de una escuela urbana, porque es imposible ofrecer una clase

exclusiva a cada grado, es necesario optimizar el momento juntos para alcanzar los aprendizajes incorporando todos los factores mencionados.

Enseñar en plurigrado resulta una tarea compleja. Muchas veces, la calidad de la enseñanza se ve comprometida, porque los maestros no siempre están preparados para afrontar este desafío. Lo cierto es que la formación docente está orientada a formar maestros para escuelas con grados separados. Y la consideración de "lo rural" generalmente se aborda en seminarios con carácter optativo y su carga horaria y profundidad queda en manos de cada institución. Y "es relativamente reciente el surgimiento de alternativas de capacitación con contenidos específicamente previstos para las problemáticas que se presentan en el contexto de plurigrado en zonas rurales" (INFD, 2009: 11).

En este apartado presentaremos las propuestas de las Fundaciones en estos dos puntos críticos. En primer lugar, propuestas para superar las condiciones de aislamiento (básicamente mediante cursos a distancia con instancias presenciales) y en segundo lugar, aportes para el trabajo en plurigrado.

Con la intención de colaborar con esta realidad, en el marco del Programa Sembrador se ofrecen los Cursos a Distancia que buscan ofrecer formación para la mejora de la enseñanza, pero también disminuir el aislamiento y promover la interacción entre colegas. Los cursos se dictan de manera virtual y brindan la posibilidad de capacitación a docentes que no siempre podrían acceder a espacios presenciales. Ofrecen además una forma interesante de vincularse con colegas al favorecer el intercambio en temas específicos de enseñanza y gestión.

Estos cursos se ofrecen a docentes, directores y supervisores en ejercicio, por zonas de supervisión, y cuentan con el aval de cada uno de los Ministerios de Educación provinciales de los cursantes. Se consideran los siguientes objetivos:

- Brindar la posibilidad de capacitación a personas que tienen dificultades para acceder a cursos presenciales por razones geográficas.
- Acercar a los maestros rurales nuevas formas de comunicación y nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje, como, por ejemplo, los entornos virtuales.
- Enriquecer los conocimientos disciplinares y didáctico-pedagógicos de los docentes, y fomentar la reflexión sobre la propia práctica.
- Ofrecer a los maestros rurales una manera de vincularse con sus colegas a pesar de las limitaciones geográficas.

La modalidad de trabajo que hoy resulta muy valorada por los beneficiarios y por nosotros es el fruto de un intenso camino de evaluaciones y mejoras. Sin embargo, el comienzo fue tímido: en el año 2007 se ofreció un curso a distancia de enseñanza de la matemática a docentes de las escuelas que habían participado del último concurso[28] del Programa. En 2008 se repitió y se probó un nuevo formato focalizando la convocatoria por provincia. Este cambio permitió realizar el primer encuentro presencial, ya que los docentes se encontraban todos a distan-

28 Cada año el Programa Sembrador convoca a alumnos y docentes a participar de un concurso temático cuya finalidad es hacerles llegar propuestas pedagógicas creativas aprovechando el material que reciben a través de la línea Envíos para el año escolar.

cias relativamente cercanas que permitían ir y volver en el día. La instancia presencial demostró ser importante, no sólo para que los capacitadores pudieran mostrar la "gestión de la clase" sino también en términos institucionales. Este encuentro permitió un acercamiento por parte del personal de las Fundaciones a los maestros para conocerlos, brindar información sobre sus acciones y sobre el Programa Sembrador específicamente. Sobre todo, brindó más oportunidades para descubrir la mejor manera de ayudar a potenciar lo que sucede en las aulas de las escuelas rurales del país.

Desde 2009 hasta la actualidad se dictaron 89 cursos con una participación de 3112 docentes.

Durante los años 2007 y 2008 trabajamos con una plataforma externa cuyo proveedor también ofrecía el sistema de tutorías para acompañar a los maestros en el conocimiento de la tecnología y en su recorrido de los cursos. Sin embargo, avanzado el trayecto, encontramos muchos aspectos a mejorar, principalmente porque el nivel de deserción era muy alto, así que luego de una evaluación esta modalidad cambió.

Resultaba evidente que si bien los docentes valoraban mucho el espacio de capacitación, tanto por el material que se entregaba como por el nivel de los capacitadores, la modalidad de trabajo no resultaba efectiva. La plataforma externa tampoco ofrecía la información sobre qué pasaba en las aulas, de manera que no había modo de realizar un seguimiento de los eventos de la plataforma y del nivel de interacción entre el tutor y los maestros.

Fue así que tomamos la decisión de generar una plataforma propia para la línea de Cursos a Distancia con desarrollos nuevos y con un esquema de tutorías interno al equipo. Esto permitiría tener reporte acerca de los niveles de participación y, sobre todo, conocer a los maestros, lo que nos parecía un primer paso necesario para acompañarlos en el proceso de capacitación al que se los invitaba.

Así, en 2009 se contrató una empresa que asesoró a esta línea del Sembrador en la confección de la plataforma propia. Se avanzó en el diseño de contenidos para nuevos cursos y se contrataron pasantes para armar un equipo propio de tutores, quienes fueron capacitados y trabajaron en el armado de un sistema de comunicación con los maestros. Los tutores orientan y acompañan este trayecto respondiendo consultas, ya fueran de contenido, de manejo técnico o de intermediación entre capacitadores y alumnos. Durante todo ese año se hizo mucho apoyo telefónico, se aprovechó la línea 0800 que se había habilitado para abrir una puerta a los destinatarios, y se hizo un esfuerzo importante por conocer cada vez más a los maestros a quienes se quería ayudar. Al promediar la cursada existe un encuentro presencial en el que los docentes tienen la posibilidad de conocer a los capacitadores, tutores y coordinadores del programa. Su objetivo es realizar una reflexión compartida sobre el curso y evaluar el impacto en sus tareas como docentes, lo que busca que se genere una mayor relación entre los participantes. Estos tienen la oportunidad de encontrarse con especialistas en cada una de las áreas, quienes no sólo proponen las actividades sino que también moderan los foros y realizan las devoluciones necesarias.

Un aspecto importante fue el diseño de los nuevos cursos. Tal como había surgido a partir de la evaluación realizada en 2008, necesitábamos que el Programa debía vincularse más con los destinatarios y desarrollar una sinergia entre sus propuestas (Línea Envíos y Cursos a Distancia). De este modo, los cursos que se desarrollaron en 2008 y 2009 se relacionaron los materiales enviados a las escuelas en los años anteriores. Por ejemplo, el primer curso de Matemática se diseñó sobre la base del material enviado, que abordaba el tema numeración; el curso de Nutrición buscó considerar el libro: "Enseñar a comer en la escuela" (realizado junto a Cesni en el año 2007 y enviado oportunamente) y el primer curso de Lengua se basó en la promoción de la lectura sobre las colecciones de literatura infantil. Materiales y cursos se potenciaban mutuamente y adquirían un nuevo y más profundo sentido.

Así comenzó un nuevo capítulo de trabajo con los maestros. Durante 2009, el esfuerzo estuvo puesto en generar mayor vínculo con ellos y en mejorar las cuestiones operativas de la plataforma y del equipo de tutorías. Durante ese mismo año se siguió buscando una forma de estar más cerca del aula y se ensayó un nuevo esquema de trabajo, que llegó para quedarse. El centro del nuevo esquema fue el trabajo por zona de supervisión. Esta lógica ha demostrado tener muy buenos resultados por varios motivos: mejora los niveles de egreso (en 2013 el 90,6% de los maestros finalizaron los cursos a distancia, mientras que en 2009 este porcentaje había sido del 64%), mejora la participación en los encuentros presenciales (participar se torna más sencillo dentro de la propia supervisión) y facilita la alianza con el sistema educativo. La importancia de fortalecer el vínculo con estos actores mediante un trabajo exclusivo –descubierta en estos años– se logra hoy mediante otra línea del Sembrador: el Curso de Verano.

Se pasó así de una visión de escuelas aisladas a una visión de sistema, con base territorial. La estrategia fue incluir todas las escuelas de una misma zona. De esta forma si un docente se cambia a otra escuela de la misma zona (generalmente rotan a otra escuela de una misma zona de supervisión) ya conoce el enfoque con el que se trabaja, dado que todos comparten una misma visión. En conjunto con los supervisores, se consensúa el área de interés en la que deben centrarse los cursos a distancia, para que estén alineados con las acciones que ya se desarrollan y permitan fortalecer sus planes de supervisión. Además, se realizan evaluaciones diferenciadas según los distintos roles de los participantes de los cursos: para supervisores, para directores, para directores con grado a cargo y para docentes, teniendo en cuenta sus funciones en la tarea pedagógica.

Esta nueva visión mejoró ampliamente la comunicación y el conocimiento de la realidad. La alianza con los supervisores y directores no sólo facilita la logística de la implementación de los cursos sino que permite llegar con una propuesta a todos los docentes de escuelas rurales de una zona y facilita el trabajo conjunto. Es esto lo que supera el aislamiento, al aumentar las posibilidades de que los cambios se concreten.

El docente que participa de un curso logrará la certificación al realizar las acciones previstas en él, tales como entregar el trabajo final y una encuesta de satisfacción. Quien no logra completar el recorrido, es decir que abandona el curso en alguna de sus instancias, no puede volver a participar de un curso ofrecido por el Programa. Esto responde a la intención de responsabilizar a los maestros por el compromiso asumido, sobre todo considerando que en algunos casos la cantidad de docentes interesados en realizar un curso supera el cupo, es decir que un maestro que abandona le ha quitado a otro la posibilidad de realizar la formación.

A partir de 2011 las capacitaciones son acompañadas por la entrega del material necesario para la práctica de la enseñanza que se propicia en la cursada, lo cual representó un cambio que afectó la Línea Envíos. En efecto, hasta ese momento, se enviaban útiles, botiquines y juegos –como ocurre hoy–, pero también colecciones de libros, material didáctico, juegos de mesa vinculados con la enseñanza de las distintas áreas, diccionarios, enciclopedias. Hoy, estos materiales ya no se envían en forma masiva, sino que se incluyen como un envío focalizado a los maestros que realizan los cursos. Esto optimiza los recursos y ofrece mayor conocimiento acerca del uso que realmente puede dársele al material en cada establecimiento.

En la actualidad, se envían libros para el trabajo en el aula, juegos de mesa para la enseñanza de la matemática, libros de ciencias para chicos, material bibliográfico para los maestros, todo esto en el marco de los cursos, ya que son materiales que buscan estimular la aplicación en el aula del enfoque propuesto por los cursos. Si bien el material no garantiza un trabajo diferente, sí lo posibilita cuando los docentes tienen la preparación y el entusiasmo para hacerlo.

Es importante resaltar el nivel de excelencia que tienen los cursos que se ofrecen. Han sido elaborados por especialistas reconocidos en las didácticas específicas. En su gestión y diseño presentan un cuidado particular para que no consistan solo en un planteo teórico sino también en la planificación de mejoras para la puesta en práctica de la enseñanza. En ellos se proponen actividades de diseño e implementación de clases. Así, los foros se convierten en espacios para “conversar” sobre los desafíos que esto implica para los maestros y retroalimentarse con las miradas de especialistas y colegas.

Actualmente, esta línea de trabajo está formada por aproximadamente 18 cursos anuales en los que participan cerca de 600 cursantes. Se dictan cursos de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Nutrición.

Fruto del recorrido realizado en conjunto con los docentes rurales desde el Programa Sembrador se vislumbró la necesidad de incluir la perspectiva del plurigrado en las propuestas de capacitación de las distintas áreas.

En un principio se fueron incorporando en los Cursos a Distancia tímidamente actividades que contemplan la realidad del plurigrado para poder llevar a la práctica y poder aprender junto con los maestros.

Luego se avanzó más y en los Cursos a Distancia de Lengua, se han incorporado videos con clases sobre cómo enseñar a leer y a escribir en plurigrado que fueron realizados en el marco del Programa de Cooperación con escuelas rurales que la Fundación Bunge y Born llevó adelante durante 2011 y 2012 junto con la Fundación Navarro Viola en la localidad de Taco Pozo, Chaco. Este material actualmente está siendo utilizado en Institutos de Formación Docente y, en el caso de la provincia de Chaco, ha sido presentado por las autoridades provinciales como un material de trabajo tanto para docentes en instancias de capacitación provinciales como para profesores de profesorados.

LA EXPERIENCIA DE TACO POZO

Como producto de dos años de capacitación docente y visitas a las escuelas se produjo el libro *De clase en clase. Proyecto leer y escribir* acompañado por videos que muestran a maestros y alumnos llevando adelante sus clases (El proyecto fue coordinado por la Lic. Pilar Gaspar). Este material es de utilidad para compartir criterios sobre cómo realizar una buena clase de Lengua en plurigrado y se encuentra disponible en la página web de la Fundación Bunge y Born. http://www.fundacionbyb.org/educacion_de_clase_en_clase.asp

Además de ser utilizado en las líneas de capacitación del Programa Sembrador, este material resulta un insumo para los Institutos de Formación Docente ya que en muchas provincias los docentes noveles comienzan a trabajar en zonas rurales, sin haber tenido la oportunidad de formarse en cómo dar clases en plurigrado.

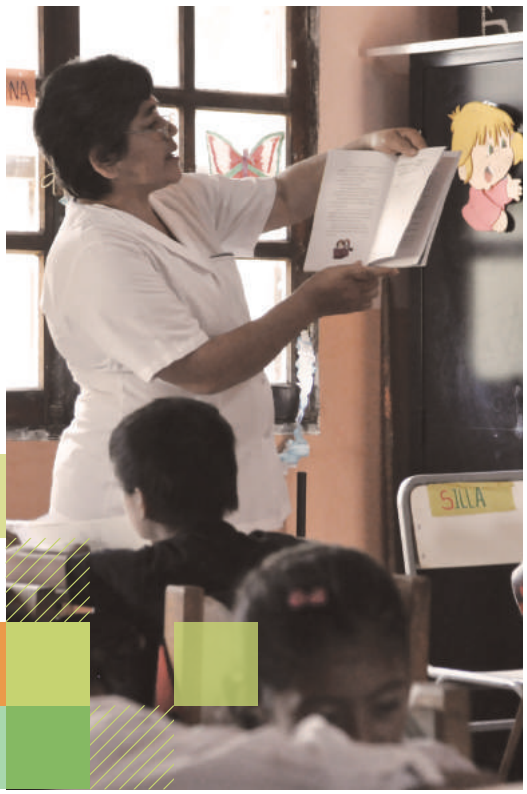
En la actualidad se están diseñando cursos de la enseñanza de la matemática focalizados específicamente en el plurigrado. Los temas que se abordan son: “El juego como recurso para la planificación de actividades en plurigrado”, “Operaciones y cálculo en el segundo ciclo” y “Geometría, ángulos y triángulos en el plurigrado”.

En 2013 se lanzó un espacio virtual (http://experiencias.fundacionbyb.org) para compartir experiencias de plurigrado diseñadas por docentes del Programa Sembrador. Esta página presenta propuestas de clase o secuencias que han sido elaboradas en el marco de las acciones de las Fundaciones o por los propios docentes que participan de las instancias de capacitación que ofrece el Programa Sembrador. Son propuestas que han sido presentadas y trabajadas conjuntamente con los especialistas de las áreas de Ciencias y de Lengua, a las que próximamente se incorporará el área de Matemática.

Se sabe que una de las dificultades de implementar un nuevo enfoque en la enseñanza es el diseño de las actividades para cada uno de los temas. A esto se suma que en muchos casos los maestros tienen dificultades para planificar. Por lo tanto, se busca colaborar en la mejora de estas competencias compartiendo buenas prácticas. Además debe tenerse en cuenta que cuando se habla de un docente de escuela rural, que muy probablemente tenga plurigrado, sus actividades deberán cambiar año a año, dado que sus alumnos seguirán siendo los mismos y esto demanda una constante planificación de la enseñanza.

Es por ello que el objetivo de la página web es poder compartir experiencias educativas con otros docentes de escuelas rurales, no sólo con los que participan del Programa Sembrador. El crecimiento de este espacio es uno de los desafíos que tiene el Programa en la actualidad.

Cabe agregar que en el año 2012 se inició un proceso de evaluación de los Cursos a Distancia. Se partió de la hipótesis, consabida y respaldada por muchas investigaciones, de que la sola participación en los cursos no es suficiente para garantizar un cambio sistemático del trabajo de aula. En ese sentido, la evaluación tuvo también como objetivo encontrar qué otras acciones podrían realizarse desde el Programa para seguir acompañando la mejora que se iniciaba con los cursos.



El proceso de evaluación fue sumamente útil. Por un lado, ofreció información sobre las fortalezas en la práctica de enseñanza de los docentes. Tanto en Lengua como en Matemática se destacó el buen desempeño que tienen los maestros en la gestión de la clase y mostró que las interacciones docente-alumno son un aspecto fundamental de la didáctica que se desarrolla. Por otro lado, se evidenciaron debilidades en relación al proceso de diseño y planificación de la clase. Esto fue retomado para pensar cambios en los propios cursos a distancia, de modo que fue un aspecto central en las acciones de acompañamiento que se iniciaron tanto en Lengua como en Matemática.

Hoy, puede decirse que los Cursos a Distancia consisten en una oferta variada con una propuesta intensa de evaluación que se realiza hacia el interior de cada curso y que intenta vincular el saber teórico con la práctica de enseñanza. Por ejemplo, mediante el diseño de una secuencia didáctica o clase, o la mejora de la propuesta ya realizada. En la actualidad, se están diseñando esquemas de trabajo que incluyen supervisores, directores y maestros, y se busca armar con ellos un sistema de monitoreo de lo que sucede en el aula, al entender la evaluación como un elemento necesario para la toma de decisiones permanentes del maestro con sus alumnos, del director y del supervisor en sus roles de gestión pedagógica.

Finalmente, cabe destacar el compromiso que los docentes ponen en esta propuesta, a pesar de que en la mayoría de los casos no es reconocida con la adjudicación de puntaje en la carrera docente por parte los ministerios provinciales. Este factor no resulta un obstáculo para la participación, ya que los mismos docentes suelen invitar a otros colegas a participar y se generan así mayores redes de trabajo.

CURSOS A DISTANCIA DICTADOS POR EL PROGRAMA SEMBRADOR

1. “Haciendo Matemática desde chiquitos: Numeración en Primer Ciclo”. Objetivo: conocer herramientas para favorecer el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas a partir de experiencias cotidianas, las cuales sirven dentro del aula como puertas de entrada a la enseñanza del sistema de numeración.

2. “Matemática para que aprendan todos: cálculo mental (suma y resta)” y “Matemática para que aprendan todos: cálculo mental (multiplicación y división)”. Objetivo: aprender distintas estrategias y herramientas sobre la enseñanza de la matemática focalizando en el cálculo mental (elemento esencial en esta área que da sentido y coherencia a los números y a las operaciones).

4. “Matemática para seguir aprendiendo: profundizando conceptos” Objetivo: adquirir herramientas para el trabajo docente en las escuelas rurales, centrándose en la reflexión sobre la enseñanza, la gestión de la clase y el rol docente en las situaciones de enseñanza. También acercar propuestas de actividades matemáticas que permitan generar nuevas experiencias respecto del tipo de quehacer; en las que explorar, conjeturar, argumentar, confrontar y validar formen parte de las acciones que acompaña las estrategias de resolución.

5. “Nutrición: Enseñar a Comer”. Objetivo: conocer los conceptos básicos sobre salud y alimentación saludable para la población, con el objetivo de poder transmitirlos a toda la comunidad educativa y así contribuir a mejorar el ambiente alimentario nutricional de las escuelas de nuestro país.

6. “Gestión para la mejora escolar: de las ideas a la acción”. Objetivo: que los equipos directivos de escuelas rurales vivencien y protagonicen la mejora de la gestión escolar. Se busca acompañar a los directivos y docentes hacia la mejora en el camino emprendido, ayudándolos a probar, ajustar, adaptar y acomodar los instrumentos a sus respectivas realidades.

7. “Lengua: El aula entre libros”. Objetivo: conocer diferentes vías para el abordaje de la literatura escolar en la primaria mediante herramientas para la promoción y enseñanza de la lectura, a partir de literatura infantil. Se ofrecen proyectos previamente diseñados para que los docentes los amplíen, revisen y pongan en práctica en sus aulas durante el cursado, de manera que puedan experimentar y compartir con sus colegas los avances. Con el fin de formar una comunidad de lectores, se fomenta la interacción tanto entre docentes que participen del curso, como entre las escuelas y los alumnos.

8. “Lengua: Enseñar y aprender a leer y escribir”. Objetivo: conocer la historia de los métodos alfabetizadores y los debates que se han dado a lo largo del siglo XX: conocer esa historia permite ubicarse como maestro alfabetizador en una tradición muy rica, en la cual cada uno se sentirá representado. Por otra parte, se desarrollan los diferentes saberes implicados en la alfabetización inicial: saberes sobre las funciones de la lectura y la escritura; sobre los textos escritos y sus diferencias con los textos orales; sobre el sistema de la escritura.

9. “La aventura de enseñar Ciencias Naturales en primaria”. Objetivo: conocer y diseñar estrategias de abordaje de las Ciencias Naturales como un conjunto de conocimientos pero también como un proceso, una forma de “hacerle preguntas al mundo”, mediante el cual se generan esos conocimientos. En este modo particular de conocer el mundo, juegan un papel fundamental la curiosidad, el pensamiento lógico, la imaginación, la búsqueda de evidencias, la contrastación empírica y el debate. La enseñanza por indagación resalta la importancia fundamental de que los alumnos puedan implicarse personalmente en el camino de “hacer ciencia” en su versión escolar y guiados de cerca por el docente.

La capacitación a distancia está también presente en el PAH. Este Proyecto implementó el uso de un Aula Virtual para la capacitación permanente de directores, docentes y no docentes de las escuelas integrantes de la Red Alfredo Hirsch. Todas las instituciones participantes del Proyecto han generado una Red de Capacitación a Distancia que incluye el curso de Gestión de la Calidad Educativa.

Las diez escuelas certificadas con la norma ISO 9001 se encuentran localizadas en cinco provincias argentinas (Misiones, Tucumán, San Juan, Córdoba y Buenos Aires). Para facilitar el vínculo y el asesoramiento constante, además de las visitas del coordinador y los capacitadores, se organizó una red de capacitación a distancia, destinada al personal de las escuelas certificadas.

Esta capacitación se desarrolla mediante tres aulas virtuales. En la primera se desarrolla el Curso de Gestión de la Calidad Educativa, a cargo del coordinador del Proyecto, Patricio Ferrario. La segunda aula, cuyos responsables son Alejandro Mohamed, Cintia Guerrero, Jorge Vallejo y Karina Barci, se destina a los aspectos organizativos del Operativo de Evaluación de los Aprendizajes en Matemática, Lengua y Producción Agropecuaria que se desarrolla todos los años, a cargo de evaluadores externos. Finalmente, en el aula número tres Jorge Vallejo asesora a docentes sobre las auditorías "cruzadas" entre escuelas de la Red que se realizan también todos los años, en forma conjunta con el operativo de evaluación de aprendizajes.

El curso de Gestión de la Calidad Educativa consta de 16 módulos: 1) Introducción. Aspectos generales; 2) Teoría de la calidad. Calidad en educación; 3) Sistemas de gestión de la calidad. Norma ISO 9001;

4) Política y objetivos de la calidad; 5) Focalización en el alumno. Liderazgo. Participación. Enfoque sistémico; 6) El trabajo por procesos; 7) Decisiones basadas en información objetiva. Indicadores en educación; 8) Relaciones mutuamente beneficiosas con otras partes interesadas. Las alianzas estratégicas en educación; 9) Mejora continua; 10) Ambiente de trabajo en escuelas certificadas; 11) Gestión de los recursos humanos en la escuela. Políticas institucionales, capacitación docente; 12) El sistema funcionando: auditorías, no conformidades, reclamos, acciones correctivas; 13) Revisión por la dirección. Revisión del PEI; 14) El desafío del trabajo en equipo en la escuela; 15) Orientaciones para la evaluación final; 16) Los líderes que las escuelas necesitan. El aula virtual incluye también toda la bibliografía complementaria.

De esta manera, a pesar de las distancias, se procura mantener el vínculo entre instituciones y, lo que es más importante, la dinámica de la mejora constante (todos los días, todos los años) y compartida (todas las escuelas).

LA AYUDA PARA ENFRENTAR DOS GRANDES DESAFÍOS: EL AISLAMIENTO Y EL PLURIGRADO: APRENDIZAJES

Las experiencias de acompañamiento en la enseñanza mediante los cursos a distancia y las acciones que estos generan nos han permitido aprender que:

- La mejora de la calidad educativa está íntimamente relacionada con la mejora de la enseñanza. Y esta a su vez se relaciona con una buena gestión educativa. De aquí que el vínculo y trabajo conjunto con supervisores y directores sea una gran fortaleza para optimizar el acompañamiento de la enseñanza que pretenden brindar los cursos a distancia.

- La superación del aislamiento de los docentes rurales es posible y resulta muy positiva. Se ha visto que la mayor comunicación con el personal de supervisión y con colegas aumenta la capacidad de autoevaluación y mejora la oferta de enseñanza.

- Compartir los desafíos y buenas prácticas de enseñanza entre colegas tiene una gran potencialidad, ya que permite ver que las mejoras son “reales” y posibles.

- Los entornos virtuales resultan una herramienta de gran valor para las capacitaciones a docentes rurales. Permiten llegar a un gran número de destinatarios de diferentes lugares que de otra manera sería muy difícil. Si su diseño es adecuado, resultan una herramienta muy poderosa para el intercambio y el acceso a la información de los cursantes. Dan lugar a formas colaborativas y a un manejo de los tiempos a la medida de cada persona.

- Brindar apoyo para la mejora de la enseñanza mediante entornos virtuales requiere un especial cuidado en el diseño de la oferta. El modelo de enseñanza que ofrecen los cursos es central para que el docente pueda enriquecerse y mejorar su práctica.

- Para el sostenimiento de la ayuda es importante responsabilizar a los destinatarios de lo que reciben y exigir su compromiso. Esto se logra con medidas objetivas y conocidas por todos, por ejemplo, cumplir con el desarrollo de un curso para ser aceptado en el siguiente.

- La instancia de evaluación de nuestras acciones resulta un paso clave para la mejora del Programa.

- Es fundamental para el Programa Sembrador generar sinergia entre las líneas de acción. Esto aumenta exponencialmente el alcance y la capacidad de ayuda.

4. La formación de competencias para el mundo productivo

En la introducción de esta publicación se ha señalado la especial ventana de oportunidad surgida de la demanda internacional de alimentos. Esta situación solo se convertirá en beneficios concretos si el agro responde con una oferta (producción) adecuada en calidad y cantidad, lo que tiene como un factor determinante la capacitación de recursos humanos de nivel intermedio. Se necesitan técnicos, egresados de escuelas agropecuarias, capaces de manejar los nuevos paquetes tecnológicos que caracterizan la producción agropecuaria y agroindustrial moderna, eficiente y competitiva.

Los cambios operados en los sistemas productivos han obligado a las autoridades gubernamentales a plantearse reformas educativas tales que permitan adecuar la formación de nuevas generaciones a las exigencias de la economía mundial. Para ello es necesario focalizar esfuerzos en la formación de nuevas competencias propias de los cambios operados en el mundo productivo. Estos esfuerzos deben abarcar la formación de los estudiantes desde los inicios de su escolaridad, ya que las competencias generales para el mundo productivo comienzan a formarse desde el nivel primario. En efecto, la capacidad de comunicar y comunicarse, de hacer cálculos e interpretar situaciones problemáticas, así como la de ser capaz de buscar, interpretar y hacer uso de información, el desarrollo de una actitud crítica y la predisposición al trabajo colaborativo son competencias que no son responsabilidad exclusiva de la escuela media.

Aunque muchas instituciones educativas, primarias y secundarias, han hecho y hacen esfuerzos para actualizar y mejorar los contenidos de su enseñanza y tratan de orientarse a la formación de las competencias generales que habilitan la inserción en la esfera productiva, su calidad es desigual; en muchos casos esos cambios no son siquiera pertinentes, a causa de la distancia que aun mantienen con el mundo productivo. Para responder a los retos emergentes, hoy en día es necesario renovar tanto el enfoque como la práctica de la formación de competencias laborales en los jóvenes, y este es un tema de particular importancia en las escuelas que forman para el trabajo en el campo.

Mejorar la enseñanza de estos nuevos saberes complejos o *competencias laborales* exige un replanteo pedagógico profundo que excede las frecuentes reformas a las que se encuentran sometidas periódicamente las escuelas agropecuarias. Un problema reiterado es que las provincias van desplegando estas reformas empezando por las escuelas técnicas (urbanas), para llegar después al "apéndice agropecuario", sin ningún análisis de su especificidad y, por cierto, sin consulta abierta a docentes y productores.

Para paliar esta dificultad, el PAH tiene como objetivo el desarrollo de las competencias productivas de sus alumnos. Para ello, las escuelas que lo integran han reformado los contenidos de enseñanza pero también fundamentalmente los modelos de trabajo pedagógico y productivo. Inspiradas en estos principios todas las escuelas del PAH se orientan por los siguientes principios:

- *Un planteo pedagógico acorde con las nuevas tendencias.* Se trata de un planteo o modelo basado en el logro de competencias laborales. Todas estas escuelas han estudiado, de distintas maneras, el mercado laboral

de la región para captar sus necesidades y carencias. En general todas interactúan fluidamente con los sectores productivos y comerciales, lo que constituye una verdadera innovación.

■ *Capacidades de "trabajo con la vida".* Como las actividades agrícolas y ganaderas tienen epicentro en lo biológico, las escuelas se organizan pedagógicamente para desarrollar capacidades de "trabajo con la vida". Esto significa una mirada amplia del tema, que abarca desde la comprensión de la vida, el respeto por la ética de la vida e incluso la capacidad de observarla. La vida se tiene en cuenta como valor económico (animales y vegetales con valor de mercado) , pero también se considera aquella que no lo tiene (flora y fauna silvestre, plagas, etc.), lo cual desde esta mirada resulta imprescindible. Se trata, por otro lado, de una capacidad que los trabajadores rurales suelen tener de forma rudimentaria, pero que debe perfeccionarse, codificarse y adaptarse a los cambios constantes en las nuevas formas de vida (híbridos, mutaciones genéticas, inseminaciones, clonaciones, trasplantes, injertos, etc.).

■ *Valorización del aprendizaje continuo.* La producción agropecuaria moderna tiene variados soportes de conocimiento científico. Para entenderlos, el técnico debe poseer las capacidades de aprendizaje y la formación básica que se adquieren en el nivel primario. Por lo tanto, un buen técnico agropecuario comienza a formarse antes de ingresar al nivel secundario. La escuela primaria tiene mucho para aportar a la "agricultura de conocimiento intensivo". Será en el nivel primario donde deberán inculcarse hábitos de "aprender a aprender" y conocimientos básicos que permitirán, ya en la secundaria, adquirir las competencias laborales más específicas. Las escuelas del PAH procuran fortalecer las competencias básicas que los ingresantes debieron adquirir en las escuelas primarias. Es habitual que las escuelas agropecuarias del PAH mantengan vínculos de colaboración con escuelas primarias, en unos casos para capacitaciones docentes, en otros para visitas o trabajos prácticos de alumnos y docentes de nivel primario.

■ *Respeto por la calidad de procesos y productos.* En todas las escuelas del PAH se fomenta el respeto por las buenas prácticas de agricultura, y por las normas de seguridad productiva y agroalimentaria. Han sido pioneras en la preocupación por la calidad de procesos y productos y en la aplicación de normas técnicas (ISO 9000 por ejemplo). La Argentina tiene muchas deficiencias en materia de gestión y control de calidad, que inciden negativamente en la colocación de productos exportables. Debe valorarse el esfuerzo de docentes y no docentes por cambiar esta cultura de desprecio por la calidad.

■ *Respeto por las normas de prevención, higiene y seguridad.* El futuro técnico agropecuario se desempeñará seguramente en situaciones de aislamiento. Esta situación

se agrava por el uso de elementos mecánicos, químicos y biológicos peligrosos. De allí que se trabaje especialmente en la prevención de riesgos para la vida y para la salud, tanto propias como ajenas. Varias Aseguradoras de Riesgo del Trabajo (ART), en sus habituales inspecciones, se han visto gratamente sorprendidas del trabajo bajo normas ISO que se desarrolla en estas escuelas. Algunas ART han contribuido aportando capacitaciones especiales o informes diagnósticos sobre riesgos en la escuela. Otra forma de relación mutuamente beneficiosa con parte interesada: a la ART le interesa que no se produzcan accidentes; a la escuela lo mismo.

- *Preservación del medio ambiente.* Además del cuidado de la vida y la salud humanas, en estas escuelas existe especial interés por la preservación del medio ambiente, la sustentabilidad de los emprendimientos productivos y la garantía de la biodiversidad. Los paquetes tecnológicos con uso intenso de agroquímicos requieren un trabajador bien capacitado pero también responsable. En este, como en el punto anterior, el respeto por las normas técnicas adquiere importancia fundamental.

- *Agricultura de precisión.* La explotación racional y sustentable de los recursos naturales se potencia con las herramientas de la llamada "agricultura de precisión". El técnico debe poder interpretar imágenes satelitales, georreferenciar superficies cultivables, aplicar dosis variables de insumos, usar dispositivos y sistemas que mejoren la eficiencia pero también conserven el recurso. Desde la Fundación Bunge y Born se han programado cursos de capacitación para colaborar con las escuelas en estos temas que recién ahora se están incluyendo en la agenda de los productores.

- *Capacidad de trabajo responsable y a distancia.* El trabajador agrario se desempeña en general solo o con pocos acompañantes. Es un trabajador aislado y con grandes dosis de autonomía. Ser autónomo implica ser competente (no hay autonomía si no hay competencia). Trabajar en equipo y simultáneamente a distancia no son tareas incompatibles si se desarrollan las competencias comunicacionales que se comentan en el punto siguiente.

- *Capacidad de observar, comunicar e interpretar, correcta y oportunamente.* La capacidad de comunicarse a distancia, la conectividad y el uso de las distintas tecnologías comunicacionales para estar en contacto y colaborar tienen en la actividad agropecuaria moderna una importancia vital. Pero aun contando con los más sofisticados dispositivos se requerirá un trabajador que pueda observar y describir los fenómenos naturales que pueda detectar en los procesos productivos y, recíprocamente, interpretar nuevas pautas, recomendaciones o cambios en las decisiones que puedan establecerse en otro sitio. Lo que ocurre en la naturaleza no siempre es predecible ni puede planificarse minuciosamente (cambios de tiempo, en los cultivos, en los ciclos productivos, ataques de plagas, pariciones, inicios de cosecha, etc.). De allí que observar, comunicar e interpretar –correcta y oportunamente– serán competencias valiosas para desempeñarse en una empresa moderna. Estas competencias se trabajan también desde el Programa Sembrador para escuelas rurales primarias, que busca capacitar a los maestros para potenciar los esfuerzos en la enseñanza de la lectura y la escritura, así como la realización de cálculos. El Programa promueve asimismo un enfoque por indagación en la enseñanza de las ciencias naturales. Se intenta

colaborar de esta forma en el inicio de la formación en competencias para el mundo productivo.

- *Competencias de gestión empresarial.* Si bien los paquetes tecnológicos se llevan una parte importante en el catálogo de competencias, no deben olvidarse las cuestiones administrativas, impositivas, laborales, comerciales y bancarias que enmarcan, condicionan y regulan la producción. En la empresa agropecuaria, constituida en general por pequeños y medianos productores, no existe mayor división del trabajo. Antes, la información podía estar en una libreta –ahora en una computadora–, pero la persona que adopta decisiones empresariales necesita siempre conocimientos para interactuar con bancos, acopiadores, cooperativas, comercios, laboratorios, asesores. La Fundación Bunge y Born ha brindado apoyo a algunas de las escuelas del PAH mediante un curso sobre "Problemas impositivos y jurídicos habituales en las empresas agropecuarias".

- *Desarrollo del emprendedorismo.* Dentro de esta competencia de interacción deberían considerarse también las cuestiones actitudinales vinculadas al "aprender a emprender" y a "emprender con otros". Por eso el asociativismo, el cooperativismo, la solidaridad, la participación en entidades que nuclean a productores, la defensa de los intereses propios también deben tener un espacio en el catálogo de competencias. El "aprender haciendo" y "aprender por proyectos productivos", que todas las escuelas aplican de distintas maneras, fomenta el desarrollo de estas competencias.

- *Conocimiento y comprensión de las "cadenas de valor".* Las salas de industria de alimentos que todas las escuelas poseen contribuyen a la comprensión de las llamadas "cadenas de valor". Todo lo que se produce en el campo se transforma y consume en otro ámbito, a veces a miles de kilómetros. El alumno debe conocer lo que sigue después de la tranquera. De esta manera, la escuela enseña a reconocer las cadenas de valor ("de la fourche a la fourchette" o "del potrero a la góndola"). Las salas de industria de las escuelas constituyen un ámbito ideal para comprender lo que ocurre "tranqueras afuera". Así se entenderán y atenderán mejor las exigencias de los mercados y los consumidores.

En este marco, además de formar competencias básicas y ciudadanas para que los estudiantes alcancen los niveles esperados de desarrollo personal, y como ciudadanos críticos y responsables, el Proyecto PAH ayuda a que las escuelas participantes puedan formar a sus alumnos en competencias laborales que faciliten su inserción al mundo productivo, ya sea de forma inmediata o luego de sus estudios superiores.

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL MUNDO PRODUCTIVO: APRENDIZAJES

De la experiencia de las escuelas del PAH, en el permanente proceso de formar egresados con las competencias necesarias para insertarse en el medio productivo y laboral, se ha aprendido que:

- Las escuelas deben ampliar su esfera de influencia, necesariamente. Con directivos y docentes imbuidos en una cultura de apertura institucional, estas instituciones han logrado interactuar eficazmente con organizaciones externas. Esta apertura implica asumir por parte de los docentes que hay vida educativa más allá de la tranquera de la escuela. Esa "vida" debe ser monitoreada permanentemente porque cambia mucho más rápido que los planes de estudio y los contenidos de las asignaturas técnicas. Por eso se necesitan docentes "atentos al texto pero en relación con el contexto".

- Estas interacciones pueden realizarse "río abajo" y "río arriba" en el proceso formativo de los alumnos. En el primer caso, trabajando con las organizaciones que recibirán a los alumnos una vez terminado el nivel secundario (empresas, universidades, centros de investigación, INTA, CREA, etc.); en el segundo, para operar en conjunto con las escuelas primarias.

- Las alianzas estratégicas entre escuelas y empresas ("río abajo") resultan muy útiles para la actualización tecnológica, no siempre al alcance de los presupuestos escolares. El mundo del trabajo y la producción puede simularse o reproducirse en la escuela con experiencias acotadas, pero solo se lo conoce cabalmente si se produce una interacción fructífera entre la organización que enseña y la organización que produce. Esa interacción es posible siempre que exista una "atmósfera" (cultural, legal, económica, política) que fomente y facilite las alianzas. Una reglamentación menos complicada pero más precisa sobre "lecciones-paseo", pasantías, seguros por accidentes y salidas escolares, contribuiría a mejorar esa atmósfera.

- En el caso de las empresas, la interacción con las escuelas implica un esfuerzo de adaptación de propietarios, trabajadores y profesionales que deben reconocer las limitaciones propias del trabajo con adolescentes escolarizados (horarios, habilidades previas, exigencias reglamentarias, normas de seguridad, etc.). No es una pérdida de tiempo aclarar previamente estas restricciones con todas las partes interesadas (empresas, familias, alumnos).

- La formación docente continua debería incluir con mayor énfasis el desarrollo de competencias docentes para interactuar eficazmente con el mundo del trabajo y la producción. Conciliar los intereses de organizaciones distintas, como son las escuelas y las empresas, es una tarea que requiere habilidades agrotécnicas específicas; pero también capacidad de comunicación, trabajo en equipo, formulación de compromisos, técnicas de evaluación y monitoreo de procesos, conocimientos de cuestiones legales, impositivas, laborales, etc. Una interacción eficaz y productiva "río abajo" supone un esfuerzo docente previo notable.

No debe descuidarse el trabajo “río arriba”, aquel que se desarrolla en la escuela primaria, donde los niños adquieren las competencias básicas necesarias para su desempeño en el nivel secundario y en su futura vida laboral y productiva. Las escuelas secundarias tienen mucho para hacer, asociadas con las primarias, en el mejoramiento mutuo de la calidad educativa. La responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, la comunicación adecuada, el trabajo en equipo, las herramientas para el aprendizaje continuo son esenciales para la adquisición de competencias laborales y se adquieren en los primeros años de escolarización. La “empleabilidad” del egresado también depende de la escuela primaria.

4. LA REFORMULACIÓN DEL ESPACIO ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

LA RELACIÓN ENTRE EL SECTOR PÚBLICO Y EL PRIVADO

La relación entre el Estado y la sociedad civil en el campo de la educación ha sido históricamente bastante conflictiva. La vocación del Estado Docente (o Estado Educador) del inicio de nuestra organización nacional marcó un límite muy preciso a la definición de la educación como bien público y, por lo tanto, al Estado como el principal agente responsable de su regulación y oferta. La estructura vertical que ordenaba este edificio burocrático hizo del maestro un funcionario a quien le correspondía representar la voluntad del Estado en la tarea educadora.

Los cambios actuales parecen sugerir la aparición de una "sociedad educadora" (Álvarez Gallego, 2001) que está emergiendo como una nueva realidad que acompaña las reformas educativas. El Estado sigue apareciendo como garante de la prestación del servicio, pero se dejan las puertas abiertas para que entren otros actores a participar. Esta articulación está en permanente evolución y existen experiencias interesantes en varios países basadas en distintas tradiciones institucionales y realidades empresariales.

La acción de las Fundaciones en las dos experiencias que se analizan en este trabajo se podrían clasificar dentro del grupo llamado "programas y proyectos privados y/o del tercer sector", en los cuales tanto el soporte técnico-pedagógico como el financiamiento es aportado por el sector privado[29]. Pero, al igual que otros proyectos y experiencias en la región, a lo largo de las cuatro décadas de trabajo, las Fundaciones han ido redefiniendo su relación con el Estado corriéndose hacia un esquema de "articulación mixta" (Gvirtz y Oría, 2008).

29 Sobre el tema de la articulación entre lo público y lo privado, Gvirtz y Oría (2008: 4) dicen: "Los actores en los que recaen estas funciones pueden ser públicos o privados. Cabe aclarar que si bien este análisis se vale de las categorías público» y «privado» para demarcar dos esferas de trabajo distintas -en este caso asociadas- siguiendo el desarrollo sociohistórico de Habermas (1989) y las consideraciones arriba expuestas, se problematiza el sentido común que vincula lo público exclusivamente a lo estatal. Ambos, el Estado y la sociedad civil, están llamados a constituir espacios genuinamente públicos (Calhoun, 1992; Fraser, 1992; Cunill Grau, 1997; Habermas, Crossley y otros, 2004)".

LA RELACIÓN PÚBLICO-PRIVADO EN EDUCACIÓN

Según Gvirtz y Oría, desde el punto de vista de la relación entre el sector público y la sociedad, el análisis de las experiencias de mejora escolar en América Latina pueden clasificarse en cuatro tipos según dos variables principales: quién financia (público-privado) y quién brinda el soporte técnico-pedagógico (público-privado).

Se obtienen así cuatro tipos 'puros':

1. Programas o proyectos públicos (púb/púb)

2. Programas o proyectos públicos, con financiamiento privado (púb/priv)

3. Programas o proyectos privados con financiamiento público (priv/púb)

4. Programas o proyectos privados y/o del tercer sector (priv/priv)
Estos cuatro tipos puros se combinan en esquemas de articulación mixta. (Gvirtz y Oría, 2008).

Este proceso forma parte de un movimiento más amplio en nuestro país donde, a partir del año 2000, comenzó a verse un cambio de paradigma en materia social. Las prácticas de inversión social fueron adquiriendo una forma más profesional, compleja, proactiva. Un hito importante en este proceso fue la crisis del 2001-2002 dado que la sociedad civil (movimientos sociales, organizaciones de base, fundaciones y empresas) tuvo que hacer frente a una creciente demanda social que el Estado no podía cubrir. Paulatinamente, en el escenario post crisis apareció una mayor conciencia social sobre el rol del ciudadano en las cuestiones públicas y una mayor expectativa de la sociedad frente al sector privado (Pinkasz, 2012).

Es por ello que en los últimos años cobró más fuerza la necesidad de que la inversión social privada fuera planificada, sistemática, realizada con estabilidad, permanencia y profesionalismo en la acción. De este modo, las Fundaciones Bunge y Born y Perez Companc como tantas otras[30], buscamos potenciar nuestros programas, sensibilizar e involucrar a los equipos, articular redes con organizaciones de base y trabajar en colaboración con los pares y con el Estado.

Fue necesario para ello vencer toda serie de suspicacias de ambos lados. Cuando en el año 2008 se realizó la evaluación del Programa Sembrador se consultó a referentes políticos, funcionarios de los ministerios de educación provinciales y referentes locales sobre distintos aspectos del sistema educativo, de sus necesidades y de la interacción público-privado.

30 Pueden conocerse más de 20 organizaciones que se encuentran en este camino en la "Guía de Inversión Social Privada en Educación" http://www.gdfe.org.ar/files/GuiaIS-Pedu.pdf que intenta facilitar el camino de futuros inversores sociales y proporcionar una "hoja de ruta"concreta para abordar el sistema educativo argentino.

En relación con esta interacción, la respuesta general fue que "los privados no articulan", no difunden lo que hacen y "parecería que no quieren que el Estado se entrometa". Las acciones realizadas por otros actores se perciben como puntuales y aisladas, en un marco de falta de comunicación y desconocimiento[31]. La sensación es que se duplica el esfuerzo.

Para superar esta situación, una de las primeras acciones llevada adelante fue iniciar un vínculo con los Ministerios de Educación provinciales. Se mantuvieron entrevistas con Ministros de Educación, Coordinadores de Educación Rural, Directores de Planeamiento. Inicialmente, lo que se hizo fue informar sobre las escuelas que estaban involucradas en los envíos de materiales.

En un segundo paso se propuso trabajar en forma conjunta manifestando las líneas de capacitación que se llevarían adelante. Esta sola acción abrió las puertas de varios sistemas educativos provinciales y permitió comenzar a pensar acciones con quienes tienen a su cargo la gestión del sistema.

Desde las Fundaciones entendimos la importancia de cultivar esta acción sinérgica del sector privado con el Estado y por ello se decidió no avanzar con ninguna acción allí donde no hubiera un aval formal por parte del Ministerio y una voluntad de acompañamiento.

Esto se reforzó a partir del año 2010 en que comenzó a implementarse el Curso de Verano para directores y supervisores. Así se iniciaba un nuevo capítulo con "referentes" -los supervisores-, lo que permitió no sólo resolver cuestiones de índole operativa sino, sobre todo, tener un acercamiento más genuino al sistema y poder ofrecer a todos los maestros de una zona de supervisión capacitación en las temáticas que sus supervisores habían detectado como necesarias. Esto significó que la acción de las Fundaciones amplió su espectro de influencia, ya que dejó de considerarse la capacitación del docente individual como objetivo y potenció su influencia a una zona de supervisión completa.

LA RELACIÓN CON EL ESTADO

"[...] Proporcionamos algunas recomendaciones a tener en cuenta en la asociación con el Estado:

- Formalizar los acuerdos con instrumentos idóneos y funcionales a los vínculos que se establezcan con las contrapartes estatales.
- Asegurar el compromiso y los vínculos con las autoridades intermedias y/o con las contrapartes operativas
- Conocer y utilizar los mecanismos de vinculación y diálogo formal y construir canales amplios y flexibles para dicho diálogo.
- No existe un ajuste automático entre 'la bondad' de los objetivos del programa de Inversión Social Privada en educación (ISPE) y la cooperación del Estado. La sinergia entre el programa y las responsabilidades de los funcionarios, directores y docentes involucrados es un elemento fundamental para la construcción de vínculos de cooperación"

Grupo de Fundaciones y Empresas, 2012: 51.

31 La conclusión del informe de evaluación del Programa Sembrador era que el Estado no percibe los otros planes de ayuda como posibles "socios estratégicos". La recomendación del ente evaluador fue que las ONG, Fundaciones Empresarias o Empresas deben mostrase proactivas en esta lógica de relación institucional para articular. Lo contrario despierta suspicacias, es entendido como usurpación de espacio y cierto ánimo conspirativo en el que se incluyen las escuelas.

Fue a partir de 2010 que todos los cursos de capacitación docente se llevan adelante por zonas de supervisión, siempre que su supervisor hubiera participado del Curso de Verano en Gestión y contara con el aval formal del Ministerio de su provincia.

Este cambio en el vínculo con el Estado ha resultado una decisión clave en el desarrollo del Programa y es fundamental para poder estar "cerca de las escuelas". Actualmente, los supervisores son referentes para las Fundaciones, y el Programa Sembrador es un espacio en el que ellos saben que pueden presentar sus inquietudes para pensar en conjunto cómo acompañarlos.

En el caso del Proyecto Alfredo Hirsch debe recordarse que el ámbito de influencia es mucho más acotado y por lo tanto no se trabaja por zonas sino que cada institución es un universo en sí misma. Sobre diez escuelas que integran la Red, cinco son es-

cuelas de gestión estatal que requirieron autorización y apoyo de las autoridades para llevar adelante el ciclo de mejora. Como es de imaginar, en cada uno de estos procesos ha habido particularidades, pero las instituciones han sostenido su interés para el logro de los objetivos.

Incluso en el caso de las escuelas de gestión privada, por tratarse de escuelas subvencionadas, los supervisores de los Ministerios Provinciales también brindaron su apoyo para organizar las jornadas de reflexión, capacitaciones, modificaciones en los procedimientos de trabajo, entre otros.

FILANTROPÍA Y SOCIEDAD CIVIL

- El desarrollo de la filantropía en la Argentina está en un estadio inicial: la gente responde generosamente ante un suceso que llama la atención, pero no se compromete a largo plazo.

- La acción solidaria muchas veces es también transitoria, con lo que sus efectos pueden incluso ser contraproducentes e ineficientes, ya que se gestiona en forma amateur y descoordinada.

- La realidad es que las fundaciones empresarias o las empresas tienen una ventaja significativa en la gestión frente a otras asociaciones. Las empresas sociales y otras modalidades, que son una realidad en Europa y Estados Unidos, abren una esperanza hacia el futuro para poder conjugar eficiencia y solidaridad.

- En todo esto, también el papel del sector público es fundamental. En nuestro país, los incentivos no están ordenados para favorecer la filantropía y menos aún para distinguir la enorme variedad de situaciones regionales y personales existente. Un nuevo marco institucional ajustado a las nuevas realidades y una estructura impositiva y de incentivos más razonable es fundamental.

La articulación entre instituciones privadas

Además de la articulación con el Estado, otro de los principales desafíos que tiene el sector privado es pasar de un modelo de acciones individuales a uno de acciones colectivas. En este aspecto, las Fundaciones Bunge y Born y Perez Companc ya tenemos un camino recorrido de trabajo conjunto desde hace 15 años. La alianza surgió del conocimiento entre quienes dirigían las instituciones y se ha ido consolidando a lo largo de los años.

Desde el año 1999, el Programa Sembrador se lleva adelante con un presupuesto aportado en partes iguales por cada una de las Fundaciones y con una participación en la toma de decisiones que permite contemplar los intereses de ambos socios. Para nosotros, unir esfuerzos es un trabajo productivo e importante que genera oportunidades a la vez que desafíos. Lo más evidente es que permite sumar recursos, tanto económicos como humanos, y permite llevar adelante acciones más complejas, de mayor alcance de escala o de tiempo de implementación.

A este trabajo se suman permanentemente actores, como aquellos que se incluyen teniendo en cuenta la necesaria interacción con el Estado, y actores locales significativos para el Programa. En los últimos años hemos buscado que otras fundaciones o empresas se alíen en estas acciones, lo que se ha logrado, en el marco de la línea Envíos, con la Fundación Victoria Jean Navajas y con la empresa Xstrata Copper.

Los desafíos también están presentes cuando se piensa en sumar otras instituciones porque no es fácil encontrar instituciones con intereses y objetivos que hagan viable una alianza. Y, durante la implementación de las acciones conjuntas, también resulta desafiante lograr un equilibrio entre la visibilidad de todas las instituciones participantes, así como la alineación de las opiniones sobre cómo gestionar los programas.

Tanto el vínculo con el Estado como la relación entre privados se encuentran entre los principales desafíos de estos tiempos. Pasar de acciones individuales a acciones colectivas en coordinación y articulación con el sistema y sin darle la espalda debería ser uno de los lemas que guiara la acción privada en educación.

5. MIRAR HACIA ADELANTE

¿QUÉ APRENDIMOS A PARTIR DE ESTAS CUATRO DÉCADAS DE TRABAJO?

Este documento intenta mostrar que la situación de la educación *en* y *para* el campo presenta importantes demandas. Así, para atenderlas son necesarias acciones bien orientadas, pensadas y llevadas adelante con los agentes escolares que tienen la posibilidad de concretar las mejoras. Pero así como las acciones son importantes, repensar la "dirección" de estas acciones también lo es.

Mejorar la escuela, la enseñanza, los aprendizajes, las relaciones humanas entre sus actores, su organización, su vínculo con el contexto resulta un trabajo complejo que se renueva momento a momento. Ayudar a estos procesos desde un lugar diferente al del Estado –como es nuestro caso desde las Fundaciones– redobla el desafío.

¿Cómo llevar a cabo la ayuda? ¿Qué es valioso hacer? Los proyectos que están en marcha no han nacido como ideas acabadas, más bien se han construido con los actores que reciben el apoyo. Esto ha significado realizar un importante proceso de acercamiento a la realidad, ya que no se puede ayudar a quien no se conoce, no es útil dar aquello que no se necesita, no tiene sentido pensar cambios fuera del contexto donde sucederán, ni imponerlos a quienes tienen la facultad de pensar, proponer y adoptar sus propios cambios.

Las Fundaciones tenemos un progundo interés en transmitir el gran beneficio que se obtiene al generar lazos de confianza entre todos los participantes, hacia arriba y hacia abajo, con los destinatarios y con las autoridades. Esto resulta fundamental para poder llevar adelante las propuestas que realmente busquen generar cambios sustentables. Si no hay confianza no se genera un diálogo genuino y se vuelve imposible pensar en mejoras reales.

Por lo tanto, cómo llevar a cabo la ayuda y qué es valioso hacer para alcanzar los objetivos son conocimientos que siempre necesitan renovarse: nunca son completos, pero tampoco son azarosos. Es posible detectar "buenos pasos" que orientan el camino hacia la meta.

Por todo, desde las Fundaciones nos proponemos socializar los aprendizajes vivenciados en la puesta en marcha de los proyectos. La intención es compartir algunas ideas clave con quienes se interesan en colaborar con el terreno educativo del contexto rural específicamente, pero también de otros contextos. Podemos sintetizar esas ideas en algunos puntos generales:

1. El cambio es un proceso arduo y sinuoso: los ciclos de mejora deben operar en la profundidad de las escuelas.

2. Es necesario ampliar la mirada o "sacarse las anteojeras".

3. Mejorar la educación *en* y *para* el campo no es solo dar ayuda material.

4. Articular actores para mayor sinergia: del trabajo con unidades aisladas al trabajo coordinado.

5. El trabajo debe ser cooperativo, con el Estado y otras organizaciones.

6. La heteroevaluación y la autoevaluación son la base de la gestión.

1. El cambio es un proceso arduo y sinuoso

Los ciclos de mejora se desarrollan en espiral y no en líneas rectas ascendentes. Deming (1982, 1986), el teórico de la mejora de la calidad y la sencillez del flujo, señala los cuatro pasos para no perderse: Planificar-Hacer-Verificar-Corregir. Estos cuarenta años de trabajo, y esta reseña dan cuenta del esfuerzo permanente realizado y de la importancia de seguir adelante empujando esta espiral.

Los ciclos de mejora deben operar en la profundidad de las escuelas, focalizando más en la cultura que en la estructura institucional. Y para ello, es importante tener como aliados a "quienes deciden". Los supervisores son parte de la garantía de que los cambios permanezcan en el largo plazo. Muchos proyectos de ayuda a la educación, plenos de buenas intenciones, no se han podido concretar en la práctica porque no se arraigaron, no se implementaron efectivamente en la cultura institucional de la educación.

La clave es simple, pero valiosa: tener plan pero ser flexible, y además verificar la eficacia de ese plan. Lo que dijimos que haríamos para mejorar: ¿lo hicimos o "hicimos como si..."? Si lo hicimos: ¿sirvió para mejorar? En este sentido, cobra importancia la metáfora del huevo roto: si se rompe desde afuera, mata...; si se rompe desde adentro, ayuda a nacer, a vivir. Es decir: se mejora desde adentro, no desde afuera. El acompañamiento debe ser eso mismo: aportar a un trabajo que debe hacerse desde dentro de las escuelas y no imponer saberes y modos de una formación quizá superior pero con una experiencia no contextualizada.

Sin embargo, como el cambio es "arduo y sinuoso" todo el tiempo presenta una serie de tensiones. Toda organización vivencia una tensión entre proponer proyectos de largo o de corto plazo. Para llevar adelante acciones en el terreno de la educación que busquen generar cambios sustentables, se ha visto que es necesario una combinatoria entre proyectos de ambos tipos.

Un proyecto pensado a largo plazo facilita la generación de lazos de confianza con los destinatarios, ofrece mayores oportunidades de profundizar los procesos e impactos, y cuando se colabora con instituciones, se contribuye a su fortalecimiento interno. Sin embargo, puede restringir la cantidad de proyectos y temáticas que se pueden apoyar, y los destinatarios pueden volverse dependientes del donante.

Una forma de contrarrestar esto es corresponsabilizar a quienes participan. En los dos casos analizados en esta publicación se ofrecen acciones a término (cursos, proyectos) en el marco del cual los destinatarios tienen responsabilidades y deben mostrar un genuino interés por la mejora. Cuando esto existe entonces en cada lugar, y para cada zona, se arma un recorrido de mediano/largo plazo para profundizar el trabajo.

Esta opción nos ha permitido crear un sinergia tal que proyectos de corto plazo logren aportar a un proyecto de largo plazo: la mejora de la calidad educativa.

2. Es necesario ampliar la mirada o "sacarse la anteojeras"

Un tema que ha rondado todas nuestras reflexiones tiene que ver con el lugar *residual* de la educación *en* y *para* el campo. Es fuerte la sensación de que este tipo de educación es algo así como la "pobrecita" la "cenicienta" del cuento. Esta perspectiva tiene una serie de consecuencias que no ayudan a su desarrollo. Por ejemplo:

- Hay una suerte de "invisibilidad" de la formación para lo agrario. Dice Plencovich: "Pareciera que nadie desconoce su valor, pero nos encontramos ante una paradoja que consiste en que, si bien en el discurso aparece esta importancia, en la práctica se les relega en términos de políticas y prioridades de inversión y aún de discusión de los problemas relacionados con ellos" (Plencovich, 2009: 12).

- Hay una falta de diferenciación de los distintos "ámbitos" rurales. Dado que el desarrollo de la educación se hizo desde la lógica de lo urbano, la propuesta de cómo ofrecer oportunidades en el ámbito rural reproduce (con limitaciones) el modelo original pero no contempla las especificidades de los diferentes "tipos de ruralidad". La educación rural es, de este modo, un concepto residual, ya que no se define en sí mismo sino en relación a las carencias con respecto al modelo clásico. Por lo tanto, no se diseñan soluciones acordes con las necesidades específicas de cada zona.

- Hay una serie de mitos que operan como obstáculos en el momento de ver el problema. En general, estos mitos ponen la "culpa" del "fracaso" en los alumnos y sus características, y no en la incapacidad del modelo educativo de dar soluciones adaptadas a lo propio de lo rural. Uno de los más generalizados es el de que los alumnos rurales no tienen la misma capacidad de aprendizaje que los de zonas urbanas, ignorando que las capacidades están distribuidas de la misma manera que en otros ámbitos, pero que lo más probable es que la estimulación para el desarrollo cognitivo, no. De ahí la importancia de replantear el papel de la escuela en estos ámbitos.

- Hay una desvalorización de las soluciones que se han encontrado para responder a la realidad del ámbito rural porque son diferentes al modelo tradicional de la escuela urbana. Un ejemplo es el caso del plurigrado, que nació para atender las diferencias de los alumnos en una época en que el "deber ser" consideraba que lo mejor era la enseñanza homogénea. Hoy esto ha cambiado a la luz de los descubrimientos de la psicología cognitiva y de las ciencias del aprendizaje, y se postula la necesidad de la atención personalizada, base de la solución multigrado. La potencia de las experiencias en que el multigrado rural es exitoso debería ser una base de reflexión y de aprendizaje para el resto del sistema educativo.

Finalmente, se ha visto que la educación rural y la educación agropecuaria pueden alcanzar niveles de pertinencia y calidad muy buenos. Así como el agro es un sector muy dinámico e innovador en la economía nacional, existen en distintas regiones productivas del país escuelas que ofrecen un servicio educativo de calidad. Y, lo que es más importante, existen escuelas que tienen la potencialidad para superar el aislamiento y atraso en el que están inmersas. Para nosotros es importante conocer esos casos, trabajar con ellos desde la etapa inicial (diseño del proyecto), dar-

le participación en los avances, evaluación y ajustes de la planificación puesto que es la mejor manera de garantizar la eficacia y concretar en la práctica la propuesta de cambio.

3. Mejorar la educación *en* y *para* el campo no es solo dar ayuda material

En nuestra experiencia fue fundamental acercarse al contexto de las escuelas, ya que nos permitió ampliar la mirada y direccionar la ayuda para mejorar la calidad educativa. Fue importante tomar conciencia de que la mejora tiene que ver con superar las necesidades materiales, pero también con enriquecer la enseñanza y los procesos de gestión. Es decir, considerar las necesidades materiales pero también las de desarrollo profesional. La mejora no se agota en intenciones individuales. Requiere de un trabajo común, de una visión de conjunto que toca el plano de lo institucional.

Se han encontrado maestros, profesores, directores y supervisores muy dispuestos a embarcarse en procesos de mejora. Y en diálogo con ellos, aprendiendo con ellos, se visualizó la ventaja de considerar a la escuela de manera contextualizada en su zona de supervisión y de vincular las acciones con necesidades que ellos expresaran. Hoy, en la educación primaria, estas versan mayoritariamente sobre la mejora de la enseñanza en plurigrado y, en la educación agraria, en la preparación para el mundo del trabajo de la agronomía del futuro.

Por otro lado, trabajando con el personal docente se encontró una forma posible para superar una importante problemática: el aislamiento. Y esto fue un gran beneficio: los maestros pueden enriquecerse con experiencias de otros, reflexionar sobre su práctica y conocer alternativas para desarrollar en su propio contexto.

También aprendimos que las acciones de capacitación y de acompañamiento para enfrentar los desafíos de la práctica escolar deben ser permanentes. Sin embargo, esta acción no garantiza la concreción de proyectos de mejora. Como se ha dicho, los procesos de cambio son sinuosos y complejos y para avanzar en la espiral de la mejora se requiere de una buena dirección, de buenas capacidades, de compromiso de todos los actores, y de trabajo sostenido.

4. Articular actores para mayor sinergia: del trabajo con unidades aisladas al trabajo coordinado

Desde las Fundaciones aprendimos que una gran fortaleza es lograr un vínculo cercano con las personas que trabajan en las escuelas, es decir, los actores dentro de sus realidades particulares. Esto tiene que ver

con resignificar el papel de quien recibe la ayuda, puesto que no se trata de un "necesitado" sino de alguien que tiene la oportunidad de ser acompañado en el proyecto que emprende. Los beneficiarios, lejos de ser meros receptores, son potentes colaboradores y protagonistas de las acciones.

Pero también han aprendido que la fuerza de la cooperación entre actores juega un papel muy importante. Así como el Programa Sembrador pasó de ofrecer una ayuda meramente asistencial (Línea Envíos de los inicios) a la conciencia de que se debían apuntalar los procesos, también fue claro que este cambio es de todos, o no funciona. Así fue que el trabajo inicial con los docentes se transformó luego en la inclusión del directivo y más tarde en la necesidad del supervisor.

En este sentido la gestión del supervisor y de los directores en el Programa Sembrador ha resultado un punto clave para poder avanzar en otras acciones. Hoy vemos clara la secuencia: primero se apunta a resolver cuestiones materiales básicas (Línea Envíos), luego a capacitar para acordar ciertas cuestiones referidas a la gestión (Curso de Verano), para más tarde poder avanzar en conversaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Cursos a distancia y Acompañamiento a proyectos de mejora).

Para lograr esta articulación resulta fundamental esclarecer las responsabilidades de todos los involucrados: el equipo profesional de las Fundaciones, los beneficiarios y los funcionarios del sistema educativo que colaboran con los proyectos. Y es necesario realizar acciones destinadas a generar mejores vínculos y lograr un acompañamiento personalizado para alcanzar los objetivos.

Se ha visto también que es importante que los beneficiarios perciban la presencia y acompañamiento ya que en numerosas ocasiones los actores tienen deseos de participar de los emprendimientos de las Fundaciones y mejorar, pero no logran ver con claridad cómo hacerlo. Entonces, es un aliciente guiar y aportar una mirada conjunta para superar los prejuicios y ver las posibilidades de cambio.

También se ha visto la importancia de sumar al supervisor no solo individualmente sino como actor del sistema. Es decir con toda su zona. Esto multiplica la posibilidad de llegada y el impacto posible de las acciones, a la vez que resulta una colaboración para el supervisor que dispone así de una herramienta más para el conjunto de escuelas a las que atiende.

5. El trabajo cooperativo con el Estado y otras organizaciones

La articulación entre actores no se agota en el trabajo dentro del sistema educativo. Un gran avance fue pasar de acciones individuales a acciones colectivas entre las Fundaciones, el Estado y otras Fundaciones u organizaciones. Para este propósito resultó crucial establecer con claridad las reglas, posibilidades y limitaciones para el trabajo conjunto en torno a objetivos comunes. Muchas veces, la coordinación entre todos los agentes resultó un gran desafío, pero los resultados fueron ampliamente superiores a los alcanzados mediante un trabajo unilateral.

Al acercarnos más al Estado, resultan más comprensibles las lógicas de acción del sistema educativo (con las particularidades provinciales), sus necesidades y las posibles formas de ayuda. De esta manera se logra una complementariedad real entre el trabajo del sector público y el sector privado. Hoy es una fortaleza el diálogo logrado con la mayoría de los ministerios de educación, que en numerosas oportunidades allanan el camino para la acción y respaldan al personal que participa de los proyectos de las Fundaciones.

Es de destacar el rol que han ocupado los supervisores en esta vinculación con el Sistema Educativo. Ellos son referentes claves y verdaderos gestores del cambio con la colaboración de directores y maestros.

6. Heteroevaluación y autoevaluación como bases de la gestión

La intensa y positiva experiencia del PAH en torno a la evaluación interna (autoevaluación) de los procesos de mejora y una evaluación externa mediante un sistema objetivo -conforme a pautas y criterios conocidos de antemano por todas las partes- muestra que la evaluación es una parte fundamental de los procesos. Permite que todos los actores conozcan con claridad cómo seguir.

Este proceso, acompañado de la reflexión crítica de directivos, personal de las escuelas, asesores, capacitadores y donantes evita la formulación de objetivos muy ambiciosos que luego no tienen viabilidad. Al mismo tiempo, facilita el arraigo de modos de acción dentro de la práctica escolar que se han identificado como exitosos en otras partes del mundo y esto mejora ampliamente la calidad de la oferta educativa.

Este modelo de autoevaluación y heteroevaluación ha sido adoptado en las demás acciones de las Fundaciones, pero también hacia el interior de ellas. Eso nos permitió analizar de manera más amplia y compleja la problemática de la educación rural y agropecuaria y abordar los problemas desde diferentes perspectivas. Así, logramos ofrecer distintas propuestas y aportes y logramos llegar a las escuelas de manera más efectiva y focalizada.

Tener varias líneas de acción dirigidas a diferentes aspectos de la educación rural y agropecuaria, pero con un objetivo común –la mejora de la calidad educativa– es una gran fortaleza. Mirar desde afuera permitió tomar conciencia de que resulta crucial destinar esfuerzos a la generación de sinergia entre las diferentes líneas para optimizar la oferta en su totalidad.

Por eso, un gran aprendizaje para mejorar la gestión de nuestras Fundaciones fue someterse a instancias de evaluación interna y externa, y realizar acciones para superar las debilidades detectadas. Los grandes avances logrados surgieron de un trabajo evaluativo que fue el punto de partida para futuras acciones.

MIRAR HACIA ADELANTE

Este ha intentado ser un espacio para mirar la educación rural en relación con la tarea que las Fundaciones estamos llevando a cabo, con la intención de ampliar el diálogo, repensar y proponer nuevas acciones para la mejora de la calidad educativa.

Este es nuestro principal compromiso a futuro; un compromiso que seguimos manteniendo: seguir mejorando las acciones de modo de dejar huella en una parte del sistema educativo que tradicionalmente ha recibido poca atención. Ser voceros de sus necesidades, para que sean atendidas, y ser convencidos difusores de las buenas prácticas que se generan en situaciones de necesidad que, además, pueden ser útiles para todos los niños y jóvenes de la Argentina.

Desde las Fundaciones es nuestro deseo seguir mejorando la vinculación con el sector público, que ha dado como resultado grandes riquezas en la realidad de las escuelas. Como prioridad para ello, se encuentra la sistematización del envío de información a los Ministerios de Educación, la generación de un esquema de articulación entre los supervisores, directores y docentes basado en instrumentos que permitan a cada uno de ellos definir qué es importante observar, considerar y ¨apalancar" en los procesos de enseñanza según el rol que cumple cada uno en el sistema educativo.

También nos proponemos profundizar el acompañamiento a todos los supervisores en la implementación de sus planes de mejora y ampliar el trabajo en la enseñanza en plurigrado. Para esto último, la intención es seguir trabajando y aprendiendo en relación con los Institutos de Formación Docente y difundir aún más las experiencias de los maestros en las aulas para que sus colegas (y no sólo los que están alcanzados por las actuales líneas del Programa Sembrador) puedan tomar ideas viendo que en la enseñanza los cambios son posibles.

En el orden estrictamente pedagógico, priorizamos la idea de que la "mejora de la calidad" es mucho más que el "control de calidad" ya que las pruebas (PISA, ONE y similares) si bien son necesarias, solo sirven como diagnóstico, pero mejorar es mucho más que controlar. Y para ello no hay mejor herramienta que el trabajo cooperativo ya que la mejora conjunta potencia la mejora continua. Por eso los intentos serán más eficaces si se encara la tarea entre varias escuelas. La formulación de hipótesis explicativas de logros pero también de fracasos, ganan en profundidad si se reflexiona en el seno de equipos interinstitucionales. Debería crearse un "banco de buenas prácticas educativas". Otras innovaciones como el monitoreo cruzado entre escuelas, la contratación de asesores, la organización de jornadas técnicas, etc. se potenciarían con el trabajo en red.

Será prioridad permanente que la gestión del equipo directivo mute de una dirección escolar artesanal a otra más profe-

sionalizada, lo que incluye una interacción mutuamente beneficiosa con todas las partes interesadas en el servicio educativo (alumnos, padres, productores, empresas, centros de investigación, comunidad), una disposición favorable a las evaluaciones externas y una preocupación por la mejora constante de la calidad de los servicios que brinda. Y, de manera concomitante, seguiremos depositando nuestra confianza en los docentes que, responsablemente, responden a nuestras iniciativas, se nutren de ellas y las aprovechan para mejorar su enseñanza.

Finalmente, es importante dar especial énfasis a las relaciones con otras fundaciones y organizaciones privadas. A lo largo de toda la trayectoria de las Fundaciones Bunge y Born y Perez Companc, las alianzas con otras fundaciones u organizaciones han sido de gran valor ya que permitieron ayudas puntuales en algunos casos, y mayor alcance y sistematicidad en otros. Sobre esto último, la asociación que han logrado entre sí para realizar un trabajo conjunto por años habla claramente de la riqueza que entraña la posibilidad de conformación de equipos con objetivos de trabajo de gran impacto y sostenibles en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, Inés (2009), "La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Número 56, Mayo – Agosto 2009.

Aguerrondo, Inés (2008), "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión", en *Perspectivas,* vol. XXXVIII, N° 1, UNESCO/IBE, http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm, 15-06-14.

Albergucci, María Luz (2006), *Educación Inicial. Análisis cuantitativo del Nivel,* Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Álvarez Gallego, Alejandro (2001), "Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?" en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Número 26, Mayo – Agosto, http://www.rieoei.org/rie26a02.htm, 4-07-14.

Bezem, Pablo (2012), *Distribución social de la oferta educativa en contextos rurales en la Argentina*, Documento de trabajo Nº 92, Buenos Aires: CIPPEC.

Bolívar, Antonio (1996), "Cultura y cambio curricular", en *Bordón 48 (2)*. España: Universidad de Granada.

Braslavsky, Cecilia (2000), "Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas" en *Políticas, instituciones y actores en educación*, Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Mario Giannoni (eds.), Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bunge y Born (1963), Estatuto de la Fundación Bunge y Born, sin publicar.

Carratú, Margarita (2006), "La educación General Básica (EGB) en el Medio Rural" en *La educación rural, agropecuaria y agroindustrial del nivel primario, medio y superior. Diagnóstico y propuestas,* Juan Llach, Juan Del Bello, Margarita Carratú y Edgardo Margiotta, (eds.), Buenos Aires, s. e.

De Geus, Arie (1997), *The Living Company,* Boston: Harvard Business School Press.

Deming, William (1986), *Out of the crisis*, Cambridge: MIT Press.

Deming, William (1982), *Quality, productivity and Competitive Position*, Cambridge: MIT Press.

Díaz, Roberto (2011), "La educación técnico profesional en el sector agropecuario", en *Revista del Centro de Estudios de Educación y Formación para el Trabajo "Enrique Valls" Escuela de Humanidades.* Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

DINIECE (2012), *El nivel primario un análisis cuantitativo*, Serie Informes de Investigación, N° 7, Octubre, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

DINIECE (2010), *Temas de educación. Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización*, Año 5, Nº 8 Noviembre-Diciembre.

DINIECE (2010), *Relevamiento anual educativo*, Ministerio de Educación, Argentina.

DINIECE (2009), *Temas de educación. La educación Secundaria rural en la actualidad*, Año 4 Nº 7 Noviembre-Diciembre.

Fairstein, Gabriela y Pedernera, Adriana (2007), "El plurigrado: una propuesta pedagógica singular" en Educare, vol II extraordinario. http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/1374/1294, 04-03-14.

Handy, Charles (1998). "Amanece que no es poco" en *Revista Gestión*. Vol. 3, Nº. 6, 1998 , pp. 14-22, http://cdn.aws.wobi.com/sites/default/files/amanece_que_no_es_poco.pdf, 03-03-14.

INDEC (2001), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001, http://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/, 15-03-14.

INDEC (2010), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010,

http://200.51.91.245/argbin/RpWebEngine.exe/PortalAction?BASE=CPV2010B, 06-08-14.

INET (2014) http://catalogo.inet.edu.ar/, 1-08-14.

INFD (2009), *Serie recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Rural*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, http://cedoc.infd.edu.ar/upload/rural.pdf, 12-03-14.

INFD, Postítulos Nacionales, http://portales.educacion.gov.ar/infd/postitulos-docentes/, 13-06-14.

Gallart, María Antonia (1985), "La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo", Buenos Aires: Cuaderno del CENEP, N° 33-34.

Gvirtz, Silvina y Oría, Ángela Inés (2008), "La relación entre el estado y la sociedad: alianzas público-privado para la mejora educacional" en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Número 54, setiembre-diciembre, http://www.rieoei.org/rie54a02.htm, 21-06-14.

Gvirtz, Silvina; Abregú, Ma. Victoria y Zacarías, Ivana (2012), *Construir una buena escuela: herramientas para el director,* Buenos Aires: Aique.

Gvirtz, Silvina y De Podestá, María Eugenia (2009), *El rol del supervisor en la mejora escolar,* Buenos Aires: Aique.

Llach, Juan; Del Bello, Juan; Carratú, Margarita y Margiotta, Edgardo (2006), *La educación rural, agropecuaria y agroindustrial del nivel primario, medio y superior. Diagnóstico y propuestas",*Buenos Aires, s.e.

López, Néstor (2006), *Los contextos sociales de las escuelas primarias de México,* Buenos Aires: IIPE/UNESCO, http://www.seminario.iipe.unesco.org/pluginfile.php/40/mod_page/content/31/CONAFE_los_contextos_sociales_de_las_escuelas_primarias_de_mexico.pdf

López, Néstor y Tedesco, Juan Carlos (2002), *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, Documento para discusión,* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo IIPE,http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/educabilidad.PDF, 04-04-14.

Ministerio de Educación (2009), *Cuaderno para el docente. Presentación del Proyecto Horizontes,* http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=24141741-a0f4-4663-9443-649a3752c4ae, 17-05-14.

Ministerio de Cultura y Educación (1998), *Mejor educación para todos. Programas compensatorios en educación de la República Argentina 1993-1998.* Buenos Aires.

Ministerio de Educación, *Relevamiento de Escuelas Rurales*, http://www.mapaeducativo.edu.ar/Men/Relevamientos, 14-05-14.

Ministerio de Educación, ProMER, http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/promer/, 20-06-14.

Norma ISO 9001 (2008), *Sistemas de Gestión de la Calidad-Requisitos*, Ginebra: Secretaría Central ISO.

Ministerio de Educación, *Documento para la Educación Rural*, 2006-2010. En: http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/promer/

Norma ISO 9000 (2005), *Sistemas de Gestión de la Calidad-Fundamentos y vocabulario.* Ginebra: Secretaría Central ISO.

OEI (1998), "La Alternancia, una experiencia que hace escuela", en *Revista Iberciencia,* Servicio Informativo Iberoamericano, http://www.oei.org.co/sii/entrega5/art01.htm, 17-06-14.

ONE (2007), *Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones conceptuales. Educación Primaria. Educación Secundaria,* http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109654/Estudio%20Nacional%20de%20Evaluacion%20y%20Consideraciones%20conceptuales%20ONE%202007.pdf, 15-05-14.

OREALC/UNESCO (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Pinkasz, Daniel (coord.) (2012), *Guía de Inversión Social Privada en Educación*, Buenos Aires: Grupo de fundaciones, http://www.gdfe.org.ar/files/GuiaISPedu.pdf, 15-06-14.

Plencovich, María; Costantini, Alejandro y Bocchicchio Ana (2009), *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*, Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Reca, Lucio; Lema, Daniel y Flood, Carlos (2010), *El crecimiento de la agricultura argentina-Medio siglo de logros y desafíos*, Buenos Aires: Editorial Facultad de Agronomía.

Schultz, Theodore (1969), *Unsettled questions pertaining to the agricultural sector of the Argentine: an economist´s research agenda,* Chicago: University of Chicago, Department of Economics, Agricultural Economics Paper N°69.

Stake, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona: Graó.

Thurow, Lester (1996), *El futuro del capitalismo*, Buenos Aires: Javier Bergara Editor.

Leyes consultadas:

Ley de Educación Común 1420, 1884.

Ley 4874 (Ley Láinez), 1905.

Ley de Transferencia 24.049, 1991.

Ley Federal de Educación 24.195, 1993.

Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, 2005.

Ley Nacional de Educación 26.206, 2006.