

**POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
DE JÓVENES Y ADULTOS.
EL CASO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA,
ARGENTINA (2006-2012)**

Actores, instituciones y prácticas en contexto

HORACIO ADEMAR FERREYRA
Coordinación

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



comunicarte
Editorial

**POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
DE JÓVENES Y ADULTOS.
EL CASO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, ARGENTINA
(2006-2012)**
Actores, instituciones y prácticas en contexto

Coordinación

Horacio Ademar Ferreyra

Autores:

Mariano Oscar Acosta
Georgia Estela Blanas
Gerardo Ramón Bortolotto
Susana Caelles Arán
Esteban José Cocorda
María Jacinta Eberle
Horacio Ademar Ferreyra
Nora María Güizzo
Crescencia Cecilia Larrovere
Marcela Alejandra Rosales
Martin Guillermo Scasso
Silvia Noemí Vidales

Reconocimiento:

Proyecto aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba (2011) PID -Proyecto de Investigación y Desarrollo 2010- y la Secretaría de Investigaciones y Vinculación Tecnológica de la Universidad Católica de Córdoba.

Apoyo:

*Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos
Secretaría de Educación / Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.*

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



comunicarte
Editorial

Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la Provincia de Córdoba Argentina (2006-2012) : Actores, instituciones y prácticas en contexto / Mariano Oscar Acosta... [et al.] ; coordinado por Horacio Ademar Ferreyra - 1ª ed. - Córdoba : Comunic-Arte, 2013. 240 p. : CD ISBN 978-987-602-270-5
1. Escuelas secundarias públicas. I. Acosta, Mariano Oscar II. Ferreyra, Horacio Ademar, comp.
CDD 373

DATOS DE LA EDICIÓN

1era Edición, diciembre, 2013

ISBN 978-987-602-270-5

© 2013 Texto Equipo de Investigación de la UCC-Facultad de Educación: Horacio Ademar Ferreyra (Coordinación)

© 2013 Presentación María Ángela Parrello

© 2013 Prólogo Carlos Omar Brene

© 2013 Tapa y diseño digital Fabio César Viale

© 2013 de la Edición: Editorial Comunicarte y Universidad Católica de Córdoba (Facultad de Educación)

Reconocimiento:

Proyecto aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba (2011) PID -Proyecto de Investigación y Desarrollo 2010- y la Secretaría de Investigaciones y Vinculación Tecnológica de la Universidad Católica de Córdoba.

Apoyo:

Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos
Secretaría de Educación / Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Edición 1000 CD

Editorial Comunicarte

Ituzaingó 882 - Planta Alta - Bº Nueva Córdoba - X 5000 IJR – Córdoba. Tel/fax: (54) (351) 468-4342 / 3460 - editorial@comunicarteweb.com.ar

Universidad Católica de Córdoba – Facultad de Educación

**Obispo Trejo 323 - X5000IYG - Córdoba
Tel/fax: (54) (351) 421-9000 Int. 6 - facedu@uccor.edu.ar**

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Libro de Edición Argentina-Published in Argentina

Todos los derechos reservados: No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por la *Ley 11.723 y 25.446*.

Las afirmaciones que integran esta publicación son responsabilidad exclusiva de su/s autor/es y no comprometen la opinión del coordinador de la edición, Institución Gubernamentales involucradas, Universidad Católica de Córdoba y de la Editorial Comunicarte.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 05

María Ángela Parrello

PROLOGO 07

Carlos Omar Brene

AGRADECIMIENTO 10

Equipo de investigación

Facultad de Educación – Universidad Católica de Córdoba

INTRODUCCIÓN 11

Horacio Ademar Ferreyra

CAPÍTULO I. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS 14

Horacio Ademar Ferreyra y Georgia Estela Blanas.

A. Políticas públicas: diseño y gestión 14

B. Políticas educativas 15

CAPÍTULO II. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL (ARGENTINA) 21

Horacio Ademar Ferreyra, Georgia Estela Blanas, Crescencia Cecilia Larrovere y María Jacinta Eberle.

A. Metapolíticas internacionales 21

B. Macropolíticas nacionales 30

B.1. Antecedentes 30

B.2. Marco jurídico actual de la EPJA 32

B.3. Planes Nacionales 36

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Una aproximación descriptiva al nivel mesopolítico 44

Horacio Ademar Ferreyra, Susana Caelles Arán y Marcela Alejandra Rosales.

A. Antecedentes 44

B. Marco jurídico actual 46

C. Organización institucional y curricular 50

D. Vínculos y articulación en el escenario de los procesos de institucionalización de políticas 54

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Una aproximación cuantitativa con proyección cualitativa al nivel mesopolítico 59

Martín Guillermo Scasso, Gerardo Ramón Bortolotto y Horacio Ademar Ferreyra.

A. Población destinataria potencial de Educación de Jóvenes y Adultos 60

B. Oferta de Educación de Jóvenes y Adultos 69

B.1. Unidades Educativas	70
B.2. Cargos docentes	73
B.3. Educación privada	78
B.4. Educación a distancia	82
B.5. Orientaciones de la modalidad para el Nivel Secundario	86
C. Cobertura de Educación de Jóvenes y Adultos	87
C.1. Características básicas de la matrícula de EDJA	88
Total de Inscriptos	88
Inscriptos por sexo	93
Inscriptos por edad	97
C.2. Relación entre educación común y de jóvenes y adultos	100
D. Progresión y finalización de Educación de Jóvenes y Adultos	105

CAPÍTULO V. LA MICROPOLÍTICA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Una mirada sobre prácticas educativas en los CENMAS 114

A. Presentación de los Centros de Educación Secundaria a partir de las voces de los actores	114
---	-----

Horacio Ademar Ferreyra, Esteban José Cocorda, Susana Caelles Arán, Crescencia Cecilia Larrovere, María Jacinta Eberle, Marcela Alejandra Rosales, Mariano Oscar Acosta, Georgia Estela Blanas y Nora María Güizzo

A.1. Configuración del subsistema	114
A.2. Misión y visión de los Centros Educativos de Educación Media/ Secundaria de Jóvenes y Adultos	115
A.3. Alcances de la oferta	115
A.4. Estudiantes	115
A.5. Egresados	118
A.6. Directivos y docentes designados por horas cátedras	119
A.7. Planes y proyectos	121
A.8. Infraestructura, tiempos y espacios	124
A.9. Vinculación con la comunidad y sus organizaciones	126
A.10. Problemáticas Priorizadas	127
B. Prácticas en contexto en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	127

Silvia Noemí Vidales, Susana Caelles Arán, Mariano Oscar Acosta, Nora María Güizzo y Esteban José Cocorda.

A MODO DE CONCLUSIÓN 176

*Equipo de investigación
Facultad de Educación – Universidad Católica de Córdoba*

ANEXOS 187

BIBLIOGRAFÍA 203

PRESENTACIÓN

Quiero agradecer al Dr. Horacio Ferreyra y su equipo por haberme convocado para escribir el prólogo de este trabajo. Compartimos el interés y la pasión por la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), la que ha transitado procesos de ruptura, continuidades y discontinuidades en la manera de ser pensada e implementada a lo largo de la historia.

Celebro que los resultados de este estudio se difundan precisamente en este año 2013 en el que estamos festejando treinta años de democracia ininterrumpida, dato no menor y mucho más cuando hablamos de educación y sobre todo de la Educación de Jóvenes y Adultos, porque también estamos conmemorando los 40 años de la CREAR - Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción Nacional - iniciada en el año 1973. Es importante señalar y tener presente que todos los procesos, programas y/o planes de alfabetización de Adultos se han llevado adelante durante gobiernos democráticos.

Recordemos que la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos (DINEA), como responsable directa de la implementación de la CREAR, estableció entre sus varios objetivos y propósitos que la Educación de Jóvenes y Adultos se hiciera presente en las fábricas, el campo y las oficinas y que se enseñara recibiendo la experiencia de vida de los propios trabajadores. De este modo procuró que la educación en el trabajo y para el trabajo fuera la forma en que el pueblo fuese forjando su propio destino.

En ese sentido, la alfabetización estaba pensada como un primer nivel para la educación de adultos y no como un fin en sí misma. El sistema educativo de adultos debía proponer, también, modalidades aceleradas sistemáticas y no sistemáticas de educación en niveles correlativos al primario, secundario y terciario que posibilitaran a los sujetos perspectivas ampliadas para su inclusión educativa. Frente a los ciclos rígidos, en los que se evidenciaba un alto porcentaje de deserción, se planteó como necesario implementar nuevas modalidades que alentaran la iniciativa, la libertad y la búsqueda del adulto, convirtiéndolo en sujeto activo de su propia educación

Así, ya desde 1973, se buscó propiciar la integración de la capacitación laboral, de acuerdo con las aptitudes del adulto y las necesidades de la comunidad y el país, recuperando las peculiaridades de cada comunidad.

La Educación de Jóvenes y Adultos trató y trata de generar una acción educativa que busque no sólo formar, sino capacitar, crear conciencia, romper incomunicaciones y contribuir a generar las condiciones para el cambio político, social, económico y cultural de la Argentina.

Si bien han pasado muchos años, estos principios fundantes siguen teniendo un alto valor estructurante de la modalidad. Por eso, el inmenso valor de este trabajo, en el

que los autores se proponen analizar cómo se configura/construye la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en la provincia de Córdoba en el marco de las políticas públicas formuladas por el Estado Nacional en el contexto internacional y profundizar en el conocimiento de su estado de situación en el período 2006-2012, a los fines de contribuir con la generación de propuestas asociadas de mejora, tanto en las prácticas institucionales como de las políticas educativas de la modalidad.

Hoy son los jóvenes, además de los adultos, los que demandan ser incluidos. Los años del neoliberalismo los expulsaron del mundo laboral y de la escuela; por eso uno de los objetivos centrales de la modalidad establecidos en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012- 2016 es el de “Garantizar la oportunidad de alfabetización y finalización de estudios primarios y secundarios a jóvenes y adultos”.

La sanción de Ley de Educación Nacional 26.206, en el año 2006, recuperó los objetivos antes mencionados y retomó el rol del Estado como garante del derecho a la Educación. Las nuevas políticas públicas en el área educativa se traducen en planes de gestión que buscan integrar el sistema educativo, garantizando calidad en todo el territorio nacional.

La participación de las organizaciones sociales, las cooperativas, los sindicatos y muchas instituciones del Estado, con la gestión, facilitan la llegada de las nuevas propuestas educativas a los sujetos destinatarios de la Educación de Jóvenes y Adultos. El trabajo mancomunado del Estado y las organizaciones aporta a mantener viva la memoria popular, a reconocerse en el tiempo, a homenajear a las instituciones y a los lugares de la EDJA que trascienden la escuela.

Invito a los lectores y especialistas en la problemática educativa a recorrer estas páginas reflexionando sobre sus propias prácticas y sobre los desafíos que aún nos quedan por delante, desde una mirada propositiva y creativa.

Felicito a todos los que participaron en este trabajo de investigación y saludo a Horacio por su esfuerzo y compromiso.

María Ángela Parrello

Directora Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos

Ministerio de Educación de la Nación

PRÓLOGO

Es muy grato para quien trabaja, gestiona y conduce desde hace muchos años Instituciones de Educación para Jóvenes y Adultos (EDJA) poder presentar un trabajo de investigación minucioso, respaldado por fuentes documentales y análisis teóricos incuestionables, referido específicamente a una de las modalidades educativas que ha adquirido una fuerte relevancia en el contexto de la educación de la Provincia de Córdoba y en varias jurisdicciones de la República Argentina, algunas con desarrollos similares y otras que tratan de fortalecer o reestablecer la modalidad en tiempos más recientes.

El propio título del proyecto, “Políticas de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. El caso de la Provincia de Córdoba, Argentina (2006-2012)”, se presenta como sumamente convocante y de interés para su análisis, ya que si bien está centrado en la modalidad en nuestra provincia, también permite comparar datos con otras jurisdicciones de Argentina. Asimismo, ofrece hacia adentro de nuestra realidad la posibilidad de observar cuál es el desarrollo local de la EDJA y la diversificación de la modalidad en ámbitos urbanos de distintas dimensiones y en ámbitos rurales cuyos contextos desafían las posibilidades de su implementación y desarrollo.

Es un trabajo relevante sustentado en datos significativos o indicadores indispensables, hoy considerados de suma importancia y como insumo para un análisis que pueda favorecer la toma de decisiones. En ese sentido, lo investigado y expuesto nos permite vincular perspectivas cuantitativas, cualitativas (de orden normativo, desde las políticas) y teóricas -desde los diversos aportes de otras investigaciones-.

Por otro lado se recuperan las conclusiones de los distintos encuentros internacionales que - con la clara intencionalidad de acortar las brechas de desigualdades e inequidades sociales y económicas- se ocuparon y se ocupan de dar referencia a la Educación de Jóvenes y Adultos. Tales conclusiones enlazan con otros indicadores de orden local que ponen de manifiesto las propuestas de las políticas públicas que se esfuerzan por conseguir un acceso fluido de los ciudadanos a trayectos formales de una educación de calidad, la permanencia de los sujetos en dichas trayectorias y la certificación de estudios, como corolario del esfuerzo individual y colectivo implicado en esas intencionalidades políticas.

En esa misma línea, las políticas establecidas por la provincia de Córdoba para la EDJA, en más de una década, se asientan en tres ejes fundamentales: la expansión de los servicios educativos, la integración de la modalidad en el contexto educativo general de la provincia y la innovación de las prácticas educativas. Estas intenciones nos permiten trabajar en planificaciones en tiempo real y avizorar paulatinos e incesantes avances en la modalidad.

Los ejes enunciados adquieren un dinamismo importante en la medida en que podamos seguir incidiendo en la creación de nuevos servicios que optimicen la oferta educativa y la relocalización de otros, en función de una demanda creciente de la población que muchas veces no puede establecerse en un centro determinado por mucho tiempo. Todo esto en el marco de las transformaciones educativas que tienen por objeto la inclusión y la calidad educativa, siempre ligadas a la idea de una escuela para jóvenes y adultos de características móviles y de una impronta versátil e innovadora. Se trata, en suma, de que la segunda oportunidad que la modalidad brinda a los individuos se caracterice por ser diferente en cuanto a la contención y se fundamente en la relevancia de sus contenidos y aprendizajes.

La reconstitución de las trayectorias educativas de los sujetos en tiempos diferentes supone, en nuestra realidad, la implementación de dispositivos pedagógicos actualizados y adecuados a las necesidades de la población, así como la generación de propuestas correspondientemente diversificadas en función de esas realidades. Por ello, hoy podemos encontrar interactuando a las diversas ofertas del sistema educativo dentro de la misma modalidad sin distinción de niveles, la incorporación de nuevas propuestas curriculares tanto en Nivel Primario como en Nivel Secundario y una integración sin precedentes con el resto del sistema educativo que va más allá del uso de los espacios compartidos.

Este informe de investigación también deja expuesta una relevante dimensión del campo operativo potencial de la EDJA, al dar cuenta que existe una amplia franja de población destinataria de nuestros servicios educativos y que sólo una porción de esa franja hoy demanda y se incorpora a los distintos dispositivos existentes. Esto además nos está señalando, en un principio de análisis actualizado, que afrontamos dos grandes desafíos:

la atención adecuada de los ciudadanos que asisten a la EDJA, evitando la deserción y desgranamiento de matrículas mediante un esfuerzo significativo por diversificar ofertas que atiendan a las nuevas realidades socioeconómicas de los sujetos y sus posibilidades materiales de afrontar las trayectorias educativas en distintos formatos de asistencia, con permanencias discontinuas en muchos casos;

la incorporación, en forma creciente, de nuevos sujetos del colectivo socio laboral, lo que supone una mayor interacción con otras organizaciones gubernamentales, empresarias, sindicales y de todo el espectro social.

Por lo expuesto y nuevamente agradeciendo a los profesionales que intervinieron en esta investigación, quiero además dejar mi reconocimiento a la Universidad Católica de Córdoba por hacer lugar a estos trabajos que resultan en materiales fundamentales para el estudio, análisis, desarrollo y proyección de una modalidad que está destinada a reconocerse como un estadio más del sistema educativo, con determinadas especificidades, y no como una herramienta meramente remedial y compensatoria.

Para finalizar, como docente de la EPJA no puedo dejar de mencionar a Paulo Freire quien, en contraposición a concepciones positivistas de las transmisiones de cultura de una generación a otra y a una educación bancaria que sólo busca adaptar al hombre a la sociedad, propone una visión de la educación como instancia liberadora, dialógica y transformadora. En este marco, el pedagogo esgrime una idea que tiene que ver con esto de Enseñar – Aprender – Investigar y dice: “enseñar exige investigar porque el que no investiga tiene poco que enseñar”. Me ha parecido oportuna, en este caso, para resaltar este trabajo de investigación que invita a ser leído, analizado y criticado desde el propio espíritu de búsqueda de una mejor educación para todos.

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

AGRADECIMIENTOS

A la Facultad de Educación y la Secretaría de Investigaciones de la UCC, que nos proporcionaron las condiciones institucionales y materiales para poder desarrollar el trabajo, como así también al Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Provincia de Córdoba por aprobar, en el marco de las políticas de investigación, el proyecto y avalar de esta manera su desarrollo.

A la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, por posibilitarnos el acceso a la información y facilitarnos el diálogo con los Centros Educativos, permitiéndonos concretar el presente estudio, especialmente a Carlos Brene (Director General), a Mercedes Carignano (Inspectora General) y a Laura Acosta (Coordinación Contextos de Encierro). A Hugo Zanet (Director General) y Gladys Aguirre (Subinspectora General) de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza). A los supervisores, técnicos, directivos, docentes, estudiantes y egresados de las 150 Instituciones que desinteresadamente nos permitieron el acceso a las fuentes de la información.

De manera particular, al Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos *Mina Clavero* (Mina Clavero, Córdoba), Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos *Teodoro Asteggiano* (San Francisco, Córdoba), Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos N° 172 (La Francia, Córdoba), Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos *San José De La Dormida* (San José de la Dormida, Córdoba) y Escuela Nocturna *Antártida Argentina* Anexo I Bower (Educación en Contextos de Privación de Libertad, EDJA) y a sus respectivos supervisores, por su colaboración en el proceso de sistematización de su experiencia institucional.

A Marisa Díaz (Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Nación), María Susana Barasatian (Directora Nacional de Orientación y Formación Profesional, Secretaría de Empleo, MTEySS de la Nación), Miriam Beatriz Frontera (Contaduría General del Ministerio de Finanzas del Gobierno de la Provincia de Córdoba) y Silvina Chali (PROMEDU Córdoba) por su colaboración en lo que respecta al acceso a la información estadística, presupuestaria y pedagógica. A Eduardo Bologna y Angel Robledo (Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación, UCC) y a María José Llanos Pozzi (Dirección de Planificación, Información y Evaluación-Ministerio de Educación-Provincia de Córdoba), por la lectura crítica (Capítulo IV); a María Isabel Calneggia, Julio Luis Castro y Graciela Aparicio por su participación en la etapa del diseño del proyecto; a Gabriela Martín, Andrea Rubiano, Miguel Reynoso y Fernanda Galland (pasante de la Maestría en Investigaciones Educativas, Facultad de Educación UCC), por su aporte en el procesamiento de la información; y a los estudiantes José Pasero, Luciana Altamirano, Diego Juárez, César Díaz, Nicolás Lossada, Leidy Carrillo y Lucas Guerra (UCC) por su colaboración en el proceso de la investigación.

Manifestamos, asimismo, nuestro agradecimiento a los asesores internacionales del proyecto: Lya Sañudo Guerra y Martha Vergara Fregoso (México) y Omar Parra Rosso (Colombia).

Gracias a todos por su tiempo y su confianza.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
Facultad de Educación – Universidad Católica de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Una teoría de la instrucción es una teoría política en el sentido de que se deriva del consenso que se refiere a la distribución del poder dentro de la sociedad: a quién se educará y para cumplir qué roles (...) El educador que formule una teoría pedagógica sin tener en cuenta el entorno político, económico y social del proceso educativo se arriesga a caer en la trivialidad, y merece ser ignorado, tanto en la comunidad como en la clase (Bruner, 1987, p.112).

En los inicios del siglo XXI, en la Argentina, Latinoamérica y mundo la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) está siendo no sólo una preocupación, sino una ocupación de los gobiernos y la sociedad civil. Además de en el aumento de la cobertura, el foco está puesto en la construcción de una propuesta de calidad, en la que se integren las políticas de distribución con las de reconocimiento, a los fines de mejorar la calidad atendiendo las especificidades. En definitiva, las iniciativas se orientan, en general, a la construcción de mejores escenarios de justicia socioeducativa.

Es por ello que desde la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (2010), convencidos de la importancia que adquiere la articulación de acciones de docencia, investigación y proyección social desde el principio rector de la Responsabilidad Social, nos hemos propuesto, como equipo de investigación¹, analizar cómo se configura/construye la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos como modalidad del sistema educativo en la Provincia de Córdoba –en el marco de las políticas públicas formuladas por el Estado Nacional en el contexto internacional- y profundizar en el conocimiento de su estado de situación en el período 2006- 2012, a los fines de contribuir con la generación de propuestas asociadas de mejora, tanto de las prácticas institucionales como de las políticas educativas de la modalidad.

En este marco, nos planteamos específicamente:

-Describir el escenario de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en los aspectos vinculados con la configuración, organización institucional y curricular; actores, recursos, articulación y proyecciones en el escenario de los procesos de institucionalización de políticas.

-Indagar acerca de las percepciones y representaciones de los actores acerca de las prácticas institucionales y de enseñanza.

¹ El equipo de investigación, proyección social y docencia ha está integrado por: Horacio Ademar Ferreyra (Director), Esteban José Cocorda (Codirector), Susana Caelles Arán, Crescencia Cecilia Larrovere, Georgia Estela Blanas, María Jacinta Eberle, Martín Scasso, Marcela Alejandra Rosales, Mariano Oscar Acosta, Gerardo Ramón Bortolotto, Nora María Güizzo y Silvia Noemí Vidales. Además, contó con el asesoramiento de Lya Sañudo Guerra y Martha Vergara Fregoso (México) y Omar Parra Rosso (Colombia).

- Identificar los procesos de articulación entre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y los otros niveles y modalidades del sistema educativo, la comunidad y el mundo del trabajo.
- Caracterizar los desafíos que enfrenta la modalidad en el contexto del desarrollo provincial, nacional y latinoamericano.
- Sistematizar iniciativas, experiencias institucionales y prácticas pedagógicas curriculares innovadoras.
- Proponer alternativas de mejora para reorientar la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el marco de la política educativa provincial en el contexto nacional.

Desde el punto de vista metodológico, ante la necesidad de explicitar las múltiples y dinámicas interacciones que se dan en la realidad, hemos optado por la realización de una investigación de tipo descriptiva, con un enfoque mixto, mediante dispositivos metodológicos que triangulan datos cuantitativos y cualitativos².

El punto de partida ha sido el análisis de tipo documental de las principales declaraciones, recomendaciones, estudios, legislación, acuerdos e información estadística³ producida en la última década, tanto en el nivel internacional, como nacional y provincial. Posteriormente, la tarea se centró en la realización de un trabajo de campo, focalizado en la jurisdicción Córdoba, que supuso la concreción de: entrevistas semiestructuradas a informantes claves⁴, la aplicación de un cuestionario autoadministrado a instituciones de la modalidad y el nivel⁵, y la sistematización de cinco experiencias innovadoras.

Ambas miradas, la documental y la de campo (incluido el diseño de los protocolos de los distintos instrumentos), fueron efectuadas teniendo en cuenta los objetivos del trabajo y las siguientes categorías de análisis: instituciones, docentes, estudiantes, egresados, marco normativo, políticas / lineamientos de supervisión, programas

² El presente trabajo recupera y proyecta desde lo conceptual y metodológico el estudio desarrollado por Ferreyra (2008) que da cuenta del estado de situación de este trayecto educativo en la República Argentina en general y en las siguientes provincias en particular: Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Tucumán durante el período comprendido entre los años 2006 y 2008.

³ Datos estadísticos suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación (2004 y 2010) en lo que respecta a la totalidad del subsistema de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Educación Primaria y Secundaria); información provista por el Censo Provincial de Población, hogares y viviendas realizado por la Dirección General de Estadística y Censos de la provincia de Córdoba (2008), el Censo Nacional realizado por el INDEC (2010) y el procesamiento sobre las bases de datos de la Encuesta Permanente de Hogares del año 2010, relevamiento a cargo del INDEC.

⁴ Los informantes claves fueron seleccionados por su estatus en el sistema, conocimientos sobre la temática y disposición para cooperar con el proyecto. Se realizaron 30 entrevistas: directivos (5 – Di), Docentes (5 – Do), funcionarios (4 – Fu), Técnicos (6 – Te), Estudiantes (5 – Es) y Egresados (5 – Eg).

⁵ De un total de 299 instituciones, se han seleccionado como muestra 150 -147 de gestión estatal (30 de Córdoba capital y 117 del interior de la provincia) y 3 de gestión privada (2 de capital y 1 del interior)- a las que se aplicó el cuestionario. El muestreo fue aleatorio, estratificado por zonas de supervisión de gestión estatal; en el caso de la gestión privada, las instituciones se seleccionaron intencionalmente.

nacionales y provinciales, recursos, propuestas curriculares, proyecto institucional y curricular y prácticas innovadoras en contexto⁶.

En síntesis, el trabajo se realizó en diferentes etapas:

- En la primera, se analizaron políticas educativas, como políticas públicas, para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en el nivel internacional, regional y nacional, para lo cual focalizamos nuestro abordaje en el análisis de las *metapolíticas internacionales*. A posteriori, indagamos las *macropolíticas nacionales*; sus antecedentes, el marco jurídico de la Educación de Jóvenes y Adultos, así como los diferentes planes y programas que se han diseñado (Capítulo I y II).

- En la segunda etapa, nos concentramos en el nivel de las *mesopolíticas*. En primer término, y a través de un análisis descriptivo, abordamos los antecedentes, el marco jurídico, la organización institucional, los vínculos y articulación en el escenario de los procesos de institucionalización de políticas dirigidas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Córdoba. El segundo momento estuvo orientado a una aproximación cuantitativa –con algunas proyecciones cualitativas– a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Córdoba. (Capítulo III y IV).

- En la tercera etapa, centrada en las *micropolíticas* en la provincia de Córdoba, la mirada se orientó hacia las prácticas educativas en los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMAs). En esta etapa, realizamos dos análisis: el primero, focalizado en las voces de los actores de los Centros; en segundo término, atendiendo a la configuración del subsistema, indagamos la misión y visión de los Centros Educativos de Educación Media/ Secundaria de Jóvenes y Adultos, prestando atención a la oferta, los estudiantes, los egresados, los directivos y docentes designados por horas cátedras; a los planes y proyectos; a la infraestructura, los tiempos y espacios; a la vinculación con la comunidad y sus organizaciones, a las problemáticas priorizadas. En este apartado, prestamos especial atención a las prácticas innovadoras, desarrolladas en distintos contextos y ámbitos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Capítulo V).

Este estudio nos ha permitido una aproximación a las manifestaciones más visibles y concretas de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y, simultáneamente, la exploración del mundo de los significados, las acciones y relaciones que allí se construyen y reconstruyen en interacción con el contexto. Esto permite afirmar que el conjunto de datos cuantitativos y cualitativos no se oponen, sino que se complementan en la interpretación de la realidad alcanzada por ellos.

Horacio Ademar Ferreyra
Director /Coordinador

⁶ El procesamiento de los datos se realizó a partir de una matriz integral que recoge la información por categorías. El registro amplio de la información obtenida de las entrevistas, cuestionarios y otras fuentes forma parte del archivo del proyecto.

Horacio Ademar Ferreyra y Georgia Estela Blanas⁷

A. Diseño y gestión de políticas públicas

Las discusiones teóricas y prácticas relacionadas con las políticas públicas, los modelos para su diseño y gestión, los ciclos de políticas y sobre todo el proceso de institucionalización ocupan hoy un lugar destacado en las tramas discursivas del complejo tejido social.

Se usa el término *políticas (policy)* para dar cuenta del conjunto de actividades que desarrollan diversas instituciones públicas orientadas hacia el logro de ciertos fines u propósitos en beneficio de la población o de sectores sociales concretos, lo cual implica decisiones del gobierno de dichas instituciones en cuanto a “hacer” o “no hacer” Tienen que ver –dicen Aguilar Astorga y Lima Facio (2009)- “*con las acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en los asuntos públicos*”. En este sentido, se distingue de *politic*, esto es, las actividades que desarrolla el Estado vinculadas con el uso y el interés por el poder, las confrontaciones entre organizaciones sociales con el Gobierno, etc. (Aguilar Astorga y Lima Facio, 2009; Ponce Grima, 2011).

Si bien ambos términos tienen relaciones, pues es evidente que las políticas dependen de las acciones de los sujetos políticos, el interés de este estudio se centra en las decisiones que toman los gobiernos, a través de sus instituciones, para atender los problemas educativos de su competencia. El foco es, entonces, la *policy*, más que la *politic*, sin negar la importancia de esta última en el entramado discursivo.

En las últimas décadas, con la consolidación de la democracia, se ha señalado la necesidad de fortalecer la calidad institucional, razón por la cual la sociedad demanda políticas públicas que confieran sustentabilidad, previsibilidad y legitimidad a las acciones del gobierno. Refiere Ponce Grima (2011):

“Se pugna por el rescate de lo público en la política descentralizada y participativa, contra la gestión centralizada, patrimonialista, arbitraria y clientelar de los bienes públicos y el deterioro burocrático de las acciones de gobierno. Se alientan políticas documentadas, fundadas en argumentos y deliberaciones, en el marco de la consolidación de sociedades más justas y democráticas (Aguilar Villanueva, 1994, 2003, 2007; Flores Crespo, 2010; Ornelas, 2009)” (p. 34).

En la gestión y diseño de toda política pública intervienen diversos actores, cuyos

⁷ Con la colaboración de Susana Caelles Arán y Crescencia Cecilia Larrovere.

conflictos de intereses, afectan el proceso de concreción de ésta. Así, la relación Estado-Sociedad se estructura en torno a las diversas *tomas de posición* o *políticas* de los diferentes actores sociales involucrados y afectados, y el aparato estatal interioriza nuevas tensiones al privilegiar o censurar determinados intereses sectoriales en detrimento de otros (Oszlak,1992).

En las democracias delegativas, la legitimidad de los gobiernos -y de sus políticas- está íntimamente relacionada con su capacidad para construir consensos mediante la convocatoria a la participación de actores y sectores diversos. Recuperar la voz y demanda de la sociedad le confiere a la política el carácter de “pública”, que al trascender la gestión de un gobierno se convierte en política de Estado (Latapí, 2004).

B. Políticas Educativas⁸

Las políticas educativas, en su condición de prácticas sociales, constituyen “objetos significativos” que intentan fijar el (los) sentido(s) que, en un determinado contexto espacial y temporal, se le confiere(n) a la educación y “*forman parte de un proceso más general de producción-reproducción material y simbólica de la educación (...), se van gestando al abrigo de discursos socialmente contruidos, aunque también contribuyen, en buena medida, a alentarlos o a resignificarlos...*” (Almandoz y Vitar, 2009, p.3). En palabras de Imen (2008), “... *la retórica oficial crea un sentido que ayuda a instalar una determinada visión de la realidad general y educativa así como la oficialización de ciertas prioridades y problemas en detrimento de otros*” (p. 403). En este sentido, las políticas no sólo construyen marcos legales y ciertas directrices de actuación, sino que priorizan ciertas preocupaciones, formulan prioridades, fijan un lenguaje y, al hacerlo, configuran un programa no solo técnico, sino ideológico y esencialmente político (Contreras, 1997).

En tanto configuraciones discursivas que suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores (Contreras, 1997), las propuestas de políticas no se conciben como verdades únicas ni universales (aunque sí pretenden instaurar un marco de referencia compartido), sino como construcciones que han de ser leídas en contexto y cuya recepción supone una apropiación por parte de las instituciones y actores involucrados, no exenta de tensiones e incertidumbres. Al respecto, Almandoz y Vitar (2009) señalan:

“Las políticas gubernamentales suponen siempre un trasfondo de tensión entre universalidad y particularidad; no sólo es necesario construir consensos acerca de los principios generales -v.g. la igualdad, la calidad- sino también acerca de los modos de concretarlos (...). Toda política trabaja sobre una paradoja ineludible: establecer un conjunto de valores y criterios de distribución y

⁸ Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de *Políticas educativas Internacionales y nacionales* (Cap. I, pp. 39-42), en Ferreyra, 2012 a.

afrontar la polémica que suscitará esta decisión, puesto que existen otras posiciones y formas de interpretación de los problemas. La dimensión de lo político constituye por esto uno de los meollos del hacer las políticas públicas; no es sólo una cualidad de los que gobiernan; remite, por el contrario, al ejercicio de la ciudadanía, a la acción colectiva y pública” (p.7).

En este marco de reflexiones, concebimos la *institucionalización* de las políticas educativas como un *proceso de creación que va desde la sociedad al sistema educativo y, por ende, a la escuela*⁹ *y viceversa; que resulta de la interacción constante entre la fuerza de lo “instituido, normado y reglado” - o sea de todo aquello que tiende a perpetuar el orden- y lo “instituyente, innovador y transformador”, que se propone modificarlo. De alguna manera, se trata de un “proceso de síntesis”, en el que las intenciones y razones de los sujetos sociales y del sistema educativo y sus instituciones específicas se traducen en “decisiones”, primero de “deseo” y luego de “acción”, a partir de una “construcción didáctica” con el contexto, porque es el medio (social, económico, político, cultural, científico y tecnológico) el que justifica una propuesta educativa, efectuando demandas y requerimientos que -a su vez- el sistema y sus instituciones de alguna manera filtran, aceptan o rechazan en la acción (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992; Obiols, 2000; Ferreyra, 2006).*

Esto supone abordar la política educativa como un *“acto transformador”* (Freire, 1994), como un constructo en permanente creación y recreación. La educación no puede permanecer indiferente ante los cambios de la sociedad, sino que debe asumir que éstos inciden en ella y viceversa. A diferencia de otras políticas públicas, la política educativa -que tiene en la anticipación uno de sus valores más importantes (Fernández, 1999)- contribuye particularmente a formar y transformar la realidad.

Por ello, la *política educativa procura* -por intermedio de las instituciones y de las personas con atribuciones jurídicas para hacerlo¹⁰, y en nombre de la sociedad y con su participación- diseñar y gestionar un conjunto contingente y epocal de decisiones (enunciados, procesos, intervenciones, abordajes, planes, programas, proyectos, actividades, evaluaciones, entre otras), orientadas de manera directa a lograr una mejor educación para toda la ciudadanía.

Esto supone asumir el papel dinámico de la política educativa en la construcción de decisiones, fundadas en saberes científicos y cotidianos puestos en diálogo con el conocimiento de la realidad, no sólo de lo que es (presente) y de lo que ha sido (pasado), sino con una visión proyectiva de lo que debe ser (futuro). Se procura así

⁹ En relación con esto, es interesante el análisis realizado por José Joaquín Brunner (2000) respecto de cómo ingresan los contenidos vinculados con las TIC en las escuelas. La descripción de escenarios futuros provee una mirada desde fuera de los márgenes escolares para remarcarnos que la escuela está en las denominadas sociedades del conocimiento y no al revés.

¹⁰ En las últimas décadas se reconoce que en la construcción y reconstrucción de políticas educativas, no sólo intervienen los agentes tradicionales (personas individuales físicas y jurídicas -instituciones privadas, municipios y Estado-) sino que se han incorporado con fuerza los organismos y entidades financieras internacionales en el marco de la mundialización.

una racionalidad incremental que permita garantizar y optimizar el logro de los objetivos propuestos. De hecho, es la política educativa la que posibilita lo deseable, a la luz de un encuadre filosófico, ideológico, antropológico, sociológico, psicológico y pedagógico (Martínez Paz, 1998, p. 8).

En esta caracterización de la política educativa, y siguiendo a Aguilar Villanueva (1994), reconocemos la presencia de cuatro componentes:

- Institucional: da cuenta de que las políticas son diseñadas por una autoridad formal, legalmente constituida en el marco de su competencia; esto es, según se ha dicho, *las instituciones y las personas con atribuciones jurídicas para hacerlo*.
- Decisional: *el conjunto contingente y epocal de decisiones*, relativas a la elección de fines y medios, en una situación específica y en respuesta a determinados problemas y necesidades.
- Comportamental: implica la acción o inacción, pero esencialmente, un curso de acción y no sólo una decisión singular: *intervenciones, planes, programas, proyectos*.
- Causal: los productos de las acciones que tienen efecto en el sistema político y social; en este caso, *una mejor educación para toda la ciudadanía*.

En este contexto, es importante considerar que la producción, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas educativas se efectivizan considerando las cuestiones de escalas (internacional, nacional, provincial y escolar), porque las sociedades sólo podrán funcionar adecuadamente si los modelos institucionales y sus espacios políticos, económicos, culturales y educativos, es decir sociales, se corresponden (Bell, 1987), a partir de sus múltiples relaciones territoriales que encuentran su sentido en la interacción humana.

De este modo, las decisiones de política educativa se traducen, desde un “*modelo relacional*” (Graglia, 2004) y un *enfoque territorial* (Claval, 1999; García, 1976, en García, 2006), en metapolíticas (internacionales), macropolíticas (nacionales), mesopolíticas (provinciales/jurisdiccionales¹¹) y micropolíticas (escolares), lo que supone por parte de los Estado el diseño y gestión de políticas que reconozcan, por un lado, la tendencia hacia la integración y la descentralización de competencias y recursos y, por otro, el protagonismo de los ciudadanos y del sector privado en sus respectivos territorios¹², en el marco de una “*sociedad educadora*”¹³.

En este modelo, adquieren relevancia las ideas de proximidad, *comunidad* (Subirats i Hume, 2002) y *escala humana* (Max-Neef, Elizalde y Hoppenhayn, 2001) que, imbricadas, traccionan hacia la pertinencia, la participación y la apropiación de

¹¹ En esta publicación, se utilizará indistintamente el término *provincia* o *jurisdicción*.

¹² Entendemos por *territorio* no sólo un espacio geográfico y la jurisdicción correspondiente a un nivel de gobierno, sino también el resultado de una red de relaciones entre los sujetos (individuales y colectivos), y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico. En definitiva, como la forma en que ese espacio es habitado, socializado y humanizado (Claval, 1999), es decir, apropiado, transformado y valorado (material y simbólicamente) por una sociedad. (García, 1976, en García, 2006).

¹³ “*Las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora de la educación escolar no pueden reducirse a iniciativas centradas en el sistema escolar, sino que han de incorporar al conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida*” (Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, 2010, p. 84).

quienes se hallan implicados como sujetos participantes, e inspiran nuevos puntos de partida a la hora de rediseñar las políticas necesarias para el logro de una educación de calidad para todos (Corbetta, 2009, en López, 2009).

En este marco, cada escala (internacional, nacional, provincial y escolar) expresa y despliega su autonomía y asume el proceso de construcción de las políticas en sus respectivos territorios (proximidad y comunidad), convocando para ello a los diferentes sectores, estamentos y sujetos a asumir sus propios desafíos y acciones con responsabilidad, creatividad, apertura, flexibilidad, coherencia y continuidad. Se garantiza, así, tanto la atención de la “diversidad” en el contexto de lo educativo global como la atención de las “particularidades” en lo educativo local (Miranda, 1993 y 2001; Corbetta, 2009, en López, 2009).

De esta perspectiva, las “*metapolíticas*” se construyen a partir de la relación mundo-nación y constituyen recomendaciones a escala global, que le permiten a cada uno de los países - en interacción con sus respectivas provincias, estados o departamentos- definir las denominadas “*macropolíticas*”, o sea el conjunto de directrices básicas a partir de las cuales se organiza y gestiona un sistema educativo nacional.

Las provincias, en relación con las escuelas, discuten los núcleos básicos de las concertaciones nacionales, generando nuevos consensos y redefiniendo otros, dando origen a las “*mesopolíticas*” o políticas jurisdiccionales¹⁴. Éstas, a su vez, son reinterpretadas y contextualizadas por cada una de las instituciones educativas; se ingresa de este modo en el campo de la “*micropolítica*”.

¹⁴ Se incluye en Jurisdicción a los Municipios que prestan servicios educativos.

GRÁFICO N° 1. Políticas de cambio educativo.



Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreyra, 2012 a, p.41.

Este proceso de construcción y reconstrucción de políticas educativas no es lineal, sino que constituye un continuo de reflexión y acción, en el que las decisiones son procesadas de diferentes maneras por los sujetos involucrados, quienes ponen en juego diferentes estrategias de actuación (negociación, ruptura, resistencia pasiva, no-decisión, etc.) en los distintos espacios (Crozier y Friedberg, 1990). Estos enunciados – dice Dussel (2010)-

“se vinculan a una teoría de la acción de los agentes o actores que no los considera reproductores acríticos de políticas emanadas por otros, sino sujetos complejos, con sus propios “repertorios de acción” –como dice el sociólogo Charles Tilly (1995)– que les permiten plantearse problemas, definir estrategias y visualizar soluciones” (p.178).

Las políticas educativas son acontecimientos participativos, más que simples documentos. Los sistemas educativos no cambian de arriba hacia abajo, ni varían necesariamente todos sus componentes al mismo tiempo, ni al mismo ritmo. Tampoco permanecen inalterables, sino que adquieren una lógica singular de

apropiación de las modificaciones en cada una de las escalas/territorios que los configuran (Dussel, 2010).

Dicen Almandoz y Vitar (2009):

“...la política no se concibe como una tarea llevada a cabo por un aparato monolítico de gobierno sino como fruto de la interacción de sujetos y de organizaciones que cuentan con campos de decisión y racionalidades peculiares. Perspectiva relacional que abandona una visión piramidal y lineal de las relaciones de poder para dar cuenta de las variadas micropolíticas puestas en juego tanto en el ámbito central como en las instancias intermedias y el centro escolar” (p. 2-3).

Por otra parte, estas políticas se inscriben, necesariamente, en la perspectiva del conflicto, ya que abordando la totalidad del espectro socioeducativo al que se enfocan, y a partir de una cierta secuencia, operan en cada contexto como una estrategia que pretende integrar un doble movimiento: desde *arriba hacia abajo* y viceversa (Torres, 2000), o como sostienen otros expertos desde *afuera hacia adentro* y desde *adentro hacia afuera* (Darling-Hammond, 2001; Martinic, 2001). Así, resultan más relevantes, pertinentes, eficaces, eficientes y equitativas las que operan en ambos sentidos (arriba/abajo, adentro/afuera), que las que lo hacen sólo en una dirección (arriba, abajo, afuera, adentro), ignorando la mirada crítica y las contradicciones que se suceden en cada territorio (Corrales, 1998; Husén, 1988).

Hablar de movimientos en distintos sentidos, de conflicto, miradas críticas y contradicciones supone haber comprendido –como dice Torres (2000 a)- que *“el cambio educativo es mucho más complejo y más difícil de lograr que lo imaginado hasta hoy”* (p.4). De allí, la importancia de que las políticas educativas consideren la necesidad de incorporar la evaluación sistemática de las acciones, la consulta y otros mecanismos que aseguren la participación de los actores involucrados, entendidos no como ejecutores sino como artífices del cambio.

Estas reflexiones iniciales nos permiten reconocer y reafirmar que los estudios de políticas públicas -en este caso educativas, en el campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-, suponen articular en el proceso dos ámbitos de conocimiento: el prescriptivo y el descriptivo, es decir, el saber del “deber ser” y el del “es”. Estos ámbitos -interdependientes, complementarios, interdisciplinarios y contextuales-, generan conocimiento acerca de los procesos de toma de decisiones y sus cursos de acción, pero, además, contribuyen a tomar mejores decisiones.

CAPÍTULO II. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL NIVEL INTERNACIONAL, REGIONAL Y NACIONAL

Horacio Ademar Ferreyra, Georgia Estela Blanas, Crescencia Cecilia Larrovere y María Jacinta Eberle.

A. Metapolíticas internacionales¹⁵

En el marco de un enfoque más humano del desarrollo, en las últimas décadas se han ido construyendo metapolíticas en las que se expresan las directrices generales para una acción concertada de mejoramiento de los servicios educativos en el ámbito global, regional y local¹⁶ (Coraggio, 1995).

En este sentido, se destacan -en el nivel mundial- los manifiestos por una educación básica para todos (*Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien-Tailandia, 1990), de calidad para todos (*Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar-Senegal, 2000) y la *Declaración y Objetivos del Milenio* (Nueva York-EE.UU., 2000). En Latinoamérica y el Caribe, se subrayan las reuniones intergubernamentales realizadas en el marco del Proyecto Regional de Educación en Cuba (2002) y Argentina (2007) y las Metas 2021 (2010), con el propósito de promover cambios sustantivos en las políticas educativas, a los fines de alcanzar, hacia el año 2021, las metas mundiales de una educación de calidad con equidad para todos.

En todos estos eventos, la promoción de oportunidades de aprendizaje para los jóvenes y adultos ha ocupado un lugar en los debates. Sus recomendaciones han sido retomadas desde su especificidad en las diferentes Conferencias Internacionales de Educación de Adultos¹⁷ dándole identidad y especificidad a la temática.

En el siguiente cuadro, se presenta una síntesis del proceso de construcción y fortalecimiento de conceptos, diagnósticos y propuestas sobre la Educación de Adultos, desarrollado en el marco de las sucesivas Conferencias Internacionales.

¹⁵ Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de *Políticas educativas Internacionales y nacionales* (Cap. I, pp. 42-45), en Ferreyra, 2012 a.

¹⁶ Algunos Estados Nacionales ceden su capacidad de decisión asumiendo dichos lineamientos como estrategia para la transformación, sin mediar un proceso de adaptación. Otros, en cambio, apelando a la ética y voluntad política legítima para avanzar por sus propias vías, con eficacia y eficiencia efectúan las contextualizaciones necesarias, adecuando las metapolíticas internacionales a las realidades nacionales o regionales.

¹⁷ Para ampliar, véase UNESCO: URL: www.unesco.org/es/ (9/07/11) (Temas: Educación de adultos).

Cuadro Nº 1. Conferencias Internacionales de Educación de Adultos

ANTECEDENTES

1929: *Primera Conferencia Internacional de la Asociación Mundial para la Educación de Adultos* (Cambridge, Inglaterra). Sus preocupaciones estuvieron centradas en el campo académico de la educación de adultos¹⁸.

1948: *Seminario Regional de Educación* (Caracas, Venezuela).

1949: *Seminario Interamericano de Alfabetización y Educación de Adultos* (Petrópolis, Brasil); con auspicio de la OEA y la UNESCO, y participación de delegados de veinte países americanos, cinco no americanos y once organizaciones internacionales (Rodríguez, 2008).

<p style="text-align: center;">1949</p> <p style="text-align: center;"><i>I Conferencia Internacional de Educación de Adultos</i></p> <p style="text-align: center;">(Elsinor, Dinamarca)</p>	<p style="text-align: center;"><i>“Sentido democratizador a la educación de adultos”</i></p>	<p>Contexto y formulaciones: en el marco de las preocupaciones por la paz y la convivencia entre las naciones y los diversos grupos sociales (debido a los efectos de la II Guerra Mundial), formuló una serie de recomendaciones encaminadas a fomentar valores relacionados con la comprensión y cooperación internacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • espíritu de tolerancia, • búsqueda de posturas reconciliadoras, • cooperación de las asociaciones privadas y el Estado, • mejoramiento de las condiciones de vida de los países menos desarrollados, • estudio de los problemas mundiales. <p>Objetivo de la educación de adultos: <i>“proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y sobre todo, permitirles participar en la vida de su comunidad”</i> (UNESCO, 1949, p. 9).</p>
<p style="text-align: center;">1960</p> <p style="text-align: center;"><i>II Conferencia Mundial de Educación de Adultos</i></p> <p style="text-align: center;">(Montreal, Canadá)</p>	<p style="text-align: center;"><i>“La educación de los adultos, un derecho y un deber para toda la humanidad en un mundo en evolución”</i></p>	<p>- Temas abordados en relación con la educación de adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • función y contenido, • las modalidades, • la estructura y organización. <p>- Contribuciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en relieve de la concepción de educación como

¹⁸ A diferencia de las Conferencias promovidas por la UNESCO desde 1949, en las que la preocupación no ha sido el campo académico, sino concentrarse en crisis que pueden ser mitigadas con educación práctica y aplicada de personas adultas (Knoll, 2007).

un proceso continuo que dura toda la vida, además de “un derecho y un deber para toda la humanidad” (UNESCO, 1963, p. 5 y 10).

- Consideración de la educación de adultos como parte integrante de los sistemas nacionales de enseñanza, y para cuyo desarrollo corresponde a los gobiernos generar condiciones económicas y sociales.
- Reelaboración del concepto de educación de adultos, concediéndole un alcance más amplio, al considerarla no sólo una educación de sustitución y complementaria, sino de perfeccionamiento o de transformación, que requería el uso de métodos tradicionales, así como de otros recursos o medios pedagógicos.
- Propuesta, para la educación de adultos, de un contenido inspirado en un humanismo integral (desarrollo intelectual, moral y estético) que comprendiera los valores del respeto, tolerancia, paz, fraternidad y convivencia.
- Reconocimiento de la importancia
 - a) de la educación de adultos y su contribución al desarrollo económico, social y político de los pueblos y al mantenimiento de la paz.
 - b) de la formación y orientación profesional como medio para encontrar un oficio o adaptarse a una nueva profesión, a través de una educación o reeducación profesionales, estrechamente ligadas a las características y necesidades de los sujetos.
- Inclusión de la formación técnica y profesional entre las finalidades de la educación de adultos, junto a la educación para la participación cívica y social, la alfabetización y la adaptación a los cambios sociales (respuesta más completa a las necesidades de los adultos).
- Constante referencia a las mujeres y los jóvenes como colectivos destinatarios que requieren una particular atención, y a la necesidad de su formación en el ámbito laboral.
- Consideración de la educación de adultos como parte integrante de los sistemas nacionales de enseñanza, y

		para cuyo desarrollo corresponde a los gobiernos generar condiciones económicas y sociales.
<p>1972</p> <p>III Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (Tokio, Japón)</p>	<p><i>“Las funciones de la educación de adultos en el contexto de la educación permanente: estrategias para su desarrollo”.</i></p>	<p>- Temas fundamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los valores de la igualdad, la participación y la no discriminación en educación (se amplían las causas de no discriminación, incluyendo las de posición social y nivel de educación, pero aún no las de discapacidad). • El reconocimiento del derecho a aprender. <p>- Énfasis</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación como factor de democratización y de desarrollo económico, social y cultural. • La igualdad económica, social y cultural. • La necesidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje en el ámbito profesional y laboral a aquellos colectivos más desfavorecidos, para su participación activa y la mejora de su calidad de vida. • La prioridad de la formación profesional como medio o instrumento de participación siempre que responda a las necesidades de sus destinatarios (UNESCO, 1972, p. 58). <p>- Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar prioridad a las políticas de educación destinadas a estos grupos. • Establecer políticas de cooperación, difusión, intercambio e investigación. • Asegurar la <i>distribución de oportunidades de aprender para todos, “sin distinción de raza, color, credo, sexo, edad, posición social o nivel de educación”</i> (UNESCO, 1972, p. 53). • Prever la adaptación de los métodos y contenidos a las necesidades e intereses de los destinatarios adultos, fomentando su participación activa. • Promover la democratización de la educación <i>“mediante la participación de organizaciones interesadas: sindicatos, asociaciones, organizaciones sociales y voluntarios, etc”</i> (UNESCO, 1972, p. 53). • Prever, en los planes nacionales de desarrollo, <i>“la creación de oportunidades de empleo adecuadas al nivel de instrucción de los trabajadores y los jóvenes, prestando especial atención a las necesidades de los grupos más desfavorecidos”</i> (UNESCO, 1972, p. 53). • Reconocer <i>los diplomas y calificaciones obtenidos fuera</i>

		<i>del sistema de educación escolar</i> (UNESCO, 1972, p. 56-57).
<p>1985</p> <p>IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (París, Francia)</p>	<p><i>“La educación como un derecho inalienable de todo ser humano, sin distinción de razón, sexo, edad, situación social, ideas políticas y confesiones religiosas.”</i></p>	<p>- Principales formulaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del principio de igualdad de acceso de todos a la educación, con énfasis en los grupos menos favorecidos (analfabetos, mujeres, personas de la tercera edad, jóvenes adultos, desempleados, personas deficientes, disminuidas o minusválidas, marginados, trabajadores migrantes y refugiados), para quienes se subrayó la necesidad de “proporcionarles cursos de postalfabetización y formación profesional para que pudieran acceder al mundo del trabajo” (UNESCO, 1985, p.43). • Concepción de la educación de adultos como una de las condiciones necesarias para hacer frente a los continuos cambios científicos y tecnológicos, en el marco de la democratización de la educación y la concreción de una educación permanente. • Concepción integral de la educación de adultos: formación básica general, formación y perfeccionamiento profesional, preparación para el desarrollo personal. • Énfasis en la lucha contra el analfabetismo –en tanto fenómeno socioeconómico- como objetivo prioritario de la educación de adultos. • Promoción de los derechos humanos, entre ellos el derecho a aprender durante toda la vida. • Puesta en relieve de la importancia de la educación de adultos en la lucha contra los prejuicios, la intolerancia y el racismo; en la cooperación y paz internacionales, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, al igual que en los principios de participación, igualdad, protección del medio ambiente y mejora de la calidad de vida.
<p>1997</p> <p>V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Hamburgo, Alemania)</p>	<p><i>“El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida: el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a</i></p>	<p>- Lema</p> <p><i>Que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida.</i></p> <p>- Principales formulaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto, objetivos y contenidos de la educación de adultos siguen las líneas planteadas en conferencias anteriores: perspectiva de educación permanente y desarrollo humano, sostenible y equitativo; la educación considerada como condición para la

desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas”

participación, la justicia y la igualdad.

- La educación como un derecho, un deber y una responsabilidad para con los demás y con la sociedad en su conjunto, que debía ser reconocido y aplicado.
- Interpelación a las prácticas existentes, y señalamiento de que la nueva educación de adultos exigía una interconexión eficaz de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Para hacer frente a las dificultades planteadas, se propusieron nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de una educación a lo largo de toda la vida, cuya meta última fuera la creación de una sociedad educativa.
- Reafirmación de la necesidad de conectar la formación con demandas reales, útiles y concretas para el mercado laboral, como eje prioritario en el diseño de políticas y planes de formación ocupacional dentro de la educación de adultos.
- Propuesta de un Plan de Acción concreto que instaba a la adopción de medidas y políticas para el desarrollo de la educación de adultos, requiriendo para ello la colaboración de los distintos ministerios, organizaciones, organismos e implicados en ella. Este Plan se desarrolló en torno a diez temas entre los que se incluyeron la atención a determinados grupos o colectivos y el cambiante mundo del trabajo.
- Inclusión, por primera vez, de la no discriminación por motivos de discapacidad¹⁹. Se subrayó la importancia que tenía la educación permanente para las personas con discapacidad, así como su posibilidad de acceso a modalidades formativas en los ámbitos profesionales que tuviesen en cuenta sus necesidades. De igual forma, se remarcó la promoción de políticas de empleo, a través del establecimiento de respuestas institucionales que atendiesen a estas personas.
- Abordaje de diversos temas relevantes relacionados con la educación de adultos: igualdad y equidad en las relaciones entre hombre y mujer, la educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población; educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información; los aspectos económicos de la educación de adultos.

¹⁹ En esto, la Conferencia se adelanta al artículo acerca de la no discriminación, presente en el Tratado de Ámsterdam, firmado el 2 de octubre de 1997.

<p>2009</p> <p><i>VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Belém-Brasil)</i></p>	<p><i>"Vivir y aprender para un futuro sostenible: el poder del aprendizaje de adultos"</i></p>	<p>- Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sigue restando importancia a la función y el lugar del aprendizaje y la educación de adultos en el aprendizaje a lo largo de la vida. • Los ámbitos de la política ajenos a la educación propiamente dicha no han llegado a reconocer e integrar las aportaciones específicas que el aprendizaje y la educación de adultos pueden hacer al desarrollo económico, social y humano en general. • El sector del aprendizaje y la educación de adultos sigue siendo un ámbito de acción fragmentado. • Es escasa la presencia de la educación de adultos en los programas gubernamentales; poca cooperación interministerial. • Las estructuras institucionales son débiles y escasos los vínculos entre la educación formal y no formal. Rara vez se toma en cuenta el aprendizaje no formal, el informal y el adquirido mediante la experiencia. • No hay una planificación financiera adecuada y con suficiente visión de futuro para que el aprendizaje y la educación de adultos hagan contribuciones decisivas; las asignaciones financieras no acompañan los procesos de descentralización. • Es escasa la diversificación de programas de aprendizaje y educación de adultos, concentrados mayoritariamente en la educación y formación técnica y profesional. • Faltan enfoques más integrados del aprendizaje y la educación de adultos para abordar el desarrollo en todos sus aspectos (económico, sostenible, comunitario y personal). • Las iniciativas de generalización de la perspectiva de la igualdad de género no siempre han dado lugar a programas que habiliten mayor participación de las mujeres. Tampoco hay receptividad de colectivos indígenas, poblaciones rurales y emigrantes. • Los programas de contenidos y las prácticas de enseñanza rara vez atienden a la diversidad etaria, cultural, lingüística, económica de los educandos ni sus necesidades singulares (comprendidas las discapacidades). • Sigue siendo frecuente la asimilación de la educación de adultos a la mera adquisición de nociones básicas de lectura, escritura y aritmética.
--	---	--

- Persisten elevadas tasas de analfabetismo.
- La falta de profesionalización y posibilidades de capacitación de los educadores, así como un ambiente de aprendizaje poco enriquecido ha influido negativamente en la calidad del aprendizaje en la educación de adultos. Esto se agrava por la escasez de mecanismos sistemáticos de supervisión, evaluación y retroinformación.

- Recomendaciones

- **Alfabetización de adultos:**

- Redoblar los esfuerzos para *“reducir el analfabetismo en un 50 % para 2015, en relación con los niveles del año 2000 (meta 4 de la Educación para Todos y otros compromisos internacionales), con el objetivo final de evitar y quebrar el ciclo del semianalfabetismo, y dar lugar a un mundo plenamente alfabetizado”* (UNESCO, 2009, p. 3).

- **Políticas:**

- Tanto las políticas como la legislación deben ser *“globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, y abarcar y vincular todos los componentes del aprendizaje y la educación”* (UNESCO 2009 Pág. 4)

- **Gobernanza:**

- Es indispensable asegurar la representación y la participación de todas las partes interesadas *“para garantizar que sea receptiva a las necesidades de todos los educandos, especialmente de los más desfavorecidos”* (UNESCO, 2009, p.5).

- **Financiación:**

- En tanto la educación de adultos *“produce beneficios sociales al crear sociedades más democráticas, pacíficas, integradoras, productivas, saludables y sostenibles”,* es indispensable realizar inversiones financieras importantes *“para asegurar la prestación de un aprendizaje y una educación de adultos de calidad”* (UNESCO, 2009, p.5).

- **Participación, inclusión y equidad:**

- Deben tomarse medidas que amplíen la motivación y aseguren el acceso a todos los individuos, sin exclusiones *“por edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o*

encarcelado” (UNESCO, 2009, p.6). Se debe asegurar a todos la posibilidad de desarrollar sus potencialidades, combatiendo “los efectos acumulados de múltiples desventajas” (UNESCO, 2009, p.6).

- **Calidad.**

- Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos se requiere “que el contenido y las modalidades de enseñanza sean pertinentes; que se concentre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se profesionalicen, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencie la autonomía de las personas y las comunidades” (UNESCO, 2009, p.7).

Fuente: Elaboración propia.

Iberoamérica se destaca en las cuestiones relativas en torno a los procesos de alfabetización, vinculación de la educación con el trabajo, ciudadanía, interculturalidad, jóvenes, género y desarrollo local sostenible (Unesco, 2003 y 2007; OEI, 2010), especialmente presentes en el accionar desarrollado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

En razón del incremento de la exclusión social y, en especial, de la presencia de poblaciones de mujeres altamente vulnerables, en la Región han adquirido especial dimensión los procesos de alfabetización y sus alcances, generándose la necesidad de formular acciones en pos de una visión abarcativa e integral de alfabetización en contextos complejos, a fin de garantizar la educación como:

- a) un derecho humano que, al hacerse efectivo, fortalece la valoración intrínseca de la persona;
- b) un proceso de aprendizaje cuyo objetivo es el mejoramiento de las condiciones de vida de la población que se está formando, y su inclusión social.

De esta manera, la educación se constituye en una dimensión fundamental para el desarrollo de cada persona y para su integración social, y reclama la idea de la intersectorialidad como una garantía de coordinación y coherencia de las políticas que se pretenden desarrollar. La intersectorialidad requiere de una fuerte voluntad política y técnica en un trabajo sostenido y continuo, que permita ir generando avances en la construcción de una mirada y estrategias compartidas.

En definitiva, la educación, en general, y la de jóvenes y adultos en particular, con una visión integrada e integradora, debe dar respuesta a los problemas derivados de los procesos simultáneos y a veces contradictorios de democratización,

mundialización, planetarización, integración, globalización, regionalización, polarización, marginación, discriminación y exclusión que inciden en el desarrollo sostenible de las sociedades.

B. Macropolíticas nacionales²⁰

B.1. Antecedentes²¹

En la historia de las políticas educativas de la Argentina, se debe considerar que, a partir de la década de los cincuenta del siglo XX, comenzaron a desarrollarse políticas con mayor fundamento y proyección en lo que respecta a educación de adultos. El proceso alcanzó cierto auge en la década de los sesenta, impulsado por movimientos como la revolución cubana, la propuesta pedagógica freiriana y lo que se dio en llamar la pedagogía nacionalista popular liberadora. Justamente en esa década (Puiggrós, 1990), en 1968, se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA)²² (Rodríguez; 1992), cuya organización se basó en los postulados de la educación permanente, con la intencionalidad de atender a la población con déficit educativo de todo el territorio nacional²³, marcando -de este modo- un hito en la historia educativa argentina en lo que respecta a la especificidad de la modalidad²⁴ (Rodríguez, 2008).

A partir del golpe militar de 1976, las nuevas autoridades sostuvieron, en el campo de la educación de adultos, una permanente desconfianza frente a aquellos proyectos que tenían como objetivo central trabajar con sectores populares de la población y hacia todo aquello que estuviera vinculado a ofertas educativas mixtas entre el Sistema Educativo y las organizaciones sindicales, las cuales -a pesar de estar intervenidas- asumieron la formación y capacitación de sus afiliados como una cuestión prioritaria.

