

XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Neuquén, 2011.

¿Qué educación para todos?.

Villoria, Elisa.

Cita:

Villoria, Elisa (2011). *¿Qué educación para todos?. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Neuquén.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/xijornadasaepa/13>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eeQG/Yzh>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población
Ciudad de Neuquén, 21, 22 y 23 de septiembre de 2011

Sesiones Regulares. ¿La información disponible es pertinente y suficiente, para monitorear el cumplimiento de los derechos educativos?

Coordinadora: Mari Franci Alvarez

¿QUÉ EDUCACIÓN PARA TODOS?

Lic. Elisa Villoria. Instituto de Estudios Geográficos. UNT

Resumen.

La atención a las desigualdades en las sociedades contemporáneas está enfocada actualmente no como un estado definido de una vez y para siempre, sino como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros aspectos. (DUSSELL, 2004)

Tradicionalmente la escuela argentina desempeñó un papel central en la superación de desigualdades: modeló la construcción de la identidad nacional tras el aluvión inmigratorio, conformó el capital humano requerido por los modelos económicos implementados, favoreció la movilidad social. Al aspirar a universalizar la matrícula, contribuyó a democratizar el derecho a la educación. La igualdad fue entendida como inclusión. Sin embargo, hoy la universalidad de la matrícula no aparece acompañada de una equitativa calidad educativa ni se vislumbra como elemento superador de la crisis social que el modelo Neoliberal de los años 90 desencadenó en el país.

Por ello el interrogante: *¿Qué educación para todos?* Propone este trabajo visualizar el grado de concreción que se ha logrado respecto al objetivo de igual educación para todos que estructura al Sistema Educativo Nacional. No sólo es fundamento de nuestra sociedad democrática sino que dentro del modelo de desarrollo endógeno que caracteriza desde el 2003 a la política nacional, resulta sumamente valioso el capital social local y regional y su consolidación para protagonizar toda iniciativa transformadora y de crecimiento que se pretenda sostenible en el tiempo. Los programas de desarrollo rural, particularmente, bajo este enfoque inclusivo y participativo requieren un grado de compromiso de los agentes territoriales (gobiernos locales, técnicos, productores y organizaciones de la sociedad civil, entre otros) que se relaciona directamente con el éxito de los procesos en marcha; las trayectorias educativas de ese capital social determinan las mayores o menores posibilidades de iniciar y sostener un determinado proceso de desarrollo.

Palabras clave. Derecho a la educación - Calidad Educativa – Participación protagónica - Igualdad de oportunidades – Desarrollo y crecimiento -

Introducción

La historia de nuestro Sistema Educativo muestra una expansión constante desde su institucionalización con la Ley 1420 y una temprana masificación buscando la homogeneización cultural, urgida tanto por el contingente inmigratorio y la crisis de identidad como por la diversidad provincial histórica. En este sentido se orientó especialmente la escuela primaria y por ello nació como obligatoria y gratuita. En cambio, la educación secundaria (de inspiración mitrista, para la formación de la clase gobernante) se fundó sobre el principio de la selección social. Estos enfoques marcaron la evolución diferenciada de los dos niveles: el incremento de la tasa de escolarización primaria fue constante hasta llegar casi a su universalización en la década de 1990 mientras que la expansión de la educación secundaria se dio lenta e inconstantemente.

A nivel mundial, la atención puesta en universalizar la escuela desde los años de 80 en adelante respondió al tipo de relación establecida entre Educación y Estado que buscó abordar con políticas de conjunto las situaciones de subdesarrollo; la educación pasó a integrar las planificaciones estatales al atribuírsele valor económico y una nueva función: la formación de los recursos humanos; debía contribuir a formar una nueva cosmovisión, vale decir un nuevo conjunto de actitudes, hábitos, costumbres, dinamismos, saberes y valores que orientara a los pueblos en lo personal y en lo colectivo para ser protagonistas del cambio, por ende, del desarrollo, del progreso. El programa mundial “*Educación para Todos*”¹ fortaleció esa tendencia promoviendo generalizar el acceso a la educación, sostener la igualdad, poner énfasis en los resultados del aprendizaje, mejorar los entornos educativos, fortalecer una visión amplia y general de la educación por su papel determinante en preparar a los individuos y transformar la sociedad. Los países adherentes viabilizaron procesos de reformas educativas desde los 90 que asumieron tres tipos de perfiles: reformas financieras, por la competitividad y por equidad. En general contemplaron la transferencia de servicios a jurisdicciones, estimulando un modelo flexibilizado de educación en el marco de un desmantelamiento o debilitamiento de la educación pública. En Latinoamérica respondieron además a una doble demanda: por un lado, las provenientes del sector productivo por recursos humanos más competitivos y más calificados para enfrentar la modernización productiva y tecnológica y, por el otro, las originadas desde

¹ En 1990, los gobernantes de 92 países de todo el mundo se reunieron en Jomtien (Tailandia) para afrontar el grave problema de la exclusión en educación. Suscribieron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.

la dimensión política (para enfrentar los desafíos del retorno a la Democracia) y social (para reforzar la calidad de vida de los sectores más afectados por el modelo económico vigente).

Ley Federal de Educación: educación en el modelo Neoliberal.

En el caso argentino, la reforma operada respondió a la tendencia internacional de revalorar el derecho a la educación como también al cambio operado en los parámetros de la fuerza laboral. Las transformaciones en los esquemas productivos y la reactivación económica a comienzos de los 90 crearon la expectativa de aumento de la demanda de mano de obra pero también reorientaron el perfil laboral generándose una exigencia de mayor calificación para el sistema educativo. Las empresas con mejores posibilidades de ofrecer beneficios a sus empleados elegían perfiles con mejor capital educativo, generando inequidad entre la población asalariada, siendo los universitarios con estudios completos quienes menos probabilidades tenían de caer en situaciones de precariedad laboral. La situación afectaba de manera más profunda a los sectores rurales, tanto por la vulnerabilidad de los hogares que aumentaba el porcentaje de niños trabajadores sin oportunidades de formación perpetuando el ciclo de pobreza para las generaciones posteriores, como por las exigencias laborales que impulsaba la Nueva Ruralidad.

La ley Nro. 24.195 (1993), **Ley Federal de Educación** (LFE) reformó la estructura y oferta educativa. El Pacto Federal Educativo (1994) estableció como metas a alcanzar hasta el año 2000 la erradicación de escuelas rancho, generalización de la capacitación docente, universalización de la cobertura a los 5 años de edad y en la franja de los 6 a los 14 años, disminución del 50% en los índices de repitencia y analfabetismo absoluto. La obligatoriedad abarcaba diez años de escolaridad: desde la sala de 5 años de Inicial hasta el 9no. año de EGB lo que propició un proceso sostenido de ampliación de la cobertura en todos los niveles, pero particularmente intenso en la enseñanza Media.

La estructura organizativa no hizo diferencias entre ámbitos rurales y urbanos. Siguiendo el criterio del INDEC se consideraron rurales los establecimientos y/o anexos ubicados en localidades de hasta 2.000 habitantes; dependieron de cada gobierno provincial en la cobertura de sus gastos, determinación de calendarios en función de las disparidades climáticas, diferencias salariales docentes por zonas muy alejadas o de difícil acceso; conformación de estructuras propias por escasa matrícula. No existiendo ni Modalidad ni Dirección que las atendiera quedaron encuadradas dentro de los respectivos niveles de la Educación Común. La extensión de la oferta educativa de la Primaria incorporando el 8° y 9° año de la EGB significó una ampliación efectiva de las oportunidades de escolarización y aprendizaje para adolescentes rurales históricamente relegados en el acceso a la enseñanza Media

Dado que la reforma se implementó en un contexto económico social más bien adverso, uno de sus principales ejes fue el de *Políticas Compensatorias*, medidas destinadas a compensar diferencias socio-

económicas que se registraban tanto entre distintas regiones del país como al interior de cada una de ellas. Dentro de esas políticas compensatorias se estructuró el *Plan Social Educativo (1993-1999)* conjunto diferenciado de modalidades de intervención. La mayor parte de los recursos del plan se orientaron a mejorar la infraestructura edilicia y el equipamiento didáctico de establecimientos educativos más pobres del país y en menor proporción hacia programas de mejoramiento de la calidad educativa, fortalecimiento de EGB3 en las áreas rurales y en localidades aisladas, becas de escolarización en EGB3 y Polimodal. Ejemplos de estas intervenciones fueron el *Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Rural o Proyecto 7 (1996)* que atendió el desarrollo curricular a través de materiales especialmente elaborados para que los maestros rurales con la ayuda de docentes itinerantes especialistas en distintas áreas disciplinares pudieran aplicar la EGB3 en las mismas escuelas de EGB1 y 2; el *Programa Nacional de Becas Estudiantiles (1994/9)* para alumnos de EGB3 de más de 1600 escuelas rurales, que procuró ampliar la matrícula.

Respecto del Polimodal, entre sus objetivos se introdujo el de desarrollar habilidades instrumentales incorporando el trabajo como elemento pedagógico que acreditara para el acceso a los sectores de producción. La vinculación formación - trabajo se insertó como una oferta de carácter opcional con los *Trayectos Técnicos Profesionales (TTP)*, propuestas formativas de técnicos/as en áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requería el dominio de competencias profesionales, partiendo de la educación tecnológica desarrollada hasta Polimodal, diseñaron sus ofertas caracterizadas por una base de polivalencia, capacidad de aprendizaje y reconversión permanente exigida en el mundo del trabajo. Aeronáutica, Automotores, Construcciones, Electrónica, Industrias de Procesos, Informática, Producción agropecuaria, Salud y Ambiente, fueron algunas de las ofertas de TTP.

Diferentes fueron las ofertas de *Formación Profesional (FP)*, que se proponían desarrollar las competencias requeridas para desempeñarse en ocupaciones determinadas y/o como componente de políticas activas de empleo orientadas a promover la inserción laboral y social de grupos con necesidades específicas. En modalidades variadas (educación compensatoria o reforzadora de la educación formal; acciones educativas culturales; recuperación educativa; formación profesional; capacitación en general), la formación para el trabajo fue fortalecida como política estatal, generándose ofertas para con demandas puntuales desde una multitud de instituciones.

Las deudas pendientes

Pero si la LFE había procurado superar el quiebre social creando una equitativa base educativa que permitiera una inserción eficaz en el nuevo mercado laboral y así fortalecer la calidad de vida de los sectores más críticos, muy cortos habían sido sus alcances al cumplirse los plazos del Plan Social Educativo y según mostraba el Censo de Población de 2001:

- La Tasa de Escolarización nacional primaria era del 98,5% pero para EGB3 y Polimodal era de 81,5%. La deserción generalizada se daba en el paso de EGB3 a Polimodal. En Tucumán los promedios estaban por debajo de los nacionales (97,1% y 68,6%) y el proceso creciente de abandono de estudios comenzaba con un 3.6 % a los 6 años y finalizaba con 53.8 % a los 18 años.

- La Tasa de Escolarización variaba entre las provincias mostrando la relación estrecha entre niveles de pobreza de la jurisdicción y porcentaje de asistencia a la escuela. Las provincias con mayor exclusión educativa eran Chaco, Santiago del Estero, Tucumán y Formosa, con más del 20% de su población en edad escolar fuera del sistema educativo, mayormente relacionada con Inicial y Secundaria.

- La Tasa de Repitencia nacional mostraban dos tendencias: una decreciente casi lineal en el nivel EGB1 y 2, mientras que para EGB3 y Polimodal era creciente con el pico en 8vo.Año.

- Diferenciando por sexo la población escolar que no asistía a la escuela, los varones eran mayoría (7,7%, mujeres 6,3%) pero las edades críticas de abandono eran comunes.

- Asociando escolarización con clima educacional de los hogares, se observaba que la escolaridad disminuía a menor clima educacional familiar.

- Asociando escolarización con Índice de privación material de los hogares (IPMH) se observaba que los hogares con mayores privaciones patrimoniales más afectan la asistencia escolar de los hijos.

- Las ofertas de Educación de Jóvenes y Adultos se habían cargado de un enfoque compensatorio, prevaleciendo objetivos de preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana que las desjerarquizó y quitó especificidad. Poca respuesta tuvo la FP: el 30,4% de la PEA se había capacitado en el propio lugar de trabajo y sólo el 3,5% había recurrido a programas de FP y empleo público; además fueron seleccionados mayormente los cursos de corta duración (de hasta cuatro meses) especialmente por los ocupados de mediano nivel educativo mientras que los desocupados en general y con bajo nivel educativo en particular eligieron opciones de mayor duración aunque fue el grupo menos presente, comportamiento que comprobaba el principio de avance acumulativo: los que más educación tienen más educación demandan o consumen. Las primeras evaluaciones del *Programa Jefes y Jefas de Hogar*² (el nivel educativo de sus beneficiarios era bajo, con escasa calificación laboral, el 20% tenía Primaria incompleta y el 37% sólo completó dicho nivel. El 25% tenía Secundaria incompleta y el 11% la finalizó. Sólo un 7% tenía estudios Terciarios) así lo demostraban³

² Instrumentado desde 2002 para superar crisis. Página oficial del Ministerio de Trabajo de la Nación. Sección Estadísticas

³ Esta situación originó la creación del *Sistema Nacional de Formación Continua (2002)* para favorecer la reinserción educativa, mejorar las capacidades laborales, vincular oferta y demanda laboral. En Tucumán, desde el Sistema, la modalidad Terminalidad Educativa contó con 56 mil beneficiarios en el primer año de la puesta en marcha, el 61% del grupo cursó estudios primarios y el resto estudios medios; para la modalidad FP se desarrollaron cursos para 24 mil beneficiarios, orientados hacia los sectores de Indumentaria, Servicios Personales, Producción Agropecuaria, Producción

Las estadísticas evidenciaban cómo se había introducido en el Sistema Educativo la cuestión social. La Tasa de Desocupación (pasó del 6,3% al 17,8% entre 90/2000) actuaba como condicionante central de la escolarización o no de los hijos de las familias afectadas y quitaba valor social a la educación media como vehículo de ingreso al trabajo y de movilización social; 6 de cada 10 puestos de trabajo creados en la década eran informales; si hasta los años 80 la desocupación del 2% no se relacionaba con niveles educativos, en el 2002 para quienes habían completado Primaria pasó al 20% casi igual que para los que tenían estudios medios, y para quienes contaban con nivel Superior, al 10%. Aumentó la subcalificación: 6 de cada 10 personas que culminaban el nivel Medio se insertaban en puestos de trabajo que no les exigían las competencias alcanzadas, por otro lado, la vinculación mercado de trabajo – circuitos educativos se estrechaba. Para la población sólo con estudios Primarios los casi exclusivos rubros laborales de acceso eran agricultura y ganadería, servicio doméstico, industria manufacturera, construcción y reparación vehículos. Para los que tenían sólo Secundaria no se diferenciaban mucho: servicio doméstico, industria manufacturera, reparación vehículos, comercio a baja escala, transportes. Para quienes habían alcanzado estudios Terciarios, servicios empresariales, administración pública, enseñanza, comercio, transportes e industria manufacturera. (FILMUS, 2003)

“En el interior del sistema educativo...comienzan a profundizarse las brechas sociales, con circuitos educativos cada vez más diferenciados según el nivel socioeconómico de los alumnos. Más acceso con más pobreza y desigualdad componen una fórmula que mina la misión de la integración social en la escuela pública... El resultado de este proceso es sumamente riesgoso para la apuesta a la conformación de una sociedad democrática, con justicia e integración social”. (RIVAS, 2010:14)

La escuela debió transformar su rol pedagógico para brindar contención a las problemáticas sociales, afectivas, nutricionales de los alumnos; se implementaron políticas compensatorias para enfrentar las desigualdades de origen del alumnado, funcionaron como paliativos en una situación de desequilibrio sobre la que no interrogaron por sus causas y posibles vías de superación.

En los contextos rurales la fragmentación social y educativa se mostraba más preocupante⁴:

- Aunque el 50% de las unidades educativas nacionales de EGB1 y 2 y el 8% de EGB3 y Polimodal eran rurales, concurría a ellas sólo el 14% alumnado del país. Pero observando como total a la

artesanal, Gastronomía y Construcción. Lamentablemente la falta de evaluaciones diferenciales por ámbitos territoriales limita la observación del comportamiento de la población rural.

⁴ Informe presentado en el Seminario “Educación de la población rural en América Latina: alimentación y educación para todos”. UNESCO – FAO. Santiago de Chile, agosto 2004.

población rural, cursaba la EGB3 el 52% de los adolescentes en edad correspondiente y en Polimodal el 28%.

- Las Tasas de Promoción, de Sobreedad y de Deserción para todos los ciclos y niveles⁵ en la ruralidad eran mayores respecto del total país. En Tucumán en los Departamentos clasificados como rurales⁶ no concluyeron estudios para 2001 el 17,67% de los alumnos de Inicial, el 19,8% de EGB1 y 2 y 12,46% de la EGB3. En Choromoro, departamento Trancas, por ejemplo, el 47,58% de su población, abandonó la escuela sin completar nivel. La deserción en niños y jóvenes entre 5 y 17 años era de 23,68%, eran mayoritariamente varones ocupados en los oreganales vecinos. En Atahona, departamento Simoca, el 60,37% de su población abandonó la escuela sin culminar nivel educativo.

- El 30% de las escuelas rurales de EGB1 y 2 contaba con un solo maestro para atender alumnos de distintos grado y nivel. En Tucumán el 65,2% de las escuelas rurales trabajaban con plurigrado.

- Las ofertas de Educación de Jóvenes y Adultos y de FP parecían no responder a la Nueva Ruralidad que exigía perfiles laborales flexibles y variados. Si bien son casi inexistentes los registros diferenciando población urbana y rural, la constatación de que la PEA de menor nivel educativo asistió entre 7 y 3 veces menos que el promedio a cursos de FP y siendo que en la ruralidad se concentraban los índices más bajos de escolaridad, mostraba el escaso eco que las propuestas tuvieron en esos contextos, ya por desconocimiento de la oferta, por costos económicos, por las dificultades en el traslado o su incompatibilidad horaria con el trabajo agrícola; ya porque las propuestas no atendían las concretas demandas de la población joven y adulta por completar estudios a la par de participar en otras alternativas educativas. (RIQUELME, 2001). Al respecto, el Censo Nacional Agropecuario (CNA) 2002 para Tucumán mostraba que a mayor extensión y modernización en la administración y producción de las EAP, más alto nivel educativo de sus productores.

- Un 39% de las escuelas, 57% de los sanitarios y 38% de los pizarrones presentaban un estado regular o malo. Los indicadores de instalación eléctrica y acceso a manuales y/o libros de estudio mostraban un alto porcentaje de disponibilidad, aunque no existían datos precisos sobre cantidad y calidad de esos bienes.

- Casi inexistente oferta de estudios superiores, falta de equidad en el acceso a recursos didácticos, de diálogo comunitario, de integración familia-escuela eran factores constantes en la escuela rural.

⁵ Sin embargo, la repitencia en EGB3 y Polimodal era menor para ámbitos rurales que urbanos; podría ser éste el resultado del proyecto específico que se venía desarrollando para mejorar la cobertura y la calidad en EGB3.

⁶ Son considerados rurales por sus características demográficas los departamentos de Trancas, Graneros, Leales, Burruyacú, Tafi del Valle, Simoca y La Cocha

- La concentración de los mayores porcentajes de población con NBI en los ámbitos rurales en general y en la ruralidad del NE y NO⁷ en particular, evidenciaba la relación nivel educativo / calidad de vida desde la perspectiva de favorecer la educación al acceso a condiciones laborales más estables, cuidado de la salud, a los códigos vigentes de comunicación y producción.

La función integradora y niveladora de la escuela quedaba restringida en la ruralidad y era válido el cuestionamiento sobre su pertinencia ante las Tasas de Abandono. La población conocía su medio en formas, posibilidades y limitaciones, no necesitaba de la escuela para recibir esa información; sí para acceder a lo que el contexto no transmitía, para desarrollar instrumentos intelectuales que le permitieran evaluar cómo intervenir en cualquiera fuera el ámbito donde les tocara actuar; para facilitar su inserción en el proceso de mundialización donde las nuevas tecnologías estaban continuamente modificando el mapa económico y socio-cultural. (FRIGERIO, 2006) para sumar nuevas competencias referidas al poder de reconversión o adaptación o resiliencia, en respuesta a los cambios bruscos y constantes de los mercados, las clientelas y los rubros; para desarrollar la capacidad de integrarse a equipos de trabajo y productivos acordes a la heterogeneidad que mostraba la Nueva Ruralidad.(GAUDE, 2004).

Acciones de superación

En 2004 la creación del Área Educación Rural dentro del MECyT reconocía que el medio rural había avanzado mucho menos que las áreas urbanas en la adaptación institucional a las propuestas de la LFE y menos aún en las exigencias del contexto laboral, no aportando a suprimir desigualdades socioeconómicas ni exclusión (la deserción conlleva a la discriminación social en la media que limita el acceso al conocimiento y la participación en redes sociales, de información y comunicación; y a la discriminación laboral por la falta de adaptabilidad a las nuevas demandas laborales por ausencia de calificaciones pertinentes).

Desde ella se desarrollaron capacitaciones docentes en plurigrado y en alternativas de calidad educativa para nivel Inicial, se incorporó la perspectiva rural en la formación de base por medio de postítulos especiales, se generaron modelos curriculares para posibilitar la continuidad de estudios en el Polimodal, se implementaron una serie de programas superadores del quiebre educativo y social tales como:

- Programa “Escuela y Medios” con dos actividades □ *“Momento de radio”* que propuso escribir historias luego difundidas en micros radiales; y *“Tu carta va a la Escuela”* que promovió escritura y envío de cartas, fortaleciendo la escritura como una práctica real de comunicación

⁷ Lamentablemente Argentina no cuenta con relevamientos permanentes de hogares rurales que aporte datos concretos y actualizados.

-Programa “Escuelas Solidarias”, promovió la educación en la solidaridad y la participación comunitaria y ciudadana en beneficio de la equidad y calidad.

-Programa “700 escuelas” para la construcción de edificios escolares nuevos o la sustitución de los existentes progresivamente⁸.

-Plan Nacional de Lectura. Destinado a fomentar la lectura, distribuyó cuadernillos, textos literarios y se crearon bibliotecas. El histórico déficit de material de lectura y estudio ya había sido abordado antes con el Plan Social Educativo; aún así para 2007 sólo en el 53% de las escuelas argentinas todos o casi todos los alumnos poseían al menos un libro de texto en el nivel primario lo que muestra la dificultad para equilibrar esta situación.

-Programas “Abono escolar rural” y “Todos a Estudiar”, sistema de becas para estimular la permanencia y reinserción en el sistema educativo.

-Programa de mejoramiento de la Educación Rural (PROMER). Previsto para el período 2006 – 10 para mejorar la cobertura y promoción de la educación Inicial y de EGB3, reducir la sobreedad y la deserción en EGB1 y 2. Entre sus actividades básicas se destacan la producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular; capacitación docente, provisión de bibliotecas institucionales, videotecas, útiles escolares, laboratorios y equipamiento multimedia-informático; diseño e implementación de proyectos escolares vinculados al desarrollo local; mejoramiento de servicios básicos (energía eléctrica y agua) y obras de infraestructura; asistencia pedagógica y capacitación docente sobre todo en plurigrado.

Relevadas estas acciones dos años más tarde (MECyT, 2006) evidenciaban que:

- El ejercicio del derecho a la educación se había fortalecido como proceso de inclusión social. En el 2006 el 39,4% de los jóvenes que asistía a la Secundaria era la primera generación en acceder a ella en núcleos familiares donde los padres sólo alcanzaban Primaria. Era una gran conquista en búsqueda de la igualdad pero ello no invalidaba que al interior del Sistema se mantuvieran circuitos educativos diferenciados en oferta y calidad que reproducían las desigualdades sociales.

- La matrícula de Inicial se había incrementado un 21.2%. La de EGB un 17% (dentro de ella se destacó la matrícula de EGB3, con un incremento del 34.0%), Polimodal, 34.5% (con fluctuaciones ascendentes especialmente en el ciclo 2006). En Tucumán el incremento porcentual de alumnos entre 1998 y 2006 había sido del 24,26%.

- Pero ampliación de matrícula no implicaba suprimir desigualdades. Diferenciando según recursos económicos, sólo el 47% de los niños de menores recursos asistió al nivel Inicial, frente al 79% de mayores ingresos; sólo un 30% de jóvenes de menos recursos cursaba Polimodal, frente al 70% de

⁸ Para noviembre de 2010, a nivel nacional se han concluido 689 escuelas (nuevas/ reparadas) y había 12 en ejecución.

mejor nivel económico. Reflejaban estos porcentajes el crecimiento de la pobreza en el país: entre 1980 y 2007 había pasado del 4,7 al 21% (en Latinoamérica, del 29,5 al 28,9%) La exclusión social se profundizaba y eso quebraba también a la igualdad educativa. (RIVAS, 2010)

- La polarización escuela pública-privada, representación de la polarización social, se había incrementado. De concentrar en 1990 el 18% de la matrícula primaria nacional, en 2007 la escuela privada tenía el 22,7% y el 29% de la matrícula Secundaria. El subsidio a la educación privada representaba un 13% de los presupuestos educativos provinciales.

En Tucumán, la matrícula en el sector privado a partir del 7mo grado se había incrementado llegando a representar casi el 46 % al finalizar la secundaria, comportamiento sistemático especialmente entre 2004 y 2006.

- La Modalidad Educación de Adultos mostraba una matrícula en crecimiento (de manera especial en los ciclos 2002 y 2006); el 57.9 % de los alumnos eran menores de 19 años revelando un proceso de reinserción escolar sostenido.

- La Modalidad FP abarcaba el 68.1% de la matrícula de Regímenes Especiales.
- Extensión de infraestructura informática y uso de las TIC⁹:2 de cada 3 establecimientos estaban equipados

- La expansión de la escolarización en paralelo al aumento de las desigualdades y de la pobreza condicionaron negativamente a la calidad educativa. La prueba PISA¹⁰ 2006 presentó un doble diagnóstico crítico: bajos resultados (por debajo de Chile y Uruguay, en un escalón similar al de Brasil y Colombia) y altamente desiguales; entre 2000 y 2006 fuimos el país que más descendió en sus resultados de aprendizaje en Comprensión Lectora (11%). Por su parte el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) de 2005 mostraba mejores resultados en Primaria que en Secundaria, especialmente en Lengua, Ciencias Sociales y Naturales; eran bajos en Matemática en ambos niveles y en Ciencias Naturales en Secundaria. Mostró la relación entre mayor financiamiento educativo y mejores resultados de calidad, y entre resultados de los aprendizajes y condiciones socioeconómicas de los alumnos, siendo ésta más significativa que la primera (RIVAS, 2010)

- El proceso de expansión de la matrícula e incremento de inversión financiera en materia educativa se estancó y retrocedió durante a crisis 2001/2 pero fue retomado hacia 2003. En 2007 la inversión educativa superaba todos los picos históricos (5,1% del PBI). Hay que distinguir sin embargo dos cuestiones: una, desde 1994 sólo un cuarto del presupuesto educativo es nacional y el 75% está en manos

⁹ MECyT “Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino” Boletín / DINIECE, nro 1, Bs As 2010

¹⁰ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, implementada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

de las provincias; otra, el gasto educativo dentro del presupuesto nacional no sólo no ha crecido sino que incluso ha descendido entre 1994 y 2007.

En Tucumán eran 316 las escuelas catalogadas como rurales, pero no existían registros diferenciados entre urbanas y rurales, recién desde 2004 con la aplicación del PROMER en la provincia se cuenta con una información más precisa sobre desenvolvimiento de la escuela en ruralidad, ya que desde su Área Pedagógica atiende en forma articulada con las Direcciones de Nivel a la adaptación curricular, crecimiento institucional y capacitación docente de estas escuelas, las que han sido organizadas en 77 Agrupamientos ubicados al interior de los Circuitos Educativos provinciales.

De los departamentos rurales con mayor incremento de matrícula en el período, fueron Tafi del Valle y Trancas, en el extremo opuesto, Graneros. La matrícula creció particularmente en EGB1 y EGB3, sin embargo para Inicial y EGB2, los valores se mantuvieron estables.

La Tasa de Repitencia provincial en EGB1 y 2 era de 5,2%. Sin embargo, Burruyacú tenía 8,2%, Tafi 6,9%, Simoca 5,6% Graneros y Leales 5,4% es decir, todos porcentajes mayores que la media provincial. La Tasa provincial de Repitencia en EGB3 y Polimodal era de 7,6% pero Burruyacú tenía 11,3%, Tafi del Valle 10,4 y Leales 10,2%.

Mientras que la Tasa de Abandono interanual a nivel provincial era del 1,7% en EGB1 y 2 y del 11,2% en EGB3 y Polimodal, Burruyacú registraba 5,3 y 15,3% respectivamente, La Cocha 4,6 y 14,6%, Tafi del Valle 4 y 14,6%

Las menores Tasas de Promoción 2006/2007 se encontraban en Graneros, Chicligasta y Burruyacú.

Por otra parte, la provisión de servicios públicos y el acceso a ellos en zonas rurales continuaba limitando el ingreso y permanencia escolar pero también contribuían a los bajos rendimientos si relacionamos privaciones de servicios que hacen a calidad de vida con salud. Por ejemplo en Simoca sólo el 47% de la población tenía agua a través de la red, Tafi del Valle, Leales, Graneros, Burruyacú y Trancas en el mejor de los casos, apenas superaban el 75% de cobertura. Estos mismos departamentos carecían del servicio de cloacas (salvo Simoca y Leales donde un 15% de su población de beneficiaba del mismo) El servicio de energía eléctrica era el que presentaba la menor dispersión entre departamentos, sin embargo Graneros, Trancas, Simoca y Tafi del Valle eran los casos más críticos. En todos los ejemplos mencionados, la situación se agravaba cuando nos referíamos a población rural dispersa. De igual manera influían la ausencia de gas natural en Burruyacú, Graneros, Tafi del Valle (particularmente afectaba la calefacción escolar en período invernal) (CNP 2001)

La educación en el nuevo paradigma de desarrollo

Comenzando el siglo XXI la relación Educación – Estado adquirió nuevos elementos. La escuela que hoy conocemos es un producto del Estado preocupado de cuestiones relativas a la representación, la

participación y la legitimación de un orden social más justo. Es el elemento que sirve al Estado para transmitir creencias y valores que legitiman el derecho y el orden socioeconómico establecido, los saberes necesarios para que sus ciudadanos se incorporen al mundo del trabajo y para crear las condiciones básicas para el desarrollo y progreso social a través de la producción de nuevos saberes. (FRIGERIO, POGGI Y TIRAMONTI, 1992)

En nuestro país esta nueva tónica de la relación se encuadra dentro del cambio de la política social nacional en 2003 incorporando el concepto de Desarrollo Territorial, que exige de la participación de los distintos niveles (el Estado Nacional, las provincias y los beneficiarios locales) en el diseño y ejecución de las propuestas superadoras de demandas reivindicativas y propiciadoras de la construcción conjunta de una mejor calidad de vida. El protagonismo ciudadano en estos procesos se considera un aporte relevante, pero son las trayectorias educativas de los individuos las que los habilitarán o no a participar.

Por ello el reconocimiento del derecho a la educación termina por sellarse en el plano legal primero con la *Ley de Financiamiento Educativo* N° 26.075.(2006) Entre sus objetivos se planteaba erradicar el analfabetismo, avanzar en la universalización del Secundario, fortalecer la Educación de Jóvenes y Adultos y la reinserción escolar. En este marco se implementó el *Programa Encuentro* como plan de alfabetización dirigido a todas aquellas personas jóvenes y adultas analfabetas, mayores de 15 años, incluyendo a la población de los servicios penitenciarios.

El paso siguiente fue la Ley N° 26.206, **Ley de Educación Nacional** (LEN, 2006). La reforma buscó modificar el paradigma imperante desde los años 90 respecto de la función social de la educación: el sistema se había orientado principalmente a educar para el mercado, no se la concibió como un factor de distribución de valores y de conocimiento de calidad para el acceso a la ciudadanía plena y al trabajo digno; ello había ocasionado su segmentación y diferenciación a fin de adaptarse a los requisitos del mercado pero también había provocado un deterioro de la calidad. El cambio de perspectiva colocó como objetivo principal la necesidad de brindar educación de calidad para todos y reforzó la función social de la educación en torno a 4 ejes centrales: a) la construcción de la identidad nacional, b) el fortalecimiento de la democracia, c) vigencia de principios de justicia e igualdad social y d) la elevación de la productividad y el desarrollo científico tecnológico. Reconoció que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social y deben ser garantizados por el Estado. Por ello la educación pasaba a ser una prioridad nacional y se constituía en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (FILMUS, 2010)

La LEN avanzó en algunos aspectos sobre la propuesta de la LFE:

- Estableció la obligatoriedad de la sala de 5 años y determinó el compromiso del Estado de universalizar la sala de 4 años en Nivel Inicial

- Atención especial al nivel Medio propiciando la extensión de su cobertura y obligatoriedad, repercutiendo especialmente en sectores rurales donde mayores carencias se apreciaban. Predominaba la oferta de Ciclo Básico con Primaria (2/3 del total de escuelas) pero existía escasez de oferta del Ciclo Orientado, situación que revestía mayor o menor gravedad en función de la presencia o no de la oferta de secundaria completa¹¹. Si se compara la estructura del Secundario con la de otros países se puede observar la exigencia de una temprana elección para los estudiantes la que los aleja del modelo de alumno primario y sin embargo, cualquiera sea la orientación seleccionada, no será limitación para el ingreso a estudios superiores.

- La Educación Rural fue definida como la modalidad 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. Entre sus objetivos se destacan el garantizar el acceso a los saberes a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales, promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia y sean adecuados a cada contexto y promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

El Relevamiento de Escuelas Rurales (RER)¹² proveyó la información sobre la situación de las escuelas rurales.

- Definió como otra de las modalidades del Sistema a la “Educación Intercultural Bilingüe”
- Otra nueva modalidad fue la Educación de jóvenes y adultos. Entre sus objetivos figuran brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria; desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática; mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. En noviembre de 2007 el Consejo Federal de Educación aprobó el *Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2007-2011)* buscando triplicar la población atendida y para 2015 lograr que el 100% de los jóvenes entre 18 y 30 años y el 70% de los mayores de 30 años finalicen sus estudios secundarios

¹¹ Catamarca, La Pampa y Santa Cruz disponían de oferta muy escasa del Ciclo Orientado independiente y no contaban con oferta de Secundarias Completas (MECyT, 2006)

¹² Implementado entre 2006- 2009 contabilizó 15.596 escuelas rurales

- Incorporó la formación en principios y valores del Cooperativismo, organismos que desde hace más de un siglo constituyen un factor de desarrollo agrario y un referente social, económico e ideológico en las comunidades rurales. Brindan a sus asociados un abanico de interrelaciones técnicas, información, capacitación, financiamiento y desarrollo. Es reconocida su participación en planes estratégicos sectoriales y en iniciativas de desarrollo rural (Cambio Rural, Programa Social Agropecuario, etc.), sus vinculaciones por prestación de servicios a entidades privadas y públicas locales. (Para 2007 se registraban 960 cooperativas agrarias de primer grado, un porcentaje de ellas están asociadas en alrededor de diez cooperativas de segundo grado o federaciones que se integran a una confederación: Confederación Intercooperativa Agropecuaria- Coninagro)(LATTUADA, 2011)

- Incorporación transversal de las TICs en los contenidos y competencias de todos los niveles.
- La Educación Técnico Profesional con la sanción de la Ley 26.058 fue reconocida como un derecho de todo ciudadano argentino. Procura la formación socio-laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las calificaciones como a la recalificación de los trabajadores. En Tucumán, a mediados del 2005, se contabilizaban 33 establecimientos técnicos rurales, de los cuales 26 estaban en situación de intercambio con agentes del entorno local. Se trataba principalmente de actividades vinculadas a la prestación de servicios a productores locales, industrias en general y a instituciones públicas tales como otras escuelas a las que prestan sus talleres y a las que proveen de equipamiento. Los alumnos de la escuela Agrotécnica de Trancas (Trancas) controlan la calidad de la leche de los tambos de la zona; los de la escuela de Lules (Lules) realizan análisis bromatológicos de alimentos para las fábricas instaladas en la jurisdicción. En la escuela de Los Sarmiento (Burrucuyacú) se creó un centro de multiplicación de gusanos de seda para la fabricación de seda artesanal e industrial. En la escuela de Alberdi (Alberdi, con mas de 300 alumnos en 2006) se instaló una estación metereológica al aire libre que capta las variables de temperatura, sensación térmica, humedad, presión, precipitación y vientos entre otros, información difundida entre pequeños y grandes productores de las localidades vecinas. A cambio del servicio reciben ayuda en el mantenimiento del comedor escolar y maquinarias en calidad de préstamo ya que la escuela cuenta con casi 14 hectáreas donde los alumnos siembran hortalizas y granos, y otras 120 hectáreas de soja y trigo de cultivo terciarizado que deja un porcentaje a la escuela. En escuela Agrotécnica de Santa Ana, se instalaron dos laboratorios de análisis de suelo y de calidad de agua servicio que se presta a productores vecinos. La escuela brinda además capacitación en temas relacionados como apicultura, cuidado de citrus y otros (en el ciclo lectivo 2006 se capacitó a 130 jóvenes).

Conclusiones finales

La experiencia histórica nos muestra cómo las sociedades democráticas modernas buscan fortalecerse sobre una premisa de la equidad imponiéndose sobre la innegable realidad de desigualdad de

bienes, saberes y poderes. En las diferentes alternativas ensayadas se observa que los Estados en algún momento apelaron a los sistemas educativos para lograrlo.

Nuestro país no es una excepción. En las dos últimas décadas el Sistema Educativo fue reformado buscando su aporte para superar el quiebre social producido por la política Neoliberal y conformar un capital social acorde a las exigencias de la política de desarrollo implementada.

En la década del 90 la reforma se orientó a cimentar las relaciones entre educación, eficiencia y productividad. La institucionalización de una escuela gratuita, homogénea, masiva y obligatoria y el buen posicionamiento argentino¹³ en relación al cumplimiento de objetivos del *Programa Educación para Todos* mostró al comenzar el siglo XXI los avances logrados. Pero la universalización la matrícula no pudo ocultar la realidad de un crecimiento desigual por niveles y baja retención de población de escasos recursos, una expansión cuantitativa no acompañada por correlatos de calidad, la evidente debilidad de los gobiernos provinciales para hacerse cargo de la administración educativa, el quiebre del modelo centralizado de distribución de las ofertas educativas, una oferta insuficiente de programas de recuperación educativa para jóvenes y adultos y el carácter asistencialista y compensatorio de las existentes.

Ante ello, desde mediados del 2000 la LEN procuró consolidar las relaciones entre educación e inclusión social. La universalización de la educación hasta el nivel Medio que buscó asegurar una plataforma educativa común entre la ciudadanía que posibilitara un acceso en equidad al mundo laboral/productivo y a los estudios superiores, el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para aportar a una calidad de vida fortalecida, la capacitación de la ciudadanía para ser protagonistas en los procesos de definición de propuestas de crecimiento y desarrollo regional fueron presentados como pilares de la política educativa.

Pero si bien los Relevamientos 2007/9 mostraban tras la nueva reforma que era elogiada la alta Tasa de Escolarización en nivel primario y cómo se había extendido la matrícula del Secundario, continuaban evidenciando una situación de desigualdad en el ejercicio del derecho a la educación:

- La ampliación de matrícula y extensión de obligatoriedad en Inicial¹⁴ aún no lograban la cobertura universal deseada y se mantenían importantes desigualdades entre jurisdicciones y entre los ámbitos rural y urbano. Respecto a las provincias, los porcentajes de cobertura se relacionan con sus condiciones socioeconómicas, en 2007 en CABA, Bs As y Tierra del Fuego la cobertura era del 80% mientras que en Mendoza, Misiones, Tucumán, Salta y La Pampa era menor al 50%. Respecto a ámbitos: el 96,5% de la matrícula urbana de primer grado asistió a la sala de cinco años, el 89,8% de la rural;

¹³ La UNESCO desde el 2000 monitorea entre 129 países las metas del programa alcanzadas. Argentina ocupa el puesto 27. En Latinoamérica ocupa el segundo puesto más alto, luego de Cuba.

¹⁴ MECyT, *Relevamiento 2010*. DiNIECE.

prácticamente no hay oferta de salas de 3 años en la ruralidad; las secciones independientes representan el 89,3%, las múltiples el 9,7% y las multinivel sólo el 1,0% en la oferta urbana; mientras que en la rural las secciones independientes reducen al 38,6%, las múltiples aumentan al 38,7% y las multinivel son el 22,7% del total. (Las diferencias quizás remitan a formas distintas de organizar el servicio educativo por la mayor escasez de alumnos). Otra debilidad que perdura es la ampliación de matrícula en sala de 4 (alcanza al 66% de los niños de esa edad, y está muy relacionada con las condiciones socioeconómicas de las familias).

- En el ámbito rural restaba aun por equilibrar la oferta de escuelas con Ciclo Básico y con Ciclo Orientado del Secundario (éste mantenía una relativa escasez) situación que se agravaba ante la ausencia de oferta de Secundaria completa como ocurría en Catamarca, La Pampa y Santa Cruz. En jurisdicciones rurales de Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Rioja, Mendoza, San Juan y Tucumán no había oferta de Ciclo Orientado independiente de nivel secundario mientras que en Córdoba, Jujuy, Misiones, Salta, San Luis, Santa Cruz y Santa Fe la oferta no alcanzaba al 10% de los establecimientos.

En Tucumán, la matrícula del Ciclo Básico del Secundario en la ruralidad había crecido del 18,21% al 22,55% y se abrieron 3 escuelas más con esta oferta, aunque del total provincial de 323 establecimientos con Secundaria sólo 70 se radican en zonas rurales. Las matrículas más bajas en 7mo año siguieron correspondiendo a agrupamientos rurales de los departamentos de Simoca (69 alumnos), Leales (48), Tañi del Valle (63) (2010) De los 84 institutos provinciales de Educación Superior no Universitaria, sólo les corresponden 11 y de las 742 salas de Educación Inicial, 274.

- La Tasa de Abandono interanual rural continuaba siendo superior a la urbana (17,1% y 12,1%) destacándose en el 9no año de estudio (30%).

- La Tasa de Egreso de ámbitos rurales era inferior a la urbana (21,7% y 38,1%) en Tucumán las Tasas de Promoción más bajas para el 1er ciclo de Nivel Primario seguían registrándose en agrupamientos rurales de los departamentos Simoca (76,6%) Monteros (89,1%) y Burruyacú (90%) mientras que en el resto de los agrupamientos se registraban tasas superiores al 90%. Los menores porcentajes de pasaje de alumnos de 6to a 7to año se registraban en agrupamientos rurales de los departamentos Monteros (16,5%), Graneros (28,2%), Simoca (36,2%) y Leales (48,4%). Los porcentajes de deserción siguen justificando el cuestionamiento sobre la pertinencia y significación de la propuesta curricular tanto de la Educación Media como de la Educación no Formal y la FP en relación a los requerimientos de la ruralidad globalizada.

- La Tasa de sobreedad continuaba también en la ruralidad siendo preocupante (42,9%, con un pico en 8vo año del 46,6%.) En Tucumán mostraba un leve descenso pero continuaba registrándose en los agrupamientos rurales de los departamentos de Simoca, Monteros y Río Chico, con un 32,8%, 30,4% y 21%. La obligatoriedad del cursado y los programas compensatorios no han podido superar aún esta situación.

- La Tasa de repitencia rural seguía siendo superior a la urbana, sobre todo al comenzar la primaria y la secundaria (9% en 1er grado disminuyendo al 4,2% en 6to, y de 11% en el nivel secundario)
- En relación a incorporación de TICs en la escuela, el 75,7% de las escuelas urbanas y el 40,7% de las rurales de EC estaban equipadas con TICs, aunque en NOA y NEA¹⁵ el desequilibrio era grave. Relevadas 159 escuelas rurales del NOA el 52% no contaban con computadoras, el 28% tenía sólo una PC y de ellas el 32% no tenía materiales de Informática Educativa. Si bien en 2009 se implementó el *Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa*, previendo la entrega en tres años de tres millones de netbook para alumnos y docentes de escuelas secundarias públicas, establecimientos de educación especial e institutos de formación docente de todo el país, la encuesta mostraba que paralelamente el 64% de los docentes de Informática de las escuelas seleccionadas no recibía capacitación, el 98% no contaba con programas de alfabetización digital y el 91% no utilizaba programas televisivos didácticos porque la escuela no disponía del servicio; otra limitación remanente es la conectividad a Internet: el 3,7% de las escuelas disponían de conexión a Internet (urbanas 50%)
- Si bien se reforzó la Educación para adultos y jóvenes y las ofertas de FP con el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) (2008) las ofertas y cobertura de las propuestas no parece ser suficientes ni estar equitativamente distribuidas. Encuestados 405 referentes educativos rurales del NOA y NEA¹⁶ 88% afirmaban la falta de escuela para adultos en su comunidad, sólo el 31% de sus escuelas ofrecía talleres en temáticas tales como artesanías (40%), costura (33%) y carpintería (22%), danzas folklóricas, huerta y tejido. Un 52% de los talleres eran exclusivos para los alumnos, un 48% se encontraban abiertos a la comunidad. Mencionaban como dificultad para el cursado de las ofertas de FP la rigidez estructural de las propuestas, no siempre adaptables a la heterogeneidad de situaciones comunitarias y personales. El principio de igualdad de oportunidades parece no articularse con la diversidad de identidades culturales, sociales, económicas, ambientales y ello debilita la pertinencia de las propuestas

Los últimos relevamientos ministeriales ponen de manifiesto los avances de una política educativa que busca la inclusión y la igualdad, pero los resultados también muestran que el sólo aumento de la matrícula y del nivel de cobertura, la instrumentación de becas de movilidad, de mejoras de infraestructura no se traducen necesariamente en una educación de calidad, en igualdad de oportunidades, ni mucho menos en igualdad de resultados, como así tampoco implican por si mismos la mejora de la calidad de vida de la población destinataria. Estas cuestiones se sobredimensionan en el contexto rural donde las particularidades del medio físico, las dinámicas culturales comunitarias, las

¹⁵ RED DE COMUNIDADES RURALES, *Encuesta "Educación y Desarrollo Rural"* (2008). Cuestionario semiestructurado y auto administrado, efectuado a 405 actores claves de las comunidades educativas respectivas (159 casos en el NOA y 246 casos en el NEA) durante el lapso comprendido entre mayo y octubre del 2008.

¹⁶ RED DE COMUNIDADES RURALES, op.cit.

peculiaridades demográficas adicionan nuevos retos tanto a las políticas educativas como de desarrollo. En definitiva, las desigualdades del sistema generan y mantienen inequidades sociales y viceversa, en un círculo cerrado al que las últimas reformas educativas no vislumbraron salida.

En función de la experiencia vivida, el reto de contribuir a la equidad desde la educación, hoy nos exige superar las propuestas orientadas a transformaciones al interior del Sistema: fórmulas repetidas como el traspaso de la responsabilidad estatal hacia la familia y la comunidad, aportes financieros a la educación privada, mercado laboral encauzando oferta educativa, descentralización educativa, evaluaciones nacionales (no regionales ni locales) de calidad, programas nacionales (no regionales ni locales) de innovación, nivelación para igualar, ayudas económicas para la reinserción escolar, becas y financiamientos puntuales que han convertido a la educación en una mercancía negociable, etc.

Es necesario ampliar el marco de análisis y de acción de la problemática. Las evaluaciones PISA¹⁷ vienen mostrando que los países que logran los mejores y más equitativos resultados educativos son aquellos con mayor desarrollo e igualdad social. Si aplicamos esta relación al mapa de financiamiento educativo y de situación socio económica provincial, podemos visualizar el mismo efecto: una estrecha relación entre calidad educativa, inversión en educación y calidad de vida.

Vale afirmar entonces que en la construcción de una sociedad igualitaria, inclusiva, la atención a las políticas educativas debe correr paralelo al de las políticas de desarrollo y crecimiento. Para generar mejores condiciones de escolarización, se debe paralelamente fortalecer la calidad de vida de la población, y para fortalecer la calidad de vida se deben generar mejores condiciones de escolarización. Nuevas reformas educativas sin el acompañamiento de acciones sociales, económicas y políticas que completen la atención hacia los sectores de población más vulnerables, difícilmente superarán la fragmentación social.

Es importante además, diagnosticar las carencias que persisten, las correcciones necesarias, la focalización de esfuerzos faltantes y para ello las evaluaciones sistemáticas son imprescindibles, sus faltantes dificultan la continuidad y profundización de la tarea reformadora.

Desde la educación podremos aportar a concretar una sociedad más equitativa cuando dotemos con las capacidades y competencias requeridas por el medio productivo, tecnológico y laboral, con las competencias comunicacionales que la globalidad impone, con las herramientas intelectuales que posibiliten la actualización permanente en esta era de conquistas conceptuales constante, pero si paralelamente se desarrollan políticas que acrecienten y distribuyan equitativamente las posibilidades de inserción laboral, políticas de universalización de los derechos a la salud, a una vivienda digna, políticas que amplíen la cobertura de servicios básicos para el crecimiento sustentable de las comunidades. Sólo desde este conjunto de medidas se puede aportar a construir una sociedad inclusiva, equitativa,

¹⁷ PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), implementada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en escuelas secundarias con alumnos de 15 años

participativa. La aplicación del *Plan Asignación Universal por Hijo*, con sus requerimientos de asistencia escolar y control sanitario de los menores constituye desde 2010 un nuevo intento de atención a la calidad de vida requiriendo a la familia la responsabilidad por la educación y la salud de los hijos, pero todavía no hay mediciones al respecto y se debe cuidar de no retroceder hacia prácticas estatales asistencialistas ni convertir a la educación en elemento de canje por ayudas económicas o materiales puntuales y temporales, no sustentables en el tiempo, que no implican cambios en la esencia de la calidad de vida de los hogares.

Recuperar el prototipo de escuela que tenga por meta la apropiación crítica del conocimiento, que brinde herramientas para la autonomía del pensamiento, que procure una formación integral para todos sus miembros debería ser la base del modelo escolar inclusivo, inserto en un conjunto de políticas más amplias que apuntalen los factores que contribuyen a una vida digna puesto que igualar en un contexto de desigualdades, es imposible. La exclusión escolar de circuitos educativos de calidad y pertinentes es producto y parte de la exclusión social.

Es urgente diferenciar que más que una “crisis educativa” seguimos asistiendo a una “crisis social”; aunque cambiemos el modelo institucional por uno inclusivo, las desigualdades y exclusiones sociales continuarán introduciéndose en la escuela para generar nuevas inequidades.

Bibliografía consultada

BIRGIN, A. “*¿Educar para qué trabajo?, Discutiendo rumbos en América Latina*”, La Crujía, Bs.As 2004.

CEPAL. Estadísticas e indicadores económicos y sociales por países

DUSSEL, Inés.(2004) “*Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones*”. Publicaciones FLACSO, Sede Argentina.

DiNIECE. MECyT. (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa)

ESPINOZA VERGARA, OOIJENS y TAMPE BIRKE (2000) “*Educación para el Trabajo en áreas rurales de bajos ingresos*” Cinterfor/OIT Montevideo

FILMUS, Daniel, (2010) “*La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes*” en Revista del Trabajo nro. 8, Bs. As

FILMUS, D. (2003) “*La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina*”, Ponencia en el Seminario “*Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur*”, MECyT y Embajada de Francia en la Argentina. Bs. As

FRIGERIO, POGGI y TIRAMONTI, (1992) “*Las instituciones educativas. Cara y seca*”, Troquel, BA

- GAUDE, J. (2004), *“Relación entre las nuevas formas de trabajo, la formación y la inserción profesional”* Boletín CINTERFOR
- GUIMENEZ, S. (2004) *“Políticas sociales y los dilemas de la participación”* Revista de Estudios Sobre Cambio Social. año IV . número16 .Bs. As.
- HERRERA V., J. (1972), *Problemas que se presentan en la educación de adultos en áreas culturales marginales*, Boletín Educación nro. 12, Bs.As.
- INDEC. Censo Nacional de población 2001.
- INDEC. Estadísticas nacionales y provinciales. Área Educación y Trabajo.
- MECyT y Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Relevamientos 2001/09
- MEC. Tucumán. Dirección de Estadísticas. Relevamientos 2003/9.
- RED COMUNIDADES RURALES: *Encuesta sobre educación y desarrollo rural. Informe de resultados. Red Comunidades Rurales, 2009*. Disponible en: <http://www.comunidadesrurales.org/>.
- RIQUELME, G, HERGER, N (2001) *“Acceso a la educación y formación para el trabajo. ¿Quiénes y qué tipo de cursos?.* Ponencia V Congreso Estudios del Trabajo
- RIQUELME, G.(2004) *“La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público.”* Colección Ideas en debate.
- RIVAS, A. (2010) *“Radiografía de la educación argentina”*Fundación Noble. Bs. As
- SAGyP. (2005) *“Estudio de la oferta de educación para adolescentes y jóvenes en contexto rural. Misiones, Corrientes, Chaco, Formosa, Catamarca y Tucumán “*Bs. As