Del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980, surge un elevado número de analfabetos absolutos (1.184.964, esto es, 6,1% de la población total) y funcionales (5.283.211, lo que equivale al 27,13% de la población total). Ante estas cifras que

²⁰ Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de *Políticas educativas Internacionales y nacionales* (Cap. I, pp. 45-60), en Ferreyra, 2012 a.

²¹ Para ampliar sobre la historia de la Educación de Adultos desde sus orígenes, se sugiere la consulta de De la Fare, 2010.

²² La creación se concretó a partir de una estructura previa correspondiente a la primera Campaña de Alfabetización realizada por el Estado Nacional entre los años 1963 y 1966. Dicha organización preveía centros educativos fijos y móviles en todo el país, y el desarrollo de un currículo flexible, adaptado a las necesidades del adulto (Rodríguez, 2008).

²³ Con la creación de los denominados Centros Educativos Secundarios (CENS) y los Centros Educativos Terciarios (CENT) por los años 70, se sistematiza el Nivel Medio y el Terciario para adultos. Se concretaron más de 600 convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales y no gubernamentales, para la prestación de esos servicios educativos en todo el país (Rodríguez, 2008).

²⁴ En 1973, con el retorno del país al sistema democrático, la DINEA comenzó acciones de transformación de la modalidad, implementando la exitosa campaña de alfabetización llamada de "Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)". A partir de ella, pretendía alfabetizar, brindar servicios de educación básica y constituir cada espacio educativo en un centro cultural de referencia como base para la transformación total de la oferta educativa de la modalidad (Rodríguez, 2008).

sitúan al país en estado de emergencia educativa, y consciente de que dicha situación exige la puesta en marcha de un programa *ad hoc* que, dentro del ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, posea la flexibilidad y jerarquía necesarias para enfatizar la significación del problema y viabilizar su solución, el Gobierno Nacional (1983-1989) creó por *Decreto N° 2.308* del 30 de julio de 1984 la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, con dependencia directa del titular del Ministerio de Educación y Justicia²⁵.

A partir de la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias (*Ley 24.049/92*), se produce la reestructuración orgánica del Ministerio de Educación Nacional y es así como se disuelven las diferentes Direcciones Nacionales –entre ellas la DINEA-, ya que las escuelas y centros orientados a la finalización de los niveles educativos formales pasaron a estar a cargo de los gobiernos provinciales. El Ministerio de Educación Nacional queda sin instituciones educativas y no se crea en su reemplazo ningún ámbito de coordinación de políticas para la modalidad, en el ámbito nacional. Posteriormente, mediante la aplicación de la *Ley Federal de Educación N° 24.195/93*, la modalidad fue instituida en el marco de los denominados *regímenes especiales*. En la década del '90, se implementó el Proyecto de Educación Básica de Adultos²⁶ que posibilitó a muchas personas alfabetizarse y/o terminar los estudios primarios y/o secundarios (básicos) bajo la modalidad semipresencial. En 1999, se aprobó el Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos N° 21 con la intencionalidad de construir un marco normativo federal de referencia que permitiese organizar las ofertas existentes y proyectar dicha trayectoria educativa.

Las urgencias de implementación de las novedades que implicó la *Ley Federal*, las discusiones sobre el presupuesto –antes y después de la transferencia- relegaron a un segundo plano la toma de decisiones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos. No obstante, las provincias han generado diversas estrategias con el propósito de atender los nuevos requerimientos que fueron emergiendo en virtud de la realidad socio-económica imperante en esos tiempos.

En los inicios del Siglo XXI, se actualizan los debates estructurantes de la historia de la Educación de Adultos. Se discute sobre su importancia, su especificidad, la necesidad de docentes formados, los contenidos, la organización institucional, la problemática de la deserción, la vinculación con el mundo del trabajo, etc.

En los primeros años de este siglo, pareciera ser que la base común integrada por la normativa vigente²⁷ “reúne” pero no necesariamente “vincula” -ya que existen pocas cosas en común- y que todo se configura en situación ante la ausencia de un espacio

²⁵ Fuente: Ministerio de Educación y Justicia. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. Plan Nacional de Alfabetización, 1985.

²⁶ Dicho proyecto se implementó en el marco del Plan Social Educativo y contempló dos modalidades, a saber: a) presencial, destinada a estudiantes mayores de 14 años (incluía a los mayores de 18 años que lo requerían); b) semipresencial, para los estudiantes mayores de 18 años.

²⁷ Argentina. ME (1999). *Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos*. A (21)

real de concertación federal que dé sentido a la EPJA (MTEySS, 2008; Ferreyra, 2012).

Esto nos permite afirmar que el desarrollo de la modalidad fue heterogéneo, disperso y desarticulado, a lo que debe sumársele que muchas provincias ampliaron la cobertura a jóvenes y adolescentes que interrumpieron la escolaridad común.²⁸ Adicionalmente, se incorporó a los trabajadores y desocupados que no habían terminado sus estudios, a quienes la realidad les impuso la necesidad de acceder a ellos para formarse y así mejorar sus condiciones de empleabilidad (MECyT, 2006; Kit, 2007) y emprendibilidad (Ferreyra y Blanas, 2009).

Entre las problemáticas propias de esta modalidad, merece especial atención los altos índices de abandono por parte de los estudiantes. Esto debe llevarnos a reflexionar sobre la necesidad de implementar estrategias de inclusión y calidad para revertir el fracaso de la institucionalidad educativa (Paredes y Pochulu, 2005; Rodríguez, 2008; Kit, 2007; UNESCO, 2007; MTEySS, 2008, Ferreyra, 2012 a) y mejorar la situación de desigualdad generada por la escasa escolarización alcanzada.

Para finalizar, es necesario considerar a la EPJA -conforme lo expresa Ezpeleta (1993)- como una práctica que expresa la política educativa de un país, dado que preocuparse por ella implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población. Esto, quizás, pueda ayudarnos a comprender las tensiones que han constituido este campo y la permanencia de ciertos debates y problemas que aún no han logrado resolverse.

B.2. Marco jurídico actual de la EPJA

Las *políticas públicas* incluyen todas las variantes empíricas de programas de acción (leyes, resoluciones, decretos) establecidos por las instituciones del Estado. En ese sentido, es que concebimos a la legislación como parte de las políticas públicas y, conforme a ello, revisamos en este apartado las normas destinadas a reformar el sistema educativo.

Las políticas nacionales implementadas en el proceso de superación de la crisis del 2001 – 2002, si bien no asumieron de modo prioritario y contundente la atención a la población joven y adulta con déficit educativo, recuperaron en parte el protagonismo y la responsabilidad de la Nación en materia educativa: “El Estado como garante del derecho a la educación de todos los ciudadanos”.

²⁸ Al respecto, cabe señalar que las estadísticas disponibles indican que, entre 2002 y 2010, el total de inscriptos a Educación de Jóvenes y Adultos con menos de 18 años creció un 50%. Fuente: procesamientos propios sobre datos de DINIECE-ME, Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2002 y 2010.

En el año 2005, se promulgaron dos leyes que intentaron reparar algunos de los principales efectos negativos de las políticas de los '90: la *Ley de Financiamiento*²⁹ y la *Ley de Educación Técnica*. La primera, reglamenta la obligación constitucional de asegurar y garantizar el financiamiento educativo. La segunda norma se propone recuperar la formación para el trabajo desde el ámbito pedagógico. Ambas leyes sustentan el principio de la centralidad del Estado en la política educativa.

El 5 de mayo de 2006, el Poder Ejecutivo Nacional firmó el decreto presidencial y estableció un marco acotado de ciento ochenta días para el desarrollo de un proceso de consultas, debate y estudios preliminares conducentes a la preparación de una nueva ley de educación: *la Ley de Educación Nacional*. A través de la Comisión de Ministros, creada en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE) con representantes de las distintas regiones, se convocó al conjunto de los sujetos sociales: los medios de comunicación, los representantes del mundo de la producción, las Iglesias, las organizaciones no gubernamentales y los movimientos populares; y se realizaron, en todas las jurisdicciones educativas, jornadas de reflexión y discusión en los establecimientos educativos con el objetivo de recabar las opiniones y propuestas de los docentes para la elaboración de la nueva norma. Se procuró asimismo un intenso intercambio y comunicación con las Comisiones de Educación del Congreso de la Nación con la finalidad de que el debate tuviera una alta presencia en el ámbito del Poder Legislativo y el Proyecto de Ley llegase al Parlamento como producto de un fuerte consenso.

Finalmente, en noviembre de 2006, se promulga la *Ley de Educación Nacional N°26.206*. La nueva estructura del Sistema Educativo prevista en dicha Ley comprenderá cuatro (4) niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior, y ocho (8) modalidades, entendiéndose por tales aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. En este sentido, se reconocerán como modalidades la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria y, de manera especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) (Art. 17).

En la misma *Ley Nacional*, se define la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la ley, a quienes no la hayan

²⁹ En el Artículo 2, inciso e de la *Ley de Financiamiento Educativo*, se establece como uno de los objetivos prioritarios a los que se debe destinar el incremento del financiamiento el "Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema".

completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Art. 46).

En el marco de una educación permanente, se reclama la construcción de la educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva sectorial (integral) e intersectorial (integrada), lo que implica que las acciones del área se articulen con las que realicen otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, como así también con el mundo de la producción y el trabajo³⁰ (Art. 47).

Respecto de la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, se establece que responderá a los siguientes objetivos (Art.48):

- a) 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.*
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.*
- c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.*
- d) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.*
- e) Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.*
- f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.*
- g) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.*
- h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.*
- i) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.*
- j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.*
- k) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.*

³⁰ A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

Además, la mencionada norma establece que las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad³¹ (Art. 80).

Con la intención de responder a las particularidades del destinatario de esta modalidad, se prevé que, en el marco del Consejo Federal de Educación, las diferentes jurisdicciones diseñen estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia; pero al respecto establece que la educación a distancia de jóvenes y adultos sólo podrá impartirse a partir de los 18 (dieciocho) años de edad³² (Art. 108).

De esta manera, la Normativa establece el diseño de programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria (Secundaria), para la población mayor de dieciocho 18 (dieciocho) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la Ley. Dichos programas contarán con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes (Art. 138).

En el año 2007, el CFE sancionó la *Resolución N° 22*, mediante la cual se aprobó el Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011. Este plan señala la necesidad y a la vez la urgencia de “*crear un sistema de información institucional regular, estable y confiable que facilite el diseño de políticas específicas y permita incrementar los niveles de eficacia*”. Además, los objetivos que se explicitan están vinculados con una mayor cobertura, la identificación de necesidades y requerimientos de las distintas poblaciones meta para el diseño de acciones específicas, trayectoria socioeducativa de los estudiantes, innovaciones pedagógicas e institucionales, calidad, currículum, articulación con la formación para el trabajo, intersectorialidad, entre otras.

Además, en dicha norma se instruye la creación de una Mesa Federal integrada por los responsables de la modalidad en cada provincia, con el propósito de dar continuidad a los lineamientos y desarrollar nuevas acciones para potenciar la EPJA. En este marco, como resultado de los procesos de discusión en esa Mesa, el CFE aprobó mediante *Resolución N° 118/10* el Documento Base y los Lineamientos Curriculares para la organización y gestión de la EPJA en la Argentina.

³¹ El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

³² Para la Modalidad Rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, los estudios a distancia podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.

Fue así como se dio continuidad, desde el Ministerio de Educación, a los planes vigentes y se pusieron en marcha otros, con la intencionalidad de construir justicia educativa.

B.3. Planes Nacionales

En este sentido, el ME implementó el Programa Nacional de Alfabetización *Encuentro* (2004) para que todas aquellas personas analfabetas, mayores de 15 años, pudieran -en una primera instancia- realizar la alfabetización inicial o introductoria (5 meses de duración), y -en una segunda- completar la escolaridad obligatoria en una de las instituciones del sistema formal de educación de Jóvenes y Adultos, en cada una de las provincias³³.

Cuadro Nº 2. Fortalecimiento de la Educación Continua de Adultos-Programa Nacional de Alfabetización Encuentro.

Ámbito de desarrollo	Ministerio de Educación de la Nación con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos.
Participantes	Ciudadanos que por múltiples razones no pudieron ingresar al mundo de la alfabetización.
Fundamentos e intencionalidades	<p>Con la finalidad de reinsertar a los jóvenes y adultos en la educación básica, el Ministerio de Educación desarrolla el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, en el marco de la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas 2003-2012 para la mejora de los índices de alfabetismo en la Argentina.</p> <p>Asimismo, la función reparadora del programa lo inscribe en un marco de justicia social con el objetivo de generar una mejor convivencia democrática, una revalorización del sujeto y la premisa de solidaridad atravesando el recorrido.</p> <p>La etapa introductoria -alfabetización- tendrá una duración de cinco meses. Se busca que todas las personas que finalicen esta primera instancia, continúen sus estudios hasta lograr la certificación de la escolaridad básica.</p> <p>A partir de la evaluación de planes nacionales e internacionales de alfabetización para jóvenes y adultos, tomando en cuenta las sugerencias de UNESCO, se plantea a la alfabetización como el inicio de un proceso puente que permite la continuidad escolar básica.</p> <p>El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos concibe a la alfabetización como la estrategia inicial que posibilita la continuidad de la educación básica de jóvenes y</p>

³³ Según información estadística del ME de la Nación en el período 2004-2012, en el territorio nacional han sido alfabetizadas 240.573 personas, a partir del trabajo realizado por 33.373 alfabetizadores. En dicho período, la inversión fue de \$ 51.830.000.

	<p>adultos.</p> <p>La propuesta contempla un aprendizaje signado por las cuestiones sociales, las satisfacciones y problemas que cada alfabetizando tiene en su entorno y da cabida a todos aquéllos que quieran prestar ayuda a otro compatriota que necesita ser alfabetizado.</p>
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar el índice de alfabetismo de la población de 15 años y más. • Fortalecer y consolidar el Sistema de Educación de Jóvenes y Adultos. • Favorecer la continuidad de la escolaridad básica para jóvenes y adultos. • Promover la participación en el Programa de las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, preferentemente, con experiencia y actividad en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. • Fortalecer las estructuras técnico-administrativas de educación de jóvenes y adultos. • Propiciar espacios de trabajo democrático entre alfabetizando y alfabetizadores. • Generar aprendizajes que faciliten a los ciudadanos tener posteriores accesos al conocimiento científico.
Aspectos pedagógicos	<p>Los rasgos esenciales que se evidencian en el diseño del proceso alfabetizador son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El respeto por los saberes de las personas adultas. • El respeto por su cultura. • La personalización. • La relación calidad-cantidad de los aprendizajes. <p>Llevar adelante la alfabetización implica ser respetuoso de la persona que está enfrente, permitir el diálogo, generarlo, ya que la comunicación es el soporte del aprendizaje y ésta estuvo obturada mucho tiempo.</p> <p>Dar la palabra es la clave para concluir con un proceso de dependencia sostenido en la condición de analfabeto a la vez que contribuye a trabajar la participación y la autonomía, esenciales al momento de plantearnos la educación como hecho social.</p>
Alfabetizadores	<p>Para alfabetizar, se convoca a todas las personas que deseen hacerlo, los únicos requisitos son: ser mayor de 18 años y tener acreditada la Educación Media / Polimodal. El Ministerio de Educación de la Nación convocó al voluntariado para asumir esta tarea. A cada voluntario se le abona en concepto de movilidad y seguro un importe mensual durante cinco meses, que es el tiempo estimado para el proceso de alfabetización. El voluntariado se estructura en la práctica con el</p>

	<p>trabajo de jóvenes universitarios, congregaciones religiosas y movimientos populares de distintas miradas e ideologías que confluyen en un mismo objetivo: es necesario estar alfabetizado para ser un ciudadano crítico que se adueñe de sus derechos y así poder transformar esta realidad. El programa cree que la historia está para ser construida y por ello se necesitan herramientas intelectuales y actitudes comprometidas para poder ser un actor crítico. Un analfabeto deja que la historia la escriban otros.</p>
<p>Materiales</p>	<p>Es responsabilidad del Ministerio distribuir a las provincias y al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires los recursos necesarios para la implementación del programa, de acuerdo a la cantidad de alfabetizadores y alfabetizandos. Los materiales son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro para el alfabetizador. • Orientaciones para el alfabetizador. • Diez videos, que contienen cuarenta programas, complementarios del material impreso, para apoyar los procesos de enseñar y de aprendizaje. • 25 ilustraciones realizadas por Roberto Fontanarrosa para el Programa. • Juego de útiles para cada alumno que incluye: juego de letras, de sílaba y de número, facsímiles de billetes, cuaderno, sacapuntas, regla, goma, lápices, tijera y adhesivo sintético.

Fuente: URL: <http://www.me.gov.ar/alfabetizacion/> (Fecha de consulta: 10/08/2011).

Desde el año 2003, el Programa de Alfabetización *Encuentro* se integra con la acción desarrollada por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS), que -a través del Programa de *Formación para el Trabajo* y de manera articulada con los gobiernos provinciales y municipales- brindó la posibilidad a las personas beneficiarias de Programas Sociales de finalizar la Educación Primaria y/o Secundaria, como así también la realización de actividades de formación profesional en el marco del sistema de contraprestaciones³⁴.

³⁴ Según información suministrada por el MTEySS, desde el año 2003 hasta julio de 2013, **1.121.318 personas** asistieron a diversos niveles de educación formal en el marco de los convenios celebrados entre el MTEySS y los gobiernos provinciales y los siguientes sindicatos: UOCRA, UPCN y OSPACP. El **23,4%** de esas personas se incorporó durante el año 2011 y el **10,5%**, en 2012. El **91,3%** de los asignados a prestaciones de Terminalidad Educativa en el 2012 cursaban en **Nivel Medio**. Le siguen en importancia las asignaciones a cursos de **Nivel Básico (7,9%)**. El **52,8%** de los asistentes en 2012 a prestaciones de Terminalidad Educativa son mujeres, verificándose en los últimos años una tendencia creciente en la proporción de varones asistentes (MTEySS, 2013). La inversión para el período antes indicado asciende a \$274.257.852,00.

Cuadro Nº 3. Programa de Formación para el Trabajo³⁵

Ámbito de desarrollo	Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la República Argentina.
Participantes	<p>Población económicamente activa (PEA), mayor de 18 años, con niveles incompletos de la escolaridad obligatoria, preferentemente participantes del Programa Jefes de Hogar, del Seguro de Capacitación y Empleo, del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y de otros programas de empleo.</p> <p>Jóvenes a partir de los 16 años en situación de vulnerabilidad, adultos desempleados que necesitan actualizar sus calificaciones para poder reinsertarse según requerimientos del mercado actual, mujeres, grupos especialmente vulnerables: personas con discapacidad, población carcelaria o en libertad asistida, personas con HIV, para los cuales se realizarán las adecuaciones necesarias para mejorar su accesibilidad.</p> <p>Población perteneciente a las comunidades de pueblos originarios residentes en la jurisdicción, para los cuales se adecuará la currícula formativa a la lengua y cultura local.</p>
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la empleabilidad de los trabajadores desocupados que se encuentran en situación de desventaja frente al empleo. • Alentar la finalización de los estudios básicos (primarios o secundarios) con su correspondiente certificación oficial. • Capacitar laboralmente, acorde a las necesidades productivas y a la experiencia laboral de los trabajadores desocupados.
Beneficios que otorga	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de oportunidades para el acceso y permanencia en acciones de formación para la certificación de estudios formales. • Formación profesional. • Orientación profesional. • Apoyo a la búsqueda de empleo.
De qué se trata	<p>El programa brinda asistencia técnica y apoyo económico financiero a las instituciones educativas para el desarrollo de ofertas formativas. Asiste a las instituciones en la diversificación de las ofertas formativas acorde a los contextos productivos locales y en modalidades de integración entre la Formación General y la Formación Profesional.</p>

³⁵ En el marco del plan de formación continua (Resolución 1495/2011 - 2-12-2011), dicho programa pasó a ser una línea de acción a la que se denominó *Competencias básicas*. Véase <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/190000-194999/191559/norma.htm>

Su ejecución se realiza a través de jurisdicciones educativas provinciales, en articulación con otras áreas del Estado nacional, provincial o municipal (Ministerios de Producción, Oficinas de Empleo) y/o con organizaciones de la sociedad civil (sindicatos, empresas, cámaras empresariales, organizaciones populares).

Los que participan del programa acceden a los servicios de formación, recibiendo certificación oficial de los Niveles Primario – Secundario y/o formación profesional.

A las instituciones de formación involucradas les permite el desarrollo curricular y didáctico para la población adulta; fortalecer la administración de recursos humanos, materiales y de información que aporten al mejoramiento de la gestión; estimula el desarrollo de sistemas innovadores de evaluación y certificación de niveles educativos.

Los organismos ejecutores son instituciones educativas provinciales en articulación con otras áreas del estado nacional, provincial y organizaciones de la sociedad civil como sindicatos, empresas, cámaras empresariales, organizaciones populares.

La operatoria del Programa se lleva a cabo mediante la firma de convenios entre el ministerio y las instituciones; este acuerdo contempla un plan de prestaciones formativas a desarrollar por parte de la institución.

Fuente: <http://www.trabajo.gov.ar/capacitacion/programa/> (Fecha de consulta: 10/08/2011).

En el año 2008, en cumplimiento de lo dispuesto en la *LEN* (Art. 138), el ME conjuntamente con las provincias puso en marcha un plan con el propósito de posibilitarles a los jóvenes y adultos la finalización de estudios primarios y secundarios (*FinES*)³⁶, complementando de esta manera las acciones impulsadas por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Cuadro Nº 4. Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs)

Ámbito de desarrollo	Ministerio de Educación de la Nación (2008-2011).
Participantes	<p>Primera etapa (2008):</p> <p>- Jóvenes de entre 18 y 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la Educación Secundaria y adeudan materias.</p>

³⁶ Información estadística: 1.394.437 personas inscriptas en el período 2008-2012; 398.752 terminaron sus estudios en 14.682 escuelas sedes, acompañadas por 128.635 profesores/as tutores (Fuente: Ministerio de Educación, 2012). La inversión para dicho período fue de \$ 385.088.465.

	<p>- Jóvenes adultos mayores de 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la Educación Secundaria y adeudan materias.</p> <p>Segunda etapa (a partir de 2009):</p> <p>- Jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria.</p>
<p>Orientación y acompañamiento</p>	<p>- Los jóvenes de entre 18 y 25 años recibirán el apoyo y orientación de tutores y profesores que los guiarán en el proceso de preparación de materias. Las tutorías se realizarán en las escuelas sede del Plan FinEs. Los estudiantes deberán rendir los exámenes en la escuela donde cursaron el último año de la Educación Secundaria, en los turnos de examen fijados por el calendario escolar de la jurisdicción.</p> <p>- Los jóvenes adultos mayores de 25 años también contarán con el apoyo de tutores y profesores para la preparación y evaluación de las materias adeudadas. Pero, a diferencia del grupo de menores de 25, la evaluación de las materias se realizará a través de diferentes estrategias, tales como: monografías, trabajos prácticos parciales y finales, investigaciones aplicadas al sector de la producción donde se estén desempeñando laboralmente, etc.</p> <p>Además, los estudiantes recibirán acompañamiento a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teleclases emitidas por Canal Encuentro. • Tutorías virtuales a través del portal Educ.ar. • Libros de texto provistos por el Ministerio de Educación de la Nación. • Módulos de estudio. • Material de la Campaña Nacional de Lectura. • Biblioteca de la escuela sede del Plan FinEs.
<p>Acceso al Plan</p>	<p>A través de distintas sedes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entidades: organismos públicos nacionales, provinciales o municipales; sindicatos, empresas, fundaciones, asociaciones civiles, asociaciones de fomento, etc. • Escuelas secundarias comunes (escuelas técnicas, de bachillerato, comerciales, polimodales, etc.). • Escuelas secundarias de adultos. <p>Documentación requerida:</p> <p>Constancia de la escuela secundaria donde se cursó el último año (escuela de procedencia), en la que se incluya la o las materias que se adeudan para presentar en la escuela sede asignada.</p> <p>En las escuelas sede se pondrán a disposición los medios necesarios para que la gestión de la documentación no sea un obstáculo para acceder al Plan.</p>

Fuentes: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines/> y http://fines.educ.ar/acerca/que_es_el_plan_fines.php (Fecha de Consulta: 15/01/2013).

También en el año 2008, se firma un convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Unión Europea para el desarrollo de un programa de Educación Media (Secundaria) y formación para el trabajo para jóvenes, vinculado con las acciones que venía desarrollando la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.³⁷

Cuadro N° 5. Programa de Educación Media y Formación para el trabajo para Jóvenes.

Ámbito de desarrollo	<p>Ministerio de Educación de la Nación, con cooperación y financiamiento de la Unión Europea (2008-2012).</p> <p>El Programa se inscribe en las políticas que esta desarrollando la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJyA) del Ministerio de Educación de la Nación para el cumplimiento de lo establecido en el artículo 138° de la <i>Ley de Educación Nacional</i> (programas a término para atender los requerimientos formativos de la población), y despliega sus actividades en función de los acuerdos de la Mesa Federal de la DEJyA. A su vez, se nutre con las acciones que se vienen realizando en el marco de la implementación de la <i>Ley de Educación Técnico Profesional</i> por el INET.</p>
Participantes	<p>Jóvenes de 16 a 29 años, que no estudian ni trabajan.</p> <p>Para el período de ejecución 2008 -2011, los participantes directos previstos son 190.000 jóvenes que están cursando estudios en el sistema de Educación de Jóvenes y Adultos y en Formación Profesional, y 23.000 jóvenes entre 18 y 29 años pertenecientes a sectores sociales vulnerables de las 11 Provincias que se incorporarán al Programa durante su ejecución.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a la mejora de las capacidades de acceso al mundo del trabajo de los jóvenes y adultos de los sectores más vulnerables en la República Argentina. • Promover la finalización de la Educación Secundaria y la capacitación laboral de jóvenes de 16 a 29 años, ampliando el acceso a ofertas educativas de calidad.
Líneas de acción³⁸	<p>1. Fortalecimiento Institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, a través del afianzamiento de las capacidades</p>

³⁷ La inversión en el marco de este programa ha ascendido a 30.000.000 de Euros (2.000.000 han sido aportados por la Comunidad Económica Europea).

³⁸ La Línea 1, "Fortalecimiento", se implementa en 22 provincias (Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La

institucionales, técnicas y organizacionales instaladas en las áreas ministeriales responsables de la Educación de Jóvenes y Adultos y de la Formación Profesional , tanto en el nivel nacional como jurisdiccional/provincial.

2. **Ampliación de la oferta de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos**, con la implementación de un modelo de organización institucional que permita cumplimentar la Educación Secundaria a jóvenes a través del desarrollo de una oferta educativa flexible y modularizada.
3. **Mejoramiento de la Formación Laboral de Jóvenes y Adultos**, con la ampliación de la oferta de capacitación laboral articulada con los sectores del mundo del trabajo. Estas ofertas se desarrollarán a partir de perfiles profesionales priorizados por las provincias en virtud de su contexto socio-productivo.

Fuente: Elaborado a partir de la Información del Ministerio de Educación de la Nación (<http://www.me.gov.ar/ufi/jovenes/index.html>) y la Delegación de la Unión Europea en Argentina (http://eeas.europa.eu/delegations/argentina/eu_argentina/cooperation/cooperation_proj_list/edja/index_es.htm) (Fecha de consulta: 15/01/2013).

Además, se reconoce que desde el año 2012 se han incluido como participantes en el marco del PROMEDU II Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa, fase 2 Ministerio de Educación de la Nación, a los Servicios de Educación de Jóvenes y Adultos (Nivel Secundario) de las distintas jurisdicciones en las líneas de mejora institucional y movilidad³⁹.

De esta manera, el Gobierno Nacional -conjuntamente con las provincias y algunos municipios del país- inició un proceso de revalorización de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en el cual se intenta ponderar los logros y dificultades, a fin de rescatar y potenciar los primeros y transformar/superar las últimas. Estos tiempos requieren de nuevas, inteligentes, sensibles y emprendedoras combinaciones (Puiggrós, 2008; Ferreyra, 2012 a).

Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero, y Tucumán) y las líneas 2, "Ampliación", y 3, "Mejoramiento", en 11 provincias (Entre Ríos, Corrientes, Misiones, Jujuy, Formosa, Tucumán, La Rioja, Chaco, Catamarca, Mendoza y San Juan).

³⁹ Para ampliar, véase: <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/promedu-ii/>

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA D CÓRDOBA. Una aproximación descriptiva al nivel mesopolítico

Horacio Ademar Ferreyra, Susana Caelles Arán y Marcela Alejandra Rosales.

A. Antecedentes

En la provincia -y en concordancia con lo que acontece en el nivel nacional-, a través de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), promovida desde la DINEA (Sörenson, 2002), se crea -entre 1972 y 1973- el CENS 19, primer Centro de Enseñanza de Nivel Secundario, patrocinado por Ferrocarriles Argentinos (Mendoza y Moyano, 2005). Le siguen el CENS 23 -patrocinado por la Asociación Bancaria- y el CENS 70, patrocinado por el Sindicato de Empleados Públicos, todos dependientes del Ministerio de Educación de la Nación.

Con el retorno de la democracia y bajo las consignas de “Educación para todos” y “El CENS abierto a la comunidad”, se realizan modificaciones importantes en los programas de estudios y en los sistemas de evaluación (Mendoza y Moyano, 2005) y continua la expansión de la EPJA.

El 10 de julio de 1987, por *Decreto N° 3958* del Gobierno de la Provincia, se crea la Dirección Provincial de Educación del Adulto que funciona en dependencias del Ministerio de Educación y que tiene por misión “*promover, programar y ejecutar todas las acciones necesarias para asegurar el acceso a la educación de la población adulta, con el fin de alcanzar el constante mejoramiento de su formación individual y participación social*” (Prada, 1987, en Cabral, 1988, p 89 y 90). La estructura de esta Dirección está compuesta por cuatro departamentos, encargados de los siguientes programas: Alfabetización y Primaria Acelerada, Educación Media Acelerada, Educación Técnica y Educación Popular. Sus líneas de acción fueron: a) el fortalecimiento, la ampliación y la transformación progresiva de los servicios de educación de adultos (Escuelas Nocturnas, Centros de Alfabetización, Centros de Educación Primaria, Media y Capacitación Laboral); b) la promoción de las nuevas modalidades de atención a la formación del adulto y el estímulo a los grupos constituidos y a las asociaciones que desarrollaban actividades orientadas a los distintos aspectos de la cultura popular.

La Reforma Educacional de Córdoba surgida del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984) implementó el programa de Alfabetización y Educación de Adultos con claras definiciones al respecto:

“La expresión de la educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación

inicial dispensada en las escuelas o universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (UEPC, 1996, en Bona, Gastaldello y Pardo, 2002, p. 15).

La Jurisdicción Córdoba también otorgó a la modalidad educativa su marco legal: la Ley Provincial de Educación N° 8113 de 1991, que en su artículo 40 establecía:

“La Educación de adultos es la modalidad del sistema que tiene la finalidad de garantizar la educación básica general y la capacitación técnica profesional de la población adulta, con el fin de alcanzar el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social. Brindando alternativas formales y no formales de alfabetización y postalfabetización, de educación primaria y secundaria acelerada, con calidad laboral de capacitación técnico profesional”.

En la provincia, los Centros Educativos de Adultos dependían, desde 1987, de la Dirección de Educación de Adultos (DEA) y tras el proceso de transferencia de servicios nacionales operado entre 1993 y 1995, esta Dirección pasó a conducir la totalidad de la oferta educativa para el territorio provincial (Bona, Gastaldello y Pardo, 2002). El mismo año de la creación de la DEA se emite una Resolución de homologación de los programas de estudios de la DINEA (nacional) para el territorio provincial, unificándose de esta manera la propuesta de la Nación con la de la Provincia.

En 1995, se sanciona la *Ley de Emergencia Económica* y en ese marco se cierran dependencias del Ministerio de Educación, entre ellas la Dirección de Educación del Adulto. Los servicios a su cargo de educación primaria pasan a depender de la Dirección de Educación Inicial y Primario⁴⁰ y los de nivel medio de la Dirección de Educación Media. El marco legal de este proceso en la provincia, *Ley N° 8525/95*⁴¹, desconoce lo establecido para la EJA en la *Ley Federal N° 24.195* y la *Ley Provincial N° 8113*. Asimismo, pone en peligro la oferta oficial de educación de adultos al incrementarse la duración de los planes de estudios, limitados a una única orientación -Producción de Bienes y Servicios- y autorizarse ofertas privadas aceleradas con certificaciones de validez nacional (Sörenson, 2002).

⁴⁰ La Dirección de Nivel Inicial y Primario concentra también los Centros de Capacitación Laboral hasta que, por el *Decreto 1167/95*, son transferidos al Ministerio de Trabajo.

⁴¹ Mediante *Ley N° 8525/95*, la provincia modifica la estructura del sistema del siguiente modo: un año de Nivel Inicial, seis años de Nivel Primario, tres años de Ciclo Básico Unificado (CBU, equivalente al 3er. Ciclo de la EGB) y tres años de Ciclo de Especialización (equivalente al Polimodal). Los dos primeros tramos quedan bajo dependencia de la Dirección de Nivel Inicial y Primario (DNIP) y los dos últimos, de la Dirección de Enseñanza Media (DEM).

En el año 1997, comienzan a funcionar los primeros Bachilleratos Acelerados para Adultos a Distancia, de gestión privada, bajo la supervisión de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza. El correspondiente plan de estudios se estructura de la siguiente manera: un Primer Ciclo de un año de duración, seguido de un Segundo Ciclo de Especialización con Orientación, de un año de duración. A diferencia de la modalidad presencial, se permitieron otras orientaciones, como Economía y Gestión de las Organizaciones (Casadei, 2003).

En 1999, se crea -por *Decreto N° 1587/99*- la Dirección de Regímenes Especiales (DRE), encargada de la Educación Especial, la Educación Física y la Educación de Adultos. Se unifican las ofertas de los dos niveles en la Subinspección General de Educación de Adultos.

En el año 2000, se producen importantes modificaciones en el plan de estudio de los Bachilleratos a Distancia: se modifica la edad para matricularse en los mismos siendo requisito que los ingresantes tengan 21 años y se establece una única orientación: Producción de Bienes y Servicios.

En el año 2004, todos los centros educativos de ambos niveles pasan a depender de la Subinspección General de Educación de Adultos de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior. A principios de 2008, se instituye una Dirección General de Regímenes Especiales, que incluye Educación Física, Especial y Adultos, y en el mes de septiembre del mismo año, en dependencia de la Secretaría de Educación, se crea la Dirección de Jurisdicción de Jóvenes y Adultos, que incluye Educación Primaria, Media/ Secundaria y Semipresencial. De esta manera, la EDJA recupera su especificidad, atendiendo además bajo su órbita a la Educación en Contextos de Privación de Libertad, tanto de Nivel Primario como Secundario. En el año 2012, la dependencia pasa a denominarse Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Cabe destacar que los servicios de gestión privada siempre han estado a cargo de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza.

B. Marco jurídico actual

La *Ley Provincial de Educación N° 9.870*, sancionada en el año 2010, expresa en su Artículo 15:

La estructuración del Sistema Educativo Provincial se basa en el principio rector de la educación permanente, atendiendo a la continuidad e integralidad del proceso educativo con el propósito de ofrecer posibilidades de formación, capacitación y perfeccionamiento a todos los habitantes en las distintas circunstancias y etapas de su vida.

Este principio contribuye, en materia de organización del sistema, a la articulación pedagógica de sus niveles y modalidades, otorgando unidad y coherencia a la oferta educativa.

En el Artículo 23, y en relación con la estructura del Sistema Educativo Provincial, señala a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una de las Modalidades de dicho sistema, entiendo por tales “*aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos*”.

En el Apartado Segundo de la Primera Sección del Capítulo III la Ley de Educación Provincial define las **características, acciones y objetivos** de la EPJA (Artículos N° 53, 54 y 55, respectivamente), a saber:

Características:

La educación de jóvenes y adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no lo hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar capacitación técnico profesional a la población adulta, con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social, abriendo posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

Acciones:

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba debe articular los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos con acciones de otros organismos gubernamentales referidos al área como así también con el mundo de la cultura, de la producción y el trabajo para poder brindar así un servicio diferente y de calidad.

Objetivos:

La organización curricular e institucional de la educación de jóvenes y adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) 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.*
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.*

- c) *Mejorar su formación técnico-profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.*
- d) *Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.*
- e) *Promover la inclusión de la población adulta mayor y de las personas con discapacidades –temporales o permanentes-.*
- f) *Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.*
- g) *Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia.*
- h) *Implementar sistemas de equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de las personas en el Sistema Educativo Provincial.*
- i) *Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, asegurando la calidad e igualdad de sus resultados.*
- j) *Promover, a través de la firma de convenios, el desarrollo de proyectos educativos con la participación y vinculación de los sectores laborales o sociales de pertenencia de los estudiantes.*
- k) *Promover el acceso al conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías.*

En el Artículo N° 57 de la normativa, se establece que *“la modalidad de educación para jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba será abarcativa de la educación en contextos de privación de libertad de personas adultas y menores en conflicto con la ley penal”.*

También resultan de interés para la EPJA las disposiciones de la *Ley N° 9870* en relación con la creación del *Consejo Provincial de Educación Técnica y Trabajo* (Arts. 96 a 99):

Creación:

Créase el “Consejo Provincial de Educación Técnica y Trabajo” como ámbito de participación para la formulación y coordinación de las políticas y estrategias provinciales en materia de educación técnica profesional de nivel medio y superior y de la formación profesional a los efectos de fortalecer, en términos de calidad y pertinencia, la formación técnico profesional de los jóvenes y adultos y su enlace con el mundo productivo.

Funciones:

El Consejo Provincial de Educación Técnica y Trabajo tiene carácter consultivo, asesorando y colaborando en lo que se refiere a:

- a) *Establecer mecanismos de consulta y colaboración con los sectores sociales -empresarios, de los trabajadores y de las asociaciones intermedias- a fin de receptar los aportes al diseño y ejecución de las políticas de fortalecimiento y sustentabilidad de la educación técnico profesional en la Provincia;*
- b) *Proponer y/o elaborar para su aprobación los trayectos y programas de formación técnico-profesional, teniendo en cuenta las demandas regionales;*
- c) *Promover la terminalidad educativa de la población joven y adulta, así como su incorporación en procesos de educación continua;*
- d) *Promover la formación y actualización docente en su relación con la modernidad del mundo productivo;*
- e) *Promover la vinculación de la Provincia y su reconocimiento ante organismos provinciales, nacionales e internacionales, y*
- f) *Asesorar respecto de las tendencias del desarrollo regional, de las nuevas tecnologías incorporadas a la producción y el trabajo y de las necesidades de capacitación de los distintos sectores, promoviendo la articulación entre las ofertas de los distintos Ministerios.*

Integración:

El Consejo Provincial de Educación Técnica y Trabajo está integrado por los señores Ministros de Educación, de Industria, Comercio y Trabajo, de Ciencia y Tecnología y de Agricultura, Ganadería y Alimentos o de los organismos que en el futuro los sustituyeren.

Contará además con un (1) representante titular y uno (1) suplente provenientes de:

- a) *Sector universitario;*
- b) *Sector empresarial;*
- c) *Sector de los trabajadores;*
- d) *Las asociaciones intermedias;*
- e) *Las asociaciones gremiales de educación;*
- f) *La entidad provincial que agrupe a estudiantes de nivel medio por los establecimientos educativos de modalidad técnicoprofesional de gestión estatal;*
- g) *La entidad provincial que agrupe a estudiantes de nivel medio por los establecimientos educativos de modalidad técnicoprofesional de gestión privada;*
- h) *La entidad provincial que agrupe a estudiantes de nivel superior por los establecimientos educativos de modalidad técnico-profesional de gestión estatal;*

- i) La entidad provincial que agrupe a estudiantes de nivel superior por los establecimientos educativos de modalidad técnico-profesional de gestión privada;*
- j) La entidad provincial que agrupe a padres o madres de familia por los establecimientos educativos de modalidad técnicoprofesional de gestión estatal;*
- k) La entidad provincial que agrupe a padres o madres de familia por los establecimientos educativos de modalidad técnicoprofesional de gestión privada, y*
- l) Las entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada.*

Autoridades:

La Presidencia del Consejo Provincial de Educación Técnica y Trabajo será ejercida en forma rotativa cada doce (12) meses por los señores Ministros de Educación y de Industria, Comercio y Trabajo.

Será coordinado por un representante del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, designado a tal efecto. Todos los integrantes del Consejo desempeñarán sus funciones en forma honoraria sin derecho a compensación ni retribución de ninguna naturaleza.

Además del marco jurídico general provisto por la *Ley Provincial de Educación N° 9870*, cabe destacar otra normativa que ha contribuido a operativizar la acción política para la EPJA:

- La *Resolución 298/2009*, de Convocatoria a Concurso para cubrir cargos de Inspector de la Modalidad de Jóvenes y Adultos.
- El *Decreto 191/11*, que dispuso la Titularización de los docentes con situación de revista interina al 31 de diciembre de 2009 inclusive.

C. Organización institucional y curricular

En la Provincia de Córdoba, como se ha dicho, los servicios de gestión estatal están a cargo de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA)⁴², dependiente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación⁴³. En el año 2012, según información suministrada por las Direcciones Generales, cuenta con 577 unidades de servicio distribuidas en el territorio provincial, a saber:

⁴² Cabe destacar que los establecimientos de gestión privada dependen de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (2 de Nivel Primario y 29 de Nivel Secundario)

⁴³ También desarrollan acciones de Formación Profesional la Agencia de Promoción del Empleo y Formación Profesional, de reciente creación.

-Educación Primaria: 312 (Centros Educativos de Nivel Primario para Adultos, Escuelas Nocturnas y Centros de Apoyo Pedagógico); 2 corresponden a servicios de gestión privada.

-Educación Secundaria: 291 (Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos y Anexos); 29 corresponden a servicios de gestión privada.

-Modalidad Contexto de Encierro⁴⁴: 8 (Anexos).

La DGEJA⁴⁵ tiene como misión principal la de garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para todos aquellos ciudadanos que no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, así como la de brindar capacitación técnico profesional a la población adulta. Con vistas al logro de tales objetivos, la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos articula acciones con otros organismos gubernamentales de orden nacional, provincial y municipal, como así también con organismos no gubernamentales del mundo de la cultura, de la producción y del trabajo (universidades, sindicatos, empresas, organizaciones civiles, municipios, etc.), siempre con el propósito de lograr desarrollar en los sujetos su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica, haciendo efectivo el derecho a una ciudadanía democrática.

Para el desarrollo de las acciones que le competen, la Dirección General ha dispuesto concentrar sus principales líneas de acción en tres ejes fundamentales:

- **Expansión de servicios:** implica, por una parte, la creación de nuevos servicios educativos que promuevan mejores posibilidades de incorporación de poblaciones tradicionalmente postergadas, como así también la relocalización y movilización de servicios ya existentes destinados a ciudadanos que antes debían desplazarse a distancias considerables, por lo que se obstaculizaba su permanencia en los trayectos educativos a lo largo del tiempo.

- **Integración** de servicios educativos de alfabetización, Nivel Primario y Secundario, en vistas al logro de una articulación real entre los niveles, privilegiando una mirada abarcativa e inclusiva de la modalidad, a fin de superar la fragmentación y desconexión de esos centros educativos (Centros Integrados de EPJA).

- **Innovación**⁴⁶ de los dispositivos curriculares en toda la modalidad; en primer lugar, en Alfabetización y Nivel Primario⁴⁷, contando con una nueva currícula

⁴⁴ Para ampliar, véase Anexo 1.

⁴⁵ La información procede de Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos: <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/secretaria-de-educacion/dir-gral-de-educacion-de-jovenes-y-adultos/>

⁴⁶ Las nuevas propuestas curriculares dejaron sin efecto el *Decreto 187/98* y *Decreto 1070/00* Reglamentación del Nivel Medio en dos ciclos: CBU Ciclo Básico Unificado y CE Ciclo de Especialización.

⁴⁷ Al respecto de dicha propuesta, los informantes claves realizaron las siguientes apreciaciones:

(Resolución 378/2008) dispuesta en módulos de aprendizaje (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), en la que las acciones de alfabetización, primer ciclo y segundo ciclo, se articulan con los talleres de áreas expresivas (Educación Física, Folklore, Música, Teatro y Plástica) y de formación para el trabajo y formación profesional. Implementación de los exámenes libres para la finalización de los estudios primarios.

En el Nivel Secundario, se ha implementado una nueva Propuesta Curricular -de aplicación gradual y consensuada- en el Ciclo Básico (2011/1er año) (Resolución N° 84/11) y en el Ciclo Orientado (2012/2do año -Resolución N° 740/11 Validación- y 2013/3er año -Resolución N° 148/13-), tendiente a atender la diversidad de intereses en el vasto territorio de la provincia de Córdoba. Por otra parte, se han generado servicios educativos semipresenciales y a distancia orientados a cubrir las necesidades de ciudadanos adultos que por cuestiones laborales, de índole personal o familiar no pueden asistir regularmente a los servicios presenciales.

En el proceso de construcción curricular, se destaca como particularidad que la implementación del Ciclo Básico (1er año) en el año 2011 fue optativa, no obligatoria, por parte de las instituciones. Durante dicho ciclo lectivo, la propuesta se validó en la práctica y posteriormente se generalizó en el 2012 a todo el sistema educativo. Del mismo modo, en el año 2012 se implementó el 2do año y está previsto implementar el 3er año en 2013. Así, en el año 2014 tendrá plena vigencia la Resolución N° 148/13. No obstante, actualmente (2012) esta vigente el Plan Decreto N° 1070/00.

La nueva configuración de la Educación Secundaria para adultos prevé no sólo la Orientación Producción de Bienes y Servicios (Decreto N°1070/00), sino que habilita las siguientes: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Turismo, Agro y Ambiente e Informática⁴⁸.

En el nivel Medio / Secundario existe, desde el año 2001, el Programa de Modalidad Semipresencial a distancia⁴⁹ (Resolución N° 263/2001), al que se identifica –en el nivel federal- como una iniciativa innovadora. Al respecto, los informantes claves afirman:

“...se originó en una demanda de los docentes de la modalidad por no contar con un currículum propio que contemplara la especificidad de la educación de adultos”.

“La existencia de una demanda por un currículum propio marca un inicio diferente a otros procesos de elaboración o cambio curricular que fueron sucediéndose en el sistema educativo a lo largo de los años noventa; éstos últimos fueron decisivos desde instancias políticas y técnicas, mientras que en el caso (por la Provincia de Córdoba) fue la demanda de los docentes la que dio origen a una decisión política para satisfacerla”.

“...siendo los Inspectores de Nivel Primario junto con el equipo técnico de la DRE quienes asumieron el desafío de diseñar una Propuesta Curricular específica”.

⁴⁸ Para ampliar sobre las estructuras curriculares del Ciclo Básico y las nuevas Orientaciones, véase Anexo 2.

⁴⁹ La Resolución Ministerial N° 1584/03 regula la organización y funcionamiento de los servicios de los Institutos de Enseñanza que imparten educación con modalidad a distancia, en los niveles Medio (Modalidad Adultos) y Superior no Universitario.

“Los materiales de educación a distancia de Córdoba son utilizados por otras provincias –con pequeñas adecuaciones al contexto- en el marco del Programa FINES del Ministerio de Educación Nacional y el de Formación para el Trabajo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación” (Fu1)

“Algunas Provincias, como La Rioja, reorganizaron la EPJA con los materiales del Programa de semipresencialidad de Córdoba, para ello acordaron ambos ministerios.” (Te1)

Esta oferta, que algunos llaman “a medida de los trabajadores, de la gente” se lleva a cabo a través de convenios con gremios e instituciones intermedias. Para esta modalidad, los requisitos son distintos ya que los ingresantes deben ser mayores de 21 años y deben trabajar o estar afiliados en función de la Entidad conveniente. Los egresados de este plan obtienen el título de Bachiller Orientado en la especialidad pertinente al gremio o entidad conveniente. Las especialidades que se destacan, entre otras, son las vinculadas a gestión de emprendimientos, industrias de la Alimentación, Construcción, Gestión Administrativa, Servicios de Salud, Gestión de Cooperativas y Mutuales, Gestión Universitaria, Gestión Ambiental, Funciones Legislativas, Comercialización de Bienes y Servicios, Gestión Previsional, Metalmecánica, Gestión Municipal, Turismo y servicios⁵⁰. En consecuencia, y teniendo en cuenta que se trata de una propuesta pedagógica específica para trabajadores formalizados pertenecientes a instituciones gubernamentales y no gubernamentales, el Programa de Educación a Distancia se concreta a través de la firma de un convenio entre las entidades interesadas y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Al respecto, un informante clave, afirma que esta propuesta “se inició con un convenio con ARCOR, al que le siguió Policía Provincial, Empleados Públicos, Judiciales, SMATA⁵¹, Universidades como la de Córdoba y Río Cuarto, entre otros”. En el registro de convenios, se rescatan –además- los firmados con el Sindicato Único de Recolectores de Residuos y Barrido de Córdoba (SURRBaC), el Sindicato de Empleados Legislativos de Córdoba (SELC), la Asociación de Trabajadores de la Sanidad (ATSA), la Asociación Gremial de Empleados de Comercio de Río Cuarto, Córdoba (AGEC), la Asociación Cordobesa de Fútbol (ACF), el Sindicato de Amas de Casa de la república Argentina (SACRA).

Al finalizar el desarrollo del programa, el estudiante obtiene el Título oficial de validez nacional de Bachiller con una Orientación vinculada al mundo del trabajo. Dichas Orientaciones son acordadas y definidas con las entidades convenientes. En el año, 2012, son 120 las sedes que brindan el servicio de semipresencialidad.

⁵⁰ Para ampliar sobre la estructura curricular modular, véase Anexo 3.

⁵¹ Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor.

Esta diversificación de ofertas educativas de Nivel Secundario bajo la modalidad presencial y a distancia está impactando positivamente, debido a su mayor atractivo y su apertura al vínculo con otras instituciones y con el mundo del trabajo.

D. Vínculos, articulación y proyecciones en el escenario de los procesos de institucionalización de políticas

La política educativa constituye un entramado de decisiones que se construyen de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, desde la periferia al centro y del centro a la periferia, y que suponen vínculos y articulaciones entre las meta, macro, meso y micro políticas que permiten construir justicia educativa en un determinado contexto –en nuestro caso, la provincia de Córdoba– con la intencionalidad de contribuir con la mejora no sólo de los resultados, sino también de los procesos. Así, en la jurisdicción se implementan - con las adecuaciones necesarias al contexto, y en orden de mayor cobertura- los siguientes planes y programas nacionales: Programa *FinES* (ME)⁵², Programa *Formación para el Trabajo* (MTEYSS)⁵³, *Plan de Mejora Institucional* (ME)⁵⁴ y *Plan de Alfabetización Encuentro* (ME)⁵⁵. También se destaca la participación en Programas provinciales como *Internet para Educar*⁵⁶ y estudiantes y docentes son beneficiarios de la iniciativa gubernamental *Boleto Educativo Gratuito*⁵⁷.

En este sentido, y sin pretensión de exhaustividad, se comparten algunas afirmaciones expresadas por los actores consultados en el marco del presente estudio que dan cuenta del entramado de políticas:

“La participación del programa de terminalidad –Formación para el trabajo- del MTEySS le ha posibilitado a la gente desocupada iniciar o terminar sus estudios. Además, este programa nos posibilito por primera vez el acceso a recursos financieros para potenciar la oferta educativa.” (Di2)

“Las becas de los programas nacionales Jóvenes por Más y Mejor Trabajo, PROMOVER y Seguro de Capacitación y Empleo del MTEySS han permitido a muchas personas terminar sus estudios secundarios y formarse para el trabajo.”

⁵² En el periodo 2008-2012, se han inscripto 45.245 personas y egresaron 22.103. Los servicios fueron brindados en 708 sedes con la participación de 6.315 Profesores/ Tutores. (Fuente: Ministerio de Educación, 2012).

⁵³ En el período 2003-2012 han participado de acciones formativas de Terminalidad Educativa 63.216 personas y egresaron 31.122. (Fuente: MTEySS de la Nación, 2012).

⁵⁴ Actualmente, participan 35 CENMAs (6 –Capital- y 29 –interior-) de gestión estatal en el marco del PROMEDU II Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa del Gobierno Nacional (Línea de acción: Mejora educativa y Movilidad).

⁵⁵ En el período 2004-2012 han participado de acciones de alfabetización 6.056 personas en 113 centros (Fuente: Ministerio de Educación, 2012).

⁵⁶ Se puede consultar accediendo a <http://www.internetparaeducar.com/>

⁵⁷ Véase <http://boletoeducativogratis.cba.gov.ar/>

Los mencionados programas se articulan con los Centros Educativos de Córdoba Capital e Interior y las Oficinas de Empleo de cada ciudad y/o localidad” (Do3)

“En la actualidad se implementan pasantías con acuerdos interinstitucionales de carácter interno, realizados en su momento en el marco de los ECOI (Espacio Curricular de Opción Institucional) con cooperativas, empresas, organizaciones no gubernamentales, etc., según las localidades y características de la institución. En el 2013, esta iniciativa se institucionalizará en el marco de las nuevas orientaciones.”(Do4)

“Hemos implementado los Planes de Mejora Institucional en 36 CENMA de toda la provincia.”(Te 1)

“El Plan FINES, para Nivel Primario y Secundario, a diferencia de otras provincias, está gestionado desde la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, la inversión nacional es aproximadamente de 7.000.000 (Período 2008-2012)”.(Fu 1)

“Para el período 2006-2012 la provincia de Córdoba ha invertido (Personal, bienes de consumos, entre otros) 964.000.000 aproximadamente, este monto no incluye las transferencias nacionales, ni la inversión realizada por la provincia en lo que respecta al Boleto Educativo en el año 2012. La inversión anual promedio asciende a 137.000.000.” (Fu 3)

“En estos últimos años participamos en el programa FINes, articulando acciones con la escuela secundaria común”. (Di 1)

“Participamos del Programa Nacional de Alfabetización ENCuentro, a los fines de que todos los cordobeses puedan aprender a leer, escribir y calcular.” (Do 2)

“Para Contexto de Encierro, articulamos acciones con el Programa de Bibliotecas Abiertas I y II e implementamos los Centro de Actividades Juveniles (CAJ) que propone el Ministerio Nacional.” (Te 2)

“En el año 2012, el BOLETO EDUCATIVO GRATUITO le ha permitido a muchos jóvenes y adultos y docentes de Centros de Adultos acceder (movilidad) a la educación secundaria y primaria de manera gratuita”.(Di 4)

“El programa Provincial Internet para Todos esta acercando de manera gradual y progresiva las netbooks a los centros de adultos y de esta manera aplicar las TIC como herramienta pedagógica.” (Do 3)

“Las becas del bicentenario (nacionales) y académicas (provinciales) les están posibilitando a los egresados la continuidad de estudios superiores; es una

alternativa más para seguir estudiando en el campo de la educación permanente.” (Es1)

“Los materiales (módulos) que se distribuyen en Córdoba, permiten que muchos alumnos de CENMA accedan gratuitamente a un texto de estudio.” (Es 3)

“La Especialización en Contextos de Encierro –promovida por el Ministerio de Educación Nacional- le ha permitido a los docentes de Córdoba el acceso a una oportunidad de formación específica que, integrada a las acciones propias de la jurisdicción, esta potenciando el desarrollo profesional docente.” (Do 5)

“En este mismo sentido, debería diseñarse una Postitulación para la EPJA, recuperando las experiencias realizadas en la provincia.” (Te 6)

“La capacitación brindada por el ME en el marco del convenio con la Comunidad Económica Europea (Plan de Educación Media y Formación para el trabajo para jóvenes) nos permitió pensar las articulaciones posibles entre educación y trabajo desde los CENMAs”. (Di 2)

“La capacitación en TIC debería profundizarse desde la especificidad de la modalidad.” (Do 4)

“Para el período 2006-2012 la provincia de Córdoba ha invertido (Personal, bienes de consumos, entre otros) 964.000.000 aproximadamente, este monto no incluye las transferencias nacionales, ni la inversión realizada por la provincia en lo que respecta al Boleto Educativo en el año 2012. La inversión anual promedio asciende a 137.000.000” (Fu 3)

“El diálogo con Sindicatos, Municipios y empresas nos está permitiendo recuperar la figura de los convenios (ExDINEA) para hacer realidad la implementación de propuestas formativas que respondan a las necesidades concretas de la población” (Fu 2)

“Respecto de la articulación con la formación profesional, podemos decir que hemos avanzando, pero tenemos que afianzar el trabajo, porque formación profesional sin educación primaria y secundaria o viceversa, en la mayoría de los casos resulta débil...” (Fu1)

“A partir del año 2011, se comenzaron a construir vínculos con el INET a los fines de implementar acciones vinculadas con la formación profesional” (Te1)

“La reconfiguración de las ofertas (alfabetización, primaria y secundaria) bajo la denominación de centros integrados de EPJA en algunas ciudades y localidades (Morteros, Brikmann, Isla Verde, etc.) nos permite afirmar que se están gestando

nuevas posibilidades de gestión en base a articulación a nivel del sistema educativo.” (Te 2)

“Un tema pendiente es la revisión de la Normativa, en el marco de la especificidad de la modalidad.” (Te3) “De igual modo los mecanismos de evaluación de los aprendizajes.” (Te 5)

“La información estadística de la modalidad existe, pero no hacemos un buen uso; los instrumentos de recolección no contemplan la especificidad de la modalidad, deberían desde la DINIECE revisarlos.” (Te 6)

Pero como en el diseño y gestión de políticas públicas, el presente tiene sentido si se recupera el pasado, y más aún si se proyecta el futuro, se rescatan -desde las voces de los actores consultados- entre otras, las siguientes proyecciones:

- Revisión y ajuste del marco legal regulatorio de la modalidad, cuya especificidad no está contemplada en el actualmente vigente, más asociado a la educación Secundaria común que a la de EPJA.
- Recuperación y sistematización de datos estadísticos en el nivel provincial, en articulación con la DINIECE.
- Implementación de nuevos instrumentos - adecuados a la modalidad- para la recolección de datos estadísticos
- Confección de instrumentos legales-pedagógicos (informes, libretas de calificaciones, etc.) específicos.
- Conformar un equipo para fortalecer la Coordinación Provincial de Educación en Contextos de Encierro que nuclea a todos los centros educativos de Nivel Primario y Secundario que funcionan en Contextos Carcelarios e Institutos de Menores en conflicto con la Ley Penal.
- Afianzamiento de la vinculación de la educación obligatoria con la formación profesional.
- Capacitación docente desde una perspectiva situada, en el marco de la implementación de las nuevas propuestas curriculares.
- Implementación de instancias de formación de Postítulo para la Educación de Jóvenes y Adultos (Actualización, Especialización y/o Diplomatura)⁵⁸.

⁵⁸ Cabe destacar la iniciativa de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, que se propone implementar un Programa de Postitulación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos que promueva la actualización y especialización de directivos, docentes y formadores de Educación Primaria y/o Secundaria (según los respectivos énfasis previstos en la propuesta), tanto en las problemáticas específicas relacionadas con la modalidad EPJA como en aquellos aspectos disciplinares y pedagógicos que favorezcan la profesionalidad de las prácticas educativas en contexto. Para ampliar, véase Ferreyra, H. (coord.) (2012 c). *EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS: Una propuesta de formación para Directivos, Docentes y Formadores*. Córdoba, Argentina: UCC- Comunicarte.

- Sostenimiento y ampliación de la inversión presupuestaria para la atención de la Educación de Jóvenes y Adultos.

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Una aproximación cuantitativa, con proyección cualitativa, al nivel mesopolítico

Martín Guillermo Scasso, Gerardo Ramón Bortolotto y Horacio Ademar Ferreyra.⁵⁹

La oferta de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en la Argentina⁶⁰ ha existido desde los albores de la organización nacional argentina, y ha sufrido importantes modificaciones en sus procesos de institucionalización según los ritmos de las políticas educativas, como parte de los proyectos ideológicos- nacionales para asegurar el derecho constitucional de igualdad educativa. En la actualidad, la EPJA está concebida como una modalidad destinada a garantizar la alfabetización⁶¹ y el cumplimiento de los niveles educativos establecidos como obligatorios, y a ofrecer posibilidades de acceso a la educación a lo largo de toda la vida^{62 63}.

Desde el plexo normativo vigente, esta oferta educativa se orienta a brindar una educación básica, adaptada a las características propias de la población adulta, orientada por las premisas de la igualdad y la calidad, y tendiente a fortalecer las capacidades para la participación en la vida ciudadana y el trabajo⁶⁴. La provincia de Córdoba se caracteriza por ser una de las jurisdicciones que manifiesta un mayor crecimiento de la cobertura de educación de adultos en los últimos años: entre los años 2008 y 2010, la matrícula de EPJA ha crecido un 26%, posicionando a Córdoba como la cuarta jurisdicción con mayor incremento en el período. Este incremento ha tenido particular impulso con la expansión de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en el interior provincial, y el desarrollo de la enseñanza a distancia⁶⁵.

⁵⁹ Con la colaboración de Georgia Estela Blanas, María Jacinta Eberle y Mariano Oscar Acosta.

⁶⁰ Como consecuencia directa de este temprano proceso de expansión educativa, Argentina tiene uno de los niveles más elevados de escolarización de adultos. Según la base de datos del SITEAL, junto con Perú son los únicos países donde poco más del 15% de los mayores de 25 años completó el nivel superior o universitario de la educación formal. Luego están Chile, con un 11%, y México y Brasil, con valores cercanos al 9% (PNUD, 2010, p. 9).

⁶¹ "La alfabetización no puede considerarse como una acción educativa más o menos genérica o difusa, ya que en sí misma constituye una medida de la adquisición de capacidades para lograr que las personas desarrollen competencias, para tener posibilidades que les hagan mantenerse o salir de la pobreza y alcanzar una integración y bienestar social satisfactorio" (Villatoro, 2007 en Jabonero y Rivero, 2010, p. 20).

⁶² *Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870. Art.53 " la educación de jóvenes y adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quines no lo hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar capacitación técnico profesional a l población adulta, con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social, abriendo posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". (Para ampliar, véase Capítulo II y III)*

⁶³ "El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida adquirió gran relevancia a comienzos de la década de 1990, cuando los avances económicos y tecnológicos avivaron la necesidad de contar con un sistema ampliado de capacitación y reconversión profesional al interior de la población adulta" (Jabonero y Rivero, 2010, p. 57).

⁶⁴ *Ley de Educación Nacional N° 26.206, art. 46 a 48.*

⁶⁵ Al respecto, resulta relevante destacar que existen ciertas características en la forma en que la estadística capta el dato de la matrícula inscripta en la modalidad a distancia en virtud de la flexibilidad que la

Sin embargo, tanto en el nivel provincial como nacional, son amplias las brechas de cobertura que manifiesta la oferta de EPJA, y las condiciones de acceso y permanencia muestran amplias desigualdades. Por otra parte, la expansión de la cobertura ha sido acompañada por una reducción de los niveles de promoción y finalización de la oferta secundaria de esta modalidad (no se incluye información del programa FinES).

En este contexto, deviene necesario realizar un diagnóstico estadístico profundo y actualizado de la situación de la oferta educativa para la población joven y adulta, con el objeto de identificar las principales características y tendencias recientes, reconociendo logros y trazando objetivos para sostener y ampliar las oportunidades educativas.

En este documento, se presenta un diagnóstico de la EPJA en la provincia de Córdoba, estructurado en cuatro bloques: (A) La población destinataria potencial de EPJA, (B) La oferta de EPJA, (C) La demanda de EPJA, y (D) La progresión y finalización en el Nivel Secundario de la EPJA.

A. Población destinataria potencial de Educación de Jóvenes y Adultos

En este apartado, se pretende establecer relaciones entre la población que asiste a la EPJA, y la población que no ha alcanzado a completar el Nivel Secundario (incluyendo a quienes no finalizaron el primario o nunca accedieron al sistema educativo). De esta forma, se pretende establecer una aproximación a la relación entre la cobertura de la EPJA y el total de personas que podrían demandar el acceso a la oferta EPJA de primaria y secundaria.

Cabe mencionar que los estudios estadísticos orientados al análisis de la población poseen, en la Argentina, dos principales fuentes de datos: las encuestas de hogar y los censos nacionales de población. La principal ventaja de los datos censales consiste en la posibilidad de alcanzar niveles muy desagregados de información; en el caso de las encuestas de hogar, sus principales ventajas son su periodicidad y la mayor cantidad de variables relevadas, aunque posee como limitación su escasa posibilidad de desagregación, y su marco de estimación reducido a los aglomerados urbanos que la conforman.

Para este apartado, se apelará al uso de tres fuentes de datos. En primer lugar, la información disponible del Censo Nacional de Población 2010 permitirá dimensionar la población de 15 años y más que no ha finalizado la Educación Secundaria. La publicación reciente de estos datos no ha permitido contar a la fecha con información desagregada, por lo que se ha complementado el análisis utilizando los datos del Censo Provincial de Población del 2008, para poder enfocar en la

caracteriza. Desde el año 2008, en Córdoba y a los fines de evitar sobredimensionamiento, la matrícula que se indica es la real (es decir, los que están efectivamente cursando por lo menos alguno de los módulos en el año que se informa), dándose de baja a los estudiantes que no se reinscribieron por lo menos en un módulo).

población destinataria de la EPJA. Por último, se incluye una ampliación utilizando datos de la Encuesta Permanente de Hogares, para introducir en el análisis variables de nivel socioeconómico de la población.

Los datos del Censo Nacional de Población 2010 permiten una primera aproximación al cálculo de la cantidad de personas que no finalizaron el Nivel Secundario, según su condición de asistencia. Por limitaciones de la información provista por el INDEC al momento de confeccionar este informe, para el diagnóstico a realizar se considera a la población de 15 años y más en dos grandes grupos: 15 a 24 años y 25 años y más. En lo que refiere a la población objetivo, se definen tres categorías en relación con su asistencia y titulación

- *Finalizó el secundario*: población que logró la titulación secundaria por lo que no es población objetivo de la EPJA.
- *No finalizó el secundario y asiste*: es la población que asiste a educación común o de adultos. Esto significa que hay una mezcla de la población objetivo con la población en educación común.
- *No finalizó el secundario y no asiste*: es la población objetivo en condiciones de inscribirse en la EPJA que está fuera del sistema educativo. Cabe señalar que, por norma, la población de 15 a 17 años con primaria completa no pertenece a la población objetivo de la EPJA.

Cuadro Nº 1: Población de 15 años y más, según condición de asistencia y finalización de la secundaria, por sexo

		Población		Porcentaje	
		15 a 24 años	25 y más años	15 a 24 años	25 y más años
Ambos sexos	Finalizó el secundario	208.800	884.647	37,4%	45,5%
	No finalizó el secundario y asiste	179.995	38.567	32,3%	2,0%
	No finalizó el secundario y no asiste	169.182	1.022.173	30,3%	52,5%
	Total	557.977	1.945.387	100,0%	100,0%
Varones	Finalizó el secundario	92.045	393.544	32,9%	43,0%
	No finalizó el secundario y asiste	87.188	16.669	31,1%	1,8%
	No finalizó el secundario y no asiste	100.947	505.836	36,0%	55,2%
	Total	280.180	916.049	100,0%	100,0%
Mujeres	Finalizó el secundario	116.755	491.103	42,0%	47,7%
	No finalizó el secundario y asiste	92.807	21.898	33,4%	2,1%
	No finalizó el secundario y no asiste	68.235	516.337	24,6%	50,2%
	Total	277.797	1.029.338	100,0%	100,0%

Fuente: Procesamientos propios sobre datos de INDEC, Censo Nacional de Población. Año 2010.

En el cuadro 1, se puede observar que hay una alta proporción de personas que no finalizaron la escuela secundaria y no asisten a ninguna oferta del sistema educativo: aproximadamente, uno de cada tres jóvenes de entre 15 y 25 años están en esta situación (30,3%), mientras que para los mayores de 24 esta proporción asciende a uno de cada dos (52,5%). 1,19 millones de habitantes de Córdoba de 15 años y más se encuentran en esta situación; en su mayoría estarían incluidos dentro de la población objetivo de la EPJA.

Esta situación se presenta en mayor medida entre los varones, lo que genera una brecha significativa respecto de las mujeres en lo que a titulación secundaria se refiere. Entre los 15 y 24 años de edad, el porcentaje de alumnos que no asiste es levemente superior al de aquellos que lograron finalizar la secundaria, comportamiento que no se observa entre las mujeres.

Se advierte que el porcentaje de mujeres que egresan del secundario es mayor al de los varones: para el grupo de 25 y más años, expresado en valores relativos, el 47,7% de los egresados son mujeres y 43,0% son varones, lo que implica una diferencia de 5 puntos porcentuales a favor de las primeras

Si bien este diagnóstico permite una primera aproximación a la población que no finalizó la escuela secundaria, se requiere de una mayor especificación para poder identificar a la población que estaría en condiciones de inscribirse en la EPJA. Como alternativa viable, es posible elaborar esta especificación con los datos del Censo Provincial de Población 2008⁶⁶.

Para este fin, se presenta el concepto de *población destinataria potencial de EPJA*. Se entiende como tal a aquel conjunto de jóvenes y adultos que estarían en condiciones normativas de demandar esta oferta educativa (de Nivel Primario o Secundario). Ahora bien, en relación con el tramo de edad a considerar, la normativa vigente en la provincia de Córdoba considera como participantes de la EPJA a la población de dieciocho años y más en el Nivel Secundario, y catorce años y más en Primario⁶⁷. Sin embargo, la información disponible no permite distinguir la asistencia a la oferta de educación común de la de EPJA, y esta limitación se convierte en un problema metodológico para la identificación precisa de la población destinataria potencial en los tramos de edad que también corresponden a la oferta de educación común. Por esta razón, se opta por realizar el análisis de la población destinataria de EPJA al grupo de 18 y más años de edad⁶⁸.

⁶⁶ Al momento de efectuar este análisis (agosto 2011), no se contaba con los datos desagregados necesarios del Censo de Población 2010. Es por ello que se sugiere replicar este abordaje con los datos del Censo Nacional de Población 2010 una vez que estén disponibles.

⁶⁷ Según información extraída de la página web de la Dirección General de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (<http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=1114> y <http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=1116>)

⁶⁸ Este corte de edad excluye un pequeño grupo que debiera ser considerado, e incluye también a quienes no deberían considerarse. Se detallan a continuación aquellas situaciones no contempladas por la categorías de demanda potencial:

Para abordar la problemática del presente apartado, se ha optado por clasificar a la población de 18 años y más en tres grandes categorías, en relación con la demanda potencial de EPJA:

- *Población que no demanda*: aquellos que han finalizado sus estudios secundarios y, por lo tanto, alcanzaron los niveles de formación mínimos establecidos como obligatorios por la Ley de Educación Nacional.
- *Población destinataria potencial de EPJA*: corresponde a quienes no han alcanzado el título de Nivel Secundario, incluyendo a los que no finalizaron el primario o nunca accedieron al sistema educativo. Dentro de este conjunto se distinguen dos grupos:
 - o *Población con demanda cubierta*: son los que asisten a alguna modalidad de oferta educativa primaria o secundaria, según corresponda.
 - o *Población con demanda no cubierta*: representa al conjunto de personas que no asisten a ninguna modalidad de oferta educativa.

Tal como se observa en el cuadro 2, en la provincia de Córdoba el 44,8% de la población de 18 años y más alcanzó a completar el Nivel Secundario⁶⁹. El resto (55,2%) se constituye como población destinataria potencial de EPJA. Entre ellos, solamente el 4,7% asiste a alguna modalidad de la oferta educativa provincial, mientras que el 50,5% no alcanzó a completar la primaria o la secundaria, y no asiste a la escuela (demanda no cubierta)⁷⁰. Es decir, si se planteara el objetivo de

-
- No se contabilizan a aquellos menores de 18 años que abandonaron la educación común sin haber finalizado la primaria, tanto a quienes están fuera de la escuela como a quienes asisten a la EDJA. Se estima que aproximadamente 6.000 adolescentes se encuentran en esta situación, de los cuales 4.500 están fuera de la escuela, y 1.500 asisten a primaria en oferta EDJA (procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME, Relevamiento anual de matrícula y cargos, año 2008; y la Dirección General de Estadística y Censos, Censo Provincial de Población 2008).
 - No se contabiliza a aquellos menores de 18 años que abandonaron la educación común sin haber finalizado la secundaria, y asisten a la EDJA. Aunque no estén contemplados por la normativa, 2.800 jóvenes de 17 años y menos asisten a la oferta secundaria de EDJA (procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME, Relevamiento anual de matrícula y cargos, año 2008).
 - Se contabiliza dentro de las categorías de demanda potencial al grupo de población de 18 y más años que asiste a educación común: aproximadamente 10.500 jóvenes se encontraban en esta situación en el 2008 (procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME, Relevamiento anual de matrícula y cargos, año 2008).

⁶⁹ Si tomamos los últimos datos de los censos de población o de las encuestas de hogares de los países de América Latina, y vemos la proporción de personas adultas con el Nivel Primario o Secundario completo, obtenemos de ese modo una imagen de cuán extendidos estaban los sistemas educativos cuando esos adultos tenían edad de cursar cada uno de esos niveles. Por ejemplo, entre los argentinos que hacia 2005 tenían entre 64 y 67 años, el 81% tiene el Nivel Primario completo. Ello indica que por 1955 —época en que estos adultos estaban en edad de terminar el Nivel Primario— la expansión de la oferta para ese nivel ya era muy alta. De hecho, era la más alta de la región. Le siguen Uruguay (68,2%), Panamá (61,8%) y Chile (57,7%). Para esa misma época, seis países de América Latina tenían niveles menores al 40%. Con la Educación Secundaria ocurre lo mismo. Un ejercicio similar permite concluir que hacia 1955, el 25% de los argentinos lograba completar ese nivel. Le seguían Chile (24%) Perú (18%) y Panamá (17%). En ese mismo año, cuatro países de Centroamérica tenían niveles de cobertura inferiores al 10%. Esta primacía en el proceso de expansión se sostuvo durante toda la segunda mitad del siglo pasado (PNUD, 2010, p.7).

⁷⁰ En segundo lugar, y en acuerdo con los datos recién comentados, las tasas de escolarización de los niños, niñas y adolescentes de Argentina están entre las más altas de América Latina. En una región donde la Educación Primaria está ampliamente extendida en todos los países, con tasas netas superiores al 80%,

que toda la población de la provincia alcance a obtener el título secundario, se debería incorporar a la oferta de EPJA a 1,19 millones de personas que se encuentran por fuera de cualquier oferta educativa.

Los datos evidencian que la población con demanda no cubierta posee mayor presencia de varones que de mujeres, tanto en términos absolutos (570 mil varones vs 558 mil mujeres), pero sobre todo en términos relativos: es más probable que un joven o adulto de sexo masculino no haya alcanzado la titulación de Nivel Secundario y no asista a la escuela (53,5% para los varones vs 47,7% para las mujeres). Esta diferencia parecía indicar que la posibilidad de acceder, permanecer y finalizar la escuela primaria y secundaria es más restringida en el caso de los varones.

Cuadro N°2. Población de 18 y más años, según sexo y categorías de demanda potencial de EPJA. Provincia de Córdoba, año 2008.

	Total		Por sexo			
			Varones		Mujeres	
	Total	%	Total	%	Total	%
No Demanda	1.001.668	44,8%	445.239	41,8%	556.429	47,6%
Demanda cubierta	105.406	4,7%	49.777	4,7%	55.629	4,8%
Demanda no cubierta	1.128.039	50,5%	570.262	53,5%	557.777	47,7%
Total	2.235.113	100,0%	1.065.278	100,0%	1.169.835	100,0%

Nota: Se excluyen 35.472 personas sin información del máximo nivel educativo alcanzado.

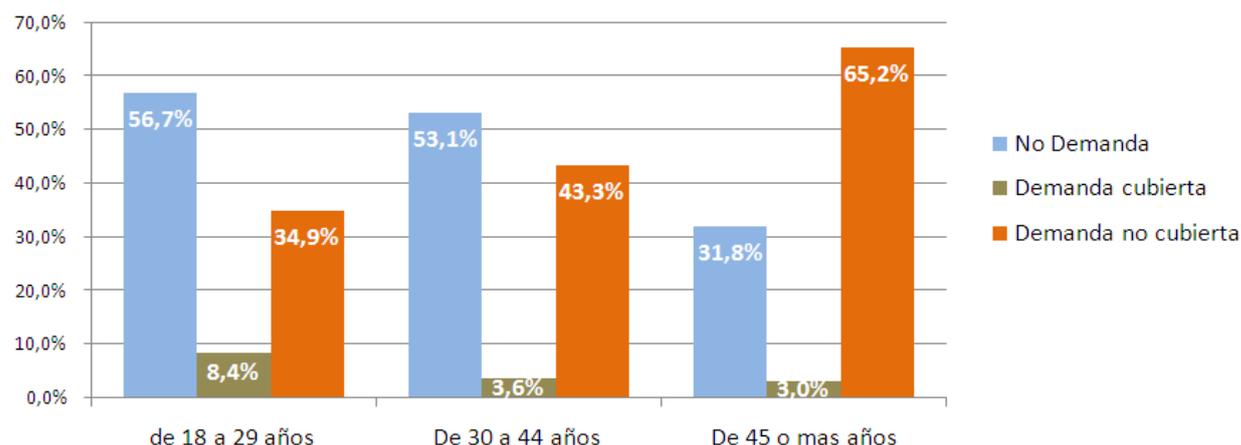
Fuente: *Procesamientos propios sobre datos de la Dirección General de Estadística y Censos, Censo Provincial de Población 2008.*

El acceso a la Educación Secundaria ha manifestado ciclos de fuerte expansión durante las décadas del ochenta y del noventa del siglo pasado, ampliando las oportunidades de titulación para la población. Por esta razón, existe una fuerte relación entre la edad y la condición potencial de inscripción en la EPJA. Tal como se observa en el gráfico 1, las diferencias en los grupos de edad son amplias: mientras que el 65% de la población de cuarenta y cinco y más años se constituye como demanda no cubierta, esta proporción baja al 35% para los menores de veintinueve años. Asimismo, para la población entre dieciocho y veintinueve años que no finalizó

Argentina, junto con Panamá, México, Uruguay y Costa Rica, llegan a valores superiores al 95%. En el Nivel Secundario, el panorama regional es mucho más heterogéneo. Hay países como Nicaragua, Honduras y Guatemala donde las tasas netas de escolarización son inferiores al 50%. En el otro extremo del espectro, Argentina y Chile son los únicos países donde esas tasas toman valores superiores al 80%. Esta alta escolarización en el Nivel Medio se refleja en la proporción de jóvenes que logra completar el Nivel Secundario de educación. Un documento recientemente publicado por SITEAL (2009) muestra que en América Latina menos de la mitad de quienes tienen 20 años de edad han completado el Nivel Medio. Argentina, junto con Perú y Colombia, supera levemente el 60%, detrás de Chile, donde se gradúa más del 70% (PNUD, 2010, p.8).

el secundario, la asistencia a la escuela es más frecuente (8,4%). Esto se explica tanto por una mayor cobertura de EPJA en la población joven, como por el grupo de jóvenes de 18 y más años que aún asisten a la oferta de educación común.

Gráfico 1. Población de 18 y más años, según grupos de edad y categorías de demanda potencial de EPJA. Provincia de Córdoba, año 2008.



Nota: Se excluyen 35.472 personas sin información del máximo nivel educativo alcanzado.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos de la Dirección General de Estadística y Censos, Censo Provincial de Población 2008.

Al respecto, cabe preguntarse acerca de la situación de los grupos más jóvenes: si cada vez más adolescentes y jóvenes menores de treinta años alcanzan a finalizar la Educación Secundaria, la demanda no cubierta de EPJA descenderá progresivamente. Para analizar esta situación, se incluye el gráfico 2, que presenta a la población de doce a veintinueve años de edad, por edad simple⁷¹. Allí se distingue la asistencia a la escuela de la población de 17 años y menos, y las categorías de demanda a partir de los 18 años.

Si bien esta información pertenece a un momento específico de tiempo, permite aproximarse a la *dinámica* de la relación entre la educación común y la EPJA, en relación con la adquisición del título de Nivel Secundario:

- A los doce años de edad, casi la totalidad de la población asiste a la escuela, en cualquier modalidad de la oferta.
- Entre los 12 y los 17 años, se puede observar la curva del abandono: a medida que avanza la edad, cada vez más adolescentes dejan de asistir a la escuela. Hacia los 17 años, aproximadamente el 30% no asiste a la escuela y

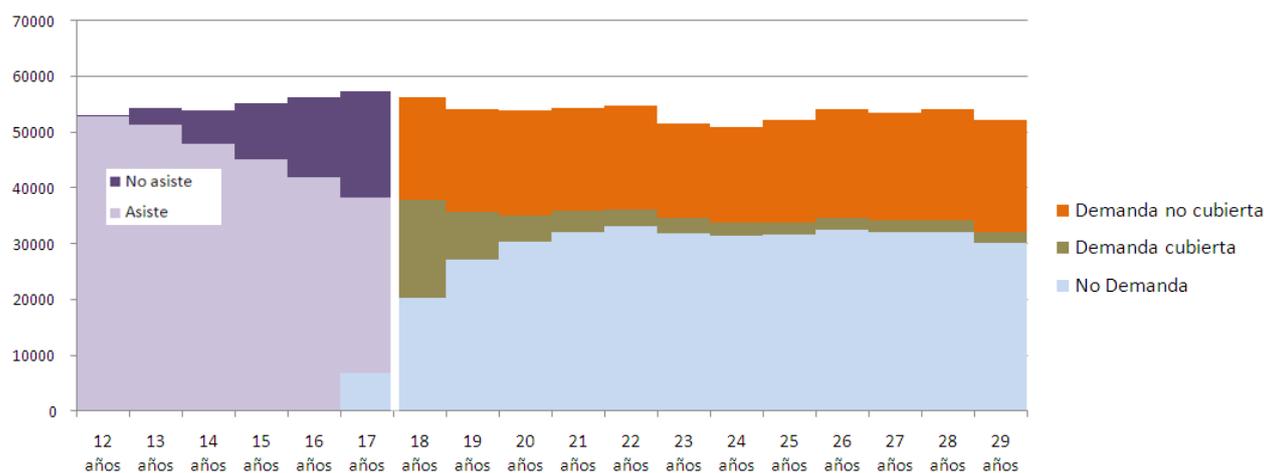
⁷¹ Se entiende por "edad simple" la presentación de la variable "edad" en unidades simples, sin agrupamiento en tramos.

no finalizó el secundario. A los 17 años, se identifica un pequeño grupo que finalizó la escuela secundaria (indicado como *no demanda*).

- A los 18 años, el grupo de *demanda cubierta* representa a aquellos que asisten a la escuela, ya sea en educación común o EPJA. Entre lo 18 y los 20 años disminuye drásticamente este grupo: una gran parte finaliza el Nivel Secundario, conformando la *no demanda*, mientras que una porción menor abandona, incorporándose a la zona de *demanda no cubierta*.
- Entre los 21 y los 29 años, la situación se mantiene relativamente estable: más de la mitad de la población alcanzó a finalizar el secundario (*no demanda*). Del resto (el grupo definido en este estudio como *población destinataria potencial de EPJA*), la gran mayoría permanece fuera de la escuela. Solamente un conjunto menor al 10% asiste a alguna modalidad de la oferta EPJA.

En resumen, lo que estos datos permiten concluir es que la oferta de la modalidad EPJA en la provincia alcanza a cubrir *una minoría* del conjunto de adolescentes y jóvenes que abandonan la educación común sin haber finalizado el secundario. Una forma de cuantificar esta pequeña porción es realizar un corte transversal de la población de veinte años de edad: en el año 2008, 23.684 jóvenes de veintiún años no alcanzaron a completar la escuela secundaria. De ellos, solamente 4.847 asistían a la escuela.

Gráfico 2. Población de 12 a 29 años de edad, por edad simple, según asistencia escolar y categorías de demanda potencial de EPJA. Provincia de Córdoba, año 2008.



Nota: Se excluyen 11.605 personas sin información del máximo nivel educativo alcanzado. Se incluye en el gráfico como “no demanda” a un pequeño grupo de población de 17 años que finalizó el secundario.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos de la Dirección General de Estadística y Censos, Censo Provincial de Población 2008.

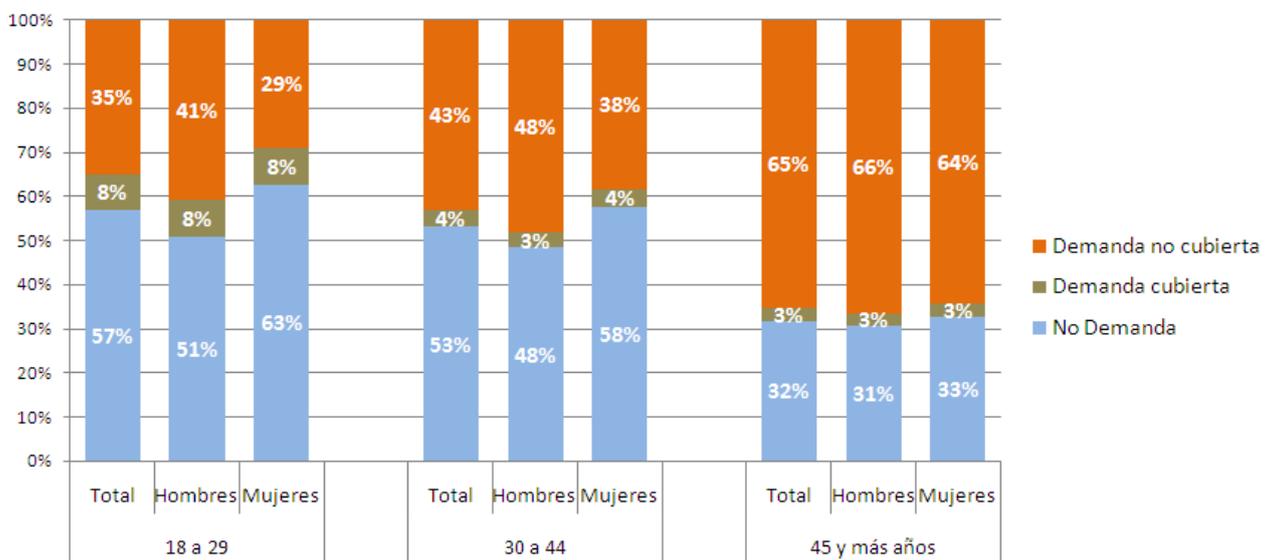
El cuadro 2 mostraba que la población con demanda no cubierta estaba compuesta principalmente por varones, señal de que este grupo está más excluido de la posibilidad de acceder al título de Nivel Secundario. Ahora bien, es importante preguntarse si esta situación de desigualdad ha ido en aumento, o si ha disminuido a lo largo del tiempo. Para profundizar en esta situación, en el gráfico 3 se presentan las categorías de la demanda EPJA por sexo y grupos de edad.

Los datos allí presentados muestran que las mujeres exhiben mayores niveles de acceso al título de Nivel Secundario (representado en la categoría *no demanda*) en relación con los varones, para las edades más tempranas: sólo en el grupo de edad de cuarenta y cinco y más años, la situación es pareja para hombres y mujeres.

Sin embargo, las mujeres no manifiestan mayores niveles de acceso a la EPJA: el porcentaje de mujeres que no tiene título de Nivel Secundario y asiste a la escuela (categoría *demanda cubierta*) es similar al de varones en todos los grupos de edad.

La desigualdad parece no haberse reducido en los últimos años: el porcentaje de varones que no tienen título de Nivel Secundario y no asisten a la escuela (representados en la categoría *demanda no cubierta*) es mayor que el porcentaje de mujeres, tanto en el grupo de edad más joven como en el tramo de los treinta a los cuarenta y cuatro años. En ambos casos, la diferencia entre varones y mujeres se sitúa en torno a los diez puntos porcentuales.

Gráfico 3. Porcentaje de población de 18 años y más, por grupos de edad, sexo y categorías de demanda potencial de EPJA. Provincia de Córdoba, año 2008.



Nota: Se excluyen 35.472 personas sin información del máximo nivel educativo alcanzado.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos de la Dirección General de Estadística y Censos, Censo Provincial de Población 2008.

El acceso y finalización de los niveles educativos que hoy están vigentes como obligatorios ha sido, desde los inicios del sistema educativo hasta la actualidad, desigualmente distribuido: los sectores de la población con menores recursos han quedado en mayor oportunidad de veces excluidos del acceso, permanencia y finalización de los Niveles Primario y Secundario. Si bien la evolución reciente del sistema educativo se ha orientado hacia la disminución de estas brechas, aún se manifiestan amplias huellas de este acceso desigual a los bienes educativos, que se hacen más profundas en las edades más avanzadas.

Para analizar esta variable, se utilizará la información proveniente de la Encuesta Permanente de Hogares, que recolecta información vinculada al ingreso promedio de los hogares. Esta fuente de datos manifiesta dos fuertes limitaciones para el trabajo de análisis cuantitativo:

-En primer lugar, al tratarse de un relevamiento muestral, posee un margen estrecho de desagregación⁷², lo que sólo permite construir información agregada. Al respecto, para mantener representatividad en las estimaciones fue necesario agrupar en una misma categoría a los grupos definidos como *no demanda* y *demanda cubierta*.

-En segundo lugar, su cobertura alcanza únicamente a los aglomerados urbanos⁷³, y en el caso de la provincia de Córdoba, únicamente a los aglomerados de Gran Córdoba y Río Cuarto. Por esta razón, las estimaciones son menos precisas y no representan a la totalidad de la provincia.

Habiendo realizado estas salvedades para la interpretación de los datos, se presenta la información de la población de 18 años y más en los aglomerados de Córdoba, para el año 2011⁷⁴, según las categorías de demanda potencial de EPJA, clasificadas según el ingreso *per cápita* familiar⁷⁵.

Se observa en el gráfico 4 esta distribución de las categorías de demanda potencial de EPJA según el ingreso de los hogares.

Allí se identifica una mayor presencia de población mayor de 17 años que no posee título de Nivel Secundario y no asiste a la escuela (población con *demanda no cubierta*) en los sectores de menores ingresos: mientras que más de la mitad del grupo con niveles bajos de ingreso es población con demanda no cubierta, esta proporción se sitúa en torno al 20% para la población de ingresos altos.

⁷² Al avanzar en la desagregación de los datos, los errores muestrales se vuelven demasiado grandes como para garantizar la validez de la información mostrada.

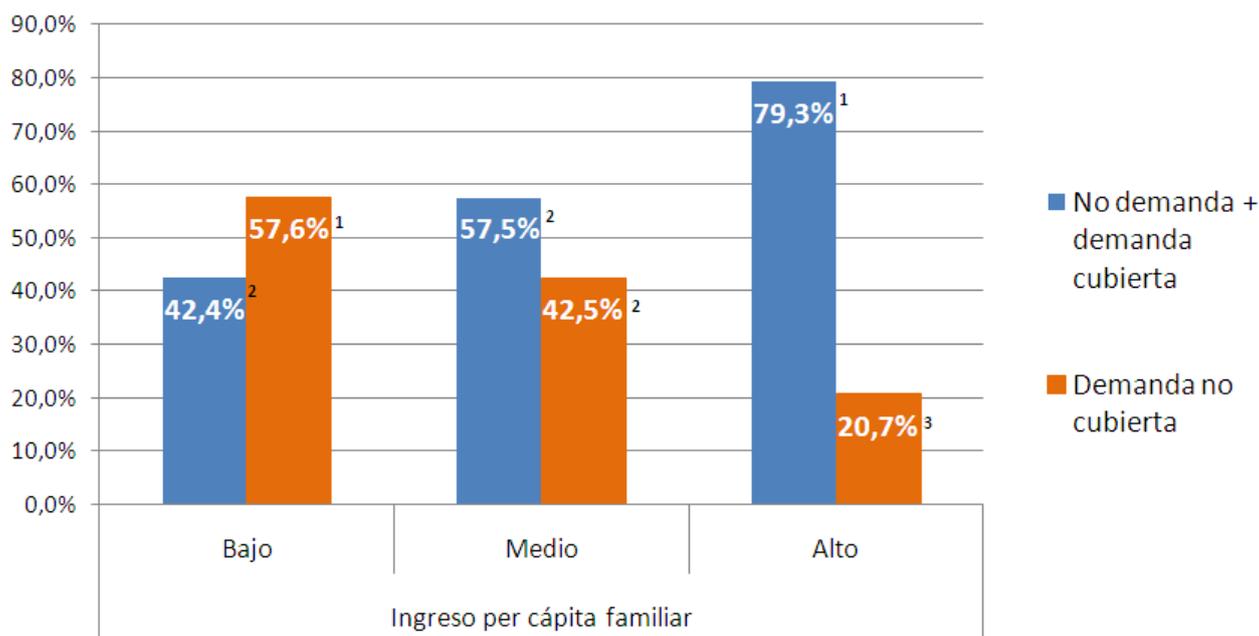
⁷³ Se considera aglomerado urbano a aquel espacio de edificación delimitado por la "envolvente", una línea imaginaria que marca el límite hasta donde se extiende la continuidad de viviendas. A través del tiempo, a medida que la población de una localidad crece, la envolvente cambia de forma y abarca una superficie mayor (INDEC, *Encuesta Permanente de Hogares. Actualización del diseño de sus muestras*).

⁷⁴ Cabe mencionar que para el procesamiento de los datos de la Encuesta Permanente de Hogares del año 2011 se construyó un *pool* de datos, elaborando una matriz de datos única a partir de la selección de los casos únicos en el conjunto de los cuatro relevamientos trimestrales del año 2011.

⁷⁵ El ingreso *per cápita* familiar representa al ingreso total de un hogar dividido por la cantidad de miembros que lo componen. Este indicador es elaborado por el INDEC con datos de la Encuesta Permanente de Hogares. Para mantener la representatividad de la muestra, se ha distribuido a la población en tres categorías de ingresos, considerando los siguientes criterios: Bajo = 30% de hogares con menores niveles de ingreso *per cápita* familiar, Medio = 30% de hogares con un ingreso *per cápita* familiar intermedio, Alto = 40% de hogares con mayor ingreso *per cápita* familiar.

Estos resultados ponen de manifiesto la estrecha relación que existe entre pobreza y exclusión educativa, y alertan sobre la necesidad de fortalecer las estrategias que posibiliten el acceso a la EPJA para estos sectores de la población.

Gráfico 4. Población de 18 y más años, según terciles de ingreso per cápita familiar (*) y categorías de demanda potencial de EPJA. Aglomerados urbanos de Córdoba (). Año 2011.**



¹ Coef. de variación del error de la estimación < 5% .

² Coef. de variación del error de la estimación < 10%.

³ Coef. de variación del error de la estimación < 15%.

(*) El nivel de ingreso per cápita familiar se presenta en tres categorías: Bajo = 30% de hogares con menores ingresos, Medio = 30% de hogares con ingresos intermedios, Alto = 40% de hogares con mayores ingresos.

(**) Los datos corresponden a los cuatro trimestres del año 2011, para los aglomerados urbanos de Gran Córdoba y Río Cuarto.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos de INDEC, Encuesta Permanente de Hogares. Año 2011.

B. Oferta de Educación de Jóvenes y Adultos

La oferta educativa es la primera y fundamental ventana de oportunidad que el Estado ofrece a la población para dar cumplimiento al derecho a la educación. Es la forma física que asume el compromiso constitucional de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la República Argentina. Para el caso de la EPJA, se expresa en la puesta a disposición de una articulación de recursos materiales y humanos que hacen posible que exista un espacio disponible para desarrollar los procesos educativos que garanticen el aprendizaje significativo, especialmente orientado a la adquisición de la titulación primaria y secundaria.

Si bien la garantía de la oferta educativa no es suficiente para el cumplimiento de estos derechos, es el paso fundamental y necesario sobre el cual desplegar otras estrategias y políticas. El objetivo del presente apartado es aproximarse al estado de situación de la oferta escolar de EPJA, en relación con estos aspectos. Para ello, se abordará el estudio estadístico del sistema educativo en función de cinco ejes: (1) la oferta de establecimientos educativos primarios y secundarios, (2) la oferta de cargos docentes, (3) la oferta de educación privada, (4) la oferta de educación a distancia, y (5) la oferta de orientaciones para el Nivel Secundario.

B.1. Unidades Educativas

Al año 2010, la provincia de Córdoba cuenta con 674 unidades educativas⁷⁶ que ofertan educación de adultos. La gran mayoría (84,0%) corresponde a la oferta de sector de gestión estatal de las zonas urbanas. Menos del 10% de las unidades educativas se ubican en zonas rurales, y en su totalidad son gestionadas por el Estado. La oferta privada representa al 6,8% de las unidades educativas, y todas se ubican en zonas urbanas. El bajo porcentaje de unidades educativas rurales abre la pregunta acerca de la penetración alcanzada por la oferta de EPJA en estas zonas. Al respecto, la última fuente de datos poblacionales disponible indica que cerca del 5,2% de la población se asentaba en zonas rurales^{77 78}.

Adicionalmente, es relevante considerar que la baja densidad poblacional de las zonas rurales obliga a que una oferta de EPJA, para ser adecuada, contemple una proporción mayor de unidades educativas por población de demanda potencial que en las zonas urbanas, para que de esta forma el traslado no sea una limitante para el acceso. Al respecto, es importante indagar si en estas zonas se manifiesta una oferta deficiente de EPJA: si bien es un tema que requiere un estudio específico, la dispersión poblacional en estas zonas es propicia para que, en mayor o menor medida, exista un conjunto de áreas donde no haya una oferta EPJA cercana.

⁷⁶ Únicamente para los fines específicos de este documento, se define la *unidad educativa* como la unidad organizacional que oferta cada uno de los niveles de enseñanza para los cuales se imparte educación. Cabe mencionar que, debido a la forma en que se construyó la variable, se contabilizan como unidades separadas las sedes y los anexos.

⁷⁷ Según datos del Censo Provincial de Población del 2008. Este relevamiento consideró como criterio de definición de la población rural aquella que se encuentra *dispersa en campo abierto comprendida en un Radio Rural (población dispersa, donde las viviendas se distribuyen en campo abierto en forma diseminada) o en un Radio Rural Mixto (población rural dispersa en campo abierto y población rural agrupada en pequeños poblados)*.

⁷⁸ Es importante mencionar que el Censo Provincial y las estadísticas educativas poseen criterios distintos para la definición de las zonas urbanas y rurales. Por lo tanto, las comparaciones de los datos surgidos de ambas fuentes deben ser interpretadas como relaciones aproximadas.

Cuadro 3. Unidades educativas, por ámbito y sector. Total y porcentaje. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba año 2010.

	Total	%
Estatal	395	93,2%
<i>Rural</i>	39	9,2%
<i>Urbano</i>	356	84,0%
Privado	29	6,8%
<i>Urbano</i>	29	6,8%
Total	424	100,0%

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

También es posible analizar la oferta de unidades de servicio⁷⁹ por nivel y tramo del secundario⁸⁰. Las unidades de servicio contabilizan la unidad de oferta en una localización física, ya sea sede o anexo, para cada nivel educativo. Por lo tanto, cada unidad educativa puede estar compuesta por una o más unidades de servicio. Tal como se observa, la oferta de Nivel Primario es totalmente estatal, a excepción de dos unidades de servicio privadas. En cambio, en el Nivel Secundario, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado, la presencia del sector privado es mayor, aunque escasamente significativa. Asimismo, dentro de la oferta estatal se manifiestan diferencias entre niveles: en las zonas rurales, las unidades de servicio que ofertan educación de Nivel Primario son significativamente menores en relación con el Secundario (12% de las unidades de servicio del Nivel Primario están en las zonas rurales, mientras que las de Nivel Secundario se sitúan en torno al 25%). Esta brecha es aún más intensa en las zonas rurales dispersas.

⁷⁹ Se define como unidad de servicio a la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento. En otras palabras, contabiliza como unidad cada sede o anexo que oferta un nivel educativo o tramo del Nivel Secundario.

⁸⁰ Es posible que en algunas ofertas pequeñas de EDJA, el tramo del Nivel Secundario que se oferta varíe en el tiempo, acompañando a las cohortes de estudiantes. En este sentido, es importante considerar que los datos presentados refieren a un marco temporal específico, que puede variar año a año.

Cuadro 4. Unidades de servicio, por ámbito, sector y nivel. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010. Total y porcentaje.

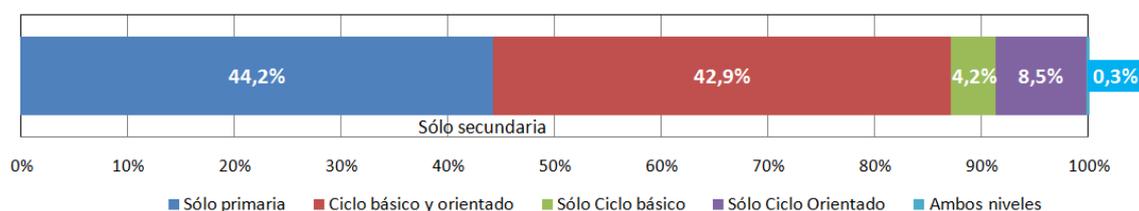
	Total			%		
	Primario	C. básico	C. Orientado	Primario	C. Básico	C. Orientado
Estatal	298	290	320	99,3%	90,9%	92,0%
Rural Aglomerado	28	40	55	9,3%	12,5%	15,8%
Rural Disperso ⁸¹	8	38	33	2,7%	11,9%	9,5%
Urbano	262	212	232	87,3%	66,5%	66,7%
Privado	2	29	28	0,7%	9,1%	8,0%
Urbano	2	29	28	0,7%	9,1%	8,0%
Total	300	319	348	100%	100%	100%

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

El gráfico 5 muestra la forma en que se agrupa la oferta de niveles dentro de los establecimientos educativos. Tal como se observa en el gráfico de barras, es muy pequeña la presencia de establecimientos que ofertan primaria y secundaria (0,3%). Por el contrario, casi la totalidad de la oferta se organiza por separado, lo que implica que la oferta de primaria y secundaria se localiza en diferentes lugares⁸².

Dentro del Nivel Secundario, la gran mayoría de los establecimientos ofertan ambos ciclos, aunque existe un pequeño grupo que poseen oferta sólo del Ciclo Básico o del Orientado (4,2% y 8,5%). Estos datos indican que la organización institucional de la oferta EPJA para primaria y secundario opera en algunos casos de forma separada, destacándose algunos avances de articulación en la provincia. Esta forma de funcionamiento es similar en todo el país.

Gráfico 5. Organización de los establecimientos según oferta de niveles. Modalidad EPJA. Total y porcentaje. Provincia de Córdoba. Año 2010.



⁸¹ Rural aglomerado: corresponde a núcleos poblacionales de 500 a menos de 2000 habitantes. Rural disperso: corresponde a núcleos poblacionales de menos de 500 habitantes o en campo abierto (DiNIECE – MECyT, “Definiciones básicas para la elaboración de Estadísticas Educativas”).

⁸² Cabe mencionar que en algunos casos puede encontrarse oferta de primaria y secundaria en un mismo edificio, o en edificios lindantes, pero manteniendo una identificación separada. Por esta razón, la afirmación sobre la localización separada de las unidades educativas de Nivel Primario y secundario pretende establecer una tendencia, aunque en algunos casos ocurra la salvedad mencionada.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

Al analizar la evolución en el tiempo, se observa que en los últimos cinco años la cantidad de unidades de servicio de oferta privada se ha mantenido relativamente estable, mientras que las de oferta estatal han crecido un 28%, incorporando poco menos de 200 unidades de servicio. Este crecimiento se manifiesta principalmente en la oferta de Nivel Secundario, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado, aunque con mayor intensidad en este último, en el que la tasa de crecimiento alcanza el 56%. Contrariamente a la tendencia general, la oferta de Nivel Primario ha decrecido levemente entre el 2006 y el 2010.

Cuadro 5. Unidades de servicio, por sector y nivel y tasa de crecimiento. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Años 2006 - 2010.

	2006	2007	2008	2009	2010	Evolución 2006 - 2010	
						Total	Tasa de crecimiento
Estatal	711	623	779	836	908	197	128%
Primario	305	244	297	296	298	-7	98%
C. Básico	201	183	214	261	290	89	144%
C. Orientado	205	196	268	279	320	115	156%
Privado	57	55	59	60	59	2	104%
Primario	2	1	1	2	2	0	100%
C. Básico	27	28	29	29	29	2	107%
C. Orientado	28	26	29	29	28	0	100%

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010.

B.2. Cargos docentes

El gobierno provincial tiene la obligación de garantizar que, en todas las escuelas donde se oferte EPJA, se cuente con cantidad suficiente de docentes titulados y formados para poder enseñar en todos los niveles y áreas de enseñanza.

A partir de la información disponible, existen herramientas estadísticas para elaborar un diagnóstico de situación actual, que permiten conocer el estado de situación en relación con la oferta docente.

En este apartado, se pretende analizar algunos temas centrales vinculados con la oferta docente, a partir del estudio del promedio de alumnos por docente. De esta manera, se espera lograr una aproximación a la disponibilidad y condición laboral del conjunto de docentes que sostiene la oferta EPJA.

Tal como muestra el siguiente cuadro, en el año 2010 existían casi 3.300 cargos docentes designados (incluyendo horas cátedra reconvertidas⁸³), destinados al sostenimiento de la oferta en EPJA. La mayoría de estos cargos corresponden a la oferta de Nivel Secundario, y se concentran en las escuelas estatales urbanas, ya que allí es donde se ubican la mayor cantidad de unidades de servicio.

Cuadro 6. Cargos docentes totales (*), por nivel. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010.

	Primario	Secundario	Total general
Estatal	556	2.464	3.020
Rural Aglomerado	51	233	284
Rural Disperso	9	106	115
Urbano	496	2.125	2.621
Privado	4	273	277
Total general	560	2.737	3.297

(*) Nota: Para el cálculo de total de cargos docentes se consideraron los cargos docentes informados y las horas cátedra reconvertidas, en una proporción de 1 cargo docente = 20 hs. cátedra

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

Ahora bien, más allá de la cantidad total de cargos, es necesario evaluar si esta cantidad es suficiente para atender a la demanda educativa en cada una de las unidades de servicio. Desde esta perspectiva, es posible calcular el indicador de promedio de alumnos por cargo docente, el cual pone en relación la cantidad de cargos docentes designados respecto de la cantidad de alumnos que asiste. De esta forma, se obtiene una medida que permite aproximarse a las diferencias en la asignación de cargos entre distintos niveles y regiones.

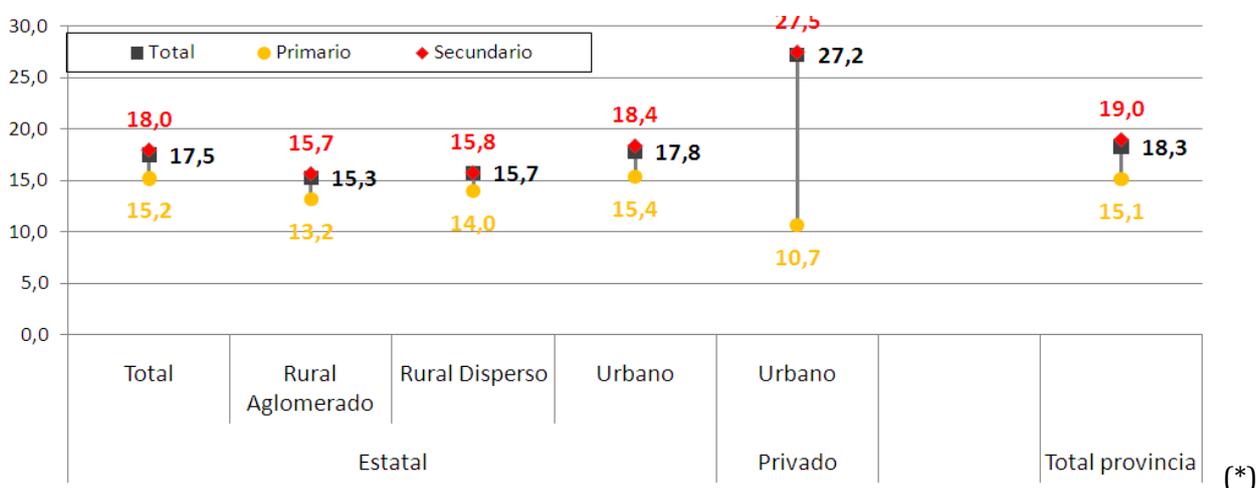
En primer lugar, cabe señalar que en el Nivel Primario existe un menor promedio de alumnos por cargo docente en relación con el Secundario. Esto indicaría que en el Secundario el tamaño promedio de los grupos de alumnos es mayor. Asimismo, llama la atención que la oferta privada muestra valores altos del indicador: mientras que en las secundarias estatales asisten 18,0 alumnos por cargo docente, en las privadas esta relación se eleva a 27,5.

Por último, en las zonas rurales el promedio de alumnos por cargo docente es menor en relación con las urbanas: es esperable que en el ámbito rural el tamaño promedio

⁸³ La DiNIECE, en la publicación de los resultados de los relevamientos anuales de matrícula y cargos, establece dos categorías de medición de las asignaciones de cargo docente: cargo y hora cátedra. El cargo docente se utiliza principalmente para aquellas designaciones de dedicación semanal completa para un turno (maestro de grado, preceptor, director, entre otros), mientras que la hora cátedra se utiliza para las designaciones que involucran una hora semanal de dedicación (principalmente, profesores a cargo de asignaturas, entre otros). Para establecer una medida única de cargos docentes, se optó por reconvertir las horas cátedra en cargos a través de la siguiente proporción: 20 hs. cátedra = 1 cargo docente. A esto se denomina "horas cátedra reconvertidas".

de los grupos clase sea menor al urbano, debido principalmente a la dispersión de la población.

Gráfico 6. Promedio de alumnos por cargo docente, por nivel. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010.



Nota: Para el cálculo de total de cargos docentes se consideraron los cargos docentes informados y las horas cátedra reconvertidas, en una proporción de 1 cargo docente = 20 hs. cátedra.

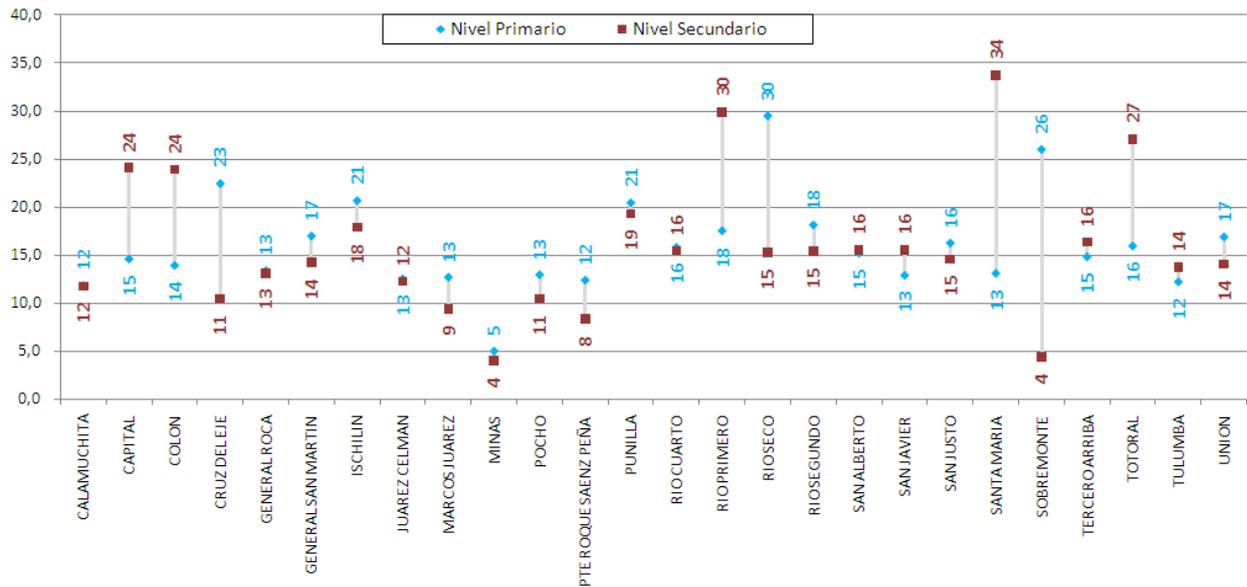
Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la provincia de Córdoba. Año 2010.

Tal como se ha observado, la relación de alumnos por cargo docente varía significativamente entre escuelas según ámbito y sector de gestión. Cabe preguntarse si estos factores son los únicos que explican las variaciones en la oferta de cargos docentes en la EPJA de la provincia. Para comprender mejor las características de la oferta de docentes en la EPJA, es necesario profundizar el conocimiento disponible sobre el tema. Por ejemplo, uno de los aspectos a tener en cuenta son las variaciones de la oferta docente entre las modalidades presenciales y a distancia, que probablemente establezcan relaciones muy diversas entre la cantidad de cargos y el total de estudiantes.

Para ilustrar mejor estas variaciones en la relación de alumnos por cargo docente, el gráfico a continuación muestra el promedio para cada uno de los departamentos de la provincia, diferenciando según Nivel Primario o Secundario. Tal como se puede observar, no es posible identificar regularidades entre departamentos: el promedio de alumnos por docente oscila fuertemente entre departamentos, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario, con variaciones que van de los 4 alumnos por cargo docente (Sobremonte y Minas, Nivel Secundario) a los 34 (Santa María, Nivel Secundario). Tampoco se observa una clara relación entre niveles: mientras que en algunos departamentos -como Capital y Colón- el promedio de alumnos por cargo docente es significativamente superior en el Nivel Secundario, la relación se invierte en otros departamentos, como Cruz del Eje y Río Seco. En zonas como Calamuchita, San Alberto o General Roca, la situación del Nivel Primario y Secundario es similar. Estas variaciones intensas detectadas en desagregaciones geográficas permiten concluir que la oferta de docentes se encuentra estrechamente vinculada a las

características específicas de la oferta escolar de cada establecimiento, y que persisten amplias diferencias entre ellos. Sobre este tema, resulta relevante, aunque excede los fines de este estudio, preguntarse si estas diferencias se traducen en desiguales condiciones de la oferta escolar.

Gráfico 7. Promedio de alumnos por cargo docente, por departamento y nivel. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010.



(*) Nota: Para el cálculo de total de cargos docentes se consideraron los cargos docentes informados y las horas cátedra reconvertidas, en una proporción de 1 cargo docente = 20 hs. cátedra.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

La relación entre oferta de cargos docentes y matrícula es un indicador que también permite comparar la situación relativa de la provincia de Córdoba en el contexto nacional. El siguiente cuadro muestra este indicador para cada una de las jurisdicciones del país. Asimismo, se presenta desagregado el promedio de alumnos por cargos docentes totales y frente a alumnos. De esta forma, se puede evaluar comparativamente la oferta de cargos de los docentes que dictan asignaturas, y también la presencia de cargos directivos y de apoyo, que constituyen el entramado de la oferta escolar que sostiene el desarrollo diario del dictado de clases.

Tal como se observa en el cuadro, la provincia de Córdoba muestra situaciones diferentes entre niveles: para el Nivel Primario, una oferta de cargos docentes similar al total país, mientras que en el Nivel Secundario, el promedio de alumnos por docente frente a curso es levemente superior.

Por último, cabe destacar que el promedio de alumnos por cargos docentes totales, para el Nivel Secundario, es significativamente más alto en la provincia que en el total país, siendo la quinta jurisdicción con el indicador más alto. Al respecto, si en secundaria el promedio de alumnos por el *total* de cargos docentes es menor al

promedio nacional, pero el promedio de alumnos por cargos docentes *frente a alumnos* es mayor al promedio, es posible pensar que la oferta de cargos directivos y de apoyo, en relación con la cantidad de estudiantes, es sensiblemente mayor en la provincia que en el resto de las jurisdicciones.

Cuadro 7. Promedio de alumnos por cargo docente, total y frente a alumnos, por nivel y provincia. Modalidad EPJA. Año 2010.

División político-territorial	Alumnos por cargo docente			
	Total		Frente a alumnos	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Buenos Aires	19,8	15,4	23,5	22,5
Catamarca	14,5	8,2	19,8	12,2
Chaco	14,6	33,6	19,5	41,3
Chubut	10,0	11,4	13,0	16,6
Ciudad de Buenos Aires	8,9	19,9	12,8	25,5
Córdoba	15,2	19,0	19,2	23,5
Corrientes	20,1	15,2	27,4	20,1
Entre Ríos	16,5	15,4	19,7	18,3
Formosa	17,3	14,7	20,3	16,9
Jujuy	10,6	17,5	11,8	23,1
La Pampa	17,5	14,6	18,9	19,7
La Rioja	18,3	10,8	20,5	13,0
Mendoza	13,8	14,3	14,8	17,4
Misiones	18,2	18,7	22,1	23,7
Neuquén	12,0	11,6	14,5	17,2
Río Negro	11,2	12,8	14,1	15,8
Salta	17,2	19,7	23,8	24,3
San Juan	14,6	16,1	18,2	19,2
San Luis	-	14,1	-	16,8
Santa Cruz	13,1	13,1	16,5	18,3
Santa Fe	12,2	15,1	16,8	23,5
Santiago del Estero	14,4	14,5	25,9	26,2
Tierra del Fuego	5,5	13,7	9,5	18,7
Tucumán	10,8	26,3	14,2	34,1
Total País	15,8	16,2	19,6	22,0

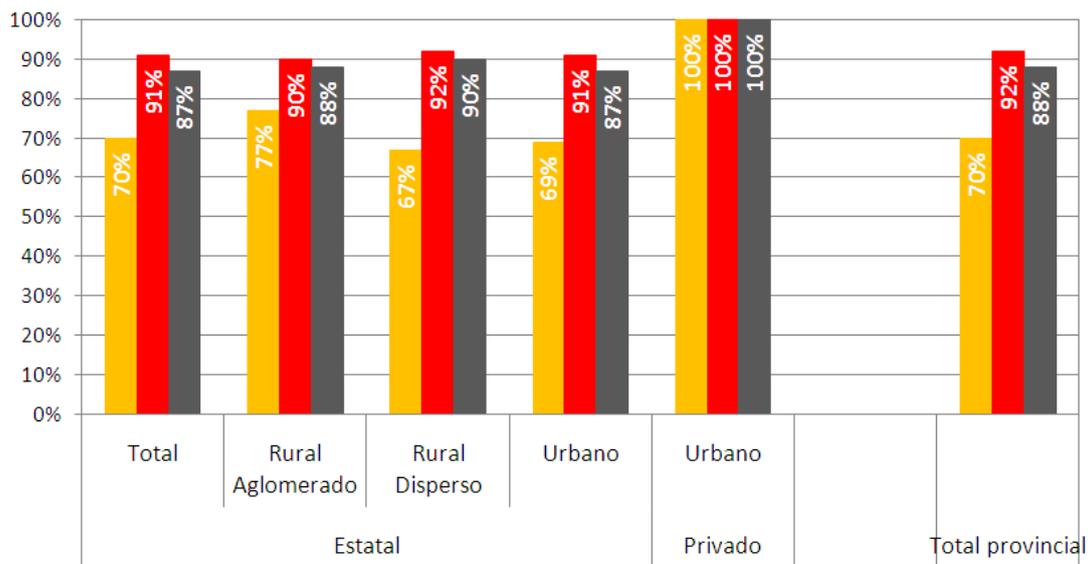
(*) Nota: Para el cálculo de total de cargos docentes se consideraron los cargos docentes informados y las horas cátedra reconvertidas, en una proporción de 1 cargo docente = 20 hs. cátedra.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010.

En cuanto a las condiciones laborales de los docentes, resulta relevante analizar el porcentaje de cargos titulares sobre el total. La titularidad del cargo garantiza mayor estabilidad laboral y es, en este sentido, no sólo condición para el cumplimiento de los derechos laborales de los trabajadores -que repercute directamente en la calidad educativa y en la organización institucional- sino también un medio para el cumplimiento del derecho a la educación de la población.

Tal como se observa en el siguiente gráfico, el porcentaje de cargos docentes titulares alcanza a casi al 90% del total. Al respecto, cabe mencionar que, según el Censo Docente del año 2004, en la provincia de Córdoba menos del 70% de los docentes en actividad poseían un cargo docente titular. Ahora bien, al comparar la situación de los docentes de Nivel Primario y Secundario, se observan amplias diferencias: mientras que en el primer caso el 70% de los cargos son titulares, en el Secundario esta proporción asciende al 92%. Estas brechas se manifiestan en todas las categorías de la oferta estatal. En cambio, en el sector privado la totalidad de los docentes poseen cargos titulares.

Gráfico 8. Porcentaje de cargos titulares sobre cargos totales. Modalidad EPJA. Provincia Córdoba. Año 2010.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

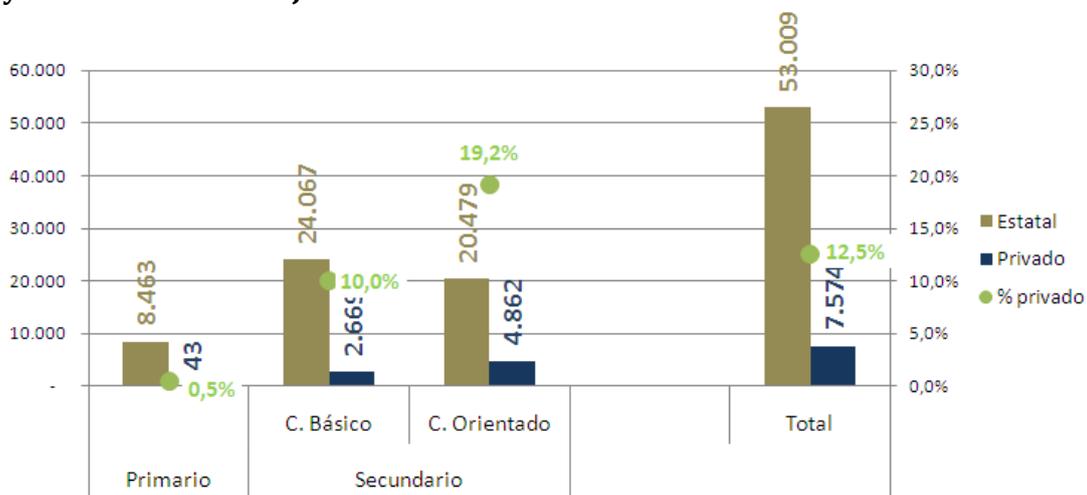
B.3. Educación de gestión privada

En el cuadro 3 se analizaba el porcentaje de unidades educativas estatales y privadas. Allí se observaba que el 6,8% pertenecían al sector de gestión privada. Sin embargo, al analizar el porcentaje de matrícula que asiste a estas escuelas, la proporción se eleva al doble: 12,5%. La comparación de ambos porcentajes de participación del sector privado (unidades educativas y matrícula), evidencia que las escuelas de gestión privada tienen, en promedio, un tamaño mayor que las estatales, medido en cantidad de alumnos.

Esta situación puede explicarse parcialmente considerando que estas escuelas privadas son urbanas, mientras que la oferta estatal se distribuye entre urbano y rural (las escuelas rurales suelen tener un tamaño promedio menor a las urbanas). Aun así, es posible suponer que el tamaño de los establecimientos privados es mayor que el de los estatales, considerando solamente las zonas urbanas.

Ahora bien, al analizar la situación del sector privado por nivel y ciclo, se observan amplias diferencias: mientras que en el Nivel Primario la presencia de la oferta privada es casi nula, en el Ciclo Orientado manifiesta una intensa cobertura: aproximadamente uno de cada cinco estudiantes que asiste al Ciclo Orientado de modalidad EPJA, lo hace en una escuela de gestión privada.

Gráfico 9. Matrícula y porcentaje de matrícula en el sector privado, por sector y nivel. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010.



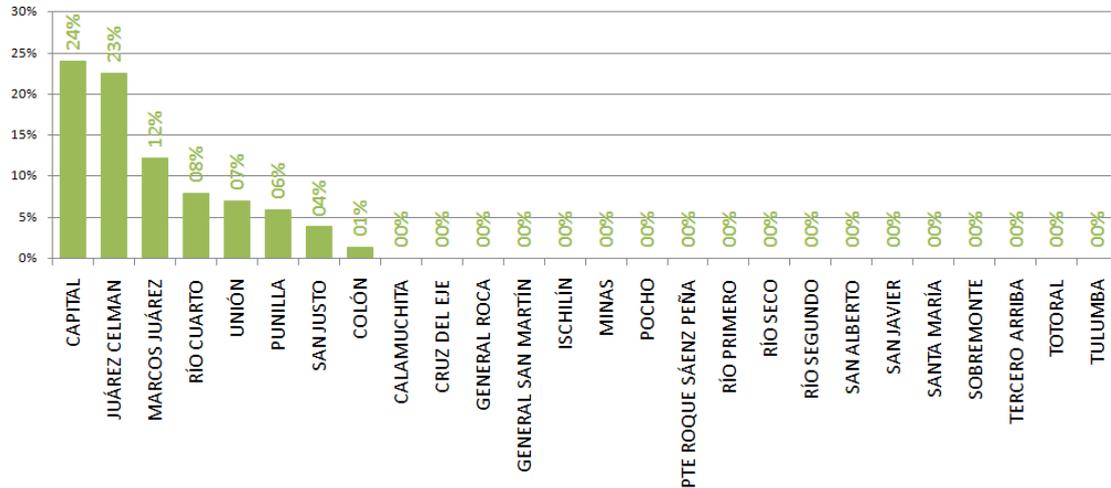
Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

Esta oferta del sector privado no se distribuye en forma homogénea en la provincia. Por el contrario, tiende a estar concentrada en algunos departamentos. Solamente ocho de los veintiséis departamentos poseen oferta EPJA de gestión privada. Dentro de este grupo, hay una amplia concentración en Capital y Juárez Celman (en estos dos departamentos, cerca de un cuarto de la matrícula asiste a escuelas de gestión privada), mientras que en el resto la participación del sector privado es menor. No se observa una clara relación entre la presencia de la oferta privada y la composición rural de la población: mientras que departamentos como Juárez Celman y Unión, con más de un 20% de población rural, manifiestan poseer una amplia oferta privada, otros como Tercero Arriba y General San Martín, con más de un 85% de población urbana, no poseen oferta privada.

Esta variedad de situaciones permite suponer que la presencia de la oferta privada en EPJA posee características específicas en cada zona, y es muy probable que su presencia y nivel de cobertura respondan más a las condiciones del contexto

específico de cada localidad que a una direccionalidad política de la gestión del sistema educativo.

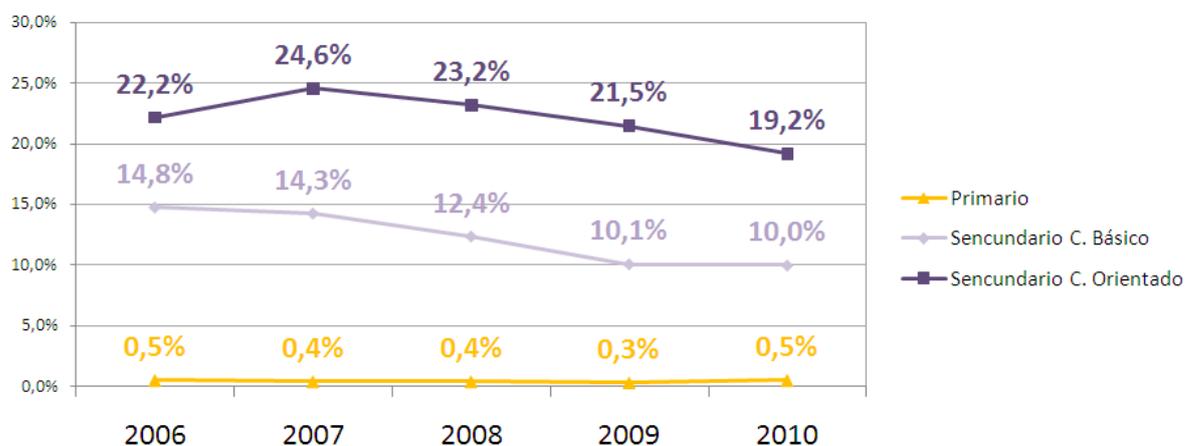
Gráfico 10. Porcentaje de matrícula en el sector privado, por departamento. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

Al respecto, cabe indagar sobre la evolución reciente de la oferta privada de EPJA en la provincia, a fin de analizar si se está desarrollando un proceso de “privatización” de la oferta. La información disponible de los últimos cinco años permite concluir lo contrario: en los últimos años, la oferta estatal ha ganado terreno, alcanzando una cobertura progresivamente superior. Tal como se observa en el gráfico, mientras la oferta privada de Nivel Primario se ha mantenido históricamente en niveles cercanos al 0%, la participación privada del Nivel Secundario ha disminuido sistemáticamente entre los años 2007 y 2010. Esta disminución oscila entre cuatro y cinco puntos porcentuales según el ciclo. Cabe destacar que esta disminución del porcentaje de matrícula en el sector privado se debe principalmente al crecimiento de la matrícula en las escuelas estatales, en un contexto en el que la oferta privada se mantuvo relativamente estable: entre los años 2007 y 2010, la oferta estatal incorpora 11.000 alumnos nuevos, mientras que la privada pierde 450.

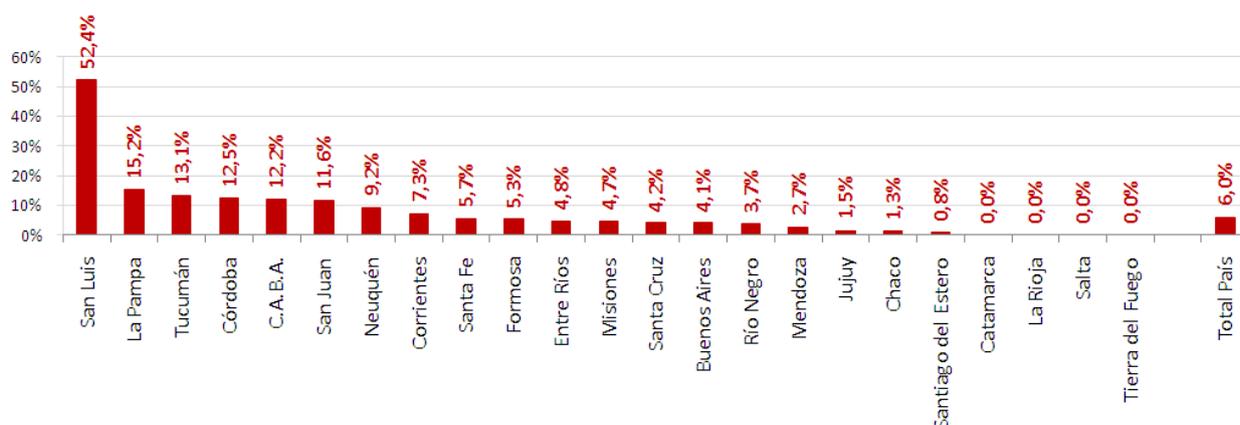
Gráfico 11. Porcentaje de matrícula en el sector privado, por nivel y ciclo. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010.

Se han presentado datos que permitieron caracterizar la oferta de educación privada en su dimensión, sus disparidades geográficas y su evolución en el tiempo. Ahora bien, para completar el escenario de situación, resulta indispensable establecer una comparación de la situación de la provincia en relación con el total país y con el resto de las jurisdicciones. Esta comparación permite reconocer que la provincia de Córdoba posee una alta concentración de oferta privada: considerando el porcentaje de alumnos en educación privada, el valor del indicador provincial alcanza el doble de magnitud que el total nacional. De esta forma, se posiciona como la cuarta jurisdicción con mayor presencia de alumnos en el sector privado para la EPJA, superada únicamente por San Luis, La Pampa y Tucumán. Cabe mencionar que la tendencia decreciente de la educación privada, analizada en el gráfico 11, no es exclusiva de la provincia, sino que acompaña un proceso de carácter nacional, vinculado a la expansión de la cobertura de la oferta EPJA en el país: entre los años 2006 y 2010, quince de las veinticuatro jurisdicciones redujeron la participación relativa del sector privado, como consecuencia de la expansión de la oferta estatal. Entre ellas, Córdoba es una de las que muestra mayor crecimiento. Este fenómeno será abordado con más profundidad en los apartados siguientes.

Gráfico 12. Porcentaje de matrícula en el sector privado, por provincia. Modalidad EPJA. Año 2010.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010.

B.4. Educación a distancia

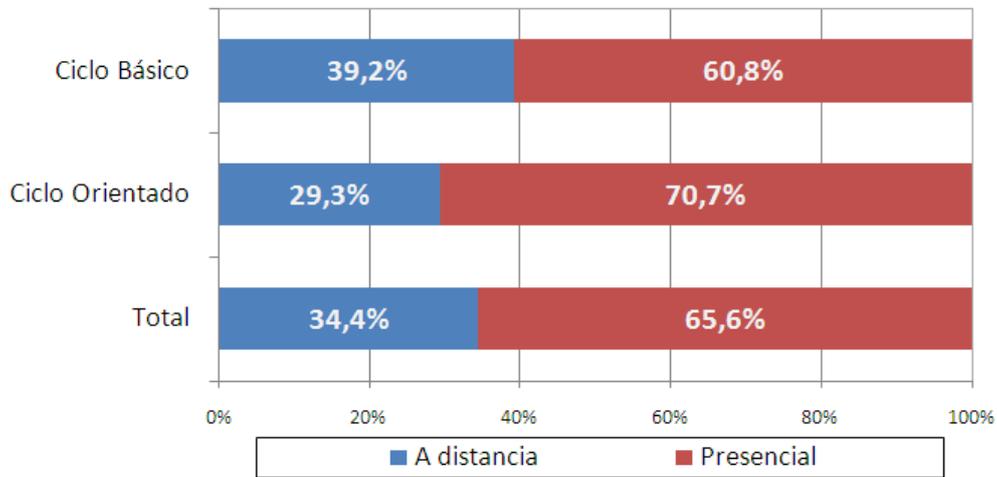
Uno de los aspectos más desafiantes de la educación de adultos es alcanzar a desarrollar una propuesta curricular adecuada frente a una amplia diversidad de características, situaciones y contextos de los estudiantes. Al respecto, la *Ley de Educación Nacional* establece claramente que la atención a la diversidad debe ser una meta prioritaria de la oferta de EPJA. Como primer objetivo, la Ley establece que la oferta EPJA debe orientarse a “*Brindar una formación básica (...) atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria*” (art.48.a).

En la provincia de Córdoba, una de las estrategias utilizadas para avanzar en este objetivo fue la implementación de un Programa de Educación a Distancia, dentro de la oferta de Educación Secundaria. Este programa, iniciado en el año 2000, está dirigido a personas de veintiún años o más⁸⁴(excepcionalmente se admite a personas de 18 años cuando trabajan o cuando la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos es única en la zona), con la primaria completa o el secundario incompleto, que no pueden concurrir diariamente a la escuela. En el acceso a la modalidad se prioriza a beneficiarios de planes sociales. En este apartado, se analizan algunos datos generales de caracterización de esta modalidad de cursado.

Tal como se puede observar en el gráfico, la presencia de la oferta de educación a distancia es alta: aproximadamente uno de cada tres (34,4%) inscriptos en el Nivel Secundario de adultos se encuentra cursando en esta modalidad. A su vez, dentro de la oferta del nivel, hay una mayor presencia en el Ciclo Básico: casi el 40% de los inscriptos cursa este tramo a distancia.

⁸⁴ Según información proporcionada por la página Web de la Dirección General de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (<http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=1116>)

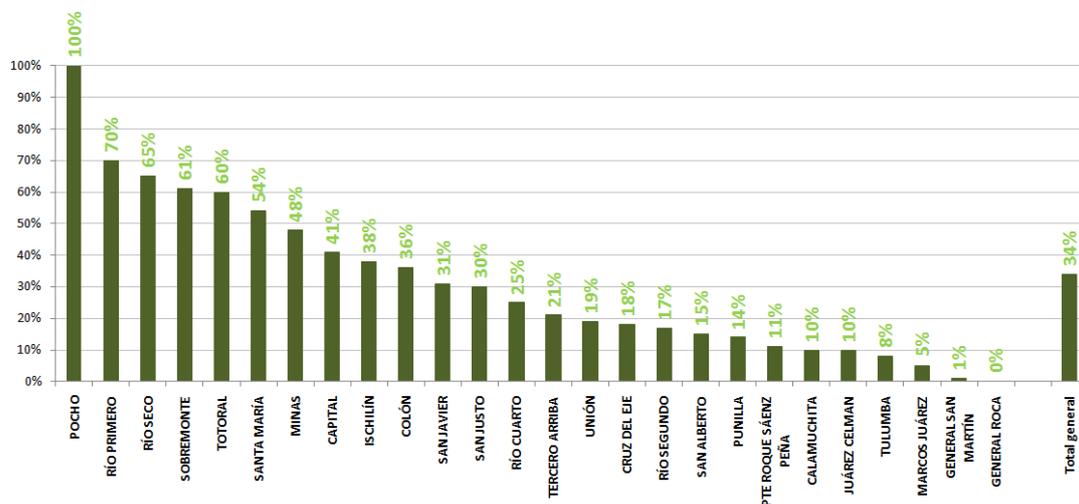
Gráfico 13. Porcentaje de matrícula inscripta en EPJA, por ciclo y modalidad de dictado. Nivel Secundario. Provincia de Córdoba. Año 2010.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

La presencia de la modalidad a distancia en la oferta de Educación Secundaria puede analizarse desde una perspectiva geográfica: ¿cómo se distribuye la oferta entre departamentos? El gráfico siguiente permite iluminar esta situación: tal como se observa, la oferta es muy heterogénea entre departamentos; en algunos -como Pocho, Río Primero, Río Seco y Sobremonte-, más del 60% de su matrícula cursa el secundario de EPJA en modalidad a distancia. En otros, como Tulumba, Marcos Juárez, General San Martín y General Roca, menos del 10% accede a esta forma de cursado.

Gráfico 14. Porcentaje de matrícula inscripta en modalidad de dictado a distancia, por departamento. Nivel Secundario. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010.



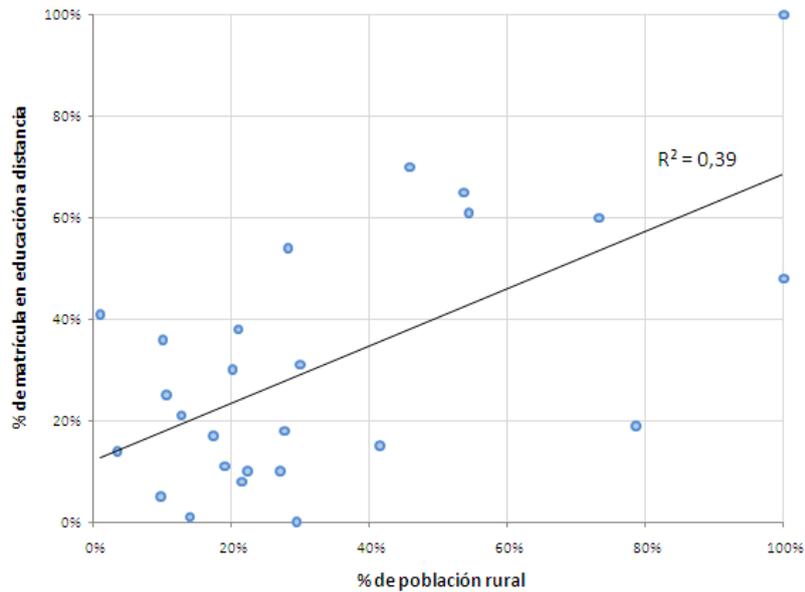
Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

¿Qué criterios rigen esta distribución diferente de la oferta de cursado a distancia? Si bien esta es una pregunta compleja, y responde a la resultante de la relación de fuerzas sociales y políticas de cada región, es posible hacer una aproximación a partir de la relación entre la penetración de la modalidad a distancia en la oferta de EPJA y la preeminencia de población rural en los departamentos. El gráfico 15 muestra la relación entre ambas variables, situándolas como ejes vertical y horizontal, representando con un punto la posición de cada departamento. La información disponible permite mostrar la población rural al año 2001, y este análisis puede ser actualizado una vez que se cuente con los datos de población rural del Censo de Población 2010.

La recta representa la tendencia lineal de la relación entre ambas variables. El trazado expresa la presencia de una relación positiva entre ambas variables: a mayor porcentaje de población rural, mayor presencia de la educación a distancia en la oferta. El valor del coeficiente de determinación R^2 , de 0,39, señala que la relación entre ambas variables es estrecha.

En otras palabras, se constata una mayor presencia de educación a distancia en los departamentos con mayor población rural, lo que indica una direccionalidad en la organización de la oferta a distancia en aquellas zonas donde la población se distribuye en forma más dispersa.

Gráfico 15. Porcentaje de matrícula inscripta en modalidad de dictado a distancia en el Nivel Secundario de la EPJA (año 2010), y porcentaje de población rural (año 2001), por departamento. Provincia de Córdoba. Año 2010.



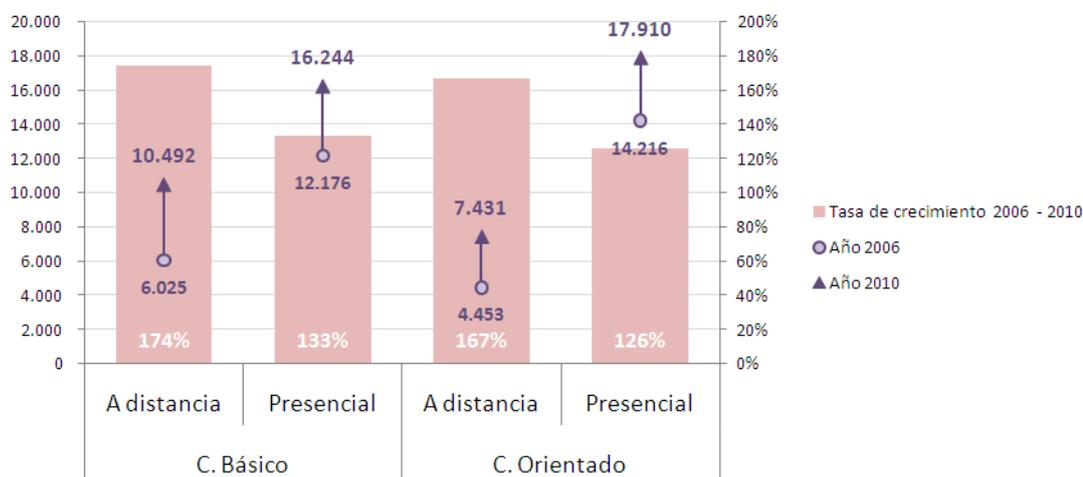
Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010, e INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

La información disponible permite analizar la evolución de la oferta de modalidad a distancia en los últimos cinco años. El gráfico muestra el total de alumnos inscriptos en los años 2006 (círculo) y 2010 (triángulo), discriminado por modalidad de dictado y ciclo del secundario; en forma de barra, representa la tasa de crecimiento.

Tal como se observa, la matrícula de educación de adultos creció en el período para ambas modalidades de dictado, aunque con mayor intensidad en la modalidad a distancia: entre los años 2006 y 2010, la matrícula en secundaria con modalidad presencial creció un 33% para el Ciclo Básico y un 26% para el Orientado. En este mismo período, el crecimiento de la modalidad a distancia fue de un 74% en el Ciclo Básico y un 67% en el Orientado.

Aunque en términos relativos el crecimiento de la modalidad a distancia es mayor, en absolutos, es similar: en ambas modalidades de dictado la incorporación de alumnos es de aproximadamente 7.500 estudiantes.

Gráfico 16. Matrícula inscripta en EPJA y tasa de crecimiento, por modalidad de dictado y ciclo. Nivel Secundario. Provincia de Córdoba. Años 2006 y 2010. Año 2006 = base 100.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2006 y 2010.

B.5. Orientaciones de la Modalidad para el Nivel Secundario

Este apartado presenta brevemente las Orientaciones de la oferta secundaria de la que dispone la modalidad EPJA en la provincia. Los datos con los que se cuenta permiten acceder a esta información a través de la orientación de los egresados del Nivel Secundario. Si bien estos datos perfilan la situación de los que finalizan la EPJA, y no de los que asisten, permite una aproximación a la situación actual. Los datos que se presentan corresponden a los años 2005 y 2009.

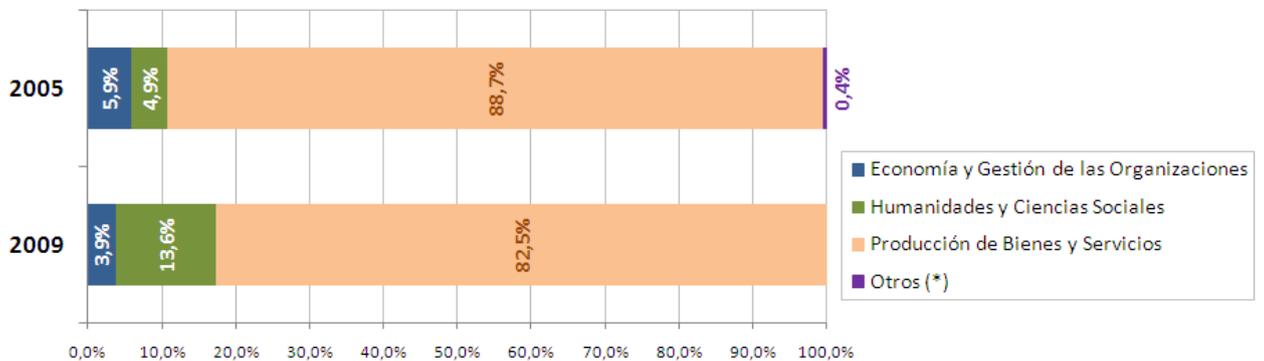
Tal como se observa, la gran mayoría de los egresados corresponden a la Orientación Producción de Bienes y Servicios (por ser la única oferta habilitada para la modalidad presencial⁸⁵), que representa, en el 2009, a más del 82% de los egresados. El resto se distribuye en Humanidades y Ciencias Sociales (13,6%) y Economía y Gestión de las Organizaciones (3,9%). Evidentemente, la oferta en Producción de Bienes y Servicios no sólo es la Orientación predominante, sino también en la mayoría de los departamentos la única posible de acceder. Si bien no se cuenta con información desagregada para analizar más en profundidad esta situación, resultaría interesante desarrollar esta línea de análisis.

Paralelamente, cabe destacar que entre los años 2005 y 2009 se observa una tendencia de mayor presencia de la oferta de Humanidades y Ciencias Sociales: entre estos años se triplica el porcentaje de egresados con esta Orientación. Al respecto, cabe mencionar que el 82% de los egresados de esta orientación asistieron

⁸⁵ Cabe destacar que a partir del 2011, se habilitaron nuevas Orientaciones en la provincia de Córdoba.

a modalidades de cursado a distancia, con lo cual esta mayor participación se explica por el incremento de la matrícula inscripta en modalidades a distancia.

Gráfico 17. Porcentaje de egresados del Nivel Secundario por Orientación. Modalidad EPJA Provincia de Córdoba. Años 2005 y 2009



(*) Esta categoría corresponde a alumnos egresados en planes de estudio preexistentes a la transformación educativa llevada a cabo a partir de 1996.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2006 y 2010.

C. Cobertura de Educación de Jóvenes y Adultos

El abordaje de la medición de la cobertura remite a la concreción de la relación entre la oferta y la demanda de educación para las distintas edades y los diferentes niveles en los que se estructura el sistema educativo formal. Al abordar los niveles definidos como obligatorios⁸⁶, la medición de la cobertura puede realizarse en relación con la población en los tramos de edad correspondientes a estos niveles.

Sin embargo, al abordar la oferta de EPJA, la caracterización de la demanda educativa acarrea un conjunto significativo de problemas, no sólo metodológicos (que han sido referidos en el primer apartado del capítulo), sino también conceptuales, ya que la definición de la población destinataria conforma un universo complejo.

A pesar de estas limitantes, se presentan en este apartado algunos elementos que permiten realizar una aproximación a la cobertura de EPJA en la provincia de Córdoba. En primer lugar, se despliegan algunos datos que se proponen caracterizar la población que asiste a la EPJA, considerando las variables de sexo y edad. En segundo lugar, se realiza una caracterización de la relación entre la cobertura de Educación de Jóvenes y Adultos y el abandono de la educación común.

⁸⁶ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece como tramo obligatorio de educación el último año del Nivel Inicial, la Educación Primaria y Secundaria.

Se recomienda enfáticamente ampliar el análisis de este apartado con los datos del Censo Nacional del año 2010, para identificar con mayor precisión la cobertura actual y pendiente de la educación de la EPJA.

C.1. Características básicas de la matrícula de EPJA

La cobertura de la EPJA también puede caracterizarse a partir del análisis de la matrícula en la modalidad. La información surgida de los relevamientos anuales del Ministerio de Educación permite elaborar un perfil de cantidad de inscriptos, su distribución en los diferentes niveles y años de estudio, reconocer las tendencias recientes, así como describir las características de sexo y edad de la población que asiste, y cómo se distribuyen estos factores en relación con las características de la oferta.

El presente apartado se enfoca en estos factores, organizando el análisis en tres partes: la caracterización del total de inscriptos y la desagregación por sexo y edad.

Total de Inscriptos

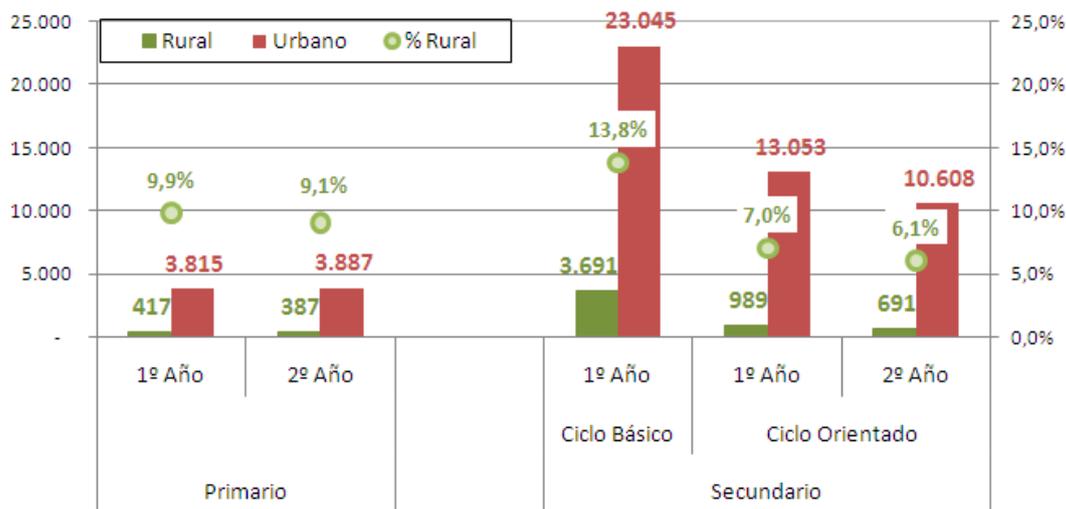
El gráfico 18 presenta un conjunto de datos que permiten perfilar algunas características estructurales de la matrícula en EPJA. Con esta información es posible identificar algunas premisas generales de la situación de los inscriptos en esta modalidad:

- La mayor parte de los inscriptos en EPJA se encuentran asistiendo a Educación Secundaria: la matrícula en Primaria, que asciende a 8.506 alumnos en el 2010, representa el 14% del total de inscriptos en EPJA.
- La participación de la población rural en la matrícula es muy diferente entre niveles: mientras que en el Ciclo Básico de la secundaria el 13,8% de los inscriptos asisten a escuelas del ámbito rural, esta proporción disminuye al 9,5% en el Nivel Primario, y a 6,6% en el Ciclo Orientado de la secundaria. Al respecto, cabe mencionar que, según los datos del Censo Nacional de Población y vivienda del 2001, el 11,3% de la población de la provincia de Córdoba residía en zonas rurales.
- La matrícula en secundario se distribuye en forma desigual y escalonada, con mayor cantidad de inscriptos en el inicio del nivel, y una disminución progresiva en los años siguientes: en el ámbito urbano, por cada cien inscriptos en el Ciclo Básico hay cuarenta y seis cursando el último año del Ciclo Orientado. Esta proporción disminuye a diecinueve de cada cien en el ámbito rural.
- Esta disminución progresiva es reflejo de los bajos niveles de aprobación en la Educación Secundaria de EPJA: si bien este tema será abordado en el

apartado siguiente, estos datos son expresión de las dificultades existentes para permanecer y avanzar en la EPJA⁸⁷.

- En forma opuesta, el Nivel Primario manifiesta, tanto en las zonas urbanas como rurales, una estabilidad significativa en la cantidad de inscriptos. Estos datos permiten suponer que las trayectorias a lo largo de la primaria de EPJA son más estables.

Gráfico 18. Matrícula por ámbito, nivel, ciclo y año de estudio, y porcentaje de matrícula rural. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

Para analizar las tendencias recientes de la cobertura en EPJA, se presenta la tasa de crecimiento de la matrícula entre 2006 y 2010, desagregado por nivel y ciclo. Tal como se observa, en los últimos cinco años, la matrícula en EPJA se incrementó en un 32% (línea negra), marcando una fuerte expansión de la Modalidad.

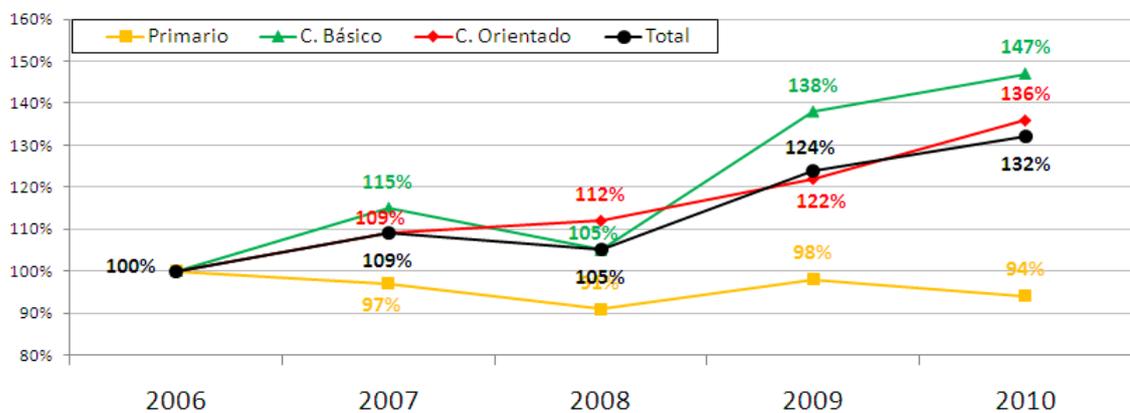
Esta expansión se manifiesta exclusivamente en el Nivel Secundario: mientras que la matrícula que asiste al primario se mantuvo relativamente estable en el período, la inscripción en secundaria creció escalonadamente, especialmente en el Ciclo Básico, en el cual la matrícula del 2010 es de un 47% más que en el 2006. La mayor

⁸⁷ Al respecto, cabe señalar que a través del plan FinEs se está logrando una promoción de alrededor de 4.500 personas al año (promedio de los últimos 2 años), que la certificación de los estudios secundarios se hace en la escuela de origen (y no de la modalidad) y que antes gran parte de esa matrícula finalizaba los estudios en centros de jóvenes y adultos cursando y aprobando únicamente el tercer año más algunas equivalencias.

intensidad de crecimiento se localiza entre los años 2008 y 2009, período en el que el Ciclo Básico muestra una fuerte expansión.

Es importante considerar que esta expansión de la matrícula fue impulsada y acompañada por el esfuerzo de la gestión educativa de la provincia en garantizar los espacios de acceso a la EPJA. Este esfuerzo provincial se expresa en el incremento de la oferta de establecimientos y docentes, tema que fue desarrollado en apartados anteriores. Asimismo, en este incremento de la matrícula se destaca la incidencia del crecimiento de la oferta de educación a distancia (Ver gráfico 16).

Gráfico 19. Tasa de crecimiento de la matrícula, por nivel y ciclo. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2006 - 2010. Año 2006 = base 100



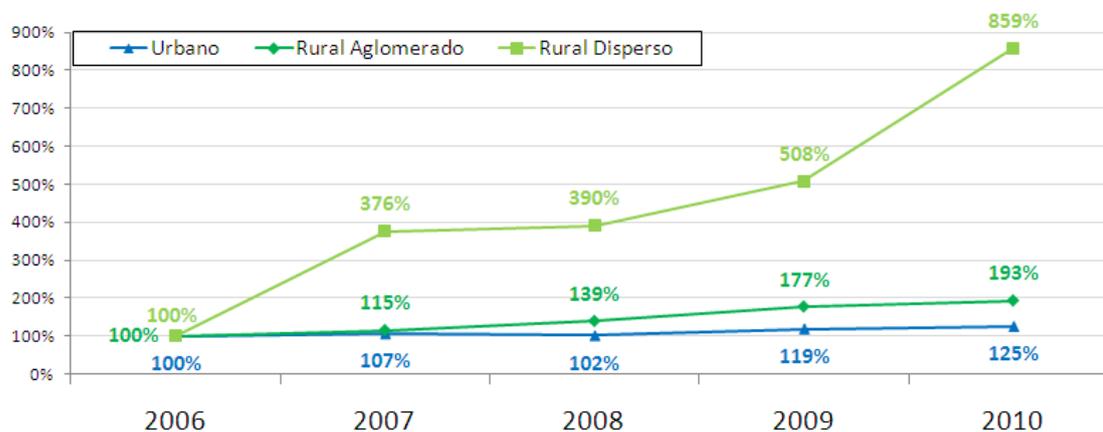
Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010.

En este contexto de crecimiento, es importante resaltar las diferencias observadas entre ámbitos. Los datos de los últimos años muestran que la expansión de la cobertura de EPJA se manifiesta tanto en las zonas urbanas como en las rurales, aunque el mayor esfuerzo estuvo focalizado en ampliar las posibilidades de acceso en las zonas menos pobladas.

Esto se evidencia al observar que, entre los años 2006 y 2010, la matrícula de las zonas rurales aglomeradas duplicó su tamaño, con un incremento del 93% en relación con el año base. Paralelamente, en las zonas rurales dispersas la matrícula aumentó más de siete veces su tamaño del 2006. En este período, la matrícula de zonas urbanas también creció, pero con una intensidad menor.

Cabe destacar que este intenso crecimiento de la matrícula de EPJA en las zonas rurales expresa también los bajos niveles de cobertura que alcanzaba la oferta hasta mitad de la década.

Gráfico 20. Tasa de crecimiento de la matrícula en EPJA, por ámbito. Provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010. Año 2006 = base 100



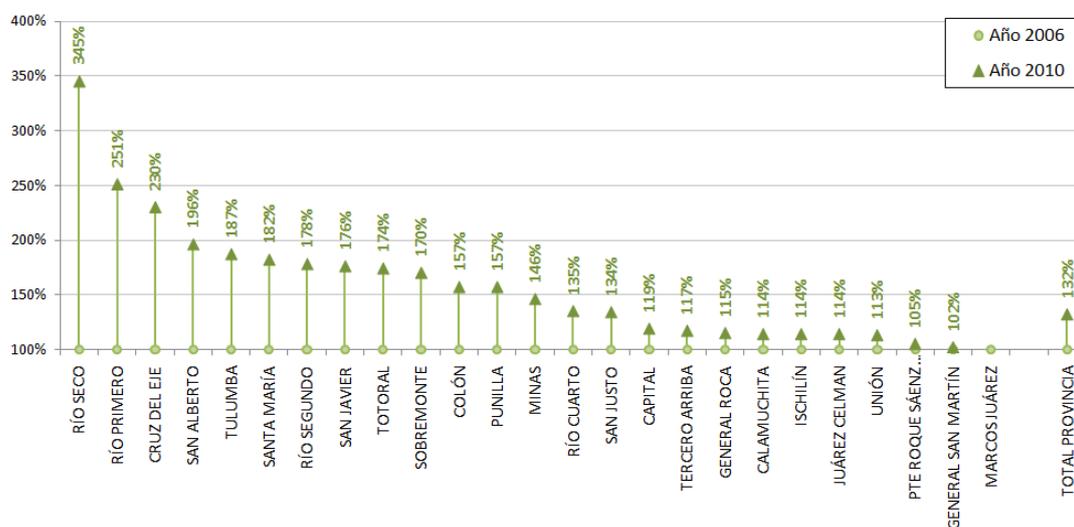
Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010.

Este crecimiento significativo de la matrícula EPJA se distribuye también en forma desigual entre departamentos, tal como se observa en el gráfico siguiente. Mientras que algunos departamentos muestran un crecimiento menor al 10% (Pte. Roque Sáenz Peña, Gral. San Martín) e incluso una estabilidad (Marcos Juárez), otros alcanzaron a duplicar, e incluso a triplicar, el tamaño de su matrícula (Cruz del Eje, Río Primero, Río Seco).

Para interpretar esta información es importante considerar que este crecimiento debe analizarse en relación con la situación inicial de la oferta: es posible que los departamentos que más crecieron en los últimos cinco años hayan sido aquellos con mayor demanda no cubierta en el inicio del periodo. Al respecto, es importante mencionar que el conjunto de departamentos con mayor tasa de crecimiento se caracteriza por tener altos porcentajes de población rural.

Sin embargo, vale la pena señalar la situación del departamento Unión: siendo una zona predominantemente rural (el 71% de su población vive en zonas rurales, según datos del Censo de Población y Viviendas del 2001), manifiesta una tasa de crecimiento significativamente menor al promedio, incrementando solamente un 13% la matrícula entre 2006 y 2010.

Gráfico 21. Tasa de crecimiento de la matrícula en EPJA, por departamento. Provincia de Córdoba. Años 2006 y 2010. Año 2006 = base 100.



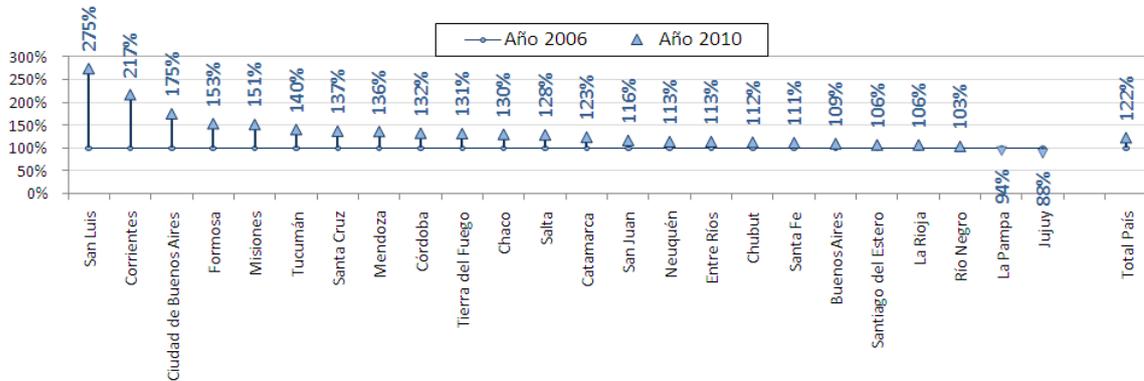
Nota: se excluye el departamento Pocho, debido a que en el año 2006 no poseía oferta de EPJA.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010.

Este incremento de matrícula en la provincia de Córdoba, ¿responde a una tendencia general del país, o ha sido una política exclusiva de la provincia? El siguiente gráfico se orienta a responder esta pregunta.

Tal como se puede identificar, la provincia de Córdoba ocupa el noveno lugar en función de la magnitud de su tasa de crecimiento: 10 puntos porcentuales por encima del indicador correspondiente al total país. Cabe destacar que, entre las provincias de la región pampeana, Córdoba es la segunda jurisdicción con mayores tasas de crecimiento en el periodo.

Gráfico 22. Tasa de crecimiento de la matrícula en EPJA, por provincia. Período 2006 - 2010. Año 2002 = base 100



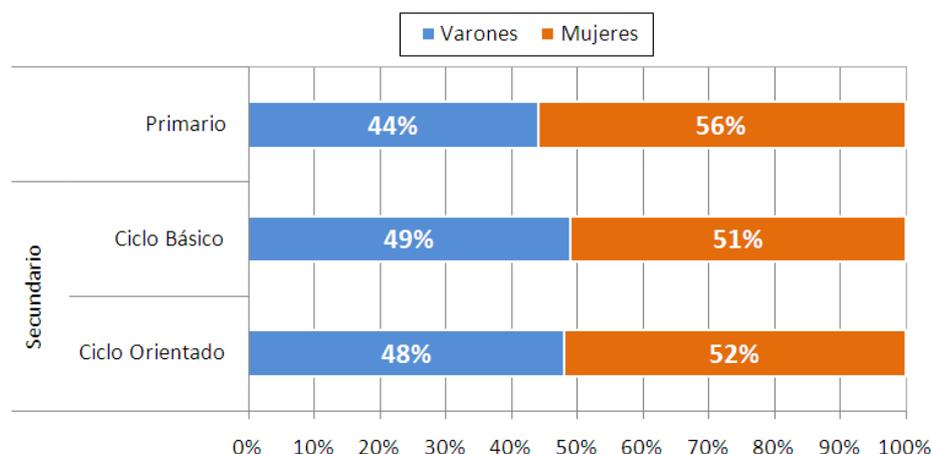
Fuente: Procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2006 y 2010.

Inscriptos por sexo

El análisis de la cobertura de EPJA vinculado al cumplimiento del derecho a la educación básica obligatoria para toda la población requiere de un abordaje de la situación de acceso tanto para mujeres como para varones. El análisis desarrollado en el primer apartado del capítulo, relacionado con la población con demanda potencial de EPJA, evidencia que el acceso a la titulación de Nivel Secundario es menos frecuente en los varones que en las mujeres. El estudio de la matrícula que asiste a EPJA permitirá observar la situación de ambos grupos en relación con la demanda efectiva.

Tal como se observa en el siguiente gráfico, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario la presencia de mujeres es mayor a la de varones. En el Nivel Primario esta predominancia de mujeres es mayor, alcanzando el 56% del total de inscriptos. Cabe mencionar que, en el año 2010, la población de dieciocho y más años estaba compuesta en un 52,4% por mujeres.

Gráfico 23. Porcentaje de inscriptos mujeres y varones, por nivel y ciclo. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010

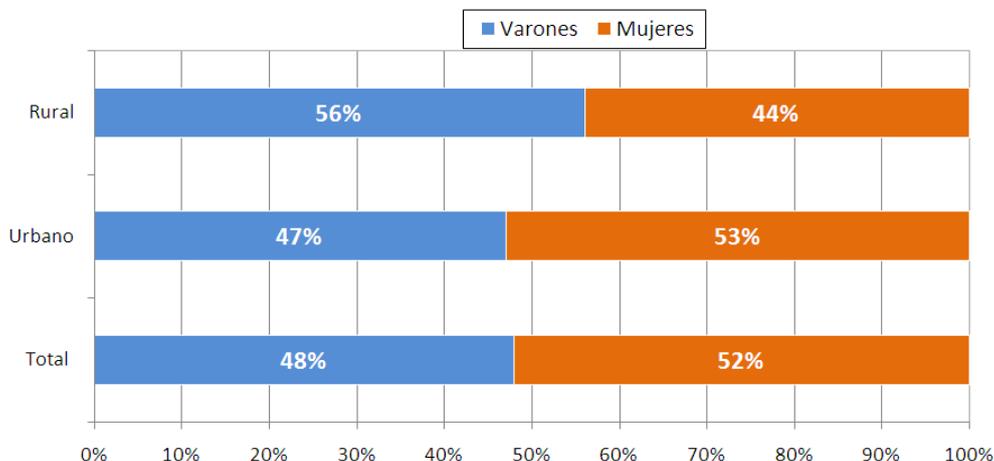


Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

El gráfico 24 muestra también la distribución de la matrícula por sexo, pero diferenciada por ámbito. Se observa aquí un fenómeno particular: en las zonas urbanas se manifiesta una mayor presencia de matrícula femenina en EPJA, ya que asisten, en promedio, 53 mujeres por cada 47 varones. Sin embargo, en las zonas rurales la proporción se invierte: aquí están inscriptas 44 mujeres por cada 56 varones.

Estos datos evidencian que existe una diferencia significativa de la asistencia de la población en relación con el ámbito de residencia. Este fenómeno debe ser estudiado con mayor profundidad, para alcanzar una mejor comprensión de los factores que se vinculan con esta diferencia.

**Gráfico 24. Porcentaje de inscriptos mujeres y varones, por ámbito.
Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010**



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

El estudio de la evolución reciente de la matrícula EPJA por ámbito y sexo arroja elementos interesantes para comprender mejor el comportamiento de la cobertura en los últimos años.

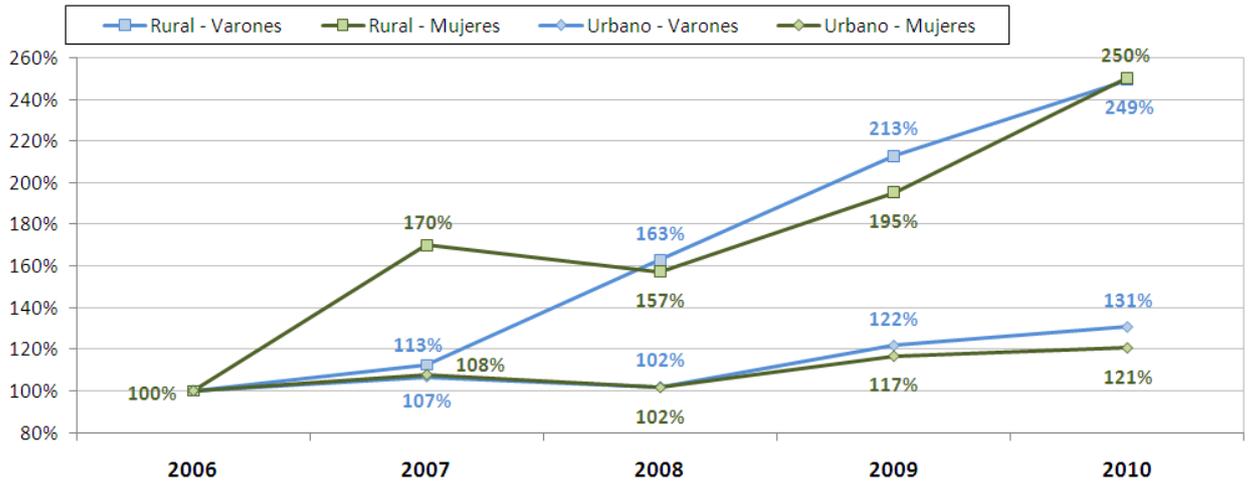
Tal como se ha observado anteriormente, la matrícula en zonas rurales creció intensamente entre los años 2006 y 2010, por encima del promedio. La tasa de crecimiento al año 2010 muestra que este crecimiento se dio en forma pareja entre varones y mujeres: las tasas de crecimiento son muy similares para ese año (250% para las mujeres, y 249% para los varones)⁸⁸. Sin embargo, la evolución en el tiempo ha sido diferente en cada caso: en el año 2007 se observa un incremento muy intenso de la matrícula femenina rural (170%), no acompañada por la matrícula masculina, que sólo alcanza un 113%. A partir de este año, la cantidad de varones inscriptos ha crecido en forma constante y sostenida, mientras que la cantidad de mujeres inscriptas en escuelas rurales disminuye entre el 2007 y 2008, y toma un ritmo creciente a partir del 2009. Considerando que el gráfico 24 señalaba una mayor presencia de varones en el ámbito rural para el año 2010, esta evolución evidencia que esta preponderancia de matrícula masculina se viene sosteniendo al menos desde los últimos cinco años (a excepción del año 2007).

En cambio, en las zonas urbanas se observa una brecha en las tasas de crecimiento favorable a los varones: entre los años 2006 y 2010 la matrícula masculina se incrementó un 31%, y la femenina un 21%. Esta diferencia comienza a manifestarse a partir del año 2009; en el período anterior las tasas muestran valores similares para ambos sexos. Si en el 2010 la matrícula en las zonas rurales era

⁸⁸ Nótese que las tasas de crecimiento están calculadas sobre base 100. Por lo tanto, una tasa de crecimiento de 250% indica un incremento de 150% en relación con el año de referencia.

mayoritariamente masculina (ver gráfico 24), los datos evidencian que, desde el año 2006 a la actualidad, se ha ampliado la brecha por sexo, con una incorporación mayor de varones en la oferta EPJA.

Gráfico 25. Tasa de crecimiento de la matrícula en modalidad EPJA, por ámbito y sexo. Provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010. Año 2006 = base 100



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010.

En el segundo apartado del capítulo se analizó la evolución de la oferta de educación a distancia, y se identificó su importancia para explicar el crecimiento general de la oferta de EPJA, especialmente en las zonas rurales (ver apartado C.4).

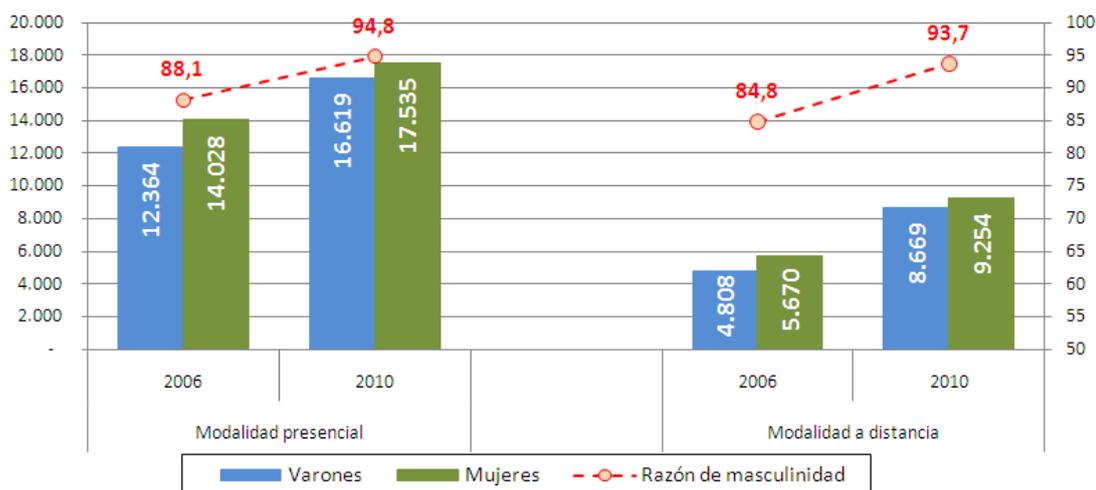
El siguiente gráfico busca analizar si esta expansión de la educación a distancia contribuyó a modificar la participación por sexo en la EPJA. Allí se observa la matrícula total por sexo y modalidad de dictado (representada por barras azules para varones y verdes para mujeres). Adicionalmente, se introduce el índice de masculinidad, que representa la cantidad de varones que asisten por cada cien mujeres.

Tal como se puede observar, se manifiesta un crecimiento de la matrícula entre los años 2006 y 2010, tanto para varones como para mujeres, en ambas modalidades. El incremento del índice de masculinidad señala que mejora la participación de los varones en EPJA, para ambas modalidades de dictado: mientras que en la modalidad presencial el índice de masculinidad se incrementa de 88,1 a 94,8 entre 2006 y 2010, en la modalidad a distancia también se incrementa: de 84,8 a 93,7.

Al comparar entre modalidades, se observa que en el 2006 la participación relativa de los varones era menor en la modalidad a distancia que en la presencial (los índices de masculinidad son 84,8 y 88,1 respectivamente). En el año 2010, la situación no sólo mejora, sino que se empareja: se reduce la diferencia en los índices de masculinidad.

Estos datos permiten concluir que el crecimiento de la modalidad a distancia no es un factor central explicativo de la mejora en la participación de los varones en la EPJA: ésta se manifiesta tanto en la oferta a distancia como en la presencial.

Gráfico 26. Matrícula por modalidad de dictado y sexo, e índice de masculinidad. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Años 2006 a 2010. Año 2006 = base 100



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2006 y 2010.

Inscriptos por edad

La consideración de la edad de la población constituye un elemento indispensable para el análisis de la cobertura de la EPJA: permite identificar el grado de penetración que alcanza la oferta para lograr captar a la población que demanda, en relación con los grupos etarios. Por lo tanto, brinda insumos para analizar el comportamiento de los diferentes grupos de edad en torno al acceso a la EPJA, y la posibilidad de acceder a una titulación.

Por otra parte, resulta particularmente significativo estudiar si se detecta la presencia de adolescentes inscriptos en la oferta EPJA, es decir, población con edad de estar en la educación común.

Para ello, se presenta en primer término el gráfico 27, que muestra la distribución de la matrícula por tramos de edad para el total de la modalidad EPJA, y para cada uno de los niveles y ciclos.

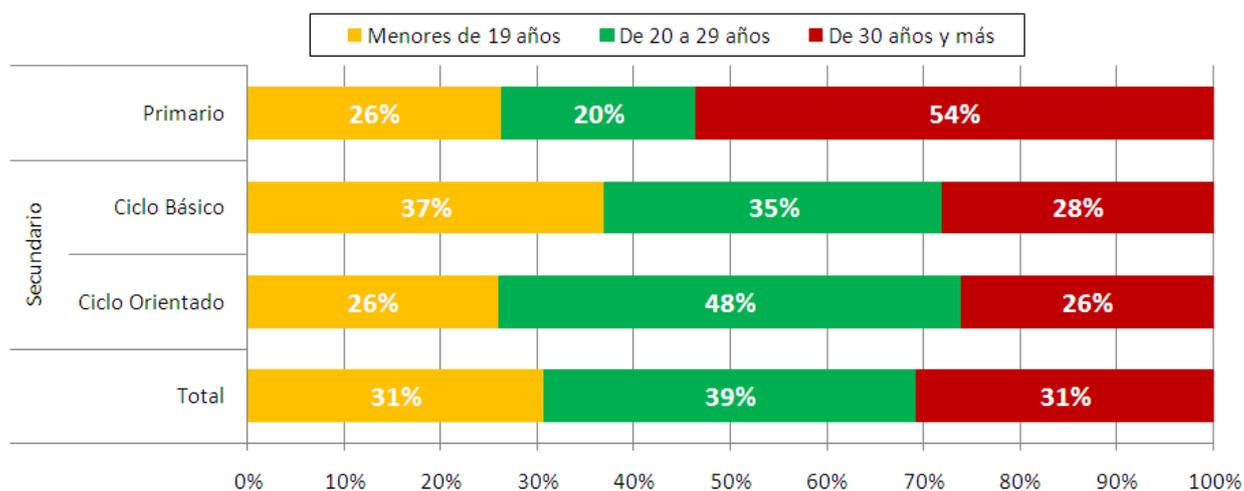
En términos generales, para los grupos de edad construidos la composición de la matrícula se divide en tres tercios: un tercio representado por los menores de diecinueve años, otro tercio para los de veinte a veintinueve años, y un tercer tercio para los de treinta y más años. En esta distribución se observa una leve

preponderancia del grupo de veinte a veintinueve (39%) por sobre los otros dos (31%).

Esta distribución muestra variaciones significativas entre niveles: al Nivel Primario asiste principalmente la población adulta (treinta años y más) que conforma el 54% del total de inscriptos. Esta presencia de adultos disminuye en el Nivel Secundario. En este caso, más del 70% de la matrícula posee menos de treinta años.

También se observan diferencias entre el Ciclo Básico y el Orientado: en el primer caso, hay una mayor presencia de matrícula de menos de diecinueve años (37%), mientras que en el Ciclo Orientado asisten en mayor proporción quienes tienen entre veinte y veintinueve años.

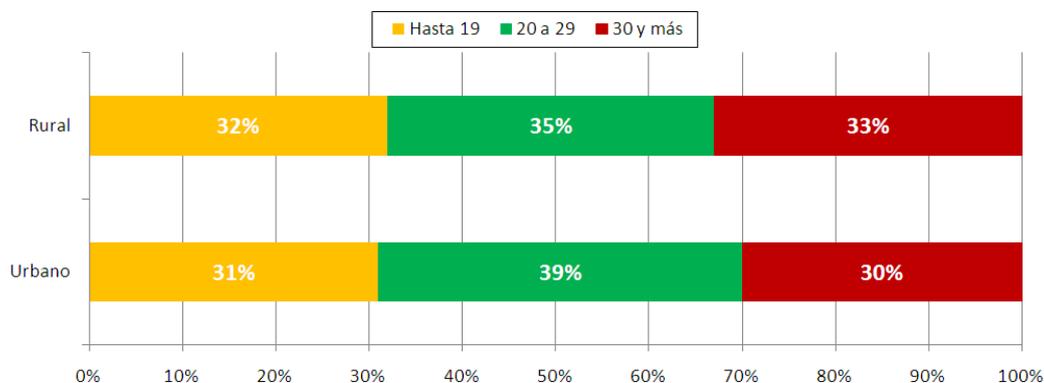
Gráfico 27. Porcentaje de matrícula según intervalos de edad, por nivel. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

A diferencia de lo que ocurre en el análisis por sexo, no se manifiestan diferencias intensas en la composición de edad entre las zonas urbanas y rurales: si bien hay una mayor participación de adultos de treinta años y más en las zonas rurales (el 33% de los inscriptos en modalidad EPJA rural tienen treinta años y más, contra el 30% en las zonas urbanas), la distribución toma formas similares en ambos casos.

Gráfico 28. Matrícula en modalidad según intervalos de edad, por ámbito. Modalidad EPJA. Provincia de Córdoba. Año 2010.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

Cabe destacar que esta composición de edad es bien específica de la provincia de Córdoba: en el resto de las jurisdicciones del país, la matrícula de EPJA es más joven, con una mayor presencia de menores de veinte años: tal como se observa en el siguiente gráfico, el porcentaje de inscriptos de menos de veinte años es del 49% en el país, pero de un 31% en la provincia de Córdoba. En el otro extremo de edad, mientras que el 31% de los que asisten a EPJA en la provincia tienen treinta años o más, en el total país este grupo tiene una participación relativa del 15%.

Estos datos evidencian que en la provincia existe una escasa penetración de la población adolescente en la oferta EPJA, y que la mayor capacidad de recepción de la población que demanda ocurre a partir de los veinte años de edad.

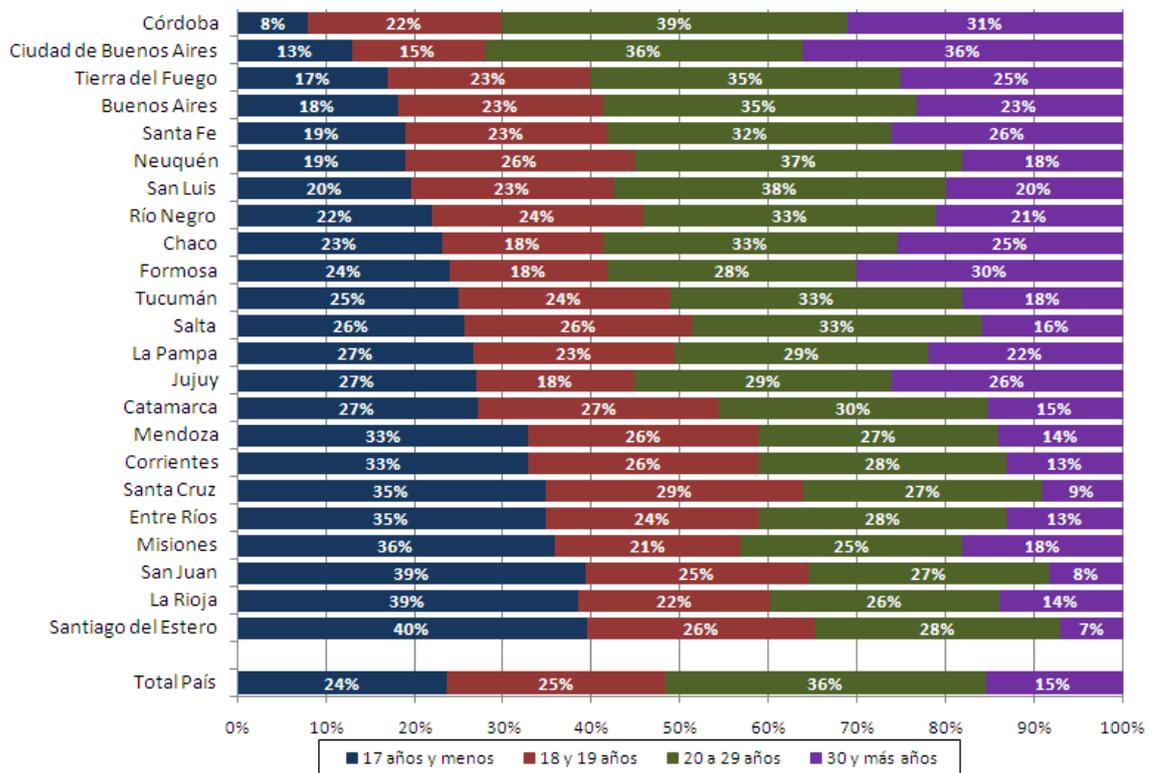
Asimismo, cabe destacar que la provincia de Córdoba muestra el porcentaje más bajo de participación de la población de diecisiete años y menos. Solamente el 8% de la matrícula pertenece a este grupo de edad, mientras que en el total país es del 24%. El gráfico permite identificar la significativa cantidad de jurisdicciones cuya cobertura de EPJA se compone en gran medida por menores de dieciocho años.

Es importante destacar este punto: los datos de Córdoba evidencian que la provincia logra dar cumplimiento a la normativa que establece una edad mínima de ingreso a la EPJA. Los datos de varias jurisdicciones del país muestran que la matrícula de EPJA tiene una presencia fuerte de menores de dieciocho años. La gran mayoría de esta matrícula de menos de 18 años asiste a la oferta de Nivel Secundario.

Es importante mencionar que, si bien la *Ley de Educación Nacional* del año 2006 no establece un umbral mínimo de edad para la asistencia a EPJA, la franja de menores de dieciocho años corresponde aún a la edad correspondiente a la educación común, y un conjunto importante de jurisdicciones establecen una edad mínima de dieciocho años para acceder a la EPJA. Al respecto, cabe indagar acerca de los procesos mediante los cuales la población de menos de dieciocho años asiste a la

oferta EPJA, qué implicancias y efectos provoca en los derechos y oportunidades educativas de estos adolescentes, y mediante qué mecanismos la provincia de Córdoba alcanza una escasa cobertura de esta población, más allá de la normativa vigente, que en sí misma no garantiza el cumplimiento de esta condición. En el apartado siguiente, se presentan algunos datos que permiten caracterizar la situación de los menores de dieciocho años en EPJA.

Gráfico 29. Porcentaje de matrícula según grupo de edad, por provincia. Modalidad EPJA. Año 2010



Fuente: Procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010.

C.2. Relación entre educación común y de jóvenes y adultos

En la provincia de Córdoba, el abandono escolar en educación común se manifiesta de forma intensa desde el inicio del secundario, y se intensifica a lo largo del nivel. El análisis en el apartado anterior ha ilustrado la poca penetración de la población de menores de dieciocho años en la EPJA. Por esta razón, resulta interesante estudiar la relación entre el abandono de la educación común y el ingreso a la EPJA.

Al respecto, el primer apartado, a través del análisis de la *población destinataria potencial* de la EPJA, ilustra que la oferta de EPJA alcanzaba a cubrir solamente una pequeña porción de aquellos que abandonaban la educación común. Ahora bien,

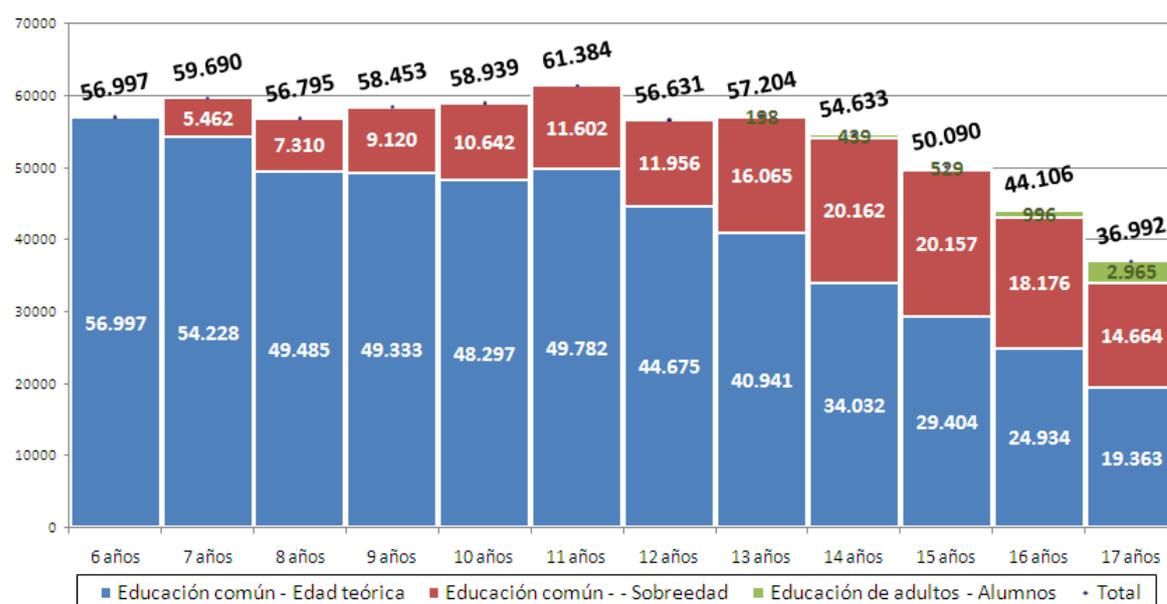
¿el ingreso a la EPJA de quienes abandonaron la educación común se produce en un plazo corto de tiempo, o los adolescentes que abandonan permanecen fuera de la escuela varios años hasta ingresar a la EPJA? Aunque la respuesta a esta pregunta implique un análisis que excede el abordaje estadístico, es posible hacer algunas aproximaciones analizando los datos por edad simple.

El gráfico 30 muestra el total de inscriptos en educación común (primaria y secundaria) por edad simple, identificando quienes asisten con edad teórica (barras celestes) y con sobreedad (barras rojas).

A partir de los trece años de edad, se observa la curva descendente del total de inscriptos en educación común: mientras que a los trece años de edad asisten más de cincuenta y siete mil alumnos, esta cifra desciende a 50.000 a los catorce años, y a 34.000 a los diecisiete años. Paralelamente, se incrementa la proporción de alumnos que asisten con sobreedad, producto del fracaso escolar y del abandono temporario. Estos datos permiten perfilar que entre los trece y los diecisiete años de edad se produce, en el ámbito de la educación común, un doble proceso: el incremento de la sobreedad de los inscriptos (que provoca que muchos alumnos asistan a grados menores del que les corresponde por su edad), acompañado de un abandono progresivamente más intenso.

Adicionalmente, el gráfico muestra la inscripción en EPJA en estas edades, representadas por barras verdes. Tal como se puede observar, el reingreso a EPJA de la población menor de dieciocho años que abandonó es muy bajo.

Gráfico 30. Matrícula en Educación Común, por edad y condición de edad (*), y matrícula en modalidad EPJA, por edad. 6 a 17 años de edad. Provincia de Córdoba. Año 2010



(*) La condición de edad refiere a la condición de asistencia de la matrícula de educación común en función de la relación grado / edad: diferencia a quienes asisten con igual o menor edad de la que

corresponde al grado (edad teórica), de quienes asisten con mayor edad de la que corresponde al grado (sobreedad).

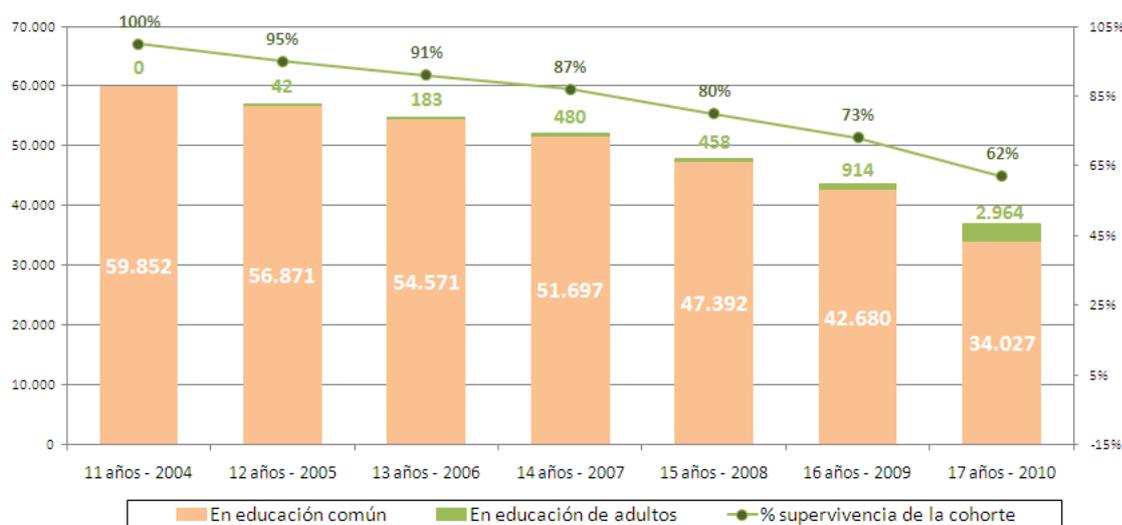
Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

El abandono escolar en el Nivel Secundario de la educación común, así como el reingreso a la EPJA de la población de menos de dieciocho años, pueden ser caracterizados con mayor precisión a partir de la elaboración de un seguimiento interanual de una cohorte de edad simple.

El gráfico 31 muestra el seguimiento de una cohorte de alumnos por edad, inscriptos en educación común y de jóvenes y adultos, entre los años 2004 y 2010. Esta cohorte se inicia con los alumnos de once años en el 2004, y finaliza con los alumnos de diecisiete años en el 2010. De esta forma, se puede identificar año a año tanto el abandono en educación común, como la inscripción en EPJA.

Los datos muestran que en el año 2004 asistían a la escuela con once años de edad 59.853 alumnos. Seis años más tarde, en el 2010, asisten a educación común 34.027 alumnos con diecisiete años de edad. Es decir, entre estos años abandonaron la educación común más de 27.000 adolescentes pertenecientes a la cohorte. De éstos, menos de 3.000 ingresaron a la educación de jóvenes y adultos. En otras palabras, de la cohorte de alumnos de once años inscriptos en el 2004, para el 2010 (con diecisiete años) el 57% permanecía en educación común, el 5% había abandonado la educación común y se había inscripto en EPJA, mientras que el 38% no se encontraba en ninguna de las dos ofertas.

Gráfico 31. Seguimiento de cohorte por edad simple en educación común y de EPJA, desde los 11 años de edad en el 2004 a los 17 en el 2010, y porcentaje de supervivencia de la cohorte. Provincia de Córdoba. Año 2004 - 2010



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba, y DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2006 a 2010.

A los fines específicos del presente documento, se considera como *porcentaje de supervivencia* de una cohorte de edad a esta relación porcentual de la matrícula por edad y año, considerando un año base e incrementando ambas variables en cantidades similares. Tal como se ha presentado, este porcentaje de supervivencia puede calcularse sólo para educación común (para analizar la pérdida de estudiantes en esta oferta), o también puede incluir los datos de EPJA, para analizar el pasaje de un tipo de oferta a otro.

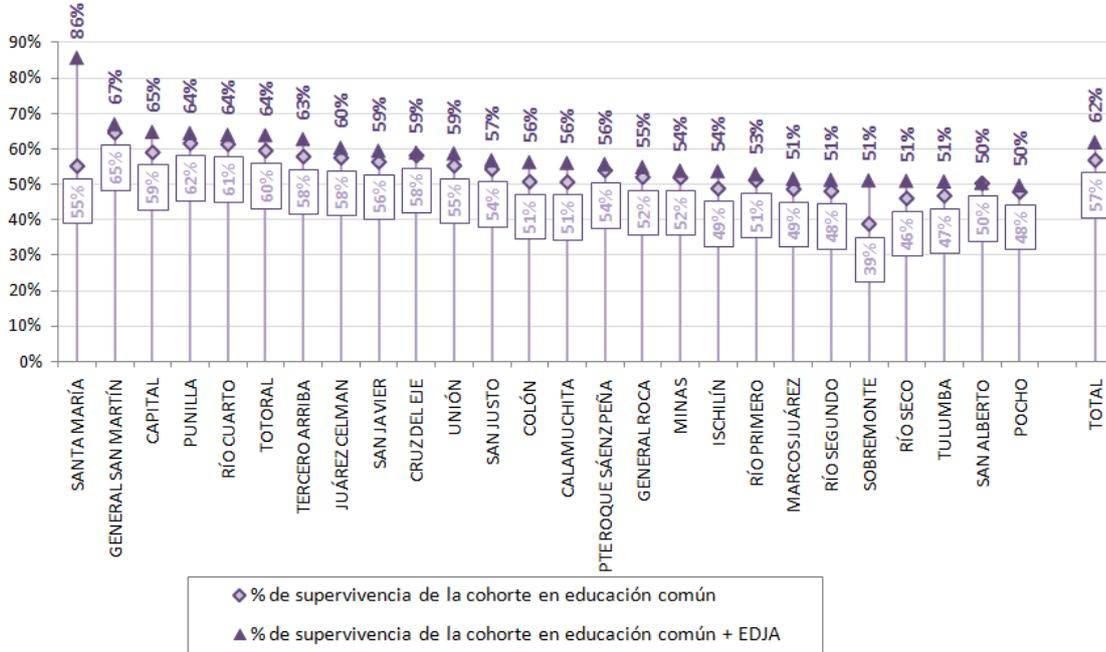
Tomando esta metodología, es posible calcular este porcentaje de supervivencia de una cohorte de edad en cada uno de los departamentos de la provincia. Esto es lo que presenta el siguiente gráfico, diferenciando la supervivencia en la educación común, y en conjunto con la EPJA. Tal como muestra el gráfico, el abandono entre los once y diecisiete años adquiere diversa intensidad entre departamentos: como ejemplo, mientras que en Gral. San Martín, Punilla y Río Cuarto, el porcentaje de supervivencia de la cohorte es de más del 60% en educación común, en zonas como Sobremonte, Río Seco y Tulumba el indicador oscila en torno al 45%.

Ahora bien, ¿qué sucede con el reingreso en EPJA? Tal como se mostró en el gráfico 31, en el total provincial, el abandono en educación común de la cohorte que tenía once años en el 2004 fue del 45% entre los años 2004 y 2010, y solamente un 5% de quienes abandonaron había ingresado a la EPJA en este período. Si bien la situación de los departamentos es bastante similar, se destacan dos extremos.

En primer lugar, el departamento Santa María se destaca por manifestar una capacidad muy alta de captación del abandono. Entre los once y diecisiete años abandonó el 45% de la cohorte, pero el 31% se inscribió en la oferta EPJA, y sólo un 14% permaneció fuera de la escuela. Con menor intensidad, Sobremonte también manifiesta un alto recupero de estudiantes que abandonaron la educación común, siendo éste el departamento con menor capacidad de supervivencia en educación común.

En el otro extremo, cabe señalar la existencia de departamentos como San Alberto y Cruz del Eje: en ambos casos, considerando que muestran situaciones muy distintas en relación con el abandono en educación común, el recupero de abandonantes en EPJA es muy bajo, inferior al 2% de la cohorte.

Gráfico 32. Porcentaje de supervivencia de la cohorte de 11 años de edad en el 2004 a 17 años en el 2010, por departamento. Provincia de Córdoba. Año 2004 - 2010.



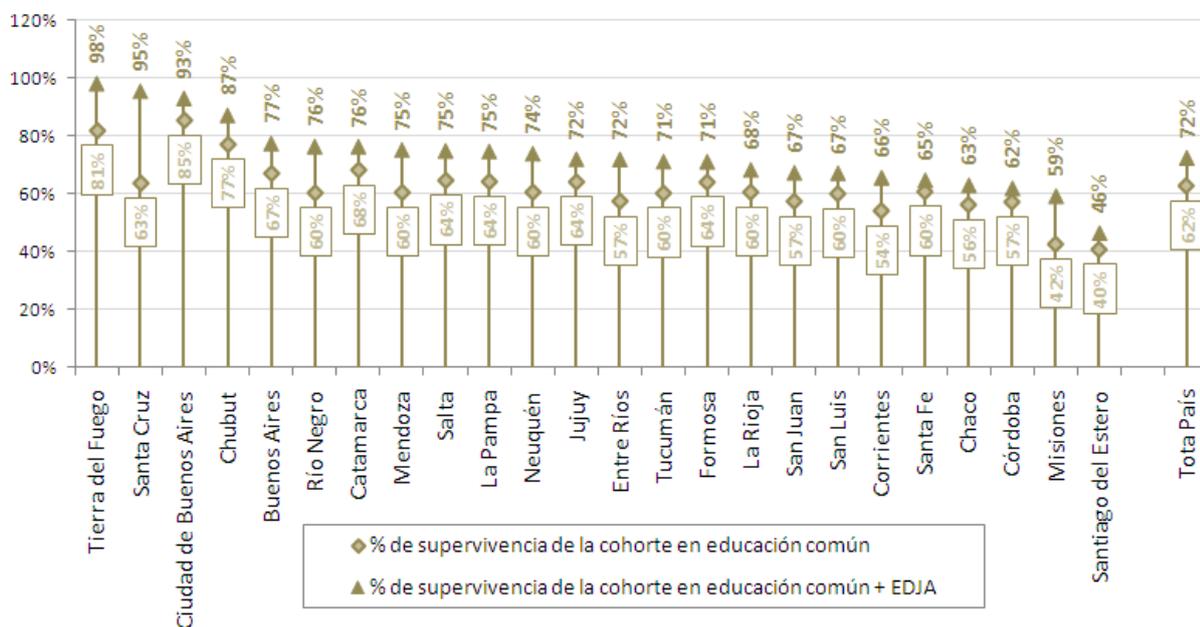
Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Año 2010.

Por último, cabe analizar la situación de la provincia de Córdoba en relación con el resto del país. Tal como se indica en el gráfico, la supervivencia de una cohorte en educación común entre los once y diecisiete años de edad es, en la provincia, menor al total país: el indicador alcanza al 57% en el primer caso y 62% en el segundo.

Adicionalmente, el porcentaje de supervivencia de la cohorte, incluyendo a quienes asisten a EPJA con diecisiete años, es significativamente bajo en la provincia: en Córdoba sólo el 5% de la cohorte inicial abandona y se inscribe en EPJA. Este indicador posiciona a la provincia entre las que tienen menor capacidad de absorción de los abandonantes menores de dieciocho años.

Si bien este indicador perfila la dinámica entre la educación común y de jóvenes y adultos, es necesario complementar este análisis con la caracterización de la población de dieciocho y más años que no alcanzó a finalizar el secundario y asiste a EPJA. Este punto será abordado en el apartado siguiente.

Gráfico 33. Porcentaje de supervivencia de la cohorte de 11 años de edad en el 2004 a 17 años en el 2010, por jurisdicción. Año 2004 - 2010.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010.

D. Progresión y finalización de Educación de Jóvenes y Adultos

El proceso de expansión de la oferta de EPJA que atravesó la provincia de Córdoba, como otras jurisdicciones del país, abre la puerta a la ampliación de las posibilidades de acceso a la Educación Secundaria para aquellas personas que no han logrado transitar una escolarización completa y oportuna en su paso por la oferta de educación común. Sin embargo, para que estas oportunidades sean efectivas, no basta con garantizar el acceso y desplegar la oferta de infraestructura y cargos necesarios para que exista un espacio donde desarrollar las acciones educativas: es indispensable garantizar procesos significativos de aprendizaje que se efectivicen en un tránsito exitoso por los niveles y ciclos que prevé el diseño curricular de la modalidad.

Este apartado se orienta a abordar la problemática de la permanencia, progresión y finalización del nivel en la modalidad EPJA. A partir de esta caracterización, se espera poner el énfasis en los itinerarios escolares en la EPJA, para poder cuantificar con precisión el grado de acceso efectivo a la titulación secundaria que alcanzan quienes se inscriben.

En este sentido, esta caracterización estadística tiene como tema central la pregunta acerca de en qué medida la oferta de EPJA alcanza a dar cumplimiento al principio establecido por la *Ley de Educación Nacional* de “*garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar*”. Desde esta perspectiva, se busca también

abrir interrogantes acerca de las características de la oferta pedagógica de la modalidad, estableciendo la necesidad de explorar aquellos factores vinculados a ella que se pueden relacionar con los bajos niveles de aprobación en la EPJA.

Cabe señalar que los datos refieren únicamente al Nivel Secundario, ya que no se recolectan datos de promoción y reprobación en el Nivel Primario de la EPJA.

El análisis de la eficiencia interna en el ciclo escolar implica observar la trayectoria de los estudiantes desde su inscripción hasta la definición de su condición de promoción por parte de la escuela. Este análisis tiene dos partes complementarias: el ingreso y abandono de los estudiantes durante el ciclo escolar, y la condición final de promoción de aquellos que asistieron hasta el último día de clase. Cabe señalar que la condición de promoción incluye los períodos de recuperación.

En relación con el primer abordaje, el siguiente cuadro muestra los movimientos de alumnos durante el ciclo escolar en EPJA. Allí se incluye la matrícula inscripta, el porcentaje de alumnos que ingresaron después del inicio de clases⁸⁹ (que se definen en el relevamiento estadístico como “Entrados”), y el porcentaje de quienes se fueron de la escuela. En este último caso, se diferencian aquellos que se fueron solicitando pase a otras instituciones (que se definen en el relevamiento estadístico como “Salidos con pase”) y quienes abandonaron (que se definen en el relevamiento estadístico como “Salidos sin pase”). Cabe mencionar que, debido al diseño metodológico del relevamiento de datos educativos, no es posible establecer con precisión si aquellos que solicitaron pase se inscribieron efectivamente en otras escuelas.

Se ha distinguido también en el cuadro 8 a los alumnos que asisten a escuelas con oferta presencial, con oferta a distancia, y las que poseen ambos tipos de oferta (con oferta mixta). En las escuelas identificadas con oferta mixta, el 64% de la matrícula asiste a modalidad presencial.

Tal como se observa, el ingreso de alumnos en fechas posteriores al inicio de clases es mucho más frecuente en la modalidad a distancia que en la presencial: en el primer caso, la cantidad de inscriptos se incrementa en un 27,4% durante el ciclo escolar, lo que implicó en el 2009 la incorporación de más de 3.500 alumnos.

En forma contraria, en el contexto de la oferta educativa presencial, no sólo es menor el porcentaje de *entrados*, sino también es significativamente más alto el porcentaje de abandono, expresado en la proporción de *salidos sin pase*. En estas escuelas, cerca de uno de cada tres inscriptos no alcanza a finalizar el ciclo escolar: en el año 2009, menos de 20.000 alumnos finalizaron el ciclo escolar, incluyendo a quienes ingresaron luego del inicio de clases. Este indicador refleja la dificultad que representa para los estudiantes de EPJA sostener una cursada presencial diaria en la institución.

A simple vista, los datos permiten suponer que las características menos estructuradas de la oferta de cursado a distancia permiten mayor flexibilidad para la

⁸⁹ Para ello, se establece como fecha de referencia el 30 de abril. Se consideran “entrados” aquellos alumnos que ingresan luego de esa fecha.

incorporación de alumnos en distintos momentos del año. Sin embargo, es posible que las estadísticas tradicionales no registren en forma precisa esta oferta menos estructurada, y se presente cierta distorsión en los datos. Al respecto, es recomendable realizar una investigación específica en un conjunto de escuelas que posean oferta EPJA a distancia, para conocer en profundidad la forma en que se registran las estadísticas en estas escuelas, y así ampliar el conocimiento disponible al respecto.

Cuadro 8. Matrícula inicial, y porcentaje de *entrados, salidos con pase y sin pase*, por modalidad de dictado de la escuela a la que asiste (*). Modalidad EPJA Provincia de Córdoba. Año 2009.

	Matrícula inicial	Entrados (%)	Salidos con Pase (%)	Salidos sin Pase (%)
Con oferta presencial	27.669	4,3%	1,8%	32,0%
Con oferta a distancia	13.344	27,4%	0,9%	8,1%
Con oferta mixta	6.823	8,5%	2,2%	26,8%

() Debido a que, para el presente estudio, no se contó con información de condición final por modalidad de dictado, se clasificaron a las unidades de servicio en tres categorías: Con oferta presencial = unidades de servicio que poseen sólo oferta presencial; con oferta a distancia = unidades de servicio que poseen sólo oferta a distancia; con oferta mixta = unidades de servicio que poseen ambas modalidades de oferta.*

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2009 y 2010.

¿Qué sucede con los alumnos que finalizan el ciclo escolar? Los alumnos inscriptos en la modalidad EPJA que asistieron hasta el último día de clase pueden culminar el ciclo lectivo en dos condiciones: como promovidos (es decir, en condiciones normativas para inscribirse al año siguiente en el año / ciclo siguiente, o para acceder a la titulación si se trata del último año del nivel), o como no promovidos (es decir, en condiciones normativas de inscribirse como repitentes en el mismo año que cursaron). El gráfico 34 muestra la situación de los alumnos para las escuelas clasificadas según modalidad de cursada. Cabe mencionar que el 100% está calculado considerando la matrícula inicial, los *entrados* y los *salidos con pase*; por lo tanto, la distancia al 100% representa el porcentaje de *salidos sin pase*.

En el cuadro 8 se identificó la oferta de EPJA a distancia como una modalidad más flexible para el ingreso de alumnos luego del inicio de clases, y con mayor capacidad de retención durante el ciclo escolar. Sin embargo, al analizar la condición final de los alumnos de esa modalidad, se observa que allí los alumnos tienen muy bajas probabilidades de aprobar el año: solamente el 35% de los inscriptos e ingresados

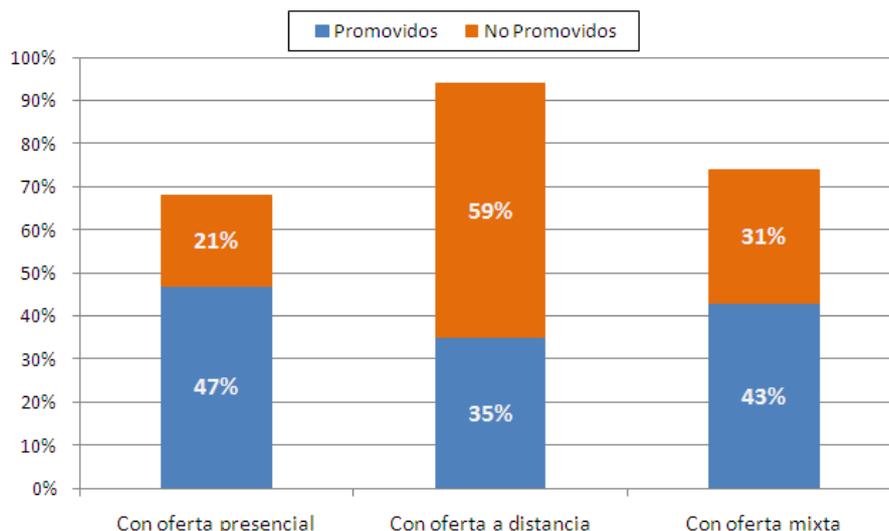
alcanza a promover el año escolar. Es decir, la mayor captación tardía y retención de matrícula se ve descompensada por estos bajos niveles de aprobación.

Por el contrario, la matrícula que asiste a oferta presencial muestra mayores niveles de promoción, aunque siguen siendo bajos: menos de la mitad de los inscriptos en el formato presencial de la EPJA logran aprobar el grado.

Considerando el conjunto de inscriptos en secundaria, en el año 2009 se inscribieron o ingresaron tardíamente más de 53.000 alumnos, de los cuales 1.000 salieron con pase, 11.500 sin pase, y 40.500 alcanzaron a asistir hasta el último día de clases. De ellos, 22.500 aprobaron el año escolar, y 18.000 lo desaprobaron.

Como se mencionaba previamente, es posible que los datos estadísticos de la oferta a distancia incluyan alguna medición distorsionada de la promoción y no promoción de grado. Sin embargo, resulta muy relevante destacar que la información estadística disponible brinda indicios de que la modalidad de cursado a distancia no manifiesta mayores oportunidades de promoción que la modalidad presencial. Nuevamente, la información disponible alerta sobre la necesidad de estudiar en profundidad las características de la oferta EPJA de cursado a distancia.

Gráfico 34. Porcentaje de promovidos y no promovidos, por modalidad de dictado de la escuela a la que asiste. Modalidad EPJA Provincia de Córdoba. Año 2009.



Nota: los porcentajes están calculados considerando el 100% como la resultante de la matrícula inicial + los entrados - los salidos con pase. De esta forma, se identifica al grupo de alumnos que puede asumir tres posibles condiciones: (a) promovidos, (b) no promovidos, (c) salidos sin pase.

Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2009 y 2010.

Resulta significativo analizar qué sucede al interior del Nivel Secundario, desagregando por ciclo y año de estudio.

En la provincia de Córdoba, la oferta de Nivel Secundario en EPJA está organizada en dos Ciclos (Básico y Orientado), siendo el Ciclo Básico de un año de duración, y el Orientado de dos años. El siguiente gráfico presenta algunos datos relevantes, organizados de esa forma.

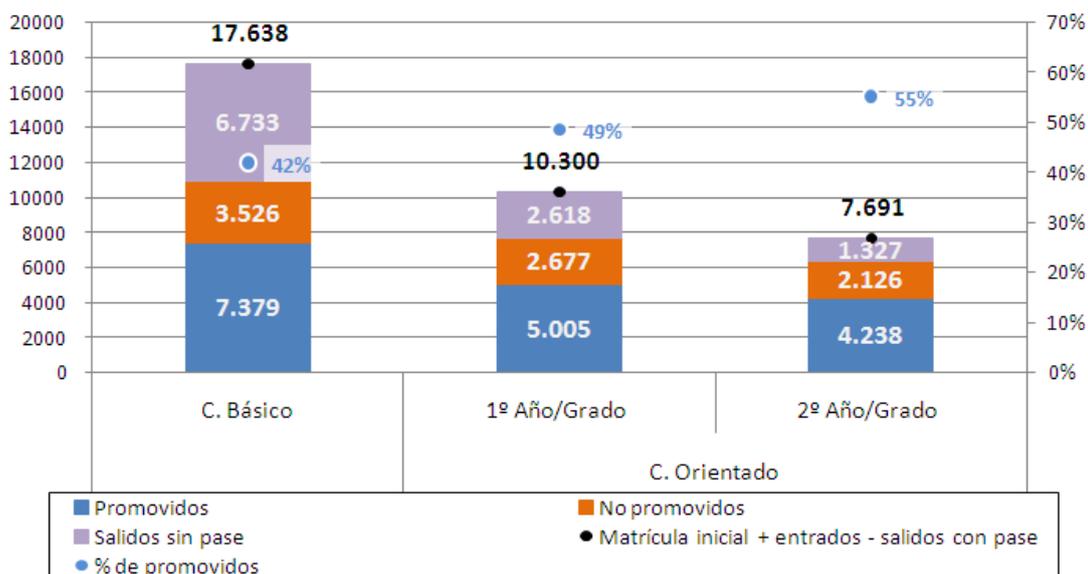
Para este gráfico se focalizará únicamente en las escuelas con modalidad de dictado presencial. La modalidad a distancia, tal como se ha analizado previamente, posee particularidades en su forma de cursado y promoción que la hacen no comparable con la modalidad presencial, y es conveniente realizar un análisis específico de sus características.

El gráfico 35 presenta el total de *salidos sin pase*, promovidos y no promovidos, junto con porcentaje de promovidos, para cada año de la secundaria. Los datos permiten arribar a algunas conclusiones interesantes:

- La caída de la matrícula en la oferta presencial de secundario es síntoma de los niveles de abandono y reprobación: en el año 2009, asistían 17.600 alumnos al año inicial de la secundaria, y solamente 7.700 al último.
- La caída más intensa de matrícula ocurre entre el Ciclo Básico y el primer año del Ciclo Orientado. En este pasaje parecen manifestarse los mayores obstáculos para permanecer y avanzar en la secundaria.
- Esta intensificación de las dificultades en el inicio de la secundaria se reconoce también en los niveles de promoción: el Ciclo Básico manifiesta los niveles de promoción más bajos de toda la secundaria: solamente un 42% de los inscriptos e ingresados alcanza a aprobar el año.
- El abandono anual, expresado en los alumnos salidos sin pase, es también mucho más frecuente en el Ciclo Básico que en el orientado: mientras el 38% de los inscriptos en el Ciclo Básico abandonan durante el año (6.633 alumnos), esta proporción baja a 25% en el primer año del Ciclo Orientado (2.618 alumnos) y a 17% en el segundo año (1.327 alumnos).

El análisis de estos datos permite identificar un conjunto específico de desafíos para garantizar el acceso a la Educación Secundaria de la población: no basta con garantizar la presencia de la oferta y contar con la voluntad de inscripción de la población que demanda: en el inicio del nivel se hacen presentes barreras (tanto de la oferta como de la demanda) muy intensas, que impiden la continuación de los estudios para un conjunto amplio de los matriculados.

Gráfico 35. Salidos sin pase, promovidos y no promovidos, y porcentaje de promovidos, por ciclo y año de estudio. Escuelas con modalidad de dictado presencial. Nivel Secundario. Modalidad EPJA Provincia de Córdoba. Año 2009.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2009 y 2010.

Sobre los datos presentados en el gráfico 35 cabe hacer una reflexión adicional. Los datos de promoción correspondientes al segundo año del Ciclo Orientado representan al conjunto de estudiantes que alcanzan la titulación del Nivel Secundario: en el año 2009, 4.238 inscriptos en este año de estudio alcanzaron a acceder al título de Nivel Secundario, esto es, solamente la mitad de los que se inscribieron en esta instancia. Si se realiza un seguimiento interanual de esa cohorte teórica, en el año 2007 poco menos de 20.000 alumnos se había inscripto en el Ciclo Básico.

La *Ley de Educación Nacional N° 26.206* establece, como se ha mencionado previamente, que la meta de la oferta EPJA consiste en garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Por lo tanto, el cumplimiento efectivo de esta meta se alcanza en la medida en que la población que demanda accede a la titulación de Nivel Secundario. Considerando los datos anteriores, si bien se ha ampliado la cobertura de la EPJA, aún existen amplios desafíos para garantizar una progresión adecuada en la modalidad, y un acceso adecuado al título de Nivel Secundario.

Partiendo de esta estructura desigual de promoción anual por año de estudio, es importante considerar también otras disparidades que se presentan en los indicadores. Estas disparidades señalan aquellos grupos poblacionales que manifiestan menores probabilidades de aprobación de un año de estudio en EPJA, utilizando como medida el porcentaje de promoción.

Es importante considerar que las diferentes probabilidades de aprobación, medidas con los indicadores propuestos, son una expresión estadística de una realidad compleja, en donde operan diversas tensiones vinculadas tanto a las características de la oferta educativa como a las situaciones de contexto de la población que asiste, y que inciden negativamente en el cumplimiento del derecho a la educación. En este sentido, los indicadores utilizados en este caso (sexo y lugar de residencia) no constituyen en sí mismos limitantes para el acceso, permanencia y progresión en la EPJA, sino que son características de conjuntos de individuos sobre los que actúan de forma más intensa las barreras que impiden la escolaridad plena (prejuicios culturales, inadecuación de la oferta al contexto, dificultades económicas para afrontar los costos, falta de capacitación docente específica en cuanto a la modalidad, articulación entre niveles, entre otras).

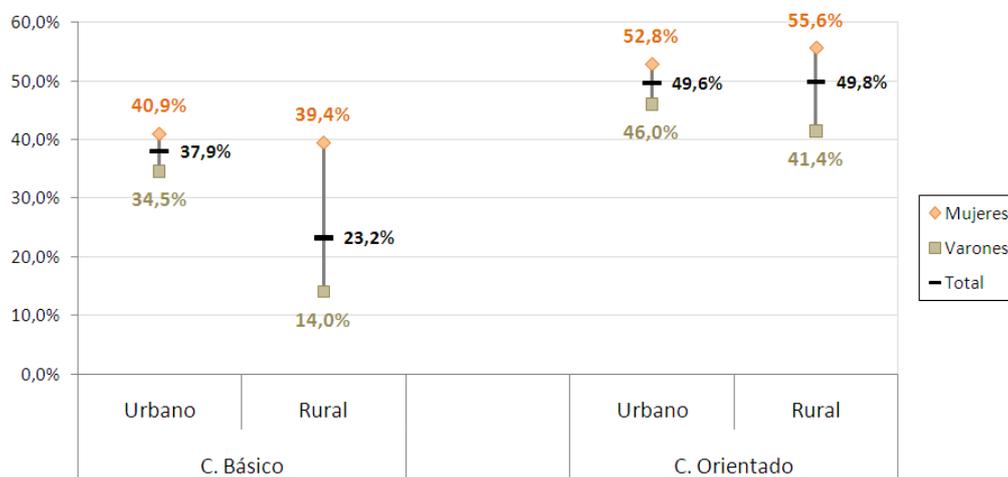
El siguiente gráfico muestra el porcentaje de promovidos por ciclo y ámbito, tanto para el total de alumnos como para los varones y mujeres. Sobre estos datos pueden obtenerse un conjunto de conclusiones relevantes:

- En el Ciclo Básico de la EPJA se manifiesta una brecha amplia en la promoción entre las zonas urbanas y rurales (37,9% y 23,2% respectivamente), indicando menores niveles de aprobación del año escolar en las escuelas rurales: sólo uno de cada cuatro alumnos inscriptos en el Ciclo Básico de estas escuelas aprueba el año. En cambio, en el Ciclo Orientado la situación se vuelve pareja. Al respecto, es importante considerar que la matrícula inscripta en el Ciclo Orientado rural es aquella que superó el intenso desgranamiento del Ciclo Básico.
- Se manifiestan brechas de promoción por sexo: en todos los ciclos y ámbitos, las mujeres alcanzan niveles de promoción superiores a los varones. Estas brechas son más intensas en el ámbito rural: allí, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado, la distancia del porcentaje de promovidos entre mujeres y varones es mayor que en las zonas urbanas. Cabe mencionar aquí que la matrícula EPJA rural está compuesta mayoritariamente por varones - como se ve en el gráfico 24 de este capítulo-. En el Ciclo Básico de la oferta rural, se observan las mayores desigualdades por sexo: mientras que un 39,4% de mujeres promovió el ciclo lectivo en el 2009, esta proporción baja a solamente 14,0% para los varones. Es decir, la gran mayoría de varones que inicia el secundario de adultos en zonas rurales no superará el primer año.
- Por último, cabe destacar que, si se considera sólo el conjunto de mujeres, no se manifiestan indicadores de promoción más bajos en el ámbito rural. Es decir que las desigualdades que se atribuyen a la ruralidad, en realidad son explicadas por la desigual situación de los varones en ambas zonas.

Considerando estos factores, se evidencia la necesidad de profundizar el conocimiento sobre la relación entre la oferta y la población que demanda EPJA en

los distintos contextos, a fin de identificar cuáles son las barreras que operan para generar y sostener estas desigualdades que atentan contra el derecho a la educación.

Gráfico 36. Porcentaje de promovidos, por ciclo, ámbito y sexo. Nivel Secundario. Modalidad EPJA Provincia de Córdoba. Año 2009.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos del Área de Estadística e Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba. Años 2009 y 2010.

En los gráficos anteriores, se han evidenciado los bajos niveles de promoción en la matrícula secundaria de EPJA, y se ha realizado una aproximación a la desigual distribución de las probabilidades de promoción según diversas variables. Ahora bien, para caracterizar mejor la posición de la provincia de Córdoba, es necesario poner en comparación el indicador en relación con el resto de las jurisdicciones.

El gráfico 37 presenta el indicador del porcentaje de promovidos por jurisdicción, y habilita dos lecturas posibles: la situación de la provincia de Córdoba para el año 2009, en relación con el resto, y la evolución del indicador a lo largo del tiempo.

Si se ordenan las provincias en función del porcentaje de promovidos del año 2009, Córdoba ocuparía el décimo noveno lugar: con un 43%, es una de las jurisdicciones con niveles más bajos de promoción anual, casi diez puntos porcentuales por debajo del total país (52%). Considerando las jurisdicciones de la región pampeana⁹⁰, sólo la provincia de La Pampa posee niveles de promoción más bajos que Córdoba.

Paralelamente, si se observa la evolución en el tiempo del indicador, desde el año 2002 a la actualidad, se identifica una tendencia general decreciente: sólo un pequeño grupo de jurisdicciones muestra un incremento significativo de la promoción entre estos años. En apartados anteriores se evidenció la tendencia creciente de la matrícula en el periodo (Ver gráfico 19). Al compararlo con estos datos, se evidencia que la tendencia general del país es hacia un doble proceso: una

⁹⁰ La región pampeana incluye a las provincias de Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y La Pampa.

mayor inclusión de la población en EPJA, pero una reducción de las posibilidades de aprobación. Córdoba no es ajena a esta tendencia, ya que entre los años 2002 y 2010 el porcentaje de promovidos disminuyó trece puntos porcentuales.

Estos datos alertan sobre la necesidad de profundizar el análisis sobre las oportunidades reales de acceso a la titulación secundaria en la EPJA, y de establecer estrategias de intervención que reviertan la tendencia decreciente de la promoción en contextos de mayor cobertura. Sólo de esta forma se hace efectivo el derecho a la educación de la población joven y adulta que busca finalizar el secundario.

Gráfico 37. Porcentaje de promovidos, por provincia. Nivel Secundario. Modalidad EPJA. Años 2002 y 2009.



Fuente: Procesamientos propios sobre datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2009 y 2010.

CAPÍTULO V. LA MICROPOLÍTICA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Una mirada sobre prácticas educativas en los CENMAS

A partir de los datos relevados en el cuestionario autoadministrado (Ca), entrevistas a directivos (Di), docentes (Do), Estudiantes (Es) y Egresados (Eg) de instituciones educativas, así como a funcionarios (Fu) y técnicos (Te), a lo que suma la realización de talleres para la sistematización de experiencias educativas seleccionadas, se presentan: a) las principales características de las instituciones y los actores que integran el subsistema de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y b) el resultado del proceso de sistematización de prácticas innovadoras. En el desarrollo de este capítulo, se recuperan las voces de estos actores participantes por considerarlas sumamente significativas y, en ese sentido, aportes valiosos de y para la investigación.

A. Presentación de los Centros de Educación Secundaria a partir de las voces de los actores

Horacio Ademar Ferreyra, Esteban José Cocorda, Susana Caelles Arán, Crescencia Cecilia Larrovere, María Jacinta Eberle, Marcela Alejandra Rosales, Mariano Oscar Acosta, Georgia Estela Blanas y Nora María Güizzo

A.1. Configuración del subsistema

En el año 2012, el subsistema de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos está integrado por 299 Instituciones que ofrecen la modalidad presencial y 120 sedes que brindan semipresencialidad. De las 299 instituciones, 270 son de gestión estatal (106 CENMAS –Capital, 25 e Interior, 81-; 156 Anexos –Capital, 32 e Interior, 124- y 8 Anexos en Contextos de Encierro -Capital, 2 e Interior, 6-) y 29 de gestión privada (Capital, 17 e Interior, 12).⁹¹ Al respecto, los entrevistados afirman:

“El número de Instituciones, mejor dicho servicios (anexos) crece, en virtud de la demanda, principalmente en el interior”. (Fu1)

“La modalidad a distancia/semipresencial ha crecido en estos últimos cinco años, a partir del trabajo con los Sindicatos otros Ministerios Provinciales, etc.” (Te1).

“Hay mayor presencia de servicios en el interior que en capital. El 21% de los servicios están ubicados en Córdoba Capital”. (Te2)

“Se evidencia a nivel institucional -en promedio- una mayor matrícula en los servicios de Córdoba Capital, que del interior”. (Fu2)

“En la gestión privada los servicios de educación a distancia se concentran en la Capital -8-, no existen dichos servicios en el interior”.(Te2)

⁹¹ Esta información fue brindada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos y Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza).

“En la gestión oficial la denominación de las instituciones es uniforme -CENMAS, Anexos, etc.-, en cambio en las ofertas privadas existe una gran diversidad - Bachilleratos, Institutos, Centro, entre otras-”. (Fu1)

A.2. Misión y visión de los Centros Educativos de Educación Media/ Secundaria de Jóvenes y Adultos

La misión de las instituciones existentes es la de posibilitar el cumplimiento de la educación obligatoria en este caso, de la Educación Secundaria, a todos aquellos jóvenes y adultos (mayores de 18 años) que no la hayan completado en la edad establecida en la educación común, así como brindar capacitación técnico profesional vinculada a las demandas socio-productivas desde una perspectiva contextualizada.

Es por ello que, a partir de la triangulación de información, se reconoce la necesidad de fortalecer, en un futuro cercano, el subsistema -en el marco del sistema educativo- para afianzar la identidad de la modalidad EPJA que dé especificidad a la misma, preocupado y a la vez ocupado no sólo por las propuestas formativas que posibiliten la terminalidad educativa (alfabetización, Educación Primaria y Secundaria), sino también por la articulación con la formación para el trabajo y la continuidad de estudios de sus egresados, en pro del desarrollo sustentable de la comunidad y como contribución al desarrollo local y regional en el marco de la educación permanente.

A.3. Alcances de la oferta educativa

El alcance territorial de las actividades no sólo es barrial, local, sino que en los últimos años también es regional. Al respecto, un estudiante sostiene: *“los alumnos viajan del otro pueblo: este año, tenemos compañeros del campo que ha decidido hacer la secundaria”* (Es1) y un docente afirma:

“Los alumnos no son sólo del barrio, también asisten de otros barrios, donde no hay este tipo de establecimientos o porque trabajan cerca de nuestro centro y le queda cómodo terminar de trabajar, estudiar y luego regresar a su casa”. (Do1)

A.4. Estudiantes

Los estudiantes -en general- conforman un grupo heterogéneo, integrado por jóvenes y adultos, ocupados y desocupados. El 42% de las instituciones relevadas afirman que la edad promedio de los estudiantes oscila entre los 18 y 23 años (Ca). Los informantes sostienen que *“en estos últimos años la matrícula de jóvenes va en aumento”* (Di1), aunque afirman que *“a partir de la implementación del programa FINES, la inclusión de jóvenes ha disminuido, porque esta propuesta les posibilita*

terminar, rindiendo sólo las materias que adeudan y de esta manera no tienen que volver a cursar todo el año nuevamente” (Di2). Un estudiante informa:

“En el Centro me ofrecieron las dos alternativas: ingresar en 3er año o sumarme a Fines; yo opté por hacer un año presencial, porque hacía mucho tiempo que había dejado de estudiar”. (Es2)

Además, se reconoce en estos últimos años un aumento en la presencia de la mujer. Al respecto, una docente afirma que *“hay mayor porcentaje de mujeres que en años anteriores”* (Do 2) y un directivo, que *“la mujer ha encontrado en la oferta de adultos una alternativa para terminar sus estudios o en algunos casos de iniciar la secundaria”* (Di3)⁹²

Características socio-ocupacionales

Las instituciones sostienen que la mayoría de los estudiantes -entre 80 y 90%- trabajan (de manera autónoma o en relación de dependencia), aunque subrayan que la mitad de ellos lo hace de manera informal (prioritariamente en trabajos domésticos, construcciones, etc.), mientras que aproximadamente un 20% lo hace de manera permanente (Ca). El 30% restante trabaja de manera esporádica, no permanente (trabajo de fines de semana, changas; son jornaleros, entre otros) (Ca). Un egresado afirma: *“haber estudiado a la noche en el CENMA me ha permitido también trabajar, sino no hubiera podido hacerlo”* (Eg1).

Los estudiantes provienen, en su mayoría, de hogares cuyo nivel socio-económico es medio/medio-bajo (Ca). Las instituciones reconocen que el otorgamiento de libros en préstamo, módulos de estudio (en el caso de la educación semipresencial), de becas y/o subsidios contribuye con el sostenimiento de las trayectorias educativas. Un estudiante comenta: *“En el centro nos prestan los libros y de esta manera nos ayudan”* (Es2). En este sentido, se reconocen los aportes que realizan los Gobiernos Nacional, Provincial, Municipal y/o Comunal que apuestan al desarrollo socioeducativo en sus respectivos territorios (Ca).

Sólo entre un 10 y 15% de la población que asiste, según los registros institucionales, recibe planes sociales o ayudas económicas del Estado en virtud de su situación de vulnerabilidad social (Ca). Al respecto, un Directivo consultado afirma: *“Vemos como año a año, van disminuyendo las personas que asisten, sólo porque tienen un plan o cobrar una ayuda”* (Di3) y un funcionario sostiene *“Si comparamos el 2001-2002 con la actualidad, el número de personas que asisten con planes sociales disminuyó casi un 60%”* (Fu2). Por su parte, un estudiante expresa:

⁹² Los datos no dan cuenta de un incremento de la participación femenina en EPJA; esta observación puede referir a un contexto específico pero no es generalizable a la provincia. Ver gráfico “Tasa de crecimiento de la matrícula en modalidad EPJA, por ámbito y sexo”.

“Son uno o dos en el curso, los que cobran alguna asignación por parte del estado, por suerte la mayoría trabajamos” (Es3).

Atención de poblaciones con necesidades educativas específicas

Asimismo, el 14% de las instituciones relevadas afirma que tiene entre una y dos personas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad integrada en las aulas (Ca). Además, manifiestan efectuar las adecuaciones pertinentes en lo que respecta al acceso físico y económico de dicha población; no obstante reconocen que tienen algunas dificultades para realizar las adecuaciones curriculares (Ca). Al respecto, los informantes claves aportan:

“Este año incorporamos en 1er año a un discapacitado, y los profesores tienen dificultades para efectuar las adecuaciones curriculares”. (Di4)

“No obstante desde el Gabinete del Municipio nos están apoyando en esta tarea”. (Do4)

“Es una tema relativamente nuevo en la modalidad el de efectuar adecuaciones curriculares significativas a los estudiantes que lo requieran, ya que no se dispone de gabinetes específicos de la modalidad que atiendan esta demanda”. (Te1)

Por otro lado, un 36% de las instituciones reconocen que han aumentado las madres y/o padres solteros (Ca). Al respecto, un directivo sostiene *“Este año hemos tenido que habilitar una guardería, para que cuiden a los hijos de los estudiantes, mientras estudian” (Di5)* y un estudiante afirma: *“si no tuviera la guardería, no podría estudiar porque no tengo con quien dejar mi hijo”. (Es3)*

Características socioeducativas

En relación con la trayectoria educativa, las instituciones manifiestan que de 10 estudiantes que ingresan, sólo 4 en promedio egresan de la modalidad presencial y 2 de la modalidad a distancia (Ca). *“Sin embargo, el análisis estadístico arroja indicios de que esta relación entre ingreso y egreso podría ser más baja”. (Tc2)* Las instituciones relevadas reconocen como causas más recurrentes: la actividad laboral (en especial de quienes tienen trabajos temporarios), ausentismo, dificultades en el aprendizaje (principalmente en comprensión lectora y resolución de problemas), la modalidad de enseñanza y de evaluación –en algunos casos- y la falta de apoyo familiar. Además, señalan causas vinculadas con problemas de convivencia en la institución educativa, la falta de recursos, el cambio de domicilio familiar, problemas de salud, entre otras con menor recurrencia (Ca).

Un alumno que abandonó sostiene: *“abandoné por trabajo, pero algún día volveré” (Es5)*, otro dice *“me fui porque vi que era lo mismo que en la escuela anterior, me*

aburría” (Es4), “yo me fui por trabajar, pero gracias a un docente que me habló volví y estoy por terminar” (Es2).

Al respecto, las instituciones reconocen que falta afianzar el trabajo institucional e interinstitucional para prevenir el fracaso escolar (Ca). Afirman:

“Trabajamos estas cuestiones a principio de año, pero nos cuesta sostener acciones durante el año”. (Do5)

“Falta sistematización y estrategias claras en el momento de abordar la problemática del fracaso”. (Di2)

“Abordamos el tema después de las evaluaciones y llegamos tarde”. (Do3)

“Hay poca claridad sobre la manera de trabajar para asegurar la continuidad escolar de los alumnos”. (Fu1)

Se visualiza la necesidad de capacitación de los directivos y docentes sobre esta temática a los fines de prevenir el fracaso escolar y evitar -como sostiene una institución- *“un segundo fracaso en los estudiantes, que los marca nuevamente en la no concreción de terminar los estudios secundarios” (Ca).*

Un técnico afirma que *“no se ha realizado, por el momento, el relevamiento de las instituciones que realizan, al comienzo del ciclo lectivo, las actividades tendientes a la preparación al ingreso a primer año, como sí lo realiza el secundario común” (Te1),* las que -según sostiene un funcionario- *“se consideran necesarias para atender a una población escolar que ya ha abandonado el secundario común y necesita un refuerzo especial en cuanto a superar incertidumbres, baja autoestima y situaciones de fracaso escolar y abandono” (Fu2).*

A.5. Egresados

Al finalizar sus estudios, algunos egresados optan por continuar su formación o ingresar al mundo del trabajo; otros, por realizar ambas actividades, y una minoría, sólo por estudiar. Esto permite afirmar que el paso por la Educación Secundaria genera expectativas positivas en los sujetos, tal como lo evidencian las respuestas de estudiantes y egresados de CENMAs al ser consultados sobre sus objetivos y metas: *“ser alguien” (Es5); “poder terminar el secundario para poder seguir estudiando lo que me gusta” (Es1); “estar mejor en la vida”(Eg4); “poder terminar el secundario para conseguir un buen trabajo (Eg5)”.* Estas expresiones sintetizan la importancia que le otorgan, para su futuro, al hecho de poder concluir con sus estudios secundarios. Al respecto, una docente sostiene: *“Se ve en ellos un rostro lleno de felicidad, no sólo cuando egresan, sino cuando consiguen un trabajo” (Do5).*

Un entrevistado afirma: *“volví después de viejo al CENMA y junto conmigo mi hijo, que había abandonado la escuela, los dos nos egresamos juntos”* *“En mi caso (padre) me aumentaron de categoría”* (Eg.2 -padre-); y otro dice: *“Volví con el viejo y juntos hicimos el cole, fue para mí un estímulo y hoy estoy en la Facu”* (Eg3 -hijo-).

La mayoría de las instituciones reconocen que no realizan seguimiento sistemático de los estudiantes. Sólo el 10% de los centros relevados manifestaron llevar a cabo alguna acción en relación con la posterior inserción laboral de quienes han culminado allí sus estudios, utilizando la web y las redes sociales, el seguimiento durante un año posterior por parte de un equipo de profesores (con actividades de acompañamiento y articulación en la preparación de estudiantes para estudios de Nivel Superior –universitario y no universitario), visitas de egresados al Centro Educativo, entre otras estrategias. En general, se evidencian escasas acciones en este sentido. No obstante, algunos centros de comunidades pequeñas afirman que la información sobre la vida de sus egresados les llega por otras vías más informales (diálogo, la visita espontánea del egresado a la institución, etc.) (Ca). Al respecto, un directivo sostiene: *“no nos alcanza el tiempo, pero es una deuda que tenemos”* (Di3) y un funcionario afirma que *“el seguimiento de los estudiantes y egresados es uno de los desafíos que ha asumido la modalidad; desde la DGEJA vamos a acompañar estos procesos”* (Fu1).

A.6. Directivos y docentes designados por horas cátedras

Directivos

En el cargo de Director, prevalecen las designaciones de carácter interino (Ca). Al respecto, un director sostiene: *“La mayoría somos interinos, porque no han salido los concursos, sólo se concursó para inspectores”* (Di2).

La mayoría del personal directivo posee titulación de Nivel Superior y comparte sus funciones con otra actividad, docente o no. Algunas instituciones no cuentan aún con cargos de apoyo a la gestión institucional y curricular, como vicedirector, secretario, coordinadores, ayudantes técnicos, preceptores, administrativos, etc. (Ca).

Docentes

Las instituciones relevadas afirman que la mayoría del personal docente designado por hora cátedra (75 %) posee título de Nivel Superior (docente, profesional con o sin formación docente) y revisten en condición de titulares, mientras que un 18% cuenta con otra titulación de Nivel Superior (Ca).

“Los docentes de adultos en Córdoba, ingresamos por lista, bajo el sistema de puntaje”. (Do2)

“Tenemos formación de Nivel Superior universitario o no... esto ha jerarquizado el lugar de educador de adultos”. (Do5)

Si bien las opiniones se distribuyen de manera bastante equitativa entre aquellos que consideran que los recursos humanos son suficientes y quienes que no lo estiman así, podemos inferir que el personal docente con que cuentan los centros es adecuado. No obstante, resultan insuficientes –según directivos y docentes- los cargos para el desarrollo de funciones de apoyo administrativo (secretarios docentes, administrativos, maestranza, etc.) y de apoyo pedagógico (preceptores, coordinadores, ayudantes técnicos -informática, bibliotecarios, etc.-). Es de destacar que en aquellos centros que cuentan con la figura de coordinador (en especial los anexos), éste no posee, en la mayoría de los casos, el trayecto pedagógico necesario para la función, ni una capacitación específica.

Formación inicial y continua

Las instituciones consultadas reconocen como fortaleza la formación inicial y continua en la modalidad a la que tienen acceso los docentes. No obstante, el 58% de las instituciones relevadas manifiesta la necesidad de una mayor capacitación específica para el trabajo en la modalidad (Ca). Al respecto sostienen:

“Tenemos talleres, cursos, seminarios, congresos, etc. pertinentes y de calidad que ofrece la DGEJyA, aunque debería existir más oferta ahora por la implementación de las nuevas propuestas curriculares”. (Do1).

“Debería implementarse un postítulo como el de Contextos de encierro”. (Di4)

Un aspecto destacado lo constituye la actitud para con la tarea educativa por parte de los docentes (reflejada en expresiones como *“nivel de compromiso asumido por los docentes”, “trabajo en equipo y colaborativo”, buena comunicación”,* entre otras), que se traduce en estrategias y prácticas de enseñanza que consideran y ponen en valor los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación personalizada, el involucramiento en proyectos, la articulación con la comunidad en la cual está inserto el centro educativo, entre otras (Ca).

Un egresado sostiene:

“El nivel de formación de los profes es muy bueno, no sólo saben la materia, sino que manejan lo afectivo, nos apoyan, nos acompañan”. (Eg2)

Por otro lado, se reconocen como cuestiones a mejorar el sentido de pertenencia a la modalidad de parte de algunos profesores, lo cual incluye la práctica educativa acorde a la necesidad y perfil de los estudiantes que asisten a la modalidad y no solamente la réplica de actividades y contenidos de la educación secundaria común;

la baja expectativa que tienen sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, la falta o escasez de formación pedagógica de algunos docentes que son profesionales de otros campos y el trabajo en equipo en la dimensión institucional y curricular (Ca).

A.7. Planes y proyectos

Plan o Proyecto Institucional

En otro acápite del cuestionario se preguntó en qué situación se encontraban los centros en relación con el diseño del Plan Educativo Institucional (PEI). En relación con esto, un 90% respondió que sí lo tenía elaborado y el 10% que estaba en proceso. No obstante, cuando se consultó si lo utilizaban para la gestión, el 78% contestó afirmativamente, y el resto, que lo hacía “a veces” (Ca).

En cuanto a cómo es el proceso de diseño y gestión, la mitad de las instituciones consultadas señalaron que se había conformado un equipo de trabajo integrado por representantes de la comunidad -principalmente docentes-, y reconocieron que la participación de los estudiantes había sido escasa, como así también la de las organizaciones de la comunidad. No obstante, indicaron que estos actores habían sido consultados a partir de encuestas, entrevistas, etc. (Ca).

Respecto del PEI, los actores consultados afirman:

“El proyecto o plan siempre está... pero no siempre lo escribimos”. (Di3)

“El PEI se trabaja y modifica anualmente, y de acuerdo a la realidad, con la participación de los actores que desean involucrarse”. (Do3)

“En virtud de que trabajamos de noche, se hace difícil juntarse para discutir sobre el proyecto”. (Do4)

“El PEI sirve para ir organizando, pero siempre lo trabajamos a principio de año y después es como que lo olvidamos”. (Di2)

Proyecto Curricular

En relación con el diseño y gestión del Proyecto Curricular (PC), la situación es similar a la del PEI (Ca). Además, un informante afirma:

“Se ve al currículum por fuera del PEI y no como parte del mismo; cuesta hacer entender esta idea de que el currículum es lo que motoriza la vida de la institución, que es como el corazón de la institución”. (Te2)

En general, se trabaja por materia, espacio curricular, en grupos integrados por docentes –en algunos casos se convocó a representantes del sector productivo- y se explicitan cuestiones vinculadas con objetivos, contenidos, estrategias y formas de evaluación (Ca). En sus testimonios, algunos actores entrevistados coinciden en señalar que

“Hay poco currículum institucional, porque en muchos casos se adoptan los materiales impresos existentes para trabajar, que terminan siendo el currículum”. (Do1)

“El currículum institucional se limita a la planificación de la materia/espacio o a hacer lo que dice la propuesta oficial, no mediando contextualización alguna”. (Di2).

No obstante, se considera al PC una herramienta valiosa y se reconoce en la propuesta oficial apertura y flexibilidad para incorporar lo local y regional (Ca).

Respecto de las nuevas propuestas curriculares, los consultados valoran el proceso de construcción seguido en la provincia (Ca) y sostienen:

“Nos sentimos reflejado en las propuestas, realmente se han tenido en cuenta nuestras sugerencias”. (Do4)

“Pudimos participar en la elaboración”. (Di2)

“Los nuevos diseños dejan espacio para incorporar las cuestiones locales”. (Do5)

No obstante, reconocen también la necesidad de instancias de trabajo institucional para profundizar el análisis de las propuestas curriculares, e indican:

“Tenemos que afianzar los procesos de apropiación de la nueva propuesta”. (Di1)

“La nueva propuesta no es igual a la anterior, tiene cosas nuevas”. (Do1)

“Necesitamos tiempo real para que el equipo docente trabaje el currículum, discuta, acuerde, etc.; en definitiva, para que las haga propias”. (Di3)

Sobre este aspecto sería importante destinar tiempo y generar instancias institucionales que se transformen en un espacio para el encuentro y trabajo de los docentes, tendiente a articular, de manera sistemática, las diferentes propuestas que enriquecerían a cada centro educativo (Ca).

Respecto de las prácticas educativas, las instituciones sostienen la necesidad de seguir trabajando para darle especificidad en el marco de la modalidad, pero valoran

los avances alcanzados, la posibilidad de trabajar en grupos reducidos de 20 o 30 estudiantes en promedio, el clima del aula y de la institución, todo lo cual posibilita evidenciar logros –pequeños y grandes-, a través de la “*predisposición para adoptar cambios*” y construir vínculos positivos en torno al aprendizaje, “*promoviendo y posibilitando el trabajo conjunto*”, en virtud de que se trata -como afirma una de las instituciones- de “*una educación entre adultos*” (Ca).

Articulación interniveles y/o modalidades

Un 50% de las instituciones relevadas reconoce que trabajan proyectos de articulación entre las ofertas de Educación de Jóvenes y Adultos (alfabetización, Educación Primaria y Secundaria, Formación Profesional) en el nivel local, barrial, etc. Un 10% reconoce que está involucrado en propuestas de articulación con instituciones de formación profesional (Ca). No obstante, el personal consultado manifiesta que existen dificultades para articular la oferta:

“...porque los centros de alfabetización, la escuela nocturna y los CENMAS han sido pensados como instituciones separadas.....”. (Fu2)

“Nosotros no podemos articular porque no tenemos un centro primario cercano, ni instituciones de formación profesional”. (Di3)

“Articulamos con los CEDER para abordar la formación para el trabajo”. (Do5)

“Las instituciones se piensan por separado, en vez de articularse a partir de las necesidades formativas de los estudiantes”. (Do2)

También se destaca que los Centros Integrados (unidades pedagógicas que brindan de manera articulada servicios de alfabetización, Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional), impulsados por la DGEJA en algunas comunidades, están comenzando a dar los frutos, entre ellos, el seguimiento de la continuidad de los estudiantes, así como el de su permanencia y egreso. También se están pudiendo potenciar otro tipo de actividades, mas allá de los trayectos obligatorios, como por ejemplo, “*la integración de la población en el coro de los centros, en talleres de recreación, algunos abiertos a la comunidad en general; festejos, cursos de formación profesional*” (Ca), que de una u otra manera posibilitan el encuentro entre los sujetos y promueven la continuidad educativa, la consolidación de la modalidad como unidad a partir del reconocimiento de la articulación como una estrategia en el campo de la educación *permanente*, y la integración del centro como institución educativa en la vida comunitaria. A la vez, tales actividades permiten hacer conocer la oferta educativa a un sector más amplio de la población, que -de no ser por estos medios-, la desconoce en su funcionamiento y alcance.

Innovaciones a partir de iniciativas

En relación con proyectos y/o iniciativas que hayan arrojado resultados positivos, las instituciones señalan, entre otros (Ca):

- la elaboración de materiales y/o insumos didácticos (documentos, módulos de estudio, videos, manuales, folletería, afiches, etc.);
- las prácticas profesionalizantes (pasantías, visitas, viajes de estudio, etc.);
- organización de cooperativas escolares que permiten potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Al respecto, un egresado sostiene:

“Las pasantías me permitieron luego quedar empleado de manera permanente”.
(Eg1)

Y un estudiante afirma:

“La participación en la cooperativa del Centro me permitió hacerme conocer en la comunidad y de esta manera que la misma me valorara, que se diera cuenta que puedo hacer algo”. (Es4).

En general, podemos afirmar que se visualiza un trabajo en proyectos -no siempre articulados- en el marco de un Plan Educativo Institucional que los contiene y que, en algunos casos, responden a inquietudes personales de los docentes, pero no de manera institucionalizada.

Se constata una suma de proyectos, algunos sumamente significativos y de un gran impacto para toda la comunidad, pero que aun así no le permiten a las organizaciones educativas poder mirar y mirarse para gestionar, administrar, conducir y gobernar la vida cotidiana de la importante tarea educativa, social, política, cultural e intercultural que realizan. Es por ello que, en la praxis, se presenta como una gran dificultad el logro de verdaderas articulaciones disciplinares, de ciclos y niveles; la coherencia orientada al logro de una visión compartida -en este caso, como modalidad-, la consecución de objetivos comunes que posibiliten una educación plena y no una educación remedial o compensatoria para los jóvenes y adultos que concurren a los centros educativos, para, de esta manera, atemperar o evitar la fragmentación y la balcanización del sistema educativo. El desafío está en resignificar el PEI y en el trabajo en, con y por proyectos que surjan de las propias instituciones e involucren a todos los actores sociales -incluidos los comunitarios- ONGs, instituciones y organismos con los que cada centro educativo considere necesario e importante establecer lazos, desde una visión compartida que respete la diversidad y genere oportunidades a partir de la igualdad de condiciones, para potenciar, a su vez, lo local y regional.

A.8. Infraestructura, tiempos y espacios

La infraestructura pertenece, en su mayoría, al Gobierno Provincial y se comparte – en el 92% de los casos- con otras instituciones educativas de la jurisdicción (preferentemente, de Nivel Primario o Secundario) (Ca). Al respecto, las

instituciones afirman: *“vivimos de prestado, todo lo tenemos que compartir con el IPEM –Instituto Provincial de Educación Media–; “la convivencia entre las instituciones que compartimos el edificio no resulta fácil, pero hemos reconocido en este tiempo –más de 10 años que compartimos- que lo que no tiene una, tiene la otra y así nos potenciamos en laboratorios, recursos, etc.”* (Ca).

Cabe acotar que son numerosos los Memorándum y Resoluciones del Ministerio de Educación tendientes a mejorar la convivencia entre los diferentes centros educativos que comparten edificios e instalaciones de distintos niveles y modalidades (entre ellos, *Resolución N° 185/2000; Memorándum N° 022/11*).

El estado actual de las instalaciones es bueno, aunque un 48% de las instituciones manifiestan que requiere de arreglos y modificaciones para un óptimo funcionamiento.

El 18% de las instituciones relevadas manifiestan expresamente que los espacios disponibles no son suficientes para poder atender a la población estudiantil (que aumenta año tras año). Asimismo, el 42% informa no poseer espacios como Salón de Usos Múltiples o Salas Múltiples para el desarrollo de actividades más allá del aula (Ca).

En su mayoría, las instituciones funcionan en horario nocturno, no obstante algunas han habilitado espacios (principalmente en el programa semipresencial) en horario matutino y vespertino para atender las demandas de la población (Ca). Por ejemplo, un directivo afirma: *“Hemos habilitado una sección a la tarde, porque las madres quieren estudiar cuando sus hijos están en la escuela”*. (Di3)

El 46% de las instituciones cuentan con laboratorios para el desarrollo del proceso de auto-socio-construcción de saberes (Informática, Física-Química, Gestión, Alimentos, etc.); el 100% dispone de materiales para el docente y los estudiantes (módulos)⁹³ y el 38%, de bibliotecas que apoyan y potencian el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en la mayoría de los casos se señala la necesidad de actualizar el equipamiento informático, mejorar las condiciones de conectividad (Internet) y dotar a las bibliotecas con materiales específicos para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Ca). Respecto de los recursos, los actores afirman:

“La escuela cuenta con los recursos mínimos; tenemos retro, mapas, libros, etc. pero con eso y poniéndole ganas podemos estudiar y así lo hacemos”. (Es2)

“Este año nos dieron las netbooks al CENMA y los profes junto con nosotros las estamos usando”. (Es3)

⁹³ La provisión de estos materiales es realizada por los Ministerio de Educación y de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, municipios y/o comunas.

“La incorporación de las TIC nos está desafiando”. (Do3)

“Los recursos son escasos, pero compartimos con la primaria y de ser necesario llevamos a los alumnos a los laboratorios de las empresas”. (Di2)

A.9. Vinculación con la comunidad y sus organizaciones

Cuando se indagó acerca de si la institución mantenía vínculos con la comunidad, más de la mitad de los consultados afirmaron que se relacionan de manera formal o informal con la comunidad de pertenencia (comuna, barrio, localidad, ciudad, etc.) con la finalidad de realizar diversas actividades y/o acciones educativas y/o culturales; por ejemplo, participación en actos, organización de eventos solidarios, charlas sobre temas vinculados con salud, educación sexual, adicciones, primeros auxilios; actividades benéficas para recaudar fondos, desarrollo de acciones de formación profesional, pasantías, etc. Las organizaciones con las que se vinculan son preferentemente escolares (con las que comparte edificio), con la Municipalidad, Bomberos Voluntarios, hospitales, CEDER, etc., y -en menor medida- con empresas y organizaciones del sector productivo. Se destacan las relaciones con las cooperativas y/o mutuales (sector de la economía solidaria) para el desarrollo, por ejemplo, de pasantías, visitas, talleres, cursos, etc. (Ca). Al respecto, los actores señalan:

“Es necesario cambiar la forma de relacionarse con las organizaciones del medio; no sólo tenemos que ir a pedir, sino que tenemos que compartir lo que el CENMA da; en esto de dar y recibir está la clave...”. (Di2)

“La tarea está en poder articular necesidades y propuestas con las instituciones de la comunidad, sean estas estatales o privadas”. (Do3)

Además, las instituciones relevadas manifiestan su participación en Programas Nacionales y Provinciales, provenientes de Educación y de otras áreas (Industria, Trabajo, Empleo, Agricultura, etc.-), como así también Municipales, con la intencionalidad de mejorar su calidad institucional y atender demandas formativas (Ca). En este sentido, los actores sostienen:

“Los Planes de Mejora Institucional son claves para el desarrollo interinstitucional. (Di1)

“El vínculo con el Ministerio de Trabajo nos ha posibilitado que muchos chicos vuelvan a la escuela por el trabajo con las Oficinas de Empleo...”. (Te1)

“La participación en la comisión de salud de la localidad nos ha permitido abordar el tema de las adicciones en el CENMA”. (Do2)

“Las relaciones con el Ministerio de la Producción hacen que hoy egresemos con una certificación profesional aparte del título de Bachiller”. (Es2)

A.10. Problemáticas Priorizadas

A partir de la pregunta acerca de cuáles son los principales problemas que hoy tiene el centro, la mayoría (Ca) señala que éstos se concentran en:

- (i) la trayectoria escolar de los estudiantes,
- (ii) la organización escolar,
- iii) la vinculación con el mundo del trabajo,
- (iii) las condiciones de infraestructura de la institución escolar.

En relación con la trayectoria escolar, los indicadores señalados con mayor énfasis se centran en la deserción/desgranamiento y la inasistencia de los estudiantes⁹⁴. En cuanto a la organización escolar, se hace alusión a dos tipos de dificultades: las relacionadas con la escasez de personal administrativo y las de índole económica, que se les presentan a las instituciones escolares al momento de tener que costear determinados gastos generados por el mantenimiento escolar. Por otra parte, hacen referencia a la necesidad de ampliar el espacio físico y mejorar las condiciones de infraestructura, dado que –según señalan– tienen relación directa con el buen funcionamiento de la institución educativa.

B. Prácticas innovadoras en contexto

Silvia Noemí Vidales, Susana Caelles Arán y Horacio Ademar Ferreyra ⁹⁵

En los Centros –escuelas– de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos interactúan variados sistemas –la cultura, las familias, la comunidad– que inciden en la formación del imaginario social e individual de los sujetos, de allí que ella constituye un espacio privilegiado para la construcción cultural y apropiación de saberes. Conscientes de la relevancia de su función, numerosas instituciones educativas permanentemente generan y desarrollan prácticas que contribuyen a un buen funcionamiento del sistema escolar dentro del sistema social y que, al hacerlo, propician nuevas y más potentes oportunidades de mejora de las trayectorias personales y escolares de los estudiantes. Sin embargo, pocas veces tales iniciativas alcanzan a tomar estado público fuera del marco de su propia comunidad educativa y del contexto en el que están situadas⁹⁶, de allí la relevancia que adquiere su recuperación, sistematización y difusión.

⁹⁴ Cuestión abordada en profundidad en el apartado *Progresión y finalización de Educación de Jóvenes y Adultos* del Capítulo IV.

⁹⁵ Con la colaboración de *Mariano Oscar Acosta, Nora María Güizzo y Esteban José Cocorda*.

⁹⁶ Por eso es necesario dar a conocer las experiencias innovadoras realizadas en el seno de las instituciones educativas en diferentes ámbitos, fuera de los meramente académicos, de manera que la sociedad tome conocimiento de lo que acontece dentro del sistema educativo y sus instituciones, se comprometa con ellas

Estas prácticas resultan *innovadoras* en la medida en que los objetivos previstos se orienten a desarrollar alternativas en contexto, a través de la configuración novedosa de **recursos** (incorporación de contenidos y/o estrategias de enseñanza diferentes, nuevas formas de organización institucional y de abordaje de problemáticas específicas), **prácticas institucionales** y **representaciones, creencias, valores** (subyacentes en los nuevos recursos y prácticas), **en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa**, orientados a producir mejoras (Poggi, 2011)⁹⁷.

Por otra parte, estas prácticas resultan *efectivas*, en la medida en que, como consecuencia de determinadas acciones, se logran resultados que producen efectos adicionales deseados cuando alcanzan a demostrar un cambio positivo y tangible en la realidad que se quiere transformar; *sostenibles*, por cuanto logran instalar progresivamente en las instituciones capacidad de resolución de problemáticas específicas. Además -y tal vez lo más valioso- pueden ser *transferibles*, cuando ofrecen una guía posible, orientaciones, guiones alternativos, itinerarios a explorar, para quienes pretenden desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares⁹⁸.

Entendemos que las prácticas educativas innovadoras⁹⁹ constituyen una iniciativa, una política y/o un modelo de intervención que optimiza los procesos y los resultados educativos en las instituciones escolares porque suponen el reconocimiento de un problema y la formulación colectiva de alternativas de solución que se valoran como las mejores para ese momento institucional y en ese contexto particular. En este sentido, las prácticas innovadoras quedan ubicadas en el

y las acompañe, a partir del reconocimiento de la importancia de la misión de la escuela y su impacto social transformador.

⁹⁷ Poggi (2011) aclara que *“una concepción restringida de la innovación considera sólo el primero de los aspectos mencionados –los recursos–. Por otra parte, éstos remiten a la faceta más visible de la innovación, muchas veces la que se presenta en objetos (por ejemplo, materiales didácticos) o normativas (como es el caso de prescripciones que se establecen por las instancias centrales de gobierno de la educación) (...) no debe menospreciarse la producción de nuevos recursos en el sistema educativo y en sus instituciones ya que pueden abrir o enriquecer el campo de los cursos posibles de acción.*

Pero (...) cuando este aspecto se integra o forma parte de una constelación mayor que le da sentido, la concepción de innovación se complejiza pero se enriquece. Al mismo tiempo, y porque constituyen aspectos menos visibles, un cambio en las prácticas y las representaciones es el indicador más claro de que una innovación ha tenido lugar, así como es el más difícil de promover frente a cierta inercia presente en las instituciones educativas.

... en muchas ocasiones, sólo a los fines analíticos pueden diferenciarse algunos de los factores mencionados anteriormente. Sin embargo se cree pertinente su distinción porque pueden encontrarse situaciones en los que se adopten algunos recursos (materiales didácticos, una forma de organización institucional, por ejemplo) sin que se transformen sustantivamente las prácticas y representaciones de los actores. Igualmente, pueden encontrarse algunas propuestas en los que podrían inferirse algunos cambios en las representaciones de los actores, pero éstos no han encontrado los modos más efectivos de traducir esas representaciones en prácticas consistentes con ellas” (p. 11).

⁹⁸ Para la construcción de estas características se han tenido en cuenta aportes de Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional, 2000 y 2001; OEI, 2002 y 2003; González, 2005; Ornelas, 2005; Laboratorio de Calidad de Medellín, 2007; Suárez y Ochoa de la Fuente, 2007; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008 y 2010; Ferreyra coord., 2012 b.

⁹⁹ En la literatura se le asigna a estas experiencias diversas denominaciones: significativas, exitosas, mejores, buenas entre otras.

espacio de intersección entre el desarrollo curricular, el institucional, el profesional y el formativo de los estudiantes, en un contexto determinado. Esto sitúa las acciones en función de lo que para esa institución es un progreso o mejora, en relación con un estado anterior que se desea cambiar. Es así que una buena práctica educativa puede definirse como aquella que está **siendo**, perfectible, inteligente, sensible, ética, dinámica, constructiva, democrática y emprendedora, con capacidad de evolucionar a partir del encuentro en torno a proyectos e ideas comunes, y que tiene como centro los aprendizajes y las prácticas de enseñanza en contexto.

En este trabajo, consideramos importante difundir prácticas innovadoras por cuanto cada una de ellas permite aprender de los otros; tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas; proporcionar orientaciones para el desarrollo de nuevas iniciativas y la definición de las políticas; facilitar y promover soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos, entre otras condiciones.

Cada una de las prácticas que se presentan en este apartado han sido objeto de revisión y sistematización, para ser comunicadas, por parte de los mismos actores que han tenido en ellas roles protagónicos (docentes, directivos, supervisores). En este sentido, se revisten de un doble valor, en tanto el proceso de “poner en palabras” lo planificado, lo actuado y lo aprendido ha significado, al mismo tiempo, una instancia de reflexión y autoevaluación y un gesto comunicativo que pretende tender lazos hacia otras instituciones de la EPJA, para compartir la convicción de que son posibles otros modos de hacer educación de jóvenes y adultos.

Los talleres que se organizaron para acompañar el proceso de sistematización constituyeron espacios propicios para la interacción e interactividad de los representantes de las instituciones entre sí, con los supervisores de la Modalidad, y de todos ellos con el grupo de investigadores, quienes tuvieron así la posibilidad de dialogar con quienes han asumido diversos roles en la concepción y/o implementación de estas prácticas. La producción resultante integra en la escritura las voces de los diversos actores participantes, constituyendo así un entramado¹⁰⁰ de reflexiones y prácticas, que se teje en el contexto de la diversidad de prácticas y escenarios. Cada uno de los textos, desde sus particularidades de contenido y estilo, pretende poner en evidencia un proceso de aprendizaje colectivo, razón por la cual se convierte en conocimiento compartido.

Las prácticas fueron seleccionadas atendiendo a los siguientes criterios: estar orientadas a aspectos curriculares, reflejar una modificación considerada positiva en las prácticas escolares, generar aprendizajes significativos y relevantes, promover las capacidades de los participantes, constituir espacios de mediación de la escuela con la Política Educativa Provincial y Nacional, significar una mejora educativa en relación con el contexto institucional y, en este sentido, contribuir con la calidad, la inclusión, la igualdad, la participación y la gestión, aportar al fortalecimiento de

¹⁰⁰ Tomamos la idea del entramado de Elina Dabas y el Colectivo FUNDARED (2010), en *Viviendo Redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*.

vínculos comunitarios, a través de la participación de diversos actores, dar cuenta de una sistematización clara y comunicable. En esta línea, las prácticas que aquí se sistematizan responden a la decisión de enfrentar, en lo cotidiano, el reto de aportar a la mejora de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde una perspectiva situada.

Prácticas innovadoras

Se presentan, a continuación, cinco prácticas innovadoras desarrolladas en Centros Educativos de la EPJA de distintas localidades de la provincia de Córdoba. Las cuatro primeras corresponden a respectivas instituciones de Educación Secundaria; la quinta -EPJA en Contextos de Privación de Libertad- si bien se origina en el Nivel Primario de la oferta educativa del complejo carcelario, ha sido incluida en esta selección porque generó instancias de articulación con el Nivel Secundario que adquieren particular relevancia en su contexto.

ESCUELA EN MOVIMIENTO. UNA EXPERIENCIA DE FACILITACIÓN DE PROCESOS SINÉRGICOS

Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos *Mina Clavero*

Mina Clavero, Córdoba

Gustavo Marcelo Mélica y Patricia Bardaji ¹⁰¹

1. CONTEXTO

Mina Clavero es una localidad ubicada a unos 150 km de la capital provincial hacia el sur-oeste, que - según datos del último censo- cuenta con 9725 habitantes. En la zona, no hay desarrollo de producción agrícola ganadera, la economía regional tiene como motor impulsor al turismo y las actividades que de él derivan, fundamentalmente la construcción. Las temporadas turísticas demandan empleo tres meses al año y, en los nueve restantes, la actividad laboral queda reducida a la construcción, empleo en comercios y en organismos públicos.

En la región no hay industrias; existen algunos emprendimientos familiares dedicados a la elaboración artesanal de dulces, conservas, alfajores, etc. y también artesanías en cerámica, madera, entre otras. La desocupación en temporada baja es muy elevada.

Las personas que demandan los diversos servicios educativos disponibles en nuestro establecimiento responden, en líneas generales, a las descripciones del "sujeto pedagógico" de la EDJA: tienen una experiencia previa de no inclusión o abandono en los distintos niveles de educación, poseen baja autoestima y poca tolerancia a la frustración, son poseedores de saberes en contexto no escolares, pertenecen mayoritariamente a sectores de pobreza estructural, buscan adquirir competencias que les faciliten el acceso al mundo del trabajo y sólo un pequeño porcentaje aspira a continuar estudios superiores.

Como señala Lidia Rodríguez (1996), "el adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un marginado pedagógico, lo cual es bastante independiente de la edad cronológica".

La heterogeneidad es un rasgo característico general que incluye no sólo la edad sino también otros aspectos, tales como trayectorias sociales, educativas, políticas, así como las situaciones específicas por las que atraviesa, entre otras.

Estadísticamente, de los estudiantes que cursan el Nivel Secundario completo en la Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos egresa un 25% de los que ingresan.

¹⁰¹ Director de la institución y Auxiliar en la Gestión Pedagógica, respectivamente; responsables de la sistematización de la experiencia.

En los últimos años, además del crecimiento sostenido de la matrícula en la Modalidad, cambió el público: el promedio de edad de quienes demandan servicios educativos para jóvenes y adultos es cada vez más bajo y un rasgo distintivo es el abandono relativamente reciente del Nivel Secundario común.

El CENMA Mina Clavero muestra características comunes a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos:

- Alto porcentaje de desgranamiento.
- Estudiantes que entran, salen y regresan al sistema en varias ocasiones.
- Alto porcentajes de estudiantes madres.

El CENMA Mina Clavero tiene una historia de acuerdos institucionales que se realizaron históricamente de manera informal y natural. Desde su creación, en mayo de 1989, la Directora designada por entonces, Cra. Prof. Beatriz Pereyra, se mantuvo en su cargo hasta julio de 2010, momento en que asumió su cargo como Inspectora de Zona 8 de Adultos, al que accedió por concurso. Durante muchos años, se mantuvo la planta funcional del personal docente y hasta el 2005 aproximadamente continuó siendo una institución pequeña; la comunicación era personalizada, permanente y resultaba sencillo llegar a acuerdos de intervención curricular y modificar cuestiones metodológicas.

En momentos significativos de la historia reciente, por ejemplo a la salida de la crisis de 2001, hubo un profundo replanteo del perfil del egresado, teniendo en cuenta los cambios que se habían ido produciendo en el contexto nacional, provincial y regional.

En el año 2010, se produce un cambio en la Dirección del CENMA: la Prof. Beatriz Pereyra deja su cargo directivo para asumir la Inspección de la Zona Traslasierra, quedando en su reemplazo el Prof. Gustavo Mélica, docente de la institución desde 1989.

2. EL PROYECTO

Problemática que da origen al proyecto

En los últimos ocho años, y teniendo en cuenta que el incremento de la demanda hacía crecer la institución, se ha producido la incorporación a la institución de personal docente sin experiencia previa en la Modalidad. En algunos de ellos, se observa que llevan adelante prácticas que suelen repetir los mecanismos que provocaron el abandono del sistema educativo en algún momento de la vida de nuestros estudiantes.

La propuesta pedagógica, en muchos casos, sólo distribuye textos que deben ser repetidos por los estudiantes; los que cuentan con mayor capacidad de hacerlo, obtienen las mejores calificaciones. Al ubicar el eje en el texto, se tienen muy poco en cuenta los saberes previos, se tiende a estandarizar y a pasar por alto el contexto cultural donde se está realizando la actividad de enseñanza y aprendizaje.

Las planificaciones que elaboran algunos docentes se parecen más a un cronograma que distribuye contenidos en el tiempo. Se suele escucharles decir: “tengo que apurarme para terminar el programa”, lo que pone de manifiesto que su intervención no tiene demasiado en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Además, en las prácticas pedagógicas se encuentra muy presente el paradigma fundacional de la escuela secundaria argentina, que supone una escuela selectiva y “meritocrática” (Dubet, 2005) en franca contradicción con los paradigmas actuales que privilegian la inclusión, la atención a la diversidad y el otorgar la posibilidad del cumplimiento de la Ley Nacional y Provincial de Educación que consagran a la escuela secundaria como obligatoria.

Lo expresado nos permite inferir que en el CENMA Mina Clavero hay prácticas docentes que no se adecuan al sujeto pedagógico de la Modalidad y que ello puede causar, junto a otras variables, el alto porcentaje de desgranamiento que se verifica en la institución.

Un plan de intervención en el marco de una nueva Propuesta Curricular para la EDJA

A partir del año 2010, la Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba ha puesto en consideración de las escuelas secundarias de su jurisdicción la Propuesta Curricular para la Educación Secundaria Presencial de Jóvenes y Adultos¹⁰² para ser aplicada a partir del ciclo lectivo 2011 en el Primer Año de la Modalidad. Esta propuesta hace eje fuertemente en la revisión del currículum para la escuela secundaria y su especificidad en educación de jóvenes y adultos y sobre todo en los aspectos metodológicos que tienden a desarrollar capacidades para la promoción social y cultural de sus participantes y para su inserción en el mundo del trabajo. En esta línea, marca criterios de intervención muy claros cuando afirma:

“...la adultez pedagógica suele definirse desde la carencia y no desde las potencialidades y capacidades efectivamente desplegadas por los sujetos en un sinnúmero de espacios (...).

¹⁰² Disponible en http://educaweb.cba.gov.ar/educacion/edu_p_cur.pdf

...Estos aprendizajes producidos generalmente fuera de la escolaridad formal, se condensan en un cuerpo de saberes, creencias y representaciones a partir de los cuales se orientan en el mundo y constituyen un capital cultural que les permite defender sus intereses y expresar sus voluntades. Por lo tanto ellos son un punto de partida en torno a los cuales anclar nuevos conocimientos que los centros educativos deben proporcionar” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos, 2011, pp. 11-12).

En este sentido, la implementación de la Propuesta Curricular implica cambios cualitativos muy fuertes en las instituciones educativas de la EDJA.

En el CENMA Mina Clavero, la Propuesta Curricular fue recibida con gran beneplácito, sobre todo por el personal docente que trabaja en la Modalidad desde hace más de veinte años y ha vivido los cambios que se fueron sucediendo en ella a lo largo de ese tiempo. Se consideró estar ante una oportunidad histórica de afirmación de identidad de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Desde la dirección del establecimiento, se impulsó la idea de trabajar en la comprensión de la propuesta y su implementación, sabiendo que la puesta en marcha iba a demandar revisiones permanentes en la medida en que se fueran produciendo experiencias y aprendizajes.

El punto de partida fue la identificación de las dificultades institucionales que se presumían obstáculos para la implementación de la nueva Propuesta Curricular. Para ello, se trabajó en varias reuniones con el personal, algunas grupales, otras individuales, en las cuales se llegaron a definir los referidos obstáculos:

- La situación sociolaboral del sujeto educativo que concurre a la institución incide fuertemente en la asistencia y permanencia en la misma. Alrededor del mes de mayo y hasta el mes de noviembre muchos jóvenes de la localidad emigran temporariamente a Carlos Paz o a la capital provincial en búsqueda de inserción laboral; algunos de ellos son estudiantes de nuestra institución.
- Las prácticas docentes no siempre se adecuan a las características del sujeto pedagógico de la modalidad.
- La escuela cuenta con herramientas tecnológicas y didácticas que son sub-utilizadas. A pesar de las gestiones, no se ha obtenido la conexión de wi-fi.
- El personal administrativo es muy escaso y poco capacitado. Además, se considera que la estructura de cargos existente no responde a las necesidades actuales de administración.
- Escaso desarrollo de las relaciones interinstitucionales.

Estadísticamente, puede observarse que el mayor porcentaje de desgranamiento en la matrícula se produce en primer año. Correlativamente, se observa en los docentes de Educación Secundaria la dificultad de salir de la mirada disciplinar y posicionarse como parte de un todo, condición esencial para conformar equipos de trabajo

areales e interareales, uno de los ejes de la nueva Propuesta Curricular. Considerando el dato estadístico y asociándolo con las prácticas docentes no adecuadas a la modalidad, se decide implementar un plan de intervención.

Desde la Dirección del establecimiento, se decidió solicitar a la Inspección de Zona 8 de Adultos que autorizara la incorporación de una Maestra CENPA a la Planta del Personal Docente del CENMA Mina Clavero. Inspección accedió a lo solicitado y procedió a gestionar un pase en comisión de la Prof. Patricia Bardaji al CENMA Mina Clavero.

De esta manera, se esperaba poder acompañar al personal docente -de primer año, en primera instancia- a trascender las miradas disciplinares e ir facilitando la integración de espacios curriculares areal e interarealmente, a partir de la intervención de una docente CENPA, que, en razón de su formación, posee una visión integradora, además de una trayectoria reconocida en la educación de adultos.

3. REALIZACIONES

La primera iniciativa de la dirección del CENMA Mina Clavero fue solicitarle a la Prof. Bardaji un relevamiento diagnóstico de la situación pedagógica y sociolaboral de los estudiantes ingresantes a primer año, con la intención de detectar precozmente situaciones que pusieran en riesgo su escolarización. Este diagnóstico incluyó dos aspectos:

- **Pedagógico:** comprende las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y se llevó adelante mediante actividades basadas en la comprensión de textos. Este instrumento permitió visualizar la situación en la que se encontraba el joven en el momento del ingreso a la institución, identificando potencialidades y necesidades educativas.

La metodología aplicada para la realización de este diagnóstico fue la siguiente: se solicitó a los profesores autorización para salir de la clase a grupos de cuatro estudiantes de primer año, se los conducía a un aula dispuesta a tal fin, e individualmente realizaban una evaluación escrita.

- **Social:** se indagaron los aspectos más importantes de la vida cotidiana de los ingresantes a primer año que pudieran ser indicadores de riesgo de abandono (grupo familiar, tipo de trabajo, preferencias sociales, deportes, música; enfermedades, tratamientos, entre otros aspectos).

La mecánica para la realización de este diagnóstico fue la siguiente: se les solicitó a los profesores que autorizaran a salir del aula a un estudiante por vez, se lo condujo a la misma aula donde se realizaba el diagnóstico pedagógico y se le solicitó la

lectura de un texto (situación en la que se detectaron problemas fonológicos y de expresión), y se valoró la comprensión de textos y la oralidad. Luego, mediante un diálogo se indagó sobre los aspectos sociales mencionados anteriormente.

Las tareas descriptas se realizaron durante el horario de clases, en un aula dispuesta especialmente para ello y de manera individual. Los estudiantes fueron convocados por la Prof. Bardaji mientras se encontraban en clase a partir del primer día de inicio del ciclo lectivo 2011. Esta etapa del plan de intervención demandó unos 50 días. El producto de las actividades descriptas se expresó en un informe individual donde se consideraron los siguientes aspectos:

- Situación Pedagógica.
- Situación sociolaboral y familiar.
- Amenazas que ponen en riesgo la continuidad en el sistema educativo.

Esta información fue puesta a disposición del personal docente con anterioridad a la confección de las Planificaciones Areales, veinte días antes de la finalización del primer trimestre, en consonancia con el documento de trimestralización, emitido por la Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos. La presentación de los diagnósticos individuales de los estudiantes ingresantes a la institución (dos divisiones de 1er año) se llevó a cabo en el marco de una reunión de profesores de primer año convocada especialmente a tal fin.

El propósito de poner a disposición de los profesores esta información fue invitarlos a poner fuertemente la mirada en los sujetos que demandan educación y animar al personal a producir estrategias que estimulen, favorezcan y acompañen situaciones de aprendizaje adecuadas a ellos. Se procuró instalar el debate respecto de cuál es el grado de responsabilidad que nos corresponde, a directivos y docentes, en los magros índices de promoción de nuestros estudiantes.

Si bien los diagnósticos quedaron archivados a disposición de los profesores que los requirieran, los docentes no los consultaban directamente y preferían vincularse personalmente con la Prof. Bardaji e intercambiar con ella respecto de las dificultades que se iban presentando en el aula. Desde la Dirección del establecimiento, se evaluó que la recepción por parte del personal docente de la intervención de la docente CENPA fue excelente y se comenzó a alentar una dinámica de comunicación personal que tuviera como eje las cuestiones pedagógicas, a partir de entonces se convirtió en Auxiliar en la Gestión Pedagógica.

A partir de ese momento y considerando la aceptación de la propuesta por parte del personal docente, el proyecto original comenzó a tomar nuevas formas. Se le solicitó a la Auxiliar en la Gestión Pedagógica la lectura y análisis de la Propuesta Curricular del Nivel Secundario de la Modalidad de Adultos, a partir de lo cual comenzó a reunirse con docentes de primer año en forma individual y areal para colaborar en el diseño de las planificaciones, tendiendo a la articulación areal e interareal.

De este modo, comenzó a hacerse habitual la demanda, por parte de los docentes de primer año, de acompañamiento y asesoramiento para el desarrollo del trabajo areal e inter areal teniendo en cuenta el nuevo diseño curricular de la modalidad.

La Auxiliar en la Gestión Pedagógica tuvo también participación activa en los talleres dictados por la Dirección General de Jóvenes y Adultos, con motivo de la implementación de la nueva Propuesta Curricular, en el diseño y ejecución de actividades de los distintos espacios curriculares.

Los docentes del área de las Ciencias Sociales comenzaron a definir núcleos temáticos para ser abordados desde los distintos espacios curriculares. Ellos fueron los primeros en atreverse a hacer un cambio cualitativo en sus prácticas. Por otra parte, una de las modificaciones en los modos de intervención docente que solicitó la Dirección del CENMA fue la revisión de las metodologías de evaluación. En este sentido, la Auxiliar en la Gestión Pedagógica fue acompañando trabajo de los docentes del área de las Ciencias Sociales y se comenzaron a plantear evaluaciones que respondieran a las demandas de dos o tres espacios curriculares. También facilitó la implementación de nuevas técnicas de evaluación a partir de producciones de los estudiantes (expresiones teatrales, videos, etc.). En estas actividades tuvo una participación muy activa el Área de Producción de Textos, en cuyas horas cátedra se trabajaron los guiones para las diferentes expresiones. Una producción teatral fue presentada en la Localidad de Las Rabonas, a solicitud del Presidente de la Comuna, para abordar la problemática de la violencia familiar que se trataba en uno de los trabajos de nuestros estudiantes.

También se participó en el diseño y ejecución de salidas educativas zonales, propuestas desde los distintos espacios curriculares.

A partir de octubre de 2011, en el CENMA Mina Clavero comenzó a implementarse el Plan de Mejora Institucional. El Proyecto elaborado por la institución consistió en fortalecer la implementación de la nueva Propuesta Curricular mediante la selección de núcleos temáticos que permitieran la articulación areal e interareal con el objeto de ir modificando esas prácticas pedagógicas a las que hicimos referencia más arriba.

La tarea más fuerte en relación con el PMI comenzó con el ciclo lectivo 2012, con los Facilitadores Pedagógicos ya designados. Así, se constituyó un equipo integrado por el Director, los Facilitadores y la Auxiliar en la Gestión Pedagógica. La primera parte del ciclo lectivo -casi hasta llegar al receso de julio- fue utilizada para realizar reuniones entre los miembros de este equipo para ir comprendiendo lo radical de los cambios expuestos en la Propuesta Curricular, mientras la Auxiliar en la Gestión Pedagógica acompañaba al área de Ciencias Sociales que había comprendido rápidamente el currículum y decidido intervenir arealmente, ingresando dos docentes al aula, en ocasiones, con el propósito de tratar determinada temática. Los integrantes del área coordinaban fuertemente entre sí.

Poco antes del receso de julio, con la participación de los Facilitadores Pedagógicos, la Auxiliar en la Gestión Pedagógica y parte del personal docente que se incorporó de manera voluntaria en las reuniones que se realizaron a tal fin, fueron seleccionados tres núcleos temáticos, uno para cada curso, a saber:

- Para Primer Ciclo, "Identidad cultural".
- Para Segundo Ciclo, "Las importaciones y su incidencia en la economía regional".
- Para Tercer Ciclo, "La Globalización y la mirada de los medios de comunicación".

La Auxiliar en la Gestión Pedagógica, en la práctica, coordinaba el trabajo de los facilitadores pedagógicos en contacto permanente con la Dirección. Al regreso del receso de julio, se inició el abordaje de los núcleos temáticos y la Auxiliar comenzó a trabajar también con los profesores de 2do y 3er año.

Desde la Dirección del establecimiento, se advirtió que en los núcleos temáticos seleccionados, la Orientación elegida (Economía y Administración) se encontraba escasamente presente. Por ello, se convocó a una reunión del personal docente del Área Técnico Profesional y se les encomendó que, junto a la Auxiliar en la Gestión Pedagógica, trabajasen para que los núcleos temáticos fuesen seleccionados teniendo en cuenta la Orientación elegida por la institución y permitiesen integrar todas las Áreas. Esta tarea demandó hasta mediados de setiembre, cuando -con la activa participación de todo el personal- se pudo construir colectivamente un Proyecto Institucional destinado a orientar el día a día de la escuela.

Los Facilitadores Pedagógicos y la Auxiliar en la Gestión Pedagógica son los encargados de acompañar y asistir al personal docente en la implementación del mencionado proyecto. Hacia el final del ciclo lectivo 2012, los estudiantes tuvieron un rol mucho más activo, los docentes acordaron horarios para la realización de una tarea específica con ellos. Así fue habitual ver dos o tres profesores juntos en un aula. También ver a estudiantes de primer año junto con los de segundo o tercero realizando una tarea.

Como ha sido afirmado de maneras diversas, todos los esfuerzos han estado dirigidos a acompañar la implementación de la nueva Propuesta Curricular. Es una tarea que apenas comienza, hay mucho para recorrer y aprender.

De la intervención de la Auxiliar en la Gestión Pedagógica en el ciclo lectivo 2011 quedó un grupo muy consolidado de estudiantes que transitó su segundo año de escolarización en el ciclo lectivo 2012 de manera muy satisfactoria. En 2012, su tarea se diversificó y el impacto fue cualitativo, considerando los cambios que se observaron en las prácticas docentes.

En apenas dos años de trabajo se han conseguido logros significativos que habrá que consolidar en el tiempo que viene. Por lo expresado, se considera un acierto la incorporación de una docente CENPA a la planta del CENMA Mina Clavero.

4. APRENDIZAJES CONSTRUIDOS

“No hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió” dice la letra de una canción de Joaquín Sabina. Y un poco de eso se trata.

Cómo hacer para que los nuevos paradigmas reemplacen a los tradicionales en el día a día de las instituciones escolares no es el resultado de la aplicación de una fórmula. Es un intento... o múltiples intentos, partiendo de la premisa de que nada es posible sin la participación activa del personal docente de la institución, con la motivación que es capaz de inspirar la convicción íntima de estar en la búsqueda de intervenciones superadoras.

Desde la Dirección del CENMA, se intentó instalar en el resto del personal la idea de intervención integral. Los problemas tienen causas múltiples; por ello, para abordarlos, hay que elaborar estrategias amplias y abarcadoras; evitar la diversificación de intervenciones en multiplicidad de proyectos inconexos entre sí y concentrar la energía en un plan integral lo más desarrollado posible.

“Se hace camino al andar”, escribió Machado, y algo de eso ha sucedido; no es tan fácil distinguir aciertos de errores, en todo caso sería pretender que la realidad se convierta en una foto.

Cuando se instala el movimiento, aparece el costado más brillante de las personas, dejan de ser rutinarios, se los ve alegres, creativos. Pretender controlar este movimiento sería una enorme contradicción; dejarlo evolucionar, un riesgo.

Vale la pena el riesgo, o, en todo caso, usar por un momento el razonamiento de los acróbatas... “no hay error”.

La tarea llevada adelante por la Auxiliar en la Gestión Pedagógica pudo ser realizada por varias razones: sus condiciones personales y profesionales, su perfil coincidente con la letra del currículum, la buena disposición del personal docente, la comprensión de la propuesta de intervención por parte de la Inspección.

La primera diversidad a la que, desde nuestro punto de vista, hay que atender es a la del personal docente. Cualquier cambio supone un movimiento que a cada persona impacta de manera particular. Nadie está dispuesto a cambiar por el mero hecho de hacerlo, todos demandan razones y esas razones no son tales para el colectivo sino que cada quien necesita las propias.

En los dos últimos ciclos lectivos se habló mucho de pedagogía en la escuela; el mensaje permanente fue: *vamos! Lo intentemos!*

Es apenas un comienzo. Repensar tiempos y espacios institucionales ha sido desde hace años motivo de deliberación en el CENMA Mina Clavero y, por primera vez, comenzó a suceder. El marco institucional instalado a partir de la Propuesta Curricular es lo que ha permitido transitar por estos caminos.

Las viejas fórmulas ya han sido suficientemente probadas y sus resultados no hablan bien de ellas...

Nada garantiza que este intento logrará resultados mejores. Esperamos el juicio del tiempo. Mientras tanto, disfrutamos mucho estar buscando nuevas y mejores maneras de ser escuela.

PENSAR EN UN FUTURO MEJOR
Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos Teodoro Asteggiano

San Francisco, Córdoba

Natalia Bocca, Rossana Rizzo y Mónica Gennero¹⁰³

1. EL CONTEXTO

El Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (C.E.N.M.A) “Dr. Francisco Ravetti” Anexo nace a mediados del 2007, por *Resolución 758/2005*, como traspaso de la Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos del Instituto Provincial de Educación Media (I.P.E.M) N° 264 “Teodoro Asteggiano” (actual Instituto Provincial de Educación Técnica -I.P.E.T- N° 264 “Teodoro Asteggiano”), a cargo -desde comienzos del 1999- de los servicios educativos para jóvenes y adultos.

Hasta el año 2012, la institución funcionó como Anexo del C.E.N.M.A “Dr. Francisco Ravetti”. Su constitución como CENMA BASE -debido al crecimiento vegetativo de matrícula, la oferta de capacitación y la posibilidad de inserción laboral de los estudiantes a través de pasantías- fue una posibilidad que, finalmente, pudo concretarse en febrero de 2013, cuando - mediante Resolución Ministerial- la institución logró la desanexación. Actualmente, se denomina CENMA “Teodoro Asteggiano”, tomando el nombre del establecimiento donde, desde su creación, funciona el servicio educativo.

La institución se encuentra ubicada en calle Resistencia 1080, Barrio Parque de la ciudad de San Francisco (Córdoba) y a pocas cuadras de la ciudad de Frontera (Santa Fe). Los estudiantes que concurren a la institución son jóvenes y adultos de los barrios aledaños (casi todos, sectores socioeconómicamente vulnerables) de ambas ciudades.

La mayoría de los estudiantes, de una manera u otra, tienen relación con los turnos mañana y tarde del IPET N° 264. En los últimos años, concurren al CENMA estudiantes que provienen del IPET y no pudieron continuar allí sus estudios por sobre edad, repitencia consecutiva, problemas de disciplina, entre otros motivos. Otros, son padres, hermanos o parientes cercanos de alumnos del IPET N° 264; el resto, asiste simplemente por la cercanía al establecimiento, porque habitan el mismo barrio u otro aledaño.

En la ciudad de San Francisco, el barrio donde se encuentra enclavado el CENMA es considerado urbano-marginal y con muy baja reputación social. En algunos sectores, hay casas de planes barriales habitadas por personas trabajadoras y en otros, viviendas semi construidas, habitadas por delincuentes reconocidos en la ciudad y donde se comercializan drogas. No es extraño ver a algún patrullero policial fuera de alguna vivienda donde se está realizando un allanamiento, ni tampoco escuchar disparos de balas. Una anécdota bien sirve para ilustrar el “clima” barrial y

¹⁰³ Responsables de la sistematización de la experiencia.

los efectos que éste causa en los sujetos: una noche del año 2011, mientras una docente y sus estudiantes se encontraban realizando una actividad áulica, un proyectil ingresó al aula, tras impactar sobre una de las ventanas de vidrio, cuyos restos cayeron piso. Inmediatamente la policía acudió al lugar, y la única solución fue el cambio de espacio áulico. El incidente llevó a que directivos y docentes convocaran a reunión a personal municipal y policial de la localidad, con el objetivo de solicitar custodia policial para todas las noches en que el establecimiento se encuentre abierto.

Pero más allá del episodio en sí mismo, lo sorprendente fue que los estudiantes no sólo no se alarmaron ante el hecho, sino que incluso bromeaban sobre lo ocurrido. El cambio de espacio áulico sólo se hizo por precaución, no por miedo. Esta actitud de parte de los estudiantes muchas veces transmite tranquilidad a los docentes que se sienten atemorizados, lo que hace que profesores y alumnos “incorporen” estos hechos como una situación natural. Así, esta clase de incidentes se vuelve cotidiana en el contexto de un barrio popular como éste en que se encuentra la institución educativa.

Los estudiantes provienen, en general, de sectores económicamente desfavorecidos; algunos carecen de recursos suficientes y viven precariamente en viviendas usurpadas o prestadas, en el seno de familias numerosas, ensambladas y conflictivas, con familiares a cargo. Muchas jóvenes con hijos son solteras o viven en parejas inestables. Laboralmente, la mayoría se desempeña como empleadas domésticas, changarines, albañiles; algunos no tienen empleo y otros se dedican a la delincuencia, la droga o la prostitución.

Con todo, los estudiantes mantienen una muy buena relación con sus docentes, quienes tienen una continua actitud de escucha y responden a todas las inquietudes y dudas de los jóvenes y adultos. La demanda de los estudiantes en las clases es mucha; por momentos, todos reclaman a la vez ser atendidos, lo cual requiere mucha dedicación y paciencia por parte de los profesores.

El equipo directivo y docente de la institución trabaja de común acuerdo en brindar al estudiantado la posibilidad de realizar trabajos prácticos áulicos y extra áulicos, con el objetivo de facilitar el aprendizaje y evitar la deserción. En general, todos manifiestan una amplia capacidad de relación social con los estudiantes, lo cual se pone de manifiesto en las charlas de pasillo, o en las fiestas escolares que se comparten.

También es colaborativa y cordial la relación de los estudiantes entre sí: en las clases, se ayudan unos a otros y es muy común ver en las aulas y en todas las asignaturas, el apoyo y la cooperación continua entre los compañeros de diferentes edades.

Desde que inició su actividad hasta la actualidad, nuestro centro trabaja para mejorar y ampliar la oferta educativa de la Modalidad, a fin de asegurar un

crecimiento institucional y satisfacer las demandas de nuestra comunidad. Los estudiantes concurren a la escuela no sólo para completar sus estudios secundarios, sino también para capacitarse profesionalmente y satisfacer sus necesidades laborales, culturales y educacionales.

Acorde a las nuevas disposiciones legales, el bachillerato para adultos debe recibir a estudiantes a partir de los 17 años, judicializados, o menores embarazadas. Ya no contamos con una población adulta mayor de 18 o 25 años como ocurría en años anteriores. Hoy la realidad es diferente. A partir del 2010, a través de un convenio, las estudiantes madres que no tienen dónde dejar a sus hijos menores de edad los llevan, durante el horario de clases (de 20 a 23.15 hs., de lunes a viernes), a la Guardería Municipal ubicada a tres cuadras de la institución. Dicha Guardería tiene continua comunicación con los directivos del CENMA¹⁰⁴.

El edificio escolar, inaugurado en el año 2001, forma parte del Programa Provincial de las 100 nuevas escuelas y cuenta con una infraestructura moderna y espacios equipados con tecnologías y recursos didácticos como laboratorios, sala de informática, sala de multimedia, biblioteca y talleres.

Los estudiantes ingresan al establecimiento a las 20 hs., aunque nunca se encuentran en el aula al toque del timbre. El docente ingresa con los primeros estudiantes, mientras que el resto lo va haciendo durante los primeros 20 minutos, de a uno o en grupos, lo cual hace que la clase sea interrumpida continuamente. El egreso del establecimiento es a las 23:15 hs., excepto los días de invierno y de mucho frío, en que se retiran a las 22:45 hs. (a partir de 2010, se implementó esta modalidad en varios bachilleratos nocturnos para jóvenes y adultos).

2. EL PROYECTO

Con el propósito de mejorar la oferta educativa, nos propusimos revisar el Espacio Curricular de Opción Institucional (ECOI) *Gestión de Micro-Emprendimientos Productivos*, debido al desacuerdo que manifestaban los estudiantes que nos costara el cierre de una división de tercer ciclo en el año 2006. Para tal fin, en el año 2010 se realizaron encuestas a docentes y estudiantes que arrojaron como conclusión la necesidad de un cambio del E.C.O.I. a *Gestión Administrativa Informatizada*. Por tal motivo, en el ciclo lectivo 2011 se implementó un curso de Operador de PC Administrativo-Contable como prueba piloto, para los estudiantes de segundo y tercer ciclo y en la marcha se realizaron las modificaciones necesarias para implementar la nueva propuesta: homologación de resolución, adaptaciones curriculares y cátedras compartidas para el dictado del ECOI *Administración-*

¹⁰⁴ Este año fueron suspendidas dos estudiantes madres por dejar a sus hijos en la Guardería y no acudir a horarios de clases. Es una condición imprescindible que ellas acudan a clases mientras sus hijos están en la guardería.

Informática. Este cambio cuenta con el consenso y acuerdo de la comunidad educativa.

Por otra parte, se mantuvieron vigentes los Talleres Pre-Ocupacionales de *Tornería y Ajuste, Electricidad y Soldadura* (heredados de la ENET N° 1 y de amplio prestigio en la ciudad)¹⁰⁵, de un año de duración, en contra turno para los estudiantes de la institución y en turno noche para interesados de la comunidad. Hasta el año 2007¹⁰⁶, los Talleres de Formación Pre-Ocupacional habían contado con el aval y la certificación de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior (DEMES).

El traspaso a la Modalidad EDJA y la disgregación de las Direcciones, nos obligó a iniciar trámites ante la Dirección de Escuelas Técnicas para continuar con el dictado y contar con un certificación nacional, emitida por la INET. Gracias a la intervención de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos y a la predisposición de la Coordinación de Formación y Capacitación Pre-Profesional, logramos la aprobación de estos proyectos y también del Curso de Operador de PC que hoy cuenta con 72 estudiantes. Se consigue también la apertura de un Centro de Capacitación Laboral para Jóvenes y Adultos, por *Resolución 156/09*, el cargo de Maestro Especial para el dictado de *Informática* y -por convenio entre Dirección de Educación de Adultos y Dirección de Educación Técnica- la continuidad de los talleres de *Tornería y Ajuste, Electricidad y Soldadura*, a cargo de dos técnicos con horas-cátedras titulares.

Cabe destacar que la implementación de los Talleres Pre-Ocupacionales posibilitaron la vinculación del CENMA con empresas de reconocida trayectoria: Macoser S.A., Barbero S.A., Tosoratti S.RL., Maini S.H, H B Torletti, Codini, a través de los Convenios de Pasantías, que contribuyen con el proceso de formación laboral de los estudiantes y satisfacen inquietudes y ansiedades, por ser el camino más corto y seguro para acceder al ámbito industrial.

Como los cursos de capacitación tienen amplia aceptación de la comunidad y empresas de nuestro medio, tenemos pensado ofrecer, en el año 2013, otros cursos, que respondan a las demandas de los sectores sociales y productivos locales.

3. REALIZACIONES

Hasta la actualidad, la gestión alcanzó con éxito los siguientes logros institucionales:

- Desanexación del CENMA madre “Dr. Francisco Ravetti”.

¹⁰⁵ Un convenio entre el Ministerio de Trabajo y la Fábrica Militar materializó el nacimiento de la ENET N° 1 como Escuela de Formación de Operarios, en el año 1948, con Pasantías Laborales, en horario vespertino para jóvenes y adultos.

¹⁰⁶ Desde 1998 hasta el 2007, se aprobaron por Resolución Ministerial provincial los Proyectos de Capacitación Laboral y Talleres Pre-Ocupacionales, en el marco del *Decreto N° 141/96* y su modificatoria *Decreto N° 313/2000*.

- Apertura de una tercera división de primer año, por crecimiento vegetativo de matrícula.
- Creación de un Centro de Capacitación Laboral y Formación Profesional para jóvenes y Adultos (por convenio entre Dirección de Educación de Adultos y Dirección de Educación Técnica).
- Aprobación del dictado de cursos con especialidad en tornería, electricidad, informática, administración, carpintería y soldadura.
- Certificaciones oficiales de los cursos dictados, con un total de 180 certificados emitidos en dos años (2010-2011).
- Prácticas profesionalizantes en empresas y fábricas locales, para estudiantes del CENMA.
- Inscripción del Centro de Capacitación Laboral y Formación Profesional para Jóvenes y Adultos en la INET (único CENMA con este logro en la provincia de Córdoba), que dio acceso a la posibilidad de presentar el Plan de Mejoras, a través del cual se han podido adquirir máquinas, equipamientos y materiales para los talleres de electricidad, soldadura, tornería e informática.
- Presentación del Plan de Mejora (año 2012) para el equipamiento de los talleres y de la sala de informática, con máquinas y herramientas.

Así, la institución brinda dos ofertas educativas diferenciadas y complementarias para jóvenes y adultos, con lo que se optimiza el proceso de formación y de inserción laboral de los estudiantes:

- **Como Centro Educativo de Nivel Secundario para Jóvenes y Adultos:** ofrece la terminalidad del Nivel Secundario en tres años, modalidad presencial, con título de Bachiller Orientado en Economía y Administración y en Informática, en las instalaciones del IPEM N° 264.
- **Como Centro de Capacitación Laboral y Formación Profesional:** ofrece capacitación laboral en diferentes especialidades (según las necesidades de los sectores sociales y productivos de la ciudad) a los estudiantes de la institución y a la comunidad, en los talleres de l IPEM N° 264, con certificación oficial y amplio prestigio en la ciudad.

4. APRENDIZAJES CONSTRUIDOS

El agradable ambiente laboral y de compañerismo que se ha construido entre directivos y docentes, hace que ningún integrante del centro educativo desee abandonar la institución y se sienta fuertemente involucrado con ella. Este contexto favorece también la toma de decisiones, que se realiza de manera conjunta, como así también la generación de proyectos que se proponen desde las diferentes áreas. En

todos ellos se logra una activa participación de los diferentes actores institucionales sobre la base del consenso, lo que contribuye con la consolidación de una propuesta formativa integradora.

El CENMA se ha ido posicionando como una institución educativa abierta a las innovaciones en la permanente búsqueda de nuevas estrategias que favorezcan la inclusión social de sus estudiantes. Esto nos ha llevado a participar de algunas iniciativas a las que no todas las instituciones de la EPJA tienen acceso. Así, por ejemplo, en el marco del Proyecto de Prevención del Abandono Escolar, desde nuestro centro educativo se trabaja con la comisión local de la municipalidad de San Francisco en diferentes estrategias para controlar el ausentismo del alumnado y prevenir el abandono escolar. Asimismo, y como una oportunidad para el intercambio de experiencias pedagógicas y el fortalecimiento de los procesos de evaluación de las prácticas educativas, en la institución realizan prácticas pedagógicas numerosos estudiantes que cursan carreras de formación docente.

Entre las proyecciones institucionales se destacan:

Educación a distancia: a partir del ciclo lectivo 2013, se implementará en una división de primer ciclo el programa de educación a distancia, para asegurar la permanencia y promoción del estudiante que por razones laborales o familiares, debe abandonar el cursado de la modalidad presencial.

Educación semipresencial: una propuesta pensada como una oportunidad de terminalidad del secundario para aquellos estudiantes que por diferentes motivos (laborales y/o familiares) no pueden asistir diariamente a la escuela.

Nuevas ofertas de capacitación en el Centro de Capacitación Laboral y Formación Profesional, tales como *Auxiliar en instalaciones sanitarias* y *Auxiliar en instalaciones gasistas*, para facilitar la inserción laboral de los estudiantes.

Software educativo: uso interactivo de *software* educativo tanto en el centro educativo como en el Centro de Capacitación Laboral, para la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CAMINANDO HACIA EL FUTURO

Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos N° 172

La Francia, Córdoba

Silvana Teresa Castellana, María José Casado, Clotilde Liliam Griolio, Andrea Alejandra Cambronero y María Elena Bergesio¹⁰⁷

1. EL CONTEXTO

Ambiente geográfico, socioeconómico y cultural

La localidad de La Francia está situada al este del departamento San Justo y, al momento de su fundación, habitaban este suelo alrededor de 160 personas. En el último censo, la cifra ha aumentado a 4439 habitantes: 3839 en la zona urbana y 600, aproximadamente, en la zona rural.

La localidad fue creada (y no fundada) por Pascual Lencinas, al ponerse en funcionamiento la línea del Ferrocarril General Córdoba. Su estación quedó habilitada con el nombre de La Francia el día 15 de octubre de 1888, aunque quedó como fecha de festejos de su fundación el 24 de septiembre de ese mismo año. La patrona del pueblo es la Virgen de la Merced. Con el correr del tiempo, se configura un crisol de razas, que formaron la estirpe actual, con rasgos y costumbres propias. Así, se fueron organizando nuevos modos de convivencia y trabajo y la comunidad fue tomando los caracteres urbanos actuales.

Como la mayoría de las localidades de la llanura pampeana, posee un clima templado con cuatro estaciones diferentes a lo largo del año: un invierno con algunas heladas y escasas precipitaciones; una primavera, muy variable en cuanto a las temperaturas y generalmente con vientos, que pueden alcanzar gran intensidad en algunos casos. El verano es muy cálido, con abundantes lluvias que pueden provocar inundaciones. El otoño generalmente tiene temperaturas agradables y días serenos y límpidos. La temperatura media anual es de 25º aproximadamente, registrándose temperaturas inferiores a 0º en invierno y superiores a 35º en verano. El régimen anual de precipitaciones es de aproximadamente 800 milímetros.

En cuanto a la actividad económica, las principales son la agropecuaria, la apícola y la industrial, destacándose las industrias metalúrgicas vinculadas al sector rural. Además, existe una fuerte presencia de comercios de diversos rubros y, en menor medida, de servicios profesionales. La Francia es un pueblo principalmente agrícola

¹⁰⁷ Responsables de la sistematización de la experiencia; Silvana Teresa Castellana y María José Casado pertenecen al equipo directivo de la institución.

ganadero, es por ello que por una realidad nacional, las fábricas que actúan como columnas vertebrales del desarrollo económico y laboral local son las relacionadas con el campo. Funcionan actualmente cinco fábricas de implementos agrícolas y metalúrgicos, que en los últimos diez años han ido creciendo paralelamente en lo económico, en lo tecnológico y en lo laboral. Hoy, son las principales fuentes de trabajo en nuestra localidad, y se han convertido en el termómetro que mide su crecimiento.

En el ámbito cultural, la localidad cuenta con un importante Cine Teatro; una Dirección de Cultura, dependiente de la Municipalidad, brinda a lo largo de cada año una amplia gama de talleres para niños y adultos (danza, pintura, fotografía, cocina, tejido, gimnasia, etc.).

En cuanto a las actividades recreativas, hay dos clubes, uno destinado a la práctica de actividades hípcas, principalmente, y el otro a la práctica de diversos deportes, ya que cuenta con un amplio polideportivo. Además, dentro de las instalaciones del club se encuentra una pileta de dimensiones olímpicas, que cada verano abre sus puertas a las familias de la localidad y a los niños que pueden asistir a la escuela de verano.

En cuanto a medios de comunicación, se cuenta con una señal de televisión por cable y una estación de radio, cuya transmisión abarca pueblos vecinos; también hay una propaladora local, con fines informativos y publicitarios.

En lo que respecta a la dimensión sanitaria, funcionan en nuestra comunidad un hospital municipal y una clínica privada, contando ambos espacios con el servicio de médicos generalistas y variada gama de especialistas de la salud.

En la esfera religiosa, una gran mayoría de los habitantes profesan el catolicismo, aunque también es notable la presencia de otros cultos minoritarios como los Testigos de Jehová, Evangelistas y otros.

En la faceta educativa, la oferta es amplia para todos los niveles. Funcionan en la población una guardería municipal, un Jardín de Infantes con una sala de cuatro y otra de cinco años, una escuela de Nivel Primario que comparte edificio con el CENPA "Primera Junta" y el C.E.N.M.A. N° 172, donde se desarrolla la experiencia que aquí se presenta, y una escuela de modalidad especial. Todas estas instituciones pertenecen al ámbito estatal; en el privado, funciona un Instituto de Educación Secundaria bajo la forma legal de asociación civil.

Otros organismos de gran envergadura en la localidad son la *Sociedad Cosmopolita de Socorros Mutuos* - una mutual instalada en La Francia desde hace unos años y que viene desarrollando una fluida labor, al tiempo que colabora permanentemente con diversas instituciones locales- y la *Cooperativa de Servicios Públicos La Francia Limitada*, que ofrece a la población una amplia gama de servicios (energía eléctrica, agua corriente, sepelios y ambulancia, alumbrado público, telecentro, telefonía,

Internet). Cabe aclarar que se hace especial mención de esta institución por ser la organización con la que se firma el contrato de pasantía para que los estudiantes del CENMA N° 172 desarrollen actividades administrativas, bancarias, de atención al público, etc. y que constituyen el objeto de la experiencia que presentamos.

La institución y la población estudiantil

El C.E.N.M.A. N° 172 brinda la posibilidad de terminar los estudios secundarios desde hace casi treinta años. En sus comienzos, albergaba en sus aulas a jóvenes y adultos de poblaciones vecinas que llegaban en medios de transportes públicos o propios para asistir cada noche a sus clases. En la actualidad, prácticamente totalidad del estudiantado reside en la población, debido a que en las localidades aledañas fueron abriendo anexos del CENMA que permiten a la comunidad terminar el secundario sin tener que trasladarse de su lugar de residencia.

Se trata de un centro educativo de modalidad presencial, con tres divisiones independientes, un primer año correspondiente al Ciclo Básico y un segundo y tercer año pertenecientes al Ciclo Orientado. Con la última reforma educativa, los estudiantes egresan con el título de “Bachilleres con Orientación en Economía y Administración”, mientras que antes lo hacían con el título de “Bachilleres con Orientación en Producción de Bienes y Servicios”. En un primer momento, el CENMA. N° 172 era la única oferta educativa para adultos en la zona, por lo que el número de matriculados alcanzaba los 90 (noventa) alumnos aproximadamente. A partir del año 2002, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba autoriza la apertura del CENMA N° 172 Anexo Colonia Marina y del CENMA N° 172 Anexo Servicio Penitenciario en la ciudad de San Francisco. Luego, en el año 2003, se produce la apertura de otro anexo en la localidad de Devoto; en el 2004, comienza a funcionar el CENMA N° 172 Anexo San Francisco, y más tarde, en el año 2006, se autoriza la apertura de dos sedes a distancia en las localidades vecinas de Colonia San Bartolomé. Por último, en el año 2007, abre sus puertas una nueva sede en la ciudad de San Francisco, el CENMA. N° 172 Sede Parque Industrial, con lo cual la escuela base llega a contar con siete anexos.

De esta manera, se logró descongestionar la matrícula en la localidad de La Francia y facilitar el acceso a la educación a los jóvenes y adultos de localidades vecinas que ya no necesitaron viajar a otra localidad para poder asistir a la escuela nocturna. En el año 2012, se produce la desanexación del CENMA N° 172 Sede Parque Industrial que pasa a depender del CENMA Ravetti. Actualmente, la matrícula en la localidad de La Francia es de 35 alumnos en el primer año, 23 en segundo año y 15 en tercer año.

El porcentaje de abandono escolar durante el transcurso del ciclo lectivo ronda entre un 15% y un 20%, siendo las principales razones de carácter laboral, atención familiar y causas personales, en ese orden. En cuanto al desempeño de los alumnos a lo largo del año, pueden observarse diferentes realidades como en cualquier comunidad educativa. Según datos del último relevamiento, alrededor del 20 % del alumnado tiene todas las asignaturas aprobadas, presentando un excelente

desempeño. Otro grupo, el más grande, cuenta con entre dos y cinco materias desaprobadas, y un grupo minoritario posee más de cinco materias desaprobadas. En estos casos, podemos citar a aquellos alumnos de asistencia intermitente, ya que, básicamente, el buen desempeño en el sistema está directamente relacionado con la asistencia y participación en las actividades propuestas por el docente, como así también por sus explicaciones. Se considera oportuno señalar que el dictado de clases tiene lugar de lunes a viernes en horario nocturno, de 20:00 a 00:00 horas por razones que más adelante se detallan.

El edificio de la institución se encuentra en una zona céntrica, con accesos pavimentados, y es compartido con el Nivel Primario. Se cuenta con servicios de luz, teléfono e Internet, agua corriente, recolección de residuos, alumbrado público y seguridad (policías y bomberos). El traslado de los estudiantes no significa un escollo, debido a la proximidad de la escuela respecto de sus hogares, salvo casos excepcionales de quienes viven en zonas rurales cercanas.

La institución cuenta con una planta funcional de aproximadamente veinte docentes, procedentes de las localidades de La Francia, Colonia San Bartolomé, Devoto y San Francisco. Tiene una directora, una secretaria y una coordinadora administrativa. Además, posee seis Anexos que dependen administrativamente de la institución y que funcionan en otras poblaciones; uno de ellos atiende a población en contextos de privación de libertad.

En la gran mayoría de los casos -un 90%-, los estudiantes no superan los 26 años de edad; son jóvenes que ingresan a la institución buscando, en una primera instancia, herramientas para una pronta salida laboral. Casi todos trabajan, muy pocos de forma autónoma, y sus ocupaciones generalmente oscilan entre empleo doméstico, cuidado de niños, empleo en comercios, tareas rurales, actividad metalúrgica, albañilería y otros. Muy pocos estudiantes - un 10%- son padres o madres de familia; el resto, vive con sus padres o familiares, aunque con independencia económica.

Se considera conveniente resaltar que gran parte del estudiantado trae consigo una experiencia educativa no muy lejana, ya que provienen de otras instituciones de Educación Secundaria; por lo tanto, los conocimientos básicos y necesarios están presentes. Emocionalmente, se trata de jóvenes con escasa confianza en sí mismos, con dificultades para expresarse ante otras personas, con incertidumbre y resignación en lo que respecta a sus aptitudes y actitudes, y que - por diversas razones- han vivido la experiencia del abandono escolar.

El CENMA N° 172 viene trabajando desde hace varios años en forma conjunta con instituciones y actores locales (municipio, bomberos voluntarios, profesionales de la salud, cooperativa), como así también con empresarios y micro emprendedores, a los fines de lograr una mayor integración y reconocimiento de la escuela de jóvenes y adultos en la sociedad. Tanto las propuestas como las solicitudes efectuadas a cada uno de los actores mencionados con anterioridad, en cuanto a capacitaciones,

charlas, ayudas económicas, demostraciones, etc., tuvieron siempre respuesta favorable, por lo que puede expresarse que la relación escuela-organizaciones de la comunidad es muy positiva.

2. EL PROYECTO

Entre las innovaciones que supone la transformación de la Educación Secundaria, se destaca la necesidad imperante de preparar a los jóvenes y adultos para el mundo laboral, para ejercer una profesión fuera del sistema educativo. Para poder cumplir con esta importante tarea, existen diferentes instrumentos a disposición de la escuela que le facilitan dicha labor. Se trata de alternativas que permiten cumplir con el objetivo central de formar en función de la práctica para, de esta manera, mejorar la inserción laboral de los jóvenes y adultos. A este relevante propósito, sirven los laboratorios y talleres, la simulación de procesos productivos en el campo de la gestión y administración, los materiales didácticos adaptados, como también la posibilidad de organizar y realizar pasantías laborales.

Los contenidos curriculares desarrollados en los espacios curriculares *Formación para el Trabajo, Sistemas de Información Contable I, Espacio Curricular de Opción Institucional -E.C.O.I- (Proyecto Integrador II), Legislación laboral, Gestión de la Producción, Economía y Producción* contemplan en su currícula diversos aspectos relacionados con el trabajo en relación de dependencia, la actitud y aptitud de una persona hacia sí mismo y hacia los demás, como así también el desarrollo de la actividad comercial, productiva, administrativa e impositiva. Si bien hoy el docente cuenta con muchas herramientas para hacer más significativos y reales los contenidos y saberes, en materia laboral es indispensable el contacto con el mundo del trabajo, la construcción del aprendizaje a través de la vivencia.

A partir de una encuesta realizada en la localidad a dueños de metalúrgicas y de otros comercios, a estudiantes, a docentes y a la población en general, se logra identificar las fortalezas y debilidades de la institución educativa, como así también las demandas del entorno socio productivo local:

Fortalezas:

- La Orientación de nuestra Institución -en ese momento, “Bachiller con Orientación en Producción en Bienes y Servicios”, que a través de los Espacios Curriculares de Opción Institucional (*Recursos Informáticos y Proyecto Integrador I y II*) brindaba a los estudiantes los conocimientos y las herramientas básicas de Informática y propiciaba el desarrollo de emprendimientos productivos que les permitían una inmediata salida laboral.
- La oferta de capacitaciones variadas y continuas en forma conjunta con otros organismos, como el Centro de Desarrollo Regional (C.E.D.E.R.) y la Universidad Tecnológica Nacional, con los que se firmaron convenios para dictar cursos de

“Construcción de Piezas Metálicas y Soldadas” e “Informática Aplicada”, orientados a responder las demandas del medio.

- La amplia posibilidad de horario de los estudiantes para insertarse en el mundo laboral a través de prácticas laborales en diferentes puestos de trabajo que ofrecía en ese momento la Cooperativa de Servicios Públicos La Francia Limitada.

Debilidades:

- La localidad de La Francia no cuenta con otra institución educativa de Nivel Secundario para jóvenes y adultos que brinde una orientación acorde a las demandas del entorno laboral.

- En los cursos de capacitación implementados por el CENMA 172 en convenio con el CEDER, la oferta del curso Construcción de piezas metálicas y soldadas estaba orientada a capacitar solamente a aquellas personas desocupadas o subocupadas de sexo masculino. Además, el sector femenino reclamaba el dictado de capacitaciones específicas para mujeres, que si bien estaban dentro del paquete solicitado y gestionado por la institución, por cuestiones de presupuesto no pudieron concretarse. .

Demandas:

- Como demanda prioritaria, surgió de los dueños de empresas la necesidad de tener entre su cuerpo de empleados personas con capacitación específica en la labor que debían realizar, pero por sobre todas las cosas, requerían sujetos con aptitud para el trabajo, que reunieran las condiciones básicas de empleabilidad: responsabilidad, predisposición, buena presencia, manejo de dispositivos tecnológicos, apertura hacia el aprendizaje continuo. Era de tal magnitud su preocupación al respecto que, en varias oportunidades, se acercaron a la institución para plantear esta problemática. De esta manera, se generó con ellos un nexo que permitió diferentes tipos de acuerdos o convenios, e incluso el aval económico para financiar el desarrollo de diferentes cursos.

- En cuanto a la población y a los estudiantes, la principal necesidad es terminar la escuela secundaria para poder seguir estudiando, para conseguir un trabajo formal o mejorar sus condiciones laborales actuales. Dentro del cuerpo de docentes, se analizaba seriamente la idea de dar un giro a las actividades vinculadas con los espacios curriculares del área técnico-profesional.

En el año 2009, se acercan miembros del Consejo de Administración de la Cooperativa local para invitar a los estudiantes del CENMA a participar de Jornadas de Cooperativismo, invitación que la institución acepta. Luego, en ese mismo año, un grupo de estudiantes acompañados de docentes asisten a una asamblea de esta institución, por lo que se establece un vínculo de trabajo conjunto. Paralelamente a estas actividades, se tomaba conocimiento de que la Cooperativa brindaba a jóvenes que egresaban del Nivel Secundario común la posibilidad de trabajar durante un corto período realizando tareas de limpieza y trámites administrativos. En virtud de esto y de lo expuesto anteriormente con respecto a los requerimientos de sistema

educativo actual, es que tiempo después, quien por entonces estaba a cargo de la Dirección de la institución, junto a un grupo de docentes, plantean a los miembros del Consejo de Administración la posibilidad de hacer extensiva esta posibilidad laboral a los estudiantes del CENMA N° 172 bajo la forma legal de “pasantías educativas”. Desde la Cooperativa se solicita un proyecto para ser analizado en asamblea, el cual es presentado, reuniendo todas las formalidades y autorizaciones requeridas. En consecuencia, es aprobado por los miembros del Consejo, con el adicional de que los estudiantes serían remunerados por el trabajo que realizaran.

Para definir y estructurar las pasantías laborales no existe una receta universal, pero sí existen numerosas experiencias exitosas y buenas prácticas en la Argentina. Es por ello que desde la institución escolar se comenzó a recopilar información que pudiera resultar útil al respecto. Luego, se estipuló que las pasantías serían realizadas por los estudiantes del último curso (tercer año), en la sede de la Cooperativa de Servicios Públicos, situada en la parte céntrica de la localidad, en el mismo horario en que se desempeña el personal administrativo de esa organización (07:00 a 14:00 horas). El primer estudiante pasante sería asesorado respecto de la labor a desempeñar por el personal de la Cooperativa y, en lo sucesivo, cada pasante sería el encargado de capacitar al que lo sucediera en el puesto, lo cual contribuiría a generar en el estudiante habilidades pedagógicas y de expresión. Las pasantías se realizarían por un período de treinta días y serían rentadas. Desde la institución educativa se realizaría un seguimiento constante de cada estudiante, mediante observación directa de su desempeño y manteniendo una comunicación constante con los representantes de la Cooperativa.

Dentro de las actividades que el estudiante realizaría, pueden mencionarse: limpieza y acondicionamiento de entrada a la sede, atención al público, atención telefónica, registro de entrada y salida de cheques, actividades administrativas varias, trámites bancarios, entre otros.

La opción de organizar y realizar pasantías laborales es una de las que mayor interés genera por la posibilidad que brinda a los estudiantes jóvenes y adultos, de tener un primer contacto con el mundo del trabajo o bien de perfeccionarse. En un marco de integración con su comunidad, le cabe a los Centros Educativos posibilitar esa inserción del estudiante al ámbito laboral, combinando el aprendizaje con la práctica en otros ámbitos, con pretensiones de generar espacios de interés, integración y de aplicación real de lo aprendido. En este marco, el proyecto tiene como objetivo la formación de ese estudiante como persona activa, creativa, crítica, capaz de defender su propio punto de vista, respetuoso de las decisiones colectivas y los sistemas democráticos.

Por primera vez en la institución educativa se consiguió celebrar contratos de pasantías con organizaciones de la comunidad, en este caso, la Cooperativa de Servicios Públicos. Semejante logro constituía el puntapié inicial para, en el futuro, multiplicar esta valiosa experiencia en otras instituciones y a lo largo del tiempo

3. REALIZACIONES

Aprobado el convenio de pasantías laborales entre la Cooperativa de Servicios Públicos Limitada, el CENMA N° 172 y los estudiantes de tercer año de esa institución, se procedió a la puesta en práctica a partir del año 2010, cuando siete estudiantes hicieron realidad su primera práctica laboral en el marco de las pasantías, según las siguientes **etapas de ejecución**:

1. Firma del Convenio Organización-Escuela.
2. Confección, lectura y firma del convenio con el pasante.
3. Capacitación del estudiante pasante por un período de quince días (a cargo de personal de la Cooperativa o del estudiante pasante que lo precede).
4. Desarrollo de la práctica laboral propiamente dicha por un período de sesenta días.
5. Capacitación al estudiante pasante que suceda al actual, durante los últimos quince días de su contrato de pasantía educativa.
6. Evaluación de la labor desempeñada por el estudiante a cargo de miembros de la institución educativa y del Consejo de Administración de la Cooperativa de Servicios Públicos.
7. Entrega de certificados al estudiante pasante una vez finalizado el periodo de pasantías, en los que la institución educativa y la Cooperativa de Servicios Públicos evalúan su desempeño.

Como los resultados obtenidos durante el primer año de puesta en práctica de esta experiencia fueron sumamente positivos, ambas instituciones resolvieron seguir implementándola a lo largo del año 2011, y es así que seis estudiantes participan de la vivencia en esta oportunidad. A lo largo del presente ciclo lectivo, las prácticas laborales de pasantías aún siguen desarrollándose, permitiéndoles a los estudiantes la puesta en práctica de los contenidos desarrollados.

Hubo oportunidades en que, habiéndose agotado la vigencia del contrato de todos los estudiantes con disponibilidad horaria para realizar las pasantías, la Cooperativa volvió a convocar a alguno de ellos para que siguieran desempeñándose laboralmente en la institución, ya sea para cubrir puestos vacantes o para ocupar el lugar de los empleados permanentes durante sus licencias. Se considera esta situación altamente positiva para el estudiante, no sólo desde el punto de vista económico -porque el joven percibió una remuneración similar a la de un empleado formal-, sino también porque pudo apropiarse de aprendizajes significativos y acordes a los requeridos por el empleador.

4. APRENDIZAJES CONSTRUIDOS

La práctica llevada a cabo involucra a muchos actores; por un lado, los representantes del ámbito educativo (la escuela, los docentes del área técnico-profesional, los organismos de conducción educativa como Dirección e Inspección); por el otro, los representantes del mundo del trabajo (en este caso no se trata de una empresa, sino de una organización que adopta la forma de cooperativa de servicios públicos) y, fundamentalmente, los pasantes -los estudiantes- que llevaron conocimientos y aptitudes a la organización. Es fundamental tener presente que, si bien los actores principales de la experiencia son los pasantes, la institución educativa juega un papel preponderante en esta relación, no culminando su tarea con la obtención de espacios donde sus estudiantes puedan desarrollar pasantías y su vinculación con las organizaciones que los van a recibir, sino acompañando la pasantía, apoyando su desarrollo y evaluando sus resultados en la formación de cada joven o adulto.

Como logro general de la experiencia, se destaca el fortalecimiento de las capacidades de todos los actores involucrados:

La escuela:

- Acercamiento con el mundo laboral y la realidad para la que forma, favoreciendo una formación pre-laboral en ámbitos reales.
- Logro de una mayor motivación del estudiantado y una mejor adaptación e inserción de los egresados en el mercado del trabajo.
- Detección de problemas y/o debilidades en la preparación de los jóvenes a través de las observaciones señaladas por agentes de la organización donde los estudiantes realizaron la pasantía.
- Fortalecimiento de la imagen institucional frente a la comunidad.

Los estudiantes:

- Las permanentes capacitaciones permiten una aceleración en la formación profesional del estudiante, posibilitando la aplicación práctica de sus competencias. Al mismo tiempo, facilitan el pasaje de la vida estudiantil a la vida laboral, disminuyendo su impacto.
- Los pasantes adquieren actitudes de trabajo sistematizado, validan su proceso de aprendizaje, se entrenan en lo referido a las relaciones humanas y en el ejercicio del sentido crítico, la observación y comunicación de ideas y experiencias adquiridas.
- Acceden al conocimiento de filosofías, pautas organizacionales y funcionamiento de las empresas en general.

La organización:

- Incorporación de recursos humanos a su planta funcional, los cuales que serán capacitados según sus preferencias y necesidades, quedando en libertad de promoverlos a la categoría de empleados permanentes.
- Ahorro en costos alternativos (por exenciones impositivas).
- Perfeccionamiento del método de capacitación de recursos humanos que la organización podrá aprovechar en otra oportunidad.

A medida que el tiempo fue pasando, fue posible “pulir” diferentes cuestiones relativas a la organización, se prolongó el tiempo de duración de las pasantías (actualmente, setenta y cinco días), se perfeccionó la metodología y la documentación necesaria para la ejecución anual de la experiencia.

Existieron situaciones que hicieron necesaria la toma de una inmediata decisión por parte de las dos instituciones involucradas (escuela y organización) en función de dar continuidad al desarrollo de las actividades previstas. Una de ellas fue la imposibilidad de un estudiante de continuar desempeñándose como pasante tras haber sufrido un accidente. Ante esta eventualidad, se capacitó rápidamente al joven que debía comenzar su pasantía inmediatamente después de él. Esto fue posible gracias a que se había planificado con tiempo un cronograma de cumplimiento de tareas de todos los pasantes. En este caso, la capacitación del estudiante suplente estuvo a cargo de un empleado de la Cooperativa. Otro caso a citar es el de una joven que por razones personales también debió abandonar antes de la fecha de finalización del contrato, situación en la que se procedió de manera similar a la descrita anteriormente.

En general, hasta el momento todas las evaluaciones realizadas por la Cooperativa de Servicios Públicos sobre el desempeño laboral de los estudiantes fueron positivas. Además existe un seguimiento permanente del Contador, quien asesora y brinda la información necesaria para el correcto desempeño en cada tarea del pasante, ya que las actividades son rotativas.

La evaluación realizada desde la organización, que consiste en completar una ficha donde se reflejan las competencias del pasante, aportó un retorno importante a la escuela respecto de las falencias que el estudiante debía suplir.

Si bien mucho es lo que se ha construido, quedan cuestiones a desarrollar en pro del crecimiento de la experiencia. Por ejemplo, aún no se ha podido lograr, y es materia pendiente para el ciclo lectivo 2013, no sólo integrar las pasantías al plan de estudios como un espacio evaluable por la organización y la institución educativa, sino también como un instrumento que genere la defensa del “Informe de Pasantía” elaborado por el estudiante. Asimismo, el personal directivo y docente a cargo del proyecto considera de gran importancia para la formación del pasante que, cuando resultara posible, se realizase una reunión con cada uno de ellos en la que se otorgue un *feedback* de su evaluación final (complementaria con las conversaciones llevadas

a cabo durante el proceso). Esta retroalimentación de su desempeño tendría un valor educativo, en el sentido que les mostraría a los estudiantes aspectos de las fortalezas a consolidar y las debilidades a superar que le ayudarían a construir su perfil laboral/profesional.

También sería óptimo realizar un proyecto de taller para el pre-pasante, a los fines de ofrecer al estudiante otras alternativas para poder realizar sus pasantías laborales. Esto implicaría contactar y seleccionar nuevas empresas u organizaciones que estén dispuestas a recibir estudiantes pasantes en su planta funcional.

Quedan también algunos desafíos puntuales: lograr convenios con otras empresas o instituciones locales, ampliar las capacidades de los estudiantes en Informática para poder ofrecerles mejores oportunidades de empleo, mejorar y/o perfeccionar las estrategias evaluativas del proyecto a los fines de una óptima preparación del estudiante para su vida laboral.

“Los individuos dentro de las organizaciones están participando de activos procesos de aprendizaje... sólo por el hecho de trabajar... el aprendizaje se potencia cuando se aseguran todas las opciones posibles de información disponible”¹⁰⁸.

Toda práctica laboral permite al joven o al adulto demostrar sus conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, adquiridas a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En virtud de ello, es importante involucrar al estudiante en pasantías laborales, a través de las cuales pueda incorporarse al mundo del trabajo de manera realista y dinámica.

108 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección de Educación Media, Especial y Superior (2000). *Pasantías laborales*. Córdoba, Argentina: Autor.

SABORES DE MI PUEBLO. PARTICIPACIÓN EN LA FERIA INTERNACIONAL AGROINDUSTRIAL Y DE SERVICIOS DE LA PERLA

Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos *San José De La Dormida*

San José de la Dormida, Córdoba

Miguel Victoriano Cuello, Adrián Ramón Hidalgo, Marcela Beatriz Orodá, Guadalupe Marisel Ceballos, Roxana Paola Vázquez y Mirta del Valle Contreras¹⁰⁹

1. EL CONTEXTO

San José de la Dormida, pueblo del norte de la provincia de Córdoba, está situado entre la Ruta Nacional N° 9 y la Provincial N° 16. Tiene alrededor de 6.500 habitantes.

El territorio que los indígenas llamaban Chipitín se convirtió en un lugar de descanso y aprovisionamiento de los viajeros que transitaban el antiguo Camino Real, paso de las huestes de Jerónimo Luis de Cabrera quien luego fundaría la Ciudad de Córdoba.

En la región, se encuentran tres ríos importantes: Chipitín, Huertas Viejas y Pisco Huasi. Como puntos de referencia significativos, podemos mencionar que la localidad se halla ubicada a 25 kilómetros del Cerro Colorado y de Villa Tulumba.

San José de la Dormida está enclavado en el corazón mismo de la cultura aborigen-española. Grandes maestros de la música y la poesía fueron parte de esta rica zona, plena de aromas de tomillo, menta, molle y frondosos algarrobos.

En la localidad, existe un número importante de instituciones gubernamentales, organizaciones privadas y diferentes ONG que se distinguen por tener una activa participación en el quehacer de nuestro Centro Educativo de Educación de Jóvenes y Adultos. A él concurren aproximadamente 150 alumnos, cuyas edades oscilan entre 18 y 60 años. La mayoría provienen del mismo pueblo, y también de localidades vecinas e incluso de zonas rurales.

2. EL PROYECTO

Al comenzar el ciclo lectivo del año 2001 - primer año de funcionamiento de la institución en la localidad.- ciento trece estudiantes, en su mayoría mayores de 50 años y hasta uno de 75, se inscribieron para finalizar sus estudios de Nivel Medio en la Modalidad Adultos. Tras familiarizarse con los contenidos de las diferentes áreas, por propia iniciativa le plantearon a la Dirección y a los profesores la necesidad de

¹⁰⁹ Responsables de la sistematización de la experiencia.

realizar otras actividades que tuvieran relación con lo que ellos estaban estudiando. En ese momento, la Orientación que ofrecía la institución era la de *Producción de Bienes y Servicios*, y la especialidad *Microemprendimientos*.

Fue entonces que las autoridades de la institución se pusieron en contacto con la Sociedad Rural de Córdoba, para ser recibidos como expositores en la Feria Internacional Agro Industrial y de Servicios de La Perla (en Malagueño).

Desde la Dirección, se realizó el proyecto de viaje, acompañado por toda la documentación necesaria. Entre sus objetivos más destacados, pueden mencionarse:

- La elaboración artesanal de alimentos (escabeches, dulces y conservas).
- El uso de la materia prima de la zona.
- El logro de un proyecto valioso para los estudiantes, tanto desde el punto de vista educativo como cultural.
- El incentivo de los emprendimientos y del intercambio cultural.
- Profundización de conocimientos sobre producción y comercialización de productos.
- Mejoras en la calidad y cantidad de los productos en sus distintas formas.

3. REALIZACIONES

Los estudiantes realizaron con entusiasmo su primera producción de dulces y encurtidos. Además, se invitó a participar con su producción a los artesanos de la zona. También se elevaron notas de solicitud de apoyo a todas las instituciones del pueblo, al Sr. Intendente Municipal, a los comercios locales, a la Cooperativa Eléctrica, el Consorcio Caminero y al Legislador Departamental. De esta forma, se cubrieron todas las necesidades de la primera salida de estos estudiantes adultos, como expositores, hacia una feria importante, que tendría una duración de 4 días. Si bien no todos los estudiantes podrían participar, ya que diferentes motivos lo dificultaban, todos trabajaron para que se representara a la escuela y a la localidad de la mejor manera posible.

Los docentes y el director fueron los encargados del diseño del stand, ya que tenían experiencia por haber participado en ferias anteriores, con otras instituciones. Se planificó uno apropiado para exponer lo que se llevaba, además de banderas, folletos y cartelera. También se diseñó una etiqueta identificadora, cajitas y bolsas para los productos, y delantales para los estudiantes. Se invitó, a través de la Municipalidad, a productores de aromáticas, de arrope y a apicultores de la zona, a exponer para la venta sus productos.

Fue así que 25 estudiantes realizaron esta primera experiencia. Muchos de ellos iban a conocer por primera vez una feria de este tipo; otros no conocían Villa Carlos Paz,

y otros tampoco se habían hospedado en un hotel, con todos sus servicios¹¹⁰. Este primer viaje estuvo lleno de anécdotas, risas y la alegría de vivenciar, a su edad, todas estas nuevas experiencias que no habían concebido, ni remotamente, al momento de inscribirse como estudiantes. Por decisión del mismo estudiantado, los que participaron en esta oportunidad fueron los de mayor edad; además, se acordó que, al año siguiente, serían otros los elegidos.

Desde las distintas materias, se definieron objetivos y se realizaron actividades para contribuir a la adquisición de los saberes relacionados con el viaje. Así, en Matemática, los estudiantes calcularon costos; en Biología y en el Espacio Curricular de Opción Institucional en microemprendimientos, se llevó a cabo la producción; en Lengua, se practicaron formas de expresarse y presentarse; en Geografía, se profundizó el conocimiento del Departamento; en Historia, se trabajó en torno a la cultura de nuestro Norte Cordobés. También se revisaron diversas estrategias de planificación y análisis de recursos.

Durante el desarrollo de la Feria, tanto el director como el docente que viajaba acompañando a los estudiantes, colaboraron con la reacomodación del stand en forma permanente.

Al regresar a la localidad, fueron utilizados los diferentes medios de comunicación - diarios, revistas, radio y el canal local- para hacer conocer la experiencia a toda la comunidad. También se informó al Ministerio de Educación, y se realizaron en el aula trabajos que permitieron a otros estudiantes proponer nuevas experiencias para próximos viajes.

Esta experiencia de participación en la Feria Internacional Agro Industrial y de Servicios de La Perla viene realizándose desde hace 11 años. Actualmente, la institución ya no realiza ninguna solicitud para participar en la Feria, ya que cuenta con una certificación de presencia. Además, en cada oportunidad, se ha ido dando una mayor participación a otras instituciones y actores de la región: diferentes instituciones de Educación Secundaria (Institutos Provinciales de Educación Media), la Escuela Especial, otros CENMA, artesanos y pequeños productores que, a lo largo de los años, fueron conociendo el Proyecto, aprendiendo y sumándose. Participan también organismos oficiales, como el Área de Cultura y el Área de Turismo de la Municipalidad local.

En la actualidad, los estudiantes al momento de ingresar a la institución ya piensan en el viaje a La Perla, y se empieza a trabajar para él desde el principio del año. La Municipalidad, que ha acompañado al CENMA desde el primer día, colabora con todo lo necesario y el Centro Integrador Comunitario (CIC.) Municipal facilita sus

¹¹⁰ Por ser la primera vez que una institución de la Modalidad EDJA participaba, se les brindó gratuitamente el stand y el alojamiento en un hotel en Villa Carlos Paz.

instalaciones, en especial la cocina, donde se lleva a cabo la producción. El Laboratorio de Microbiología realiza los análisis (desde el primer viaje) de cada uno de los productos que serán llevados a la Feria: dulces, encurtidos, escabeches, arrope, miel, panificaciones, embutidos, plantas aromáticas. En algunas de las ediciones de la Feria, participó también el Consorcio Caminero local, con un proyecto de producción de aloe vera.

4. APRENDIZAJES CONSTRUIDOS

Transcurridos ya once años de implementación de la experiencia, los logros alcanzados permiten hoy, tanto a egresados como a actuales alumnos del primer año, llevar a cabo la elaboración y comercialización de una variedad de producción comestible y la inserción en el mercado de esos productos. Por otra parte, se comparte el stand con los artesanos de nuestra comunidad que presentan sus trabajos (hilado, tejidos, palma, y otros que merecen ser destacados por su valor artesanal y artístico). Todo un conjunto de producción que pretende mostrarse en sus distintas formas, ya sea como emprendimiento individual o de grupo.

La proyección de quienes participan del proyecto y de sus coordinadores es continuar fortaleciendo una imagen ya lograda y, al mismo tiempo, seguir en una constante búsqueda de innovación. En este contexto, se pretende incorporar espacios culturales y turísticos que ofrezcan un producto alternativo, para promocionar San José de la Dormida, como un atractivo inserto en la región del norte de la provincia. La intención es dar a conocer, en el marco de Feria y a través de folletería numerosos ámbitos que pueden ser visitados y disfrutados por las familias (*el Museo, La Cruz del Alto, La Iglesia, Los Morteritos, La Plaza Central, sitios y lugares históricos, el Balneario, El Dique Pisco Huasi y el Área Natural Quebrada del Tigre*, entre otros).

Otro logro al que se aspira es el apoyo de empresas locales, que se involucren como auspiciantes. De esa forma, se podrían solventar en parte los gastos de estadía del grupo de alumnos, artesanos y sus coordinadores, que hasta ahora asume la Municipalidad.

Si bien actualmente el estudiantado no pertenece a la franja etaria de los primeros años, posee el mismo entusiasmo y predisposición para el trabajo. Son más jóvenes, pero los objetivos se mantienen y cada año se viven nuevas experiencias que enriquecen a los estudiantes que asisten a la Feria y al resto de sus compañeros.

El objetivo no es la venta en sí misma, sino que los estudiantes puedan conocer variedad de formas de presentar un producto, familiarizarse con la diversidad de microemprendimientos posibles, obtener conocimientos a través de los diferentes talleres que se llevan a cabo, dialogar, aprender a presentar los productos, socializar las experiencias con sus compañeros, transformarse en multiplicadores una vez que éstas concluyen.

De la Feria, se han traído ideas que se propusieron para desarrollar en la zona, de las cuales algunas dieron resultado positivo y otras no, por razones climáticas o del tipo de tierra. En algunas ocasiones, los estudiantes han sentido un poco de reserva ante la instancia de presentar algún producto que consideraron “poco glamoroso” en comparación con el de otros expositores especializados, lo cual los llevó a desistir de su exposición. La sumatoria de ésta y otras experiencias ha llevado al personal docente a la reflexión y análisis profundo de la situación actual, llegando a la conclusión de que es necesario rever el enfoque y la perspectiva desde la cual han de posicionarse en la instancia de realizar la exposición y promoción de los productos.

La propuesta, entonces, para los próximos años ha de ser, además de incrementar la variedad, tratar de imponer los productos con el sello de la representatividad del norte cordobés. Ya que se posee la ventaja enorme de estar en una zona particularmente rica en historia, tradiciones, folclore y artesanías que constituyen el estandarte viviente del un vasto acervo cultural regional, es esto lo que se va a promocionar a través de los productos. No se va a la Feria a competir con gigantes, se va para mostrar lo propio, lo característico, lo único de una región, en la forma de su muy particular producción regional.

El CENMA San José de la Dormida trabaja durante todo el año con toda su planta funcional, estudiantes, autoridades locales y educacionales, para seguir creciendo y proponiendo nuevas formas de hacer que los trayectos educativos sean ricos en experiencia, y aprovechando especialmente los conocimientos previos de muchos de sus estudiantes.

**"TEJIENDO PUENTE EN VALORES: AUTOCONOCIMIENTO Y REFLEXIÓN"
LA ESCUELA EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD.¹¹¹**

Escuela Nocturna Antártida Argentina Anexo I Bower.

Bower, Córdoba

Marcela Alejandra Rosales-Patricia Arrigo-Rosana Asis-María Eugenia Nazar

1. EL CONTEXTO

La institución educativa funciona en uno de los módulos del Complejo Carcelario Nº1 "Reverendo Padre Luchesse", ubicado en la ruta nacional Nº 36 Km. 797,14, distante a unos 20 km aproximadamente de la ciudad de Córdoba. Bajo la órbita del Servicio Penitenciario de la provincia de Córdoba, aloja a población masculina. Pertenece a la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Educación en Contextos de Privación de Libertad¹¹², Nivel Primario.

Al momento de implementarse la experiencia, se iniciaba el proceso de nuclearización entre los CENPA (Centro Educativo Nivel Primario de Adultos) que funcionaban en Bower y la Escuela Nocturna Antártida Argentina de barrio Empalme. En el mismo espacio físico y horario (matutino) funciona, además, el Nivel Secundario -CENMA (Centro Educativo Nivel Medio Adultos)-, que, cuando comenzó a desarrollarse la experiencia, era Anexo del CENMA Telefónico. Actualmente, es Anexo del CENMA "María Saleme de Burnichón".

La población que asiste a la escuela está compuesta por hombres de entre 18 y 65 años. La propuesta educativa atiende a estudiantes analfabetos puros (que nunca han asistido a la escuela), analfabetos funcionales (que han asistido pero abandonado en los primeros grados), Primer Ciclo y Segundo Ciclo del Nivel Primario, con un plantel docente compuesto por tres docentes y un profesor de Educación Física.

Muchos de estos estudiantes vienen alternando su vida entre la casa, la calle e institutos de menores como un hecho ya naturalizado. La mayoría ha tenido, siendo niño, contacto con la policía y con jueces. Gran parte de su vida ha transcurrido en

¹¹¹Referentes del proyecto: Marcela Alejandra Rosales, docente Nivel Primario de la EDJA; Patricia Arrigo, Directora de la Escuela Nocturna Antártida Argentina Anexo I Bower; Rosana Asis, Fundación FFEI y Facultad de Educación UCC; María Eugenia Nazar, Fundación FFEI.

¹¹²En el marco de la *Ley Nacional de Educación Nº 26.206* se establecen las modalidades del Sistema Educativo Nacional. En la provincia de Córdoba, la *Ley de Educación Nº 9.870* establece que la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos incluirá a la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad.

situaciones de riesgo y vulnerabilidad, con historias familiares vinculadas al delito. Sus experiencias laborales (muy escasas) están relacionadas con empleos informales y temporales (peones de albañilería, carreros, remiseros, entre otros).

En un elevado porcentaje, los estudiantes, en su infancia, han repetido los grados iniciales de la escolaridad primaria común, con fuertes historias personales de fracaso escolar y abandono, situaciones conocidas por los docentes a través de las entrevistas personales que se les realizan a los estudiantes al momento de ingreso a la escuela, y que permiten un primer acercamiento entre docente y estudiante (en contextos de privación de libertad esta instancia es considerada primordial porque permite establecer el primer contacto vincular con los futuros estudiantes).

Algunos presentan problemas de aprendizaje por diferentes motivos; entre ellos, problemas neurológicos no diagnosticados en la infancia y, por ende, sin tratamiento y/o seguimiento profesional específico. También incide en el aprendizaje el consumo de drogas y otras sustancias desde muy temprana edad, observándose fuertemente como una debilidad la escasa expresión oral, muy baja autoestima y la falta de hábitos de estudio y de trabajo.

La violencia latente manifiesta en toda la red social, se agudiza en este contexto de privación de libertad, visibilizándose en los estudiantes como manifestaciones de inconformismo, rebeldía, problemas en los vínculos entre compañeros, dificultades en el aprendizaje, falta de motivación. En los sujetos rige una lógica de frustración y resentimiento; de falta de esperanza, de propósito en la vida, de un horizonte de sentido donde poder plasmar sus potencialidades.

2. EL PROYECTO

Reconocimiento de la problemática

Hasta 2010, el módulo carcelario en el cual funcionaba la escuela se destinaba sólo a los jóvenes de entre 18 a 21 años, en especial a los que estaban alojados en institutos de menores y que, al cumplir los 18 años (mayoría de edad), eran trasladados al cambiar su situación legal. En el año 2010, el Servicio Penitenciario decide que el perfil de los internos del módulo será diferente del de los años anteriores, pues incluirá también a personas procesadas por delitos de instancia privada (de índole sexual) de diferentes edades, que anteriormente se encontraban alojadas en otro módulo. La decisión obedece a que en el módulo de los jóvenes funciona la panadería que abastece a todo el complejo carcelario y a otras dependencias provinciales, y se necesitaban personas para trabajar allí, por lo cual se realizó este traslado que comprendió aproximadamente a cien internos.

Al comienzo del ciclo lectivo, se presentaron dificultades y temores por parte de los internos ante el hecho de tener que compartir espacios con quienes se encontraban

alojados en la cárcel por delitos de instancia privada (los “violines”, según los códigos carcelarios). Teniendo en cuenta que el único ámbito en el cual coincide la población de los distintos pabellones es el escolar, también da lugar al temor de los internos proveniente del pabellón “A” (instancias privadas) frente a la posibilidad de ser objeto de ataques o daños en razón del tenor de sus causas judiciales.

En el mes de febrero, se toma conocimiento de esta nueva situación en el módulo y los estudiantes en las entrevistas realizadas en forma personal e individual manifiestan su temor a ser incluidos en el grupo con otros internos. *“Nos escupen cuando pasamos por los pasillos”,* comentó uno de los futuros estudiantes al momento de ser entrevistado; *“tengo miedo de lo que pueda pasarme”,* manifestó otro. Uno de los interrogantes a los cuales se debía dar respuesta inmediata fue *“¿qué va a hacer la escuela con nosotros?; queremos venir a clase, pero ¿cómo vamos a hacer?”*

En un primer momento, se pensó en desdoblar los días de cursado (la escuela funciona en un solo horario de lunes a viernes), pero se decidió finalmente seguir funcionando de la misma manera, incluyendo a los estudiantes de todos los pabellones, en un número de veinte estudiantes por aula (de pequeñas dimensiones) y contando con un solo celador (personal penitenciario a cargo de la seguridad de la escuela).

Durante el transcurso del primer semestre, se produjeron incidentes verbales que se trató de ir solucionando, pero luego del receso invernal la situación se agravó, especialmente en el segundo ciclo. En este contexto, donde es constante el ingreso y/o el egreso de los internos por traslados, condenas y otras alternativas propias de su situación, la llegada de nuevos estudiantes que se incorporan a la escuela generalmente despierta el desprecio y genera actitudes y expresiones de rechazo hacia los compañeros que pertenecen al pabellón de instancia privada porque se los prejuzga por la causa judicial. Esto plantea la necesidad de buscar estrategias que permitan resolver el conflicto de manera inmediata, a fin de desarrollar los objetivos escolares previstos para el ciclo lectivo y erradicar la violencia latente en el aula, atendiendo a que de una expresión verbal se puede derivar otro tipo de respuesta más violenta.

Surgen así algunos interrogantes que han sido la clave que dio origen a esta experiencia: ¿Cómo hacer para superar los prejuicios y estigmatizaciones y poder conformar un grupo escolar? ¿De qué manera es posible superar la falta de comunicación entre los estudiantes? ¿Cómo superar la violencia latente en el aula y buscar otras formas de comunicación que permitan el encuentro y posibiliten la relación con el Otro y con el aprendizaje?

En búsqueda de soluciones

La docente de Segundo Ciclo, que en ese momento cursaba la Licenciatura en Ciencias de la Educación comienza a interiorizarse sobre una teoría de aprendizaje: la de la inteligencia emocional, de Daniel Goleman:

“El trabajo en las emociones humanas, tales como la timidez, la autodisciplina, la persistencia y la empatía, posee una relevancia mayor que el índice de inteligencia (...). Considera que las emociones son los sentimientos y pensamientos característicos que guían nuestro actuar (estado psicológico y biológico). Cada emoción prepara a la persona para una clase distinta de respuesta, como los sentimientos de ira, miedo, felicidad, amor, sorpresa, disgusto, tristeza, etc. Por lo tanto se torna necesario desarrollar y fortalecer la inteligencia emocional, ya que ésta nos permite ser más responsables, tener mayor capacidad para concentrarnos en las tareas que emprendamos, un mayor control de nosotros mismos, mayor capacidad para comprender los puntos de vistas de los otros, mejorar la empatía, mejorar la capacidad de escuchar, lo que influye directamente en las relaciones interpersonales (Goleman, en Ferreyra y Pedrazzi, pp.100-101).

Fue éste el punto de partida desde el cual comenzar a pensar estrategias tendientes a superar la situación problemática¹¹³, una búsqueda que dio origen, posteriormente, a una experiencia educativa innovadora en estos espacios, surgida en el contacto con la Profesora Rosana Asís, titular de la cátedra de Antropología de la UCC y con su libro *Arquetipos Mitológicos*, en el cual se presentan los diferentes mitos griegos desde una filosofía perenne, humanista, integral, lo que permite que - sin distinción de culturas, edades, situación social, etc.-, las personas comprendan que existe un nexo que las une, permitiendo la posibilidad de encuentro al compartir sueños, alegrías, tristezas, esperanzas...

Puesta en conocimiento de la delicada situación que se había suscitado en la institución educativa que funciona en el complejo carcelario, la Profesora Asís (presidenta de Fundación Filosófica, Ecológica e Intercultural – FFEI-) solicita conocer el contexto, a fin de poder acompañar desde lo antropológico a la docente de grado y trabajar la mitología, con la colaboración de una profesora de Nivel Secundario, la Licenciada en Letras Modernas María Eugenia Nazar.

¿Por qué los mitos?

El origen de la palabra *mito* nos remite a un relato de historias fantásticas y sagradas protagonizadas por seres sobrenaturales, quienes representan aspectos

¹¹³ Ésta se había agravado por el hecho de que uno de los estudiantes era un conocido violador serial cuyo nombre y apellido había sido difundido por la prensa local, lo que ocasionaba que todos los estudiantes supiesen por qué estaba allí y su causa judicial, incluso los que recién ingresaban.

antropológicos de la naturaleza humana inscriptos en el alma –arquetipos, según la denominación dada por el psiquiatra suizo C.G. Jung- y que permiten, a través de su conocimiento, el autoconocimiento, llamado esencial de la filosofía.

Esta definición es el sustrato de la cosmovisión de la Fundación FFEI (Fundación Filosófica, Ecológica e Intercultural) que vive la narración mítica en los talleres dados en la escuela de Bower como un relato sagrado profundamente creído por quién lo narra y por quien lo escucha. De esta manera, se establece una comunión espiritual entre docente y estudiante desde la escucha atenta, el respeto, la circulación de la palabra y el manejo de la oralidad ya que este encuentro dialogal apunta a lo universal de cada ser humano, a aquel núcleo humano profundo que trasciende las circunstancias personales y situacionales.

Carl Jung utilizó la palabra *arquetipo* para denominar a los impulsos humanos universales como el de amar y ser amado, de defender y defenderse, de nutrir y nutrirse, de escuchar y ser escuchado. Numerosos antropólogos y filósofos, a través de exhaustivos estudios de mitologías comparadas, han desentrañado un patrón de semejanzas, es decir, que en diferentes épocas y culturas los cuestionamientos acerca del devenir del hombre en el universo han encontrado sus más variadas respuestas en los personajes que encarnan el arquetipo de los mitos.

El mito permite la posibilidad de autoconocimiento y conexión con el espíritu para reencontrarse con sí mismo y, de esta manera, lograr una convivencia armoniosa con el entorno, con los pares y con el ambiente. A partir de este enfoque, y considerando la dimensión espiritual de la persona, se iba a intentar buscar otras formas en que los estudiantes pudieran relacionarse y superar, así, situaciones de violencia originadas por los prejuicios referidos a las causas judiciales.

3. REALIZACIONES

El inicio de la experiencia

El primer inconveniente en la puesta en marcha de la experiencia, se planteó con las autorizaciones para el ingreso al complejo carcelario¹¹⁴. Llevó más de un mes conseguirlas y encontrar los espacios para desarrollar el taller, ya que por el propio movimiento de la cárcel sólo los días lunes, martes y miércoles asiste la totalidad de los estudiantes¹¹⁵.

¹¹⁴ Para ingresar al complejo carcelario donde funciona el centro educativo se requiere de autorizaciones con un mínimo de 15 días de anticipación. Las notas formales explicando los motivos y solicitando la autorización para el ingreso de las profesoras al complejo carcelario debían ser dirigidas a la Dirección General del Servicio penitenciario con sede en la ciudad de Córdoba, lo cual retrasó algunas de las actividades previstas.

¹¹⁵ Los días jueves y viernes (según los pabellones) los internos reciben visitas de sus familiares.

El día en que, finalmente, se pudo dar comienzo a la experiencia estaba presente, en calidad de observadora, quien hacía muy pocos días había sido designada directora del Nivel Primario, un hecho muy poco habitual en estos espacios, donde la presencia de directivos o autoridades no es frecuente, menos aún la observación de una actividad áulica (algo común en otras modalidades educativas).

Cuando ingresa una persona al complejo, siempre se trata de ir a recibirla; esto significa recorrer más de cuatrocientos metros hasta el portón principal del complejo, acompañar en las diferentes requisas, el control de la documentación, explicar por dónde se va transitando, los sectores que se recorren antes de llegar a la escuela, aplicar el lema “puerta que se abre, puerta que se cierra” y, si en el recorrido encontramos internos caminando, explicar que es común que muchos de ellos saluden con un “Dios las bendiga”. Se entienden los temores de quienes por primera vez ingresan a una cárcel, el impacto que causan los ruidos, las rejas, las numerosas puertas que hay que atravesar, el personal uniformado y los largos pasillos grises hasta llegar a la escuela... demoras y trámites (explicar que los celulares no ingresan, contar el número de llaves que tienen, ver si está la autorización correspondiente ya que las guardias cambian y se requiere que el relevo conozca del ingreso); todas normas de seguridad que los docentes que se desempeñan en estos espacios ya tiene naturalizadas y son de respuesta automática, pero los visitantes no.

“Lo recuerdo muy bien...era una mañana lluviosa. Entrar a Bower no significó para mi profesora (Rosana) ni para mí un momento de miedo o de tensión; al contrario...era como si toda la vida hubiésemos ido allí. Llegamos con unas flores de regalo, en macetas, agradecidas por semejante privilegio; fuimos recibidas cálidamente por las autoridades del módulo e inmediatamente pasamos al aula para la clase de Marcela”. (Docente)

El aula estaba colmada de estudiantes (la expresión “no cabe ni un alfiler” era, en ese momento, la apropiada). Para trabajar con los estudiantes, abordando la importancia de la comunicación entre los hombres, se había elegido el *mito de Hermes*. Los estudiantes se sentaban en mesas (mobiliario del cual se dispone, además de asientos individuales con escritorio incorporado) y los docentes, entre ellos, compartiendo apreciaciones y las lógicas preguntas que se realizan a las visitas, ya que los estudiantes primero observan en silencio y luego tratan de que las personas que se acercan se sientan cómodas.

La primera clase transcurrió con un buen clima, los estudiantes participaron expresando su opinión. Uno de ellos manifestó la importancia de la comunicación, del entendimiento entre los hombres, en forma oral ante sus compañeros.

El segundo encuentro fue ya en el SUM (salón de usos múltiples con el cual cuentan cada una de las cuatro escuelas del complejo), con mesas y sillas para trabajar, con la presencia de todos los estudiantes de Nivel Primario. Se visualizó el corto “El circo de las mariposas”, se realizó un análisis oral y grupal del mismo y luego se trabajó la figura del héroe, relacionándola con el protagonista, con interrogantes como: ¿quién

para vos fue tu héroe (podía ser un personaje de la infancia) y por qué?; ¿alguna vez te sentiste un héroe, en qué situación y con quienes? Los estudiantes tenían la posibilidad de escribir y dibujar. Las imágenes de los alumnos concentrados, realizando la actividad, compartiendo con sus compañeros lo escrito y ya conectándose entre ellos, llamándose por el nombre, intercambiando pesares por la visita que no viene, por aquellos afectos que ya los olvidaron... alguna lágrima que se dejó ver (en una cárcel es muy difícil que se muestren públicamente emociones ya que los muestra vulnerables ante el resto) nos dieron la pauta de que el taller comenzaba a cumplir con sus objetivos.

Cabe destacar que la consigna era el trabajo escrito pero cuando la docente de alfabetización contó que había estudiantes que no sabían leer ni escribir y la película era subtitulada, se decidió trabajar con las imágenes del filme y que los que no sabían leer dibujaran su respuesta a lo que se preguntaba, resultando la solución del problema muy enriquecedora.

En tanto, el Servicio Penitenciario comenzaba a ver con buenos ojos este taller. Como estaban reunidos en el SUM muchos estudiantes, la guardia iba y venía expectante por que nada sucediera... como estaban todos trabajando, concentrados, sin problemas, era un síntoma de que todo estaba bien.

La resistencia a lo nuevo, a lo desconocido, poco a poco fue dejando lugar a la confianza, a la posibilidad de encuentro. Las miradas de los estudiantes fueron perdiendo paulatinamente el recelo y cierta dureza, para poder “ver” al otro que estaba a su lado. Lo esperado estaba aconteciendo. Cada uno podía entender al otro, comprender su sufrimiento, sus temores, angustias, alegrías y esperanzas. Cada uno sentía en su interior al héroe que en su búsqueda cae una y mil veces y necesita de su fortaleza para levantarse y del otro para caminar.

Aparecieron las historias, las conversaciones sobre ellas. Los temas como la familia (la presente y la que olvida), el barrio, la infancia y los amores se hicieron presentes; el SUM de la escuela fue escenario de trabajos grupales (en otros momentos impensados), entre los estudiantes, jóvenes en su mayoría, y otros de más edad, que aportaban su experiencia de vida. Fue conmovedor el clima que se generó: de respeto y escucha atenta por lo que el compañero tenía para decir; en esos instantes, también la risa dijo presente.

Steindl (2010) al respecto sostiene que *“si se establece una escucha atenta y respetuosa, libre de prejuicios, se habilita una vía para que los implicados puedan depositar su confianza y conformen un equipo de trabajo que encuentre una salida transformadora...”* (p. 79).

Por esos días, se encontraban en Córdoba tres maestros yoghis -un alemán, un pakistaní y un estadounidense-, que recorrían las cárceles de Latinoamérica brindando talleres, en este caso de manejo de la ira, y estaban relacionados con una persona que era conocida de las talleristas. Entonces, se pidió autorización para que

ingresaran a realizar el taller en la escuela del módulo. Y el Servicio Penitenciario autorizó el ingreso.

Fueron invitados a participar todos los estudiantes de la escuela, Nivel Primario y Secundario, que ya habían participado de otra de las actividades, y todos los docentes que ese día estaban presentes, incluida la directora del Nivel Primario; también autoridades del Servicio Penitenciario.

El ingreso de estas personas, vestidos con su ropa tradicional, túnicas blancas, turbantes blancos y con largas barbas fue algo excepcional (inédito en estos espacios). La guardia que los observaba ingresar, la requisa, los transeúntes de los pasillos, los docentes y los estudiantes... para muchos, era la primera vez que veían a personas así vestidas; algunos esbozaban sonrisas; otros, curiosidad pero como se había conversado previamente sobre el tema todo fue en un marco muy respetuoso.

La imagen de más de setenta personas sentadas en el SUM, con los ojos cerrados, respirando tal cual lo iba diciendo el maestro yogui estadounidense en una mezcla de castellano e inglés, fue un momento decisivo para continuar con el taller. Poder “sentir” que a través de la relajación y respiración los estudiantes iban descontracturando sus hombros, relajando expresiones, fue de esas imágenes que no se pueden borrar y que marcó un antes y un después por lo que significó.

En ese momento, una de las docentes, que se había sentado al lado de un estudiante que se reía mientras sus compañeros realizaban la respiración con los ojos cerrados, le explicó brevemente el por qué animarse a hacerlo (respirar con los ojos cerrados, signo de confianza en ese contexto, donde se duerme con un ojo abierto y otro cerrado) y el estudiante se animó... La docente luego refirió: *“si hubiese querido pesar la angustia que ese joven liberó, hasta las lágrimas, hubiese podido hacerlo”*. Esto indicaba que había que seguir

Se siguió con otra jornada de taller. Ya algunos estudiantes del Nivel Secundario pedían participar del mismo: se incluyó a los de tercer año que no tenían profesor y que pidieron incorporarse a la experiencia, y se acordó además con otro docente de secundario quien también asistió con sus alumnos. Comenzaba a establecerse así una incipiente articulación entre los dos niveles, que hasta el momento sólo se había dado de manera esporádica. Se sumaron personas privadas de libertad de los diferentes módulos que no asistían a la escuela pero a las que en el pabellón le habían comentado sobre el taller y manifestaron deseos de participar, ya que el mismo suscitaba su interés.

El ciclo lectivo estaba llegando a su fin, y con él la experiencia. A través de los arquetipos mitológicos, de la Educación Formal enlazada con la No Formal, del compromiso de las docentes talleristas en cada uno de los encuentros previstos y el de algunos docentes de la escuela y de su nueva directora - quienes comprendieron la importancia del atreverse a nuevas experiencias- y de algunas autoridades penitenciarias que también acompañaron este proceso, se pudo cumplir el objetivo

de disminuir el nivel de violencia porque al decir de Steindl (2010), “cuando la palabra puede circular, cede la violencia y es posible que algo del lazo social pueda acontecer” (p.162).

Para definir la importancia de la Educación No Formal en la Educación de Adultos, se consideran los aportes de Serramona López (1982) quien sostiene al respecto:

“Si se entiende a la “Educación Formal” como aquella que acontece en aulas, horarios y programas preestablecidos y que desemboca en una titulación académica estandarizada, la educación “No Formal” se materializa fuera del marco institucional escolar (...) las exigencias de la vida moderna justifican que la educación de adultos sea una tarea permanente, no reductible a las estructuras formales de la escolarización (...) la cultura y el desarrollo de las responsabilidades como persona y ciudadano no pueden quedar reducidas al estrecho marco de las cuatro paredes de un aula; es la vida misma la que proporciona las situaciones objetos de la educación” (p. 58).

Esta concepción permite reflexionar sobre la importancia de articular en espacios de Educación Formal el aporte de lo No Formal atendiendo a requerimientos y necesidades de los estudiantes en diferentes situaciones y momentos. Se apuesta al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas y del trabajo interdisciplinario y en redes, desde una concepción holística y no desde la fragmentación.

Es importante el registro de los testimonios de los estudiantes. Sus voces plasmadas en la escritura¹¹⁶:

*En las clases la pasé bien, se me fueron un poco las malas ondas y me ayudó a conocer un poco también mi cuerpo, mi alma y también relacionarme un poco más con aquellas personas que por ahí se las discrimina por tener causas distintas, como las instancias privadas y vendedores de drogas.
Aprendí que somos todos, o que tenemos todos algo en común.
Y bueno en relación al futuro espero que sigan ustedes, profesoras con esa buena onda y ese cariño hacia nosotros los estudiantes y gracias por todo. (Estudiante de Nivel Secundario)*

A mi me pareció que mito es una fuente de energía para tranquilizar el cuerpo o relajarlo y poder descansar nuestro cuerpo. A revivir cada clase me senti bien, relajado, tranquilo y muy concentrado sobre el trabajo en ambas arias. Y a la vez creo que este lugar se manifiesta el Dios Vivo que hizo el cielo y la tierra que creo mucho en él. Y conocí a dos fantásticas maestras que con todo esfuerzo se acercan a este lugar para enseñar. Con todo el respeto que se merecen me despido de ustedes con muchos besos y abrazos y fue un gusto haberlas conocido

¹¹⁶Los testimonios se transcriben textualmente.

gracias a Dios el 26/2/11 recupero la libertad. (Estudiante de Nivel Secundario)

Me gustó mucho lo aprendido en el taller sobre como entendían las culturas pasadas las religiones, en que creían y como esto se mezcla con la vida que hoy llevamos.

Me gustaría que fueran más horas de clase. Gracias chicas. (Interno, no asiste a la escuela; posee secundario completo).

Lo que quiero escribir es q me suena un poco raro en el sentido q es algo muy nuevo para mí, pero realmente me gustó mucho porq me enseña a saber distinguir los momentos y las sensaciones de un modo diferente al q yo estaba acostumbrado. (Estudiante de Nivel Primario)

En el taller de mitos fue una experiencia distinta honestamente esperaba otra cosa con respecto a mitología pero tomé con agrado la forma de enseñansa que trajeron las maestras es una forma distinta ver a los mitos como una conexión con la religión de hoy con nosotros mismos como héroes de la mitología. Con respecto a la relajación es algo que nos sirve muchísimo y es un aprendizaje para utilizar diariamente.

Gracias por haber venido. (Interno, no concurre a la escuela)

La encargada del Servicio Penitenciario, dado el interés demostrado por los estudiantes y los buenos resultados obtenidos, preguntó si se podían continuar en el verano con el taller, a lo cual las profesoras respondieron afirmativamente, en especial cuando supieron que en el receso de verano son escasísimas las actividades. A partir de ese momento, ésta deja de ser una experiencia desde la educación formal para ser un taller de educación no formal (la escuela terminaba el ciclo lectivo) y los talleristas ya son presentados, en el siguiente año, como miembros de la Fundación FFEI (Fundación Filosófica, Ecológica e Intercultural), en diferentes talleres y en distintos módulos del complejo, aun en el destinado a adicciones. Esto sucedió por el interés de participar que manifestaron otras personas. Desde entonces, y por pedido del Servicio Penitenciario, se incorporan a la propuesta técnicas de armonización como la relajación, respiración, meditación, eje transversal de todos los docentes talleristas de la Fundación.

Debido a que se trabajó con los talleres durante todo el verano y que se conformaron grupos sostenidos en el tiempo, cuando comenzó el nuevo ciclo lectivo, se dio prioridad a sostener el grupo que venía trabajando, pertenecieran sus integrantes o no a la escuela. En especial una de los inconvenientes para retomar con los talleres desde la educación no formal fue que el servicio penitenciario solicitó que funcionasen por la tarde y la escuela lo hace por la mañana. Además, todas la actividades son realizadas por los talleristas de la fundación en forma *ad honorem*, pagando hasta los pasajes para trasladarse al complejo y los materiales que utilizan, por lo cual se comprenden algunas limitaciones (de horarios disponibles).

En la actualidad, se realizan diferentes talleres desde la educación no formal en algunos encuentros con la escuela y los docentes, pero sin la articulación del inicio. La docente del Nivel Primario que comenzó con la experiencia no se encuentra hoy frente a estudiantes (cumple otra función), por lo cual no pudo retomarla. Cabe destacar que se ha realizado un encuentro taller sobre esta temática con docentes de los dos niveles, con técnicas de relajación y respiración, y hay interés entre ellos – y también de la Dirección- de trabajar con los estudiantes tomando la experiencia como referente.

Esta experiencia fue presentada en un encuentro de docentes de Educación de Jóvenes y Adultos organizado por la UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) en el año 2011 y en el “IV Congreso Latinoamericano de Educadores/as y tesisistas sobre la educación en Cárceles” en la ciudad de La Plata en el año 2012. Además, en el año 2012, la propuesta fue seleccionada como proyecto a implementar por la Secretaría de Proyección y Responsabilidad Social Universitaria (SPyRSU) de la Universidad Católica de Córdoba.

4. APRENDIZAJES CONSTRUIDOS

Los aprendizajes que deja esta experiencia son numerosos. En la dimensión institucional y profesional, la necesidad de vencer prejuicios ante actividades diferentes y de romper con viejos esquemas y concepciones sobre el significado de la “educación”. También la importancia de implementar prácticas de autoconocimiento (desde la Filosofía, la Antropología, el Arte, técnicas de yoga, Reiki, etc.) como fuente para la prosecución de objetivos curriculares.

En el particular espacio de la educación en contextos de privación de libertad, se torna imperiosa la creatividad docente en búsqueda de otras alternativas que tengan en cuenta la dimensión espiritual del hombre y la trasladen a la educación formal, a la educación en valores y la alfabetización emocional.

Fue importante, además, poder realizar una experiencia como Modalidad del sistema educativo, integrando en algunas actividades al Nivel Primario y al Secundario. También instalar el tema en la sala de profesores en cuanto a la necesidad de que la escuela busque y brinde a los estudiantes espacios diferentes, sin apartarse de sus objetivos sino potenciando las situaciones de enseñanza-aprendizaje a través de considerar también la dimensión espiritual de cada integrante de la comunidad educativa.

La experiencia favoreció también el fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales (Ministerio de Educación y Servicio Penitenciario).

Una de las principales dificultades presentadas, y que recién advertimos al momento de realizar la presente sistematización, fue la necesidad de definir y consensuar qué

significa trabajar en equipo, considerando -a la hora de implementar experiencias y proyectos- el nivel de involucramiento de cada integrante, sus roles y modos de participación. Se dieron por sobreentendidas algunas cuestiones que luego se transformaron en situaciones de conflicto. Esto ocasionó la revisión de toda la experiencia y el grado de participación de cada integrante. Se considera que, de no ser por esta instancia, esta dificultad no hubiese sido visibilizada.

Otra dificultad fue la necesidad de aprender a registrar, documentar y sistematizar las experiencias, una práctica ausente hasta el momento.

En cuanto a los estudiantes, pudieron vivenciar la escuela como un lugar diferente, más significativo y de encuentro; sin tantos espacios estancos - etapas, ciclos y niveles educativos-. Les fue posible manifestar emociones, experimentar la importancia del diálogo, de la circulación de la palabra en un contexto que, por su propia identidad, limita estas posibilidades.

Por último, cabe agregar que el proyecto “Tejiendo Puentes en Valores desde una Filosofía Humanista Integral” fue presentado el año pasado ante la Secretaría de Proyección y Responsabilidad Social Universitaria, resultando seleccionado. El mismo logra implementarse gracias al trabajo conjunto que hasta ese momento se venía realizando entre la Fundación, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia. El proyecto tiene como objetivo la formación, desde las Cátedras de Antropología y Filosofía de la Educación, de alumnos de primer año de la carrera de Licenciatura en Educación de la U.C.C. en diferentes corrientes filosóficas humanistas para que puedan vencer los prejuicios y conocer la modalidad de educación en contextos de privación de libertad, no sólo desde el punto de vista teórico sino también vivencial, ya que el proyecto incluye visitas a la cárcel tanto a la escuela formal como a los talleres de la Fundación. También es pertinente agregar que en la Cátedra de Antropología se enseñan las técnicas de armonización que optimizan el proceso pedagógico a lo largo del dictado de la materia, lo cual hace también a la formación integral de los alumnos de la facultad, técnicas consideradas esenciales en el proceso de autoconocimiento y que jugarán un papel fundamental en el momento de la visita al Complejo.

Como puede apreciarse, una experiencia educativa que comenzó siendo áulica, con una duración de unos meses, dio origen a nuevas experiencias, la implementación de nuevos proyectos, con nuevos actores y con la incorporación de otras instituciones e instalando el tema de la Educación en Contextos de Privación de Libertad en diferentes ámbitos educativos y no educativos.

Algunas consideraciones finales

Al iniciar este apartado, decíamos con Poggi (2011) que las experiencias son *innovadoras* cuando los objetivos y acciones previstos se orientan a desarrollar alternativas en contexto, a través de la configuración novedosa de *recursos, prácticas*

institucionales, representaciones, creencias y valores, y que es precisamente cuando estos componentes se integran para formar parte de una constelación mayor que les da sentido, que la concepción de innovación se complejiza y, al hacerlo, se enriquece.

Todas y cada una de las experiencias que se han compartido representan una apuesta por más y mejor inclusión de los sujetos pedagógicos de la EPJA, y en todas y en cada una de ellas el motor que impulsa tanto la concepción, como el desarrollo y las proyecciones de la experiencia innovadora son, precisamente, las demandas, las necesidades, el derecho a gozar de mejores oportunidades y de habitar más plenamente el mundo social que se les reconocen a los jóvenes y adultos de cada una de las escuelas. Por eso, podemos decir que estas instituciones han podido construir caminos válidos de inclusión porque han escuchado y observado, porque –ante todo y primero que nada- han dispuesto un oído atento y una mirada amplia en pro de un mejor conocimiento y comprensión del contexto y de los sujetos.

En todos los casos, con diferentes estrategias y recursos y más allá de la diversidad de objetivos y contextos, la intencionalidad esta puesto en la concreción de algunos logros que –de manera explícita o implícita- son comunes a las diversas experiencias. Así, en las buenas prácticas seleccionadas, es posible descubrir:

- Una concepción amplia e integral de la educación como poderosa fuerza subjetivante y socializadora.
- La preocupación por acompañar, sostener y fortalecer las trayectorias vitales, educativas y escolares de los jóvenes y adultos, más allá de la incidencia de contextos que aparecen como muy desfavorables.
- La voluntad de “abrir” otros espacios –materiales y simbólicos- de escolarización, más allá de la misma institución.
- La generación de ambientes de aprendizaje en los cuales se haga efectiva la interrelación de los sujetos involucrados, en virtud de sus posibilidades y potencialidades reales para aprender con otros.
- La apuesta por desarrollar nuevas formas de convivencia que, sin negar la conflictividad, se basen en el entendimiento mutuo.
- El involucramiento de los actores institucionales y/o comunitarios en un trabajo situado, de im pronta colaborativa.
- La reflexión y la concepción de la profesión docente como una profesión ‘de diseño’, en la que se abandona la idea tradicional de los docentes como ‘transmisores’ o reproductores técnicos.
- El diálogo entre las escuelas de la EPJA y el “mundo” en el que están hoy insertas, como estrategia de preparación de los sujetos para los escenarios presentes, los que los están esperando y aquellos que ellos mismos se podrán construir....

A MODO DE CONCLUSIÓN

Pensar y hacer educación desde una mirada constructiva implica ser capaces de abarcar el legado de saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado -para revalorizarlo-, disponernos a (re) interpretar los signos de los nuevos escenarios, abrirnos a las innovaciones del presente, vislumbrar y edificar los mejores futuros posibles.

El presente trabajo ha pretendido realizar un recorrido por las diferentes escalas desde donde se planifican las políticas públicas referidas a la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, con centro en los actores, instituciones y prácticas de la provincia de Córdoba en el marco del sistema educativo nacional en el contexto regional e internacional.

Las investigaciones y estudios del ámbito internacional -con énfasis en Iberoamérica- que se han revisado dan cuenta de un consenso generalizado acerca de la necesidad de superar el enfoque meramente compensatorio asignado a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, a fin de avanzar, paulatinamente, hacia una propuesta integral e integrada de calidad, promoción humana permanente y justicia educativa. Esto implica la redistribución de las condiciones materiales y simbólicas del aprendizaje y el reconocimiento de los distintos contextos y actores, con la finalidad de que todos puedan participar en la vida social, con pleno ejercicio de sus potencialidades.

A partir del reconocimiento de las diferencias, el centro -escuela- podría, entre otras posibilidades:

- contribuir mejor con la construcción de la justicia educativa y garantizar que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados prioritarios, es decir, esos saberes sin los cuales tanto la inclusión laboral como la continuación de estudios superiores o la participación ciudadana quedan seriamente comprometidas;

- diversificar los sentidos de la experiencia educativas y escolar. Por un lado, esto supondría reorientar la enseñanza en función de los diferentes estilos de aprendizaje y, por el otro, exigiría multiplicar los espacios de conocimiento, expresión y participación de los estudiantes, para que todos encuentren en la escuela su lugar y adquieran las herramientas necesarias para la vida.

En este sentido, a través de un análisis reflexivo, hemos señalado cómo el Estado Nacional -conjuntamente con las provincias, algunos municipios y empresas y organizaciones del país- ha iniciado un proceso de revalorización de la modalidad en el cual se intenta ponderar los logros y dificultades, a fin de rescatar y potenciar los primeros y contribuir con la superación de las últimas, con el propósito de fortalecer la especificidad de la EPJA.

Si bien aún persiste en la EPJA una importante demanda no cubierta, la información obtenida en la investigación realizada –en especial en la provincia de Córdoba- pone de manifiesto un mayor crecimiento de la cobertura de educación de EPJA en los últimos años; en especial entre 2008 y 2010, la matrícula ha aumentado un 26%, dada la expansión de la modalidad en el interior provincial y el desarrollo de la educación a distancia bajo la modalidad semipresencial. Este proceso de expansión que atravesó la provincia de Córdoba, al igual que otras jurisdicciones del país, abre la puerta a la ampliación de las posibilidades de acceso a la Educación Secundaria para aquellas personas que no han logrado transitar una escolarización completa y oportuna en su paso por la oferta de educación común.

No obstante, y en relación con los niveles de promoción y finalización de la Educación Secundaria, la marcada asimetría entre el ingreso y el egreso señala una problemática hacia cuya atención es imperativo orientar los esfuerzos. Para que las oportunidades sean efectivas, no basta con garantizar el acceso y desplegar la oferta de infraestructura y cargos necesarios para que exista un espacio donde desarrollar las acciones educativas: es indispensable garantizar procesos significativos de aprendizaje que se efectivicen en un tránsito exitoso por los niveles y ciclos que prevé la propuesta curricular de la modalidad.

Por otra parte, el análisis de los índices de promoción ha permitido comprobar la existencia de brechas significativas: en el Ciclo Básico de la EPJA, entre las zonas urbanas y rurales (menores niveles de aprobación del año escolar en estas últimas) y, en todos los ciclos y ámbitos, entre géneros (las mujeres alcanzan niveles de promoción superiores a los varones). Se destaca también la gran heterogeneidad de los grupos participantes, e inclusive la presencia de sujetos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad integrados en las aulas. En cuanto al personal docente, se han identificado debilidades relacionadas con su sentido de pertenencia a la modalidad, la baja expectativa que tienen sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, la falta o escasez de formación pedagógica (en el caso de los profesionales de otros campos que dictan clases en la EPJA) y/o específica para abordar la enseñanza a jóvenes y adultos.

En este escenario, adentrarse en los cambiantes desafíos relacionados con la Educación Secundaria de la población adulta demanda un giro epistémico en pos de superar respuestas antitéticas, que se sustentan en una única forma de ver la realidad que invisibiliza la existencia e interdependencia dinámica de diversas variables y que, por ende, no contribuye con una transformación que, para ser tal, requiere ser contextual y situada e involucrar procesos multidireccionales y actores diversos. Como argumenta Darling-Hammond (2001), *“no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica, dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Son necesarios tanto la imaginación local como el liderazgo político”* (p. 274).

En este sentido, señalamos algunas prioridades que entendemos requieren ser consideradas en la formulación de las políticas públicas para alcanzar el desarrollo socio-educativo de la modalidad EPJA:

- i. Sostener y afianzar las estrategias de alfabetización, continuidad educativa y culminación de estudios primarios y secundarios.
- ii. Garantizar el ingreso, la permanencia y logros de aprendizajes de calidad, en atención a una creciente demanda diversificada y heterogénea.
- iii. Implementar un sistema de seguimiento de estudiantes y egresados.
- iv. Diseñar y desarrollar una propuesta curricular integrada, dinámica, flexible y articulada con la trama social, cultural y productiva de los contextos en que se desarrolla la EPJA.
- v. Revisar el marco legal regulatorio de la modalidad, cuya especificidad no está contemplada en el actualmente vigente (más asociado a la educación Secundaria común que a la de EPJA), a fin de generar disposiciones normativas que atiendan a la especificidad y necesidades operativas de la modalidad.
- vi. Apoyar el desarrollo de *modelos educativos alternativos de segunda oportunidad* que integren la continuidad y conclusión de estudios con el desarrollo de competencias para el empleo e inclusión al mundo del trabajo.
- vii. Profundizar el trabajo en torno al diseño organizacional de alternativas institucionales y pedagógicas que permitan atender las particularidades de la implementación de la EPJA en contextos de privación de libertad.
- viii. Diseñar e implementar acciones de desarrollo y fortalecimiento para la conformación, sustentación y expansión de centros educativos inclusivos y democráticos.
- ix. Promover una formación específica (inicial y continua) para los educadores de jóvenes y adultos, y revisar el régimen laboral y las condiciones de trabajo docente de estos profesionales.
- x. Dinamizar el sistema de información y evaluación educativa para acompañar los procesos de toma de decisiones.

Frente a ello, nos permitimos enunciar *tópicos generativos* que, a modo de *faros*, iluminen los escenarios de la EPJA habilitando miradas holísticas que permitan comprender la situación, asumir compromisos y desarrollar una construcción efectiva en las distintas escalas que configuran los sistemas educativos, con el fin de seguir aportando insumos para enriquecer el proceso de transformación de la modalidad:

➤ **SENTIDO**

- *Currículum, saberes y prácticas.* Centros donde se enseña y se aprende implementando una gran diversidad de estrategias, utilizando intensivamente variados recursos didácticos, contextualizando las propuestas formativas sin perder de vista los aprendizajes considerados prioritarios o imprescindibles.

- *Trayectorias socioeducativas de los estudiantes.* El ingreso, reingreso, permanencia, progreso y egreso de todos los estudiantes de la EPJA se instala en el centro de las preocupaciones y ocupaciones. Se confía en sus capacidades para aprender y se fortalece su autoestima. Se trata de estar especialmente atentos a las señales y mensajes que envían los estudiantes: si se trata de dificultades (que tal vez hasta podrían implicar riesgos de fracaso o abandono), para actuar institucionalmente en la búsqueda de alternativas superadoras; si se trata de logros, para alentarlos y fortalecerlos. Las situaciones de precariedad socioeconómica, de problemáticas familiares o personales, de privación cultural (entre otras posibles) son un dato preocupante de la realidad que se tiene en cuenta, pero para hacerlo objeto de tratamiento pedagógico.

➤ **CONTEXTO**

- *Ambiente y clima Institucional:* se trabaja intensamente en un clima cooperativo y solidario, en un ambiente con identidad, donde se valoran las producciones de estudiantes y docentes. Los vínculos son respetuosos, cálidos, cordiales y confiables. El espacio institucional -material y simbólico- “hace lugar” a los mensajes que se quieren transmitir, a las obras que se desea compartir, a las situaciones que son importantes para la comunidad educativa. La comunicación está centrada en el proyecto educativo y en las esperanzas que implica.

➤ **EVOLUCIÓN**

- *Desarrollo profesional docente.* Las capacidades profesionales se acrecientan a partir de la práctica cotidiana -caracterizada por el estilo cooperativo-, el aporte de saberes externos, la reflexión sobre lo hecho y sobre los desafíos pendientes. Se generan y consolidan equipos docentes estructurados en torno a la tarea de enseñar en atención a una población concreta. En síntesis, se acumula e integra el “capital pedagógico y didáctico” de la experiencia de todos los docentes de la escuela, de modo de ampliar el repertorio de propuestas de enseñanza que permitan atender la diversidad de los estudiantes. Se toman decisiones compartidas y se las ejecuta sin anular las características, estilos y anhelos personales de cada profesional.
- - *Relaciones con la comunidad.* Un centro inclusivo tiene claro cuál es su aporte a la calidad de vida de una comunidad: demuestra la importancia del compromiso activo de cada persona con el lugar donde vive y siempre está dispuesta a dar y recibir aportes de su entorno.

En definitiva, se trata de asumir a la educación como una práctica social emancipadora que “*cataliza la realidad socio-educativa*”, con la intencionalidad de que las personas aprendan a comunicarse, trabajar y participar como ciudadanos

(con derechos y obligaciones) y no como meros habitantes en la sociedad actual. Esto supone *vivir la escuela* en un proceso permanente de aprendizaje situado. Para todo ello es necesario pasar de una pedagogía que trabaja a partir de una mirada centrada en el déficit - lo que al otro le falta- a otra que construya sus puntos de partida desde las potencialidades de los sujetos. Y esto puede alumbrar un giro significativo para la modalidad EPJA: pensar perspectivas, desafíos y retos para dotarla de especificidad y sentido, evitar el reduccionismo y fragmentación de la propuesta que se genera si trabajamos desde una lógica según la cual educamos al joven y adulto para “completar lo que le falta” –en un intento de compensar la carencia- en vez de hacerlo a partir de sus potencialidades.

En este sentido, consideramos que –en relación con los *faros* mencionados- los retos de la modalidad podrían centrarse en los siguientes:

1. En cuanto a currículum, saberes y prácticas

Más allá del *interés técnico* (que entiende el currículum en función de los objetivos de aprendizaje que deben ser alcanzados por el estudiante una vez que se hayan aplicado una serie de procedimientos reglados y normados por los planificadores curriculares) y del *interés práctico* (que pone el énfasis en las prácticas que plasman en la interacción profesor-estudiante la forma en que se comprende el mundo y, por lo tanto, en las acciones que se espera del estudiante como resultado correcto del proceso educativo), recuperamos la centralidad del *interés emancipador* del currículum, esto es, el empoderamiento de los sujetos –docentes y estudiantes- para que puedan actuar e interactuar con actitud crítica, responsabilidad y autonomía. Para ello, es necesario empezar a pensar en un currículum no tan disciplinar o académico, por asignaturas, para pensarlo con base en competencias y capacidades. Lo fundamental en educación de jóvenes y adultos es preguntarnos qué es lo que este estudiante tiene que aprender en la escuela porque no lo va a poder aprender en la vida o en otros estudios que pueda emprender. Al momento de pensar en la construcción de una nueva propuesta curricular, aparecen como prioritarias -entre otras- las siguientes capacidades:

- ✓ Oralidad, lectura y escritura.
- ✓ Resolución de problemas.
- ✓ Comprensión de los procesos naturales y sociales.
- ✓ Sensibilidad y apreciación de las manifestaciones artística.
- ✓ Pensamiento Crítico.
- ✓ Trabajo con otros.

Otro de los retos relevantes a considerar es el de la articulación entre Formación Básica y Formación para el Trabajo. Al respecto, cada una de las jurisdicciones -en particular Córdoba- viene desarrollando propuestas muy interesantes - articulaciones cruzadas, incorporación de módulos destinados a la orientación laboral, entre otras-, pero una cuestión pendiente es la orientación hacia el trabajo como contenido educativo; al respecto, entendemos que el proyecto ocupacional pasa a ser una alternativa, pero no la única. Es necesario ver de qué manera esto se

va instalando como tal en los distintos espacios curriculares, de modo que los sujetos puedan construir su propio proyecto de vida de manera individual o colectiva.

Por otro lado, nos parece que también es importante considerar las propuestas relacionadas con la necesidad de pensar nuevas configuraciones del horario escolar y de los espacios, como así también mecanismos para la acreditación de saberes previos, cuestión respecto de la cual hay mucha disquisición teórica, pero poco aplicado en la práctica. Si bien hay jurisdicciones que ya tienen diseñadas algunas propuestas que han puesto en marcha estos cambios, creemos que todavía nos falta una reflexión más profunda en torno a esta temática. Asimismo, es necesario incorporar nuevos formatos curriculares y pedagógicos (en esto hay un avance interesante en algunas jurisdicciones): no sólo la materia (profesor dando clases – estudiantes escuchando-), sino también talleres, seminarios, laboratorios, trabajo de campo, proyectos.

Entendemos, en síntesis, que resulta necesario modificar varias cuestiones vinculadas a lo curricular. Y no nos referimos solamente a la malla curricular, la estructura, el documento, sino también a las prácticas que van aconteciendo en el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje para diseñar cómo pueden operarse verdaderas innovaciones dentro de esa estructura curricular en el momento en el cual se pone en práctica. Esta perspectiva podría atenuar los efectos de la persistencia de una organización curricular centrada en contenidos más que en el desarrollo de capacidades y/o competencias, estructurada en áreas o disciplinas con escasa o casi nula conexión entre ellas, en su mayoría bajo la modalidad presencial, en tiempos y espacios presenciales y a la vez poco flexibles.

2. En cuanto a las trayectorias / itinerarios socioeducativos de los estudiantes

Como se ha señalado, uno de los problemas de la modalidad es su falta de especificidad, que viene dada por el carácter de la población que demanda o demandaría esta Modalidad, razón por cual entendemos que merece especial atención la identificación de cuáles son las necesidades que tienen los diversos grupos -trabajadores desocupados, mujeres, jóvenes, poblaciones rurales, gente que está privada de libertad, las comunidades originarias, las personas con discapacidad que por algún motivo han abandonado o tienen dificultades para poder acceder y continuar sus estudios- que integran o integrarían el universo de la población destinataria- premisa clave para formular alternativas a los fines de promover su inclusión, permanencia y egreso . Por otro lado, garantizar la permanencia no pasa a ser un tema menor en virtud de los datos cuantitativos. Se impone, en este marco, diseñar e implementar dispositivos de monitoreo y seguimiento de los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en la continuidad de sus estudios, así como la inclusión de figuras de apoyo –tutores, facilitadores, orientadores-; provisión de material didáctico y equipamiento; bibliografía, becas y refrigerios; centros de cuidados para niños para que madres y padres puedan participar de la actividad educativa.

El estudiante joven y adulto no es una tabula rasa, sino que ha acumulado en su historia de vida saberes y experiencias que resultan decisivos para su itinerario socioeducativo. Sin embargo, el universo de estudiantes presenta una marcada desvalorización de sus saberes y habilidades y si bien desde sus aspiraciones le asigna una alta valoración a la conclusión de su formación secundaria, reconoce como exigua esa posibilidad, cuando no carente de sentido.

Conforme a la investigación realizada, y como ya se ha dicho, constatamos una expansión de la matrícula de la modalidad, pero a la vez observamos con preocupación las dificultades de los estudiantes jóvenes y adultos para cumplimentar el trayecto educativo. Por ello, señalamos que resultaría pertinente formular políticas socioeducativas que tengan como protagonistas a los estudiantes como alternativa para revertir los guarismos que ponen de manifiesto la asimétrica relación entre ingreso y egreso.

La formulación de propuestas mesopolíticas, las prácticas institucionales, las adecuaciones curriculares, la enseñanza –cada esfera en el ámbito de su competencia- deben hacer converger su accionar hacia la valoración y autovaloración de los estudiantes, para que resignifiquen los saberes adquiridos y puedan desarrollarlos, adecuarlos y potenciarlos mediante procesos dinámicos y flexibles. Como se señala en el Documento Base de la EPJA (Anexo I *Resolución CFE N° 87/09*):

“...en el caso de la EPJA, no alcanza con validar los aprendizajes adquiridos en el ámbito informal y no formal sino también incluirlos como un espacio de aprendizaje continuo en el ámbito formal, aprendizaje que se prolonga a lo largo de la vida y atiende a las necesidades de los estudiantes. Ello implica analizar la relación entre teoría y práctica, lo que resulta un desafío para el sistema educativo en la medida que implica un diálogo entre dos tipos de saberes y dos formas distintas de construcción” (p.15).

Correlativamente, cabe buscar alternativas a los sistemas de promoción ciclados y anualizados (no gradualidad, acreditación semestral con promoción anual, promoción por espacios curriculares/ asignaturas en educación Secundaria, entre otras) y acordar la formación académica que otorga validez a la aprobación, acreditación y certificación del nivel educativo para facilitar no sólo la movilidad dentro del territorio nacional sino también para garantizar equidad y calidad en la modalidad (*Resolución CFE N° 87/09*).

Por otra parte, cabe reconocer que, en la medida en que el estudiante encuentre sentido a su permanencia y egreso en la modalidad, podrá comprometerse más y mejor en el fortalecimiento de su itinerario educativo, para lo cual es necesaria la vinculación de la educación obligatoria con la formación profesional.

Cabe tener presente también que, en la sociedad contemporánea, el analfabetismo digital dificulta la inclusión en el ámbito laboral y, por lo tanto, incrementa la marginalidad de los jóvenes y adultos. Por ello, los grandes desafíos de la EPJA al respecto son la ampliación de cobertura de programas específicos (por ejemplo,

Internet para Educar, en la provincia de Córdoba), el seguimiento y evaluación del impacto de la incorporación de las TIC en la enseñanza y los aprendizajes en los niveles primario y secundario, a fin de integrar y profundizar los aportes de estas herramientas formativas al desarrollo de las trayectorias de los estudiantes.

3. En cuanto al ambiente institucional, clima institucional

Todo ambiente es clave para permanecer o salir de él. En el ambiente institucional y/o clima institucional adquieren especial relevancia las actitudes, creencias, valores y motivaciones de estudiantes, directivos y docentes, así como el contexto personal de cada alumno y el contexto social. Todas estas variables se manifiestan en signos, ritos, símbolos, discursos que atraviesan las relaciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sabido es que un clima institucional adecuado constituye un factor clave para el funcionamiento de la institución educativa, y para que el proyecto que la sustenta no sea una entelequia, sino el fruto de una construcción dialógica, crítica y autónoma para lograr la calidad y la justicia educativa. Esto se constituye en garantía de la posibilidad de desarrollo de las condiciones necesarias para construir identidades y generar una convivencia armoniosa.

El ambiente institucional involucra también infraestructura física y mobiliario adecuados, materiales educativos y de apoyo específicos, dinámica en el uso y apropiación de los espacios. La no consideración de estos requisitos socava el proceso de enseñanza y aprendizaje, y actúa como factor expulsor por cuanto el sistema no brinda los medios necesarios para el desarrollo de la institución educativa como un espacio de construcción de conocimiento.

En pos del fortalecimiento institucional, consideramos que es muy importante este “salto” que están dando la jurisdicción al pensar en un único centro educativo que brinde la totalidad de la educación de jóvenes y adultos -“Centros Integrados”-, así como otros proyectos que contemplan redes de trabajo entre Alfabetización, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional y también aquellos que están comenzando a habilitar la constitución de mesas de gestión entre instituciones. Todos estos modelos aparecen como válidos y corresponde seguir analizándolos y observando cómo se van proyectando e instalando para indagar qué saber podemos construir sobre esto.

4. En cuanto al desarrollo laboral y profesional de los docentes y el acrecentamiento de sus competencias profesionales

El desarrollo laboral y profesional de los docentes de las EPJA es un reclamo sostenido que está siendo atendido mediante diferentes acciones en distintas jurisdicciones. No obstante, señalamos que resulta necesario repensar los formatos unicomprendivos o modelos de cursos diseñados bajo una matriz estática y única y empezar a pensar en diseños flexibles, contextualizados, conforme a las

características del universo micro y macro institucional para poder atender el desarrollo profesional e institucional.

Al respecto, se recupera la importancia de la capacitación para todos, pero situada en los problemas que se van presentando en cada una de las jurisdicciones o en cada una de las instituciones. Por otra parte, se necesita sistematizar las buenas prácticas que se están desarrollando, a los fines de poder lograr conocimientos sobre los cuales cimentar el diseño de propuestas curriculares y proyectos, a partir de grupos operativos de trabajo.

En cuanto a la formación continua de los docentes es importante articular políticas con Ministerio de Educación, Trabajo, Universidades, etc. y, por otro lado, comenzar a pensar en la necesidad -o casi la urgencia- de producir algunos materiales de enseñanza específicos para el campo de la educación de jóvenes y adultos. Aquí hace falta poner una impronta, porque la falta de formación específica para este ámbito es un reclamo que se viene sosteniendo. Si bien en algunas jurisdicciones se está avanzando al respecto, como acontece en la provincia de Córdoba, entendemos que resulta necesario profundizar y diseñar diferentes alternativas e instancias de articulación sustentables en el tiempo para dotar a la formación continua de los docentes de la especificidad con la aún no cuentan. En este sentido, no debería quedar de lado la posibilidad de dar continuidad, por ejemplo, al *Curso de capacitación para la articulación entre EDJA y FP y/o formación para el trabajo (Convenio de Cooperación con la Comunidad Económica Europea)* e implementar instancias de formación de Postítulo para la Educación de Jóvenes y Adultos (Actualización, Especialización¹¹⁷ y/o Diplomatura).

5. En cuanto a las relaciones con la comunidad

La investigación ha permitido constatar que las relaciones con la comunidad aparecen muy desarrolladas en algunos contextos y en otros, muy debilitadas. Pareciera persistir la tendencia un tanto restrictiva de las instituciones de adultos respecto de su relación con la comunidad, la cual debe revertirse en pro de una amplia vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes

En este punto, interesa particularmente resaltar la necesidad y urgencia de incorporar un trabajo intersectorial en educación de jóvenes y adultos, puesto que no todo se resuelve desde la educación escolar, sino que hace falta un trabajo en red, en vínculo con otros organismos, dependencias y organizaciones. Pensar en una

¹¹⁷ Véase, por ejemplo, Ferreyra, H. (coord.) (2012 c). *EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS: Una propuesta de formación para Directivos, Docentes y Formadores*. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte; Universidad Católica de Córdoba. Disponible en http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/24/1/2012_Ferreyra_Educaci%C3%B3n_permanente.pdf

institución inclusiva implica crear condiciones para la participación democrática con apertura hacia la comunidad y a otras organizaciones que contribuya a la construcción de una propuesta educativa pertinente (*Resolución CFE N° 87/09*).

El establecimiento de redes sociales ha de incluir también a los espacios culturales y recreativos (bibliotecas, centros culturales, salas de espectáculos, clubes, programas de desarrollo local). Esto posibilitaría no sólo la expansión de los horizontes culturales de los estudiantes de la EPJA, sino también un mejor conocimiento de las diversas posibilidades que ofrecen las instituciones del contexto local y regional, y de las diversas maneras de integrarse a ellas y participar.

Lo más importante es poder ir viendo cuáles son las debilidades y cuáles las fortalezas para contribuir a mejorar este proceso que hoy está necesitando la EPJA, más aún si consideramos que una escuela verdaderamente inclusiva se construye a partir del compromiso activo de cada persona con el lugar donde vive y siempre está dispuesta a dar y recibir aportes de su entorno. En este sentido, la política de inclusión y retención también tiene que ver con fortalecer la intersectorialidad, la formación de mesas de gestión, el trabajo por convenio que se viene desarrollando, a los fines de articular políticas, prestar servicios de orientación para acompañar a estas personas que están buscando un lugar para poder terminar sus estudios - y también para alcanzar un desarrollo personal-. Se trata de construir para ellas un espacio desde el cual puedan tender un puente hacia la inserción social y laboral en sus respectivas comunidades, y avanzar desde un sistema escolar a una sociedad educadora donde existen múltiples actores, instancias y espacios para el desarrollo y aprendizaje de las personas.

Los escenarios de la EPJA que los *tópicos generativos* (sentido, contexto, evolución) -a modo de *faros*- nos han permitido mirar desde una perspectiva holística nos han conducido a formular algunas propuestas para enriquecer el proceso de transformación de la modalidad, cada una de las cuales supone decisiones en distintas escalas del sistema educativo. Al respecto, una problemática que nos tiene que preocupar y ocupar muy especialmente en la educación de jóvenes y adultos es el acceso y la gestión de la información porque, muchas veces, al momento de la toma de decisiones aparecen algunas dificultades por debilidades relativas a los datos de los que disponemos, en el procesamiento de esos datos y en la información que estamos buscando.

Es frecuente que la información se utilice sólo como respaldo documental o fundamento de decisiones ya tomadas, sin que medien procesos de interpretación de los datos; o que se desaprovechen, en la gestión, los ya existentes. Desde nuestro punto de vista, la información existente es mucha, pero parecen faltar criterios para sistematizarla e interpretarla y poder, así, disponer de ella para tomar decisiones. Es necesario, como señalan Kit y España (2009), generar y sostener vínculos fecundos y enriquecedores entre el saber técnico y la gestión política.

Entendemos que el estudio del estado de situación que cada uno de los *faros* nos ha permitido iluminar constituye un punto de partida para ingresar en el análisis de los diferentes aspectos del problema de la EPJA, como es el de su “identidad y especificidad”, en el marco de la aplicación de la *Ley Nacional y Provincial de Educación*.

La intención ha sido habilitar un espacio para seguir haciendo ciencia con conciencia, asumiendo un compromiso por, desde y para la mejora de la EPJA. Así, la continuidad de líneas de investigación se presenta -a esta altura del debate- como una necesidad para avanzar en la transformación del subsistema objeto de este estudio.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
Facultad de Educación – Universidad Católica de Córdoba

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD¹¹⁸

Marco político-legal regulatorio

A partir de la promulgación de *Ley Nacional de Educación N° 26.206* en noviembre de 2006, se establece una nueva estructura del Sistema Educativo en la que se reconoce como Modalidad a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad, ubicándola, en el Art. 55, como: *“La modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno...”*

En el ámbito jurisdiccional, la *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9.870* establece que la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad es gestionada y supervisada por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos a partir de una coordinación¹¹⁹ que articula sus acciones con los supervisores.

Antecedentes de la educación en contextos de privación de la libertad

Hasta el año 2000, la educación en los establecimientos penitenciarios era brindada por personal de seguridad (con título docente) que se encargaba de la Educación Primaria.

Las escuelas que allí funcionaban no habían sido traspasadas a las jurisdicciones provinciales; por lo tanto, no formaban parte del sistema educativo y los estudiantes de estos contextos debían rendir en condición de alumnos libres para obtener la certificación. (No en el caso de Córdoba).

Hasta ese momento, muy pocas personas privadas de libertad podían acceder a la educación ya que, como señalan Frejman y Herrera (2010)

“...desde el ámbito penitenciario era y continúa siendo, en algunos sectores, considerada como un beneficio para algunos y no un derecho para todos, siempre dentro del marco del tratamiento penitenciario y del sistema de progresividad de la pena. La lógica pedagógica quedaba subsumida a la lógica de seguridad y del disciplinamiento punitivo” (p. 24.).

¹¹⁸ El presente Anexo ha sido construido por Susana Caelles Arán y Marcela Alejandra Rosales, con la colaboración de Laura Acosta.

¹¹⁹ Los centros educativos en contextos de encierro de la provincia no tienen una dependencia ni jerárquica ni funcional de la Coordinación, no obstante ello, el rol fundamental es el de articular las acciones de los centros educativos entre las Inspecciones de Zona, la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, el Servicio Penitenciario de la Provincia, Patronato del Liberado, Institutos de Formación Docente, Universidades y todo organismo no gubernamental con el que las escuelas mantengan vinculación.

Se destaca, además, que la gran mayoría de los estudiantes eran reprobados en los mencionados exámenes libres y por ende sus aprendizajes no eran acreditados.

Paulatinamente se fueron produciendo los cambios estructurales necesarios a través de reuniones entre funcionarios de los Ministerios de Justicia, Servicio Penitenciario y Ministerio de Educación de la Nación, firmándose un primer acuerdo: el *Convenio de Cooperación Educativa- MECyT N° 375/06*. Este convenio reviste especial importancia ya que permitió considerar a la educación en las cárceles de otra manera, *“a partir de decisiones políticas que promovieran marcos legales que ampararan y habilitaran nuevas posibilidades de acción educativa”* (Frejman y Herrera, 2010, p.26) y sentó las bases para que la educación comenzara a depender de los sistemas educativos provinciales, de sus docentes y no de los agentes de seguridad. De esta manera, se genera la posibilidad de que se logren condiciones de igualdad entre los estudiantes jóvenes y adultos dentro y fuera del contexto de privación de la libertad.

En la década 1997-2007 (según datos oficiales disponibles en SNEEP, 2007) la población de personas privadas de libertad se duplicó. Según Sileoni (2010, p.6), *“El aumento de la población en contextos de privación de la libertad acompañó la crisis socioeconómica más importante de la que tengamos memoria y que produjo la exclusión de vastos sectores”*. Al mismo tiempo, la situación mundial, a la cual nuestro país no es ajena, *“ha ido configurando un escenario complejo, con aumento de la pobreza y profundización de los procesos de exclusión, que ha llevado al incremento de los índices que miden los hechos delictivos y su reincidencia”* (Frejman y Herrera, 2010, p. 21).

El sociólogo Loïs Wacquant (1999, en Frejman y Herrera 2010, p.115) plantea que la prisionalización forma parte de un circuito a través del cual el sistema sociopolítico produce sujetos empobrecidos y que las cárceles funcionan en la sociedad como depósitos de aquellos jóvenes, hombres y mujeres que en cada momento histórico constituyen el sujeto o grupo social al que se destina la función de encierro y castigo, es decir, se piensa a la cárcel como un espacio poblado por personas que, en su mayoría, no han tenido acceso a sus derechos básicos como son la educación, el trabajo y la salud, la vida digna.

En la Provincia de Córdoba en cambio, los servicios educativos de nivel primario, dependientes del Ministerio de Educación en contextos de privación de libertad, tienen su inicio en 1982, y a partir del año 2001 se universaliza la oferta de nivel secundario.

Cuadro N° 1- Servicios de EDJA en Contextos de privación de libertad. Provincia de Córdoba

E.P. N°	LOCALIDAD	AÑO DE INICIACIÓN DE ACTIVIDADES	
		PRIMARIO	SECUNDARIO
C.C. N° 1	BOWER	1990	2001 a 2003
C.C. N° 2	CRUZ DEL EJE	2007	2007
E.P. N° 2	CÓRDOBA	1982	1991
E.P. N° 3	BOWER	1990	2003
E.P. N° 5	VILLA MARÍA	1987	2003
E.P. N° 6	RÍO CUARTO	1989	2001
E.P. N° 7	SAN FRANCISCO	1985	2002
E.P. N° 8	VILLA DOLORES	2000	2003

Fuente: Datos extraídos del Archivo de calificaciones de estudiantes- D.G.E.J.y A-, y de las Inspecciones de Zonas del interior.

La educación en contextos de privación de la libertad: su importancia

Es necesario reconocer que la educación, la formación de jóvenes y adultos dentro de las cárceles es uno de los escenarios pedagógicos más complejos. Se trata de conciliar las tensiones entre un sistema disciplinario rígido, de sanción -y en algunos casos de castigo-, con un sistema que tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona; con capacitación laboral, para preparar al sujeto para el ejercicio de la ciudadanía cuando goce de libertad y/o, mejorar la calidad de vida en la misma situación de encierro. Se trata, en primera instancia, de la interacción entre dos organizaciones sociales públicas con lógicas muy diferentes: la escuela -lógica de promoción humana, construcción de ciudadanía, convivencia democrática- y la cárcel -lógica de encierro, de institución total, disciplinar, rígida, de deconstrucción del yo, cooptativa-. Ambas organizaciones pueden interrelacionarse para dar cumplimiento a una educación integral para todos, como derecho humano y a la vez derecho constitucional de toda persona por su propia dignidad. Así se expresa en los marcos legales nacionales y jurisdiccionales, en acuerdo con las convenciones internacionales sobre los derechos humanos considerando *“que el derecho humano a la educación sigue siendo una demanda por constituirse (...) para la construcción de una nueva ciudadanía y de modelos inclusivos de sociedad”* (Ferreira, 2012 a, p. 66). Por ello, cobra vital importancia la función de la educación en este contexto, que tiende, además, a afianzar la restitución de derechos vulnerados.

La escuela en estos espacios posibilita pensar a las personas privadas de libertad en un futuro posible, efectivizando el ejercicio de los derechos humanos a través de una educación liberadora y no compensatoria, que centre su mirada en el estudiante, sus

intereses y necesidades, entendiendo que *“donde la educación es más notoria que la seguridad, la esperanza de rehabilitación es bastante aceptable”* (Hepp, 1997, p. 7).

La pedagoga Violeta Nuñez (1999 en Frejman y Herrera 2010, p.136) plantea un proceso que conforma los circuitos cerrados *“exclusión-institucionalización-exclusión”* que se encarna en la vida de las personas signadas por historias de exclusión, fracaso y marginalidad.

“En la medida que la educación en contextos de encierro sea entendida como la posibilidad de ejercer un derecho que ha sido obstaculizado, se abre la posibilidad de que se constituya en una herramienta para interrumpir un destino que se decreta como inexorable” (Frigerio, 2004 en Frejman y Herrera 2010, p. 137).

Situación actual: El Sistema Penitenciario de Córdoba

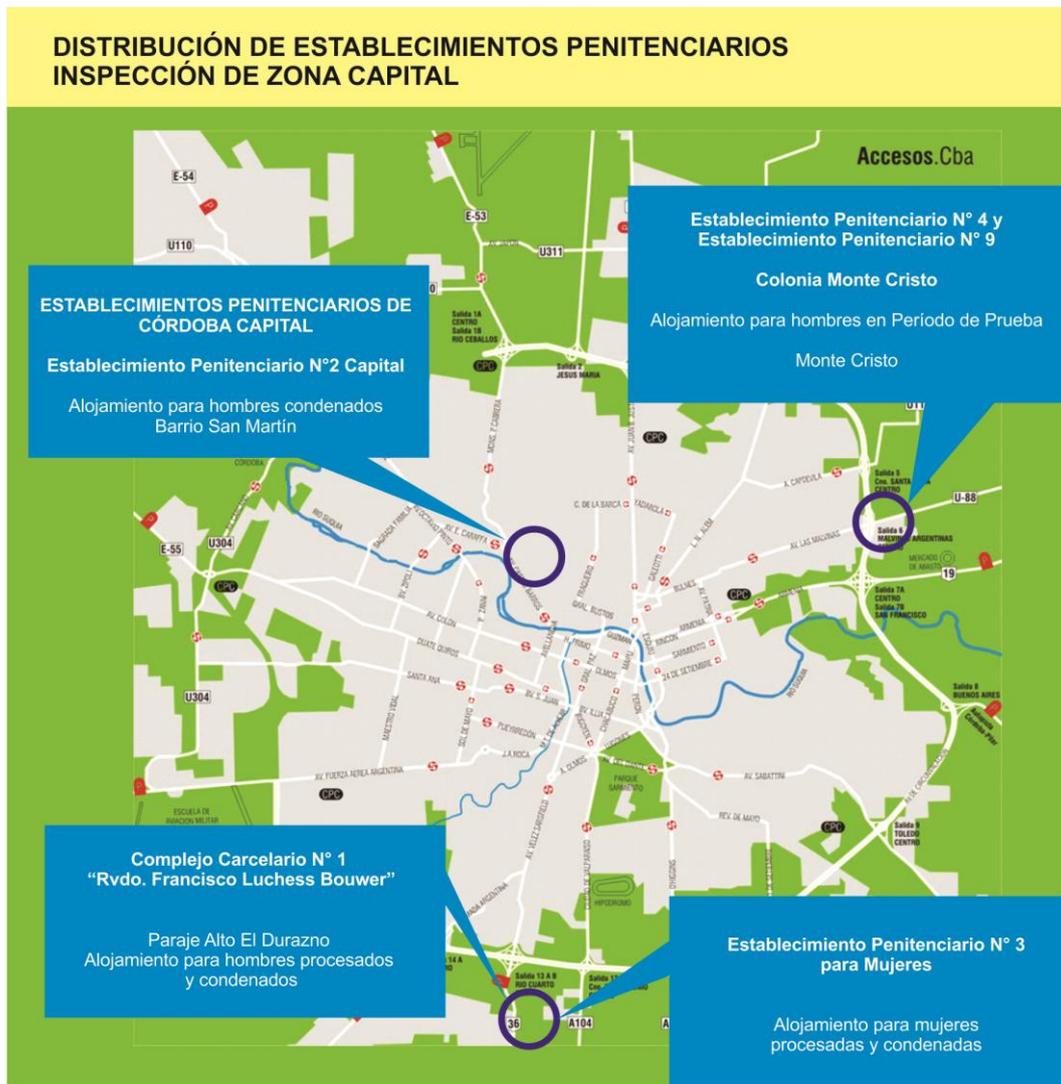
El Servicio Penitenciario Cordobés está integrado por ocho Establecimientos Penitenciarios y dos (dos) Complejos. Se sitúan geográficamente de la siguiente forma:

CAPITAL Y ZONA DE INFLUENCIA

1. Complejo Carcelario N° 1 “Rvdo. Padre Francisco Luchesse”- Bower; para hombres, procesados y condenados. Con cuatro Módulos y dos sectores destinados a un Centro de Régimen Diferenciado y un Centro de Atención a Adicciones.
2. Establecimiento Penitenciario N° 2 B° San Martín. Alojamiento para hombres condenados.
3. Establecimiento Penitenciario N° 3 Bower, para mujeres procesadas y condenadas.
4. Establecimiento Penitenciario N° 4 Colonia Monte Cristo, para hombres en período de prueba.
5. Establecimiento Penitenciario N° 9 B° Cáceres; para hombres en período de prueba.

(Actualmente trasladado a Monte Cristo)

Mapa N° 1. Establecimientos penitenciarios de la Zona capital (Córdoba y Zona de influencia)



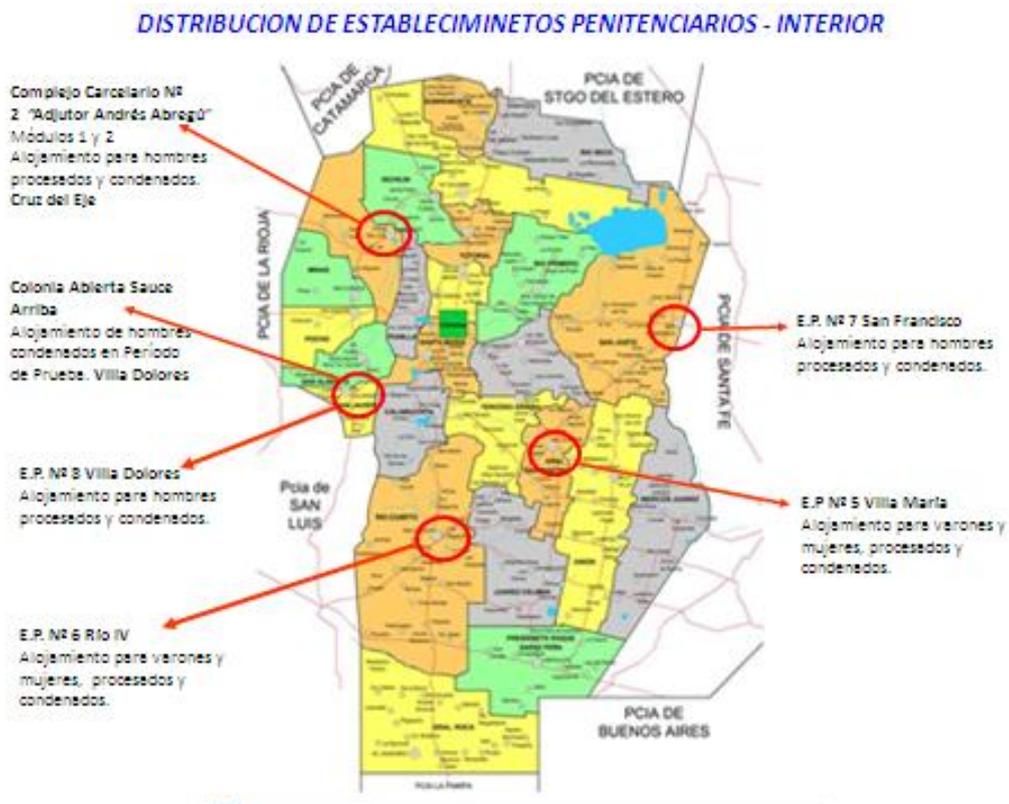
Fuente: Mapas originados por la DGEJA. Coordinación de Educación en Contextos de Encierro.

INTERIOR

1. Villa María: Establecimiento Penitenciario N° 5, para varones y mujeres procesados y condenados.
2. Río IV: Establecimiento Penitenciario N° 6, para varones y mujeres procesados.
3. San Francisco: Establecimiento Penitenciario N° 7, para hombres procesados y condenados.

4. Villa Dolores: Establecimiento Penitenciario N° 8, para hombres procesados y condenados y Colonia Abierta Sauce Arriba (que depende del mismo establecimiento penitenciario) para hombres condenados en período de prueba.
5. Cruz del Eje: Complejo Carcelario N° 2 “Adjutor Andrés Abregú”; hombres procesados y condenados.

Mapa N° 2. Establecimientos penitenciarios de las Zonas del Interior



Fuente: Mapas originados por la DGEJA. Coordinación de Educación en Contextos de Encierro.

Las personas privadas de libertad reciben educación sistemática a cargo del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA), en todas las unidades carcelarias provinciales de régimen cerrado y abierto (Período de Prueba Monte Cristo y Villa Dolores). Sólo en el E.P. de Monte Cristo se implementó el Plan FinEs.¹²⁰

¹²⁰ Del total de establecimientos del Servicio Penitenciario de la Provincia de Córdoba, sólo en el 70% de ellos el Ministerio de Educación ofrece servicios educativos de algunos de los niveles obligatorios.

Cuadro Nº 2. Matrícula Inicial (Educación Primaria y Secundaria) y alojados; años 2010, 2011 y 2012.

E.P. Nº	Localidad	AÑO 2010				AÑO 2011				AÑO 2012			
		Matrícula Inicial 2010			Alojados	Matrícula Inicial 2011			Alojados	Matrícula Inicial 2012			Alojados
		Prim	Sec.	Total		Prim.	Sec.	Total		Prim.	Sec.	Total	
C.C. Nº 1	BOWER	364	351	715	2567	376	460	836	2675	343	532	875	2765
C.C. Nº 2	C. DEL EJE	233	233	466	1035	234	271	505	1036	87	354	441	1010
E.P. Nº 2	CÓRDOBA	120	179	299	740	100	228	328	720	91	137	228	791
E.P. Nº 5	VILLA MARÍA	83	73	156	491	67	132	199	496	65	118	183	511
E.P. Nº 6	RÍO CUARTO	64	83	147	371	65	96	161	370	82	148	230	392
E.P. Nº 7	SAN FCO.	47	55	102	292	38	92	130	294	35	114	149	271
E.P. Nº 8	V. DOLORES	63	50	113	239	51	68	119	232	57	56	113	255
TOTALES		974	1024	1998	5735	931	1347	2278	5823	760	1459	2219	5995

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la DGEJA, Coordinación de Centros Educativos en Contexto de Encierro. Diciembre 2012

Cuadro Nº 3. Plantas Funcionales de los establecimientos carcelarios de la Provincia de Córdoba. Niveles Primario y Medio/Secundario. Año 2012

DPTO.	LOCALIDAD	PRIMARIA				
		C A R G O S				Total Parcial
		Direct.	Maestro grado	Ed. Física	Preceptor	
Capital	Córdoba.	0	6	0	0	6
Sta. María	Bouwer	0	14	1	0	15
Río IV	Río Cuarto	0	2	0	0	2
San Martín	Villa María	0	2	0	0	2
San Justo	San Francisco	0	2	0	0	2
San Javier	Villa Dolores	0	1	0	0	1
Cruz del Eje	Cruz del Eje	0	3	0	0	3
TOTALES		0	30	1	0	31

DPTO.	LOCALIDAD	SECUNDARIO								
		CARGOS Y DOCENTES					Total	CANTIDAD DE HORAS CÁTEDRAS		Total
		Directivos	Docentes con función de Coord. (hs.Catedras)	Otros	Adm.	Docentes aulas		De Clases	Coordinación	
Capital	Córdoba.	0	1	0	1	19	21	90	21	111
Sta. María	Bouwer	0	5	0	0	47	52	570	60	630
Río IV	Río Cuarto	0	1	0	0	19	20	120	15	135
San Martín	Villa María	0	1	0	0	20	21	120	15	135
San Justo	San Francisco	0	1	0	0	14	15	90	15	105
San Javier	Villa Dolores	0	1	0	0	12	13	90	15	105
Cruz del Eje	Cruz del Eje	0	2	0	0	31	33	270	38	308
TOTALES		0	12	0	1	162	175	1350	179	1529

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la DGEJA, Coordinación de Centros Educativos en Contexto de Encierro. Diciembre 2012

Junto a la infraestructura y el equipamiento, la jurisdicción Córdoba ha implementado un importante proceso de cambio. El mismo otorga identidad a la modalidad y ha alcanzado avances considerables como los siguientes:

- La implementación de un currículum propio en la provincia de Córdoba para la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario en el año 2008, con una estructura modular y caracterizado por su flexibilidad. Es el que se utiliza en Contexto de Privación de Libertad.
- La implementación de un currículum propio de la modalidad para el nivel secundario Res. 84/11 (Estructura Curricular) y Res. 184/13 (Aprueba el Ciclo Orientado).
- El marco legal establecido por la Resolución 127/10 del CFE (Consejo Federal de Educación) que establece que la educación formal en contextos de privación de libertad es un derecho y que sólo podrá ser impartida por docentes dependientes de los ministerios de educación de cada jurisdicción y no por personal penitenciario para lo cual se deberán implementar las acciones necesarias (en especial cargos docentes).
- La capacitación a los docentes que se desempeñan en Educación en Contextos de Privación de Libertad a través de una Especialización Docente

Nivel Superior en Contextos de Encierro Postitulo (Primera cohorte 2010/2011).

- La recientemente sancionada *LEY N° 26.695* que reafirma la importancia de la Educación en Contextos de Privación de libertad y los lineamientos establecidos en la Resolución del *CFE N° 127/10* y modifica la ley que rige el tratamiento penitenciario.

En definitiva, es necesario reconocer que la formación integral de las personas privadas de libertad supone colaborar para la construcción de proyectos de vida, de nuevas formas de imaginar su vida, que les permitan lograr la participación activa en la sociedad, ocupando el lugar de verdaderos ciudadanos, no sólo de habitantes...

Esta valoración no implica creer que la educación tiene poderes mágicos, o instantáneos: sabemos que es sólo uno de tantos otros aspectos que inciden en la creación de una realidad social más justa, menos violenta y menos apoyada en resentimientos estériles. Es saber que tanto el Estado como la sociedad toda deben comprometerse a facilitar los medios para que esta propuesta de las políticas públicas actuales se pueda llevar a cabo y a partir de ello, poder concretar lo que dice el Prof. Alberto Estanislao Sileone¹²¹ (2010),

“Animamos, desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a lectores y escritores, a directivos y docentes y, especialmente, a los destinatarios de todos estos esfuerzos: los alumnos y las alumnas de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida”.

En conclusión, se trata de ayudar para que el paso por las escuelas situadas en los contextos de encierro se transforme en la vivencia de un espacio que posibilite una salida sin retorno, que permita que se abran verdaderamente las puertas a la libertad..., tratando de hacer visible la dimensión ética de los valores de justicia educativa, del cuidado del otro, de la recuperación de las voces de los pocos veces escuchados, de la valoración de la vida; del trabajo, de la libertad, del estudio, como herramientas para organizar una vida digna. Todo con la finalidad de darle el sentido que debe tener la educación en las sociedades democráticas que buscan la equidad, la igualdad de oportunidades, la diversidad y la concreción real de la justicia social.

¹²¹

Prof. Alberto Estanislao Sileoni, Ministro de Educación de la Nación Argentina.

ANEXO 2

ESTRUCTURAS CURRICULARES MODALIDAD PRESENCIAL ¹²²

ORIENTACIÓN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREAS		ESPACIOS CURRICULARES	1ro	2do	3ro	TOTAL
Área Matemática	1	Matemática	5	3	3	11
Área de la Interpretación y Producción de textos	2	Lengua y Literatura	5	4	4	13
	3	Inglés	3	2	2	7
Área Ciencias Naturales	4	Química		3		3
	5	Física		3		3
	6	Cs. Naturales- Físico-Química	3			3
	7	Cs. Naturales- Biología	3			3
	8	Problemáticas de Salud Humana y Ambiental			3	3
Área Ciencias Sociales	9	Psicología Social		3		3
	10	Cs. Sociales- Historia	2	3		5
	11	Sociología			3	3
	12	Cs. Sociales Geografía	2			2
	13	Espacio y Sociedad en Argentina y América Latina			3	3
	14	Taller de Ciudadanía y Participación	2			2
Área Técnico Profesional	15	Problemáticas económicas actuales		3		3
	16	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social		3		3
	17	Antropología Social y Cultural		4		4
	18	Estado y Organizaciones Sociales			3	3
	19	Gestión y Promoción Socio-Cultural			4	4
	20	Espacio de vinculación con el Sector			6	6
	21	Formación para el Trabajo	3			3
	22	Taller de Orientación Vocacional-Ocupacional	2			2
		TOTAL HORAS	30	31	31	92
		CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES	10	10	9	29

¹²² El presente Anexo ha sido elaborado por Marcela Alejandra Rosales y Horacio Ademar Ferreyra a partir de las Resoluciones Ministeriales de aprobación de Planes de Estudios.

ORIENTACIÓN CIENCIAS NATURALES

ÁREAS		ESPACIOS CURRICULARES	1ro	2do	3ro	TOTAL
Área Matemática	1	Matemática	5	3	3	11
Área de la Interpretación y Producción De textos	2	Lengua y Literatura	5	4	4	13
	3	Lengua Extranjera	3	2	2	7
Área Ciencias Naturales	4	Química		3		3
	5	Física		3		3
	6	Cs. Naturales- Físico-Química	3			3
	7	Cs. Naturales-Biología	3			3
	8	Problemáticas de Salud Humana y Ambiental			3	3
Área Ciencias Sociales	9	Psicología Social		3		3
	10	Cs. Sociales- Historia	2	3		5
	11	Sociología			3	3
	12	Cs. Sociales- Geografía	2			2
	13	Espacio y Sociedad en Argentina y América Latina			3	3
	14	Taller de Ciudadanía y participación	2			2
Área Técnico Profesional	15	Problemáticas económicas actuales		3		3
	16	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social		3		3
	17	Ciencia, Sociedad y Desarrollo		4		4
	18	Ambiente, Desarrollo y Sociedad			3	3
	19	Prevención, salud pública y comunitaria			4	4
	20	Espacio de vinculación con el Sector			6	6
	21	Formación para el Trabajo	3			3
	22	Taller de Orientación Vocacional- Ocupacional	2			2
		TOTAL HORAS	30	31	31	92
		CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES	10	10	9	29

ORIENTACIÓN ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

ÁREAS		ESPACIOS CURRICULARES	1ro	2do	3ro	TOTAL
Área Matemática	1	Matemática	5	3	3	11
	2	Lengua y Literatura	5	4	4	13
Área de la Interpretación y Producción De textos	3	Lengua Extranjera	3	2	2	7
	4	Química		3		3
Área Ciencias Naturales	5	Física		3		3
	6	Cs. Naturales- Físico-Química	3			3
	7	Cs. Naturales- Biología	3			3
	8	Problemática de Salud Humana y Ambiental			3	3
Área Ciencias Sociales	9	Psicología Social		3		3
	10	Cs. Sociales- Historia	2	3		5
	11	Sociología			3	3
	12	Cs. Sociales- Geografía	2			2
	13	Espacio y Sociedad en Argentina y América Latina			3	3
	14	Taller de Ciudadanía y participación	2			2
Área Técnico Profesional	15	Problemáticas económicas actuales		3		3
	16	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social		3		3
	17	Sistemas de Información Contable I		4		4
	18	Sistemas de Información Contable II			3	3
	19	Economía			2	2
	20	Cooperativas y Entidades sin Fines de Lucro			2	2
	21	Espacio de vinculación con el Sector			6	6
	22	Formación para el Trabajo	3			3
	23	Taller de Orientación Vocacional- Ocupacional	2			2
		TOTAL HORAS	30	31	31	92
		CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES	10	10	10	30

ORIENTACIÓN TURISMO

ÁREAS		ESPACIOS CURRICULARES	1ro	2do	3ro	TOTAL
Área Matemática	1	Matemática	5	3	3	11
Área de la Interpretación y Producción de textos	2	Lengua y Literatura	5	4	4	13
	3	Lengua Extranjera	3	2	2	7
Área Ciencias Naturales	4	Química		3		3
	5	Física		3		3
	6	Cs. Naturales- Físico-Química	3			3
	7	Cs. Naturales- Biología	3			3
	8	Problemáticas de Salud Humana y Ambiental			3	3
Área Ciencias Sociales	9	Psicología Social		3		3
	10	Cs. Sociales- Historia	2	3		5
	11	Sociología			3	3
	12	Cs. Sociales Geografía	2			2
	13	Espacio y Sociedad en Argentina y América Latina			3	3
	14	Taller de Ciudadanía y participación	2			2
Área Técnico Profesional	15	Problemáticas económicas actuales		3		3
	16	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social		3		3
	17	Turismo, Sociedad y Economía		4		4
	18	Turismo, Patrimonio Histórico-Cultural			3	3
	19	Promoción y Política Turística			2	2
	20	Servicios Turísticos			2	2
	21	Espacio de vinculación con el Sector			6	6
	22	Formación para el Trabajo	3			3
	23	Taller de Orientación Vocacional-Ocupacional	2			2
		TOTAL HORAS	30	31	31	92
		CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES	10	10	10	30

ORIENTACIÓN AGRO Y AMBIENTE

ÁREAS	ESPACIOS CURRICULARES	1ro	2do	3ro	TOTAL
Área Matemática	1 Matemática	5	3	3	11
Área de la Interpretación y Producción de textos	2 Lengua y Literatura	5	4	4	13
	3 Lengua Extranjera	3	2	2	7
Área Ciencias Naturales	4 Química		3		3
	5 Física		3		3
	6 Cs. Naturales- Físico-Química	3			3
	7 Cs. Naturales- Biología	3			3
	8 Problemáticas de Salud Humana y Ambiental			3	3
Área Ciencias Sociales	9 Psicología Social		3		3
	10 Cs. Sociales- Historia	2	3		5
	11 Sociología			3	3
	12 Cs. Sociales Geografía	2			2
	13 Espacio y Sociedad en Argentina y América Latina			3	3
	14 Taller de Ciudadanía y participación	2			2
Área Técnico Profesional	15 Problemáticas económicas actuales		3		3
	16 Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social		3		3
	17 Agro y Ambiente		4		4
	18 Economías y Gestión Agro-Ambiental y Regional			3	3
	19 Producción Agropecuaria y Modelos Productivos			4	4
	20 Espacio de vinculación con el Sector			6	6
	21 Formación para el Trabajo	3			3
	22 Taller de Orientación Vocacional- Ocupacional	2			2
	TOTAL HORAS	30	31	31	92
	CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES	10	10	9	29

ORIENTACIÓN INFORMÁTICA

ÁREAS	ESPACIOS CURRICULARES	1ro	2do	3ro	TOTAL
Área Matemática	1 Matemática	5	3	3	11
Área de la Interpretación y Producción de textos	2 Lengua y Literatura	5	4	4	13
	3 Lengua Extranjera	3	2	2	7
Área Ciencias Naturales	4 Química		3		3
	5 Física		3		3
	6 Cs. Naturales- Físico-Química	3			3
	7 Cs. Naturales- Biología	3			3
	8 Problemáticas de Salud Humana y Ambiental			3	3
Área Ciencias Sociales	9 Psicología Social		3		3
	10 Cs. Sociales- Historia	2	3		5
	11 Sociología			3	3
	12 Cs. Sociales Geografía	2			2
	13 Espacio y Sociedad en Argentina y América Latina			3	3
	14 Taller de Ciudadanía y participación	2			2
Área Técnico Profesional	15 Problemáticas económicas actuales		3		3
	16 Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social		3		3
	17 Informática I		4		4
	18 Informática II			4	4
	19 Aplicaciones Web			3	3
	20 Espacio de vinculación con el Sector			6	6
	21 Formación para el Trabajo	3			3
	22 Taller de Orientación Vocacional-Ocupacional	2			2
	TOTAL HORAS	30	31	31	92
	CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES	10	10	9	29

ANEXO 3

ESTRUCTURA PLAN DE EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL ¹²³

PLAN	CONDICIONES DE INGRESO	MÓDULOS	ÁREAS O ASIGNATURAS
Plan A	* Acreditar estudios de Nivel Primario Completo * Acreditar 1º y 2º Año Incompletos de Planes anteriores al Decreto 141/96 y Planes de Adultos 206/83 y 102/977 * CBU o CB Incompleto (Dcto. 141/96)	1	Lengua- Inglés- Matemática Cs. Naturales- Cs. Sociales
		2	Lengua- Inglés- Matemática Cs. Naturales- Cs. Sociales
		3	Lengua- Inglés- Matemática Cs. Naturales- Cs. Sociales
		4	Área Tecnológico Profesional
		5	Lengua- Inglés- Matemática Cs. Naturales- Cs. Sociales
		6	Matemática- Cs. Naturales
		7	Lengua- Inglés- Cs. Sociales
		8	Lengua- Inglés- Matemática Cs. Naturales- Cs. Sociales
		9	Matemática- Cs. Naturales
		10	Lengua- Inglés- Cs. Sociales
		11	Área Tecnológico Profesional
Plan B	* Tener aprobado 1º Año de Planes de Adultos 206/83, 102/97 o 187/98 * Acreditar 2º Año completo de Planes Anteriores al Decreto 141/96 * CBU o CB Completo (Dcto. 141/96)	4	Área Tecnológico Profesional
		5	Lengua- Inglés- Matemática Cs. Naturales- Cs. Sociales
		6	Matemática- Cs. Naturales
		7	Lengua- Inglés- Cs. Sociales
		8	Lengua- Inglés- Matemática Cs. Naturales- Cs. Sociales
		9	Matemática- Cs. Naturales
		10	Lengua- Inglés- Cs. Sociales
11	Área Tecnológico Profesional		
Plan C	* Tener aprobado 2º Año de Planes de Adultos 206/83, 102/97 o 1070/00 * Acreditar 3º Año completo de Planes Anteriores al Decreto 141/96 * CBU o CB Completo (Dcto. 141/96) Más 4º Año Ciclo de Especialización (Dcto. 149/97) * Acreditar 4º y/o 5º Año incompletos de Planes anteriores al Decreto 149/97	4	Área Tecnológico Profesional
		8	Lengua- Inglés- Matemática Cs. Naturales- Cs. Sociales
		9	Matemática- Cs. Naturales
		10	Lengua- Inglés- Cs. Sociales
		11	Área Tecnológico Profesional

Todos los Planes tienen un Módulo 0 que es introductorio.

¹²³ El presente Anexo ha sido construido por Marcela Alejandra Rosales a partir de la información suministrada por la DGEJA.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Astorga, C. y Lima Facio, M.A. (2009). *¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas*. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 23 de abril de 2013, de www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm
- Aguilar Villanueva, L. F. (coord. y comp.) (1994). *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa.
- Almandoz, M.R. y Vitar, A. (2009). *Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas*. Ponencia en Tercer Congreso Nacional y Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: "Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?". Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Buenos Aires.
- Apolaya, W. L. (2005). *Lineamientos metodológicos para el planeamiento y ejecución de Líneas de Base*. San Salvador: OIT.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Argentina, Ministerio de Educación (1999). *Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional (2000). *Innovaciones en la gestión educativa y escolar*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional (2001). *Buenas prácticas de gestión escolar*. Buenos Aires: Autor.
- Asís, R. (2009). *Arquetipos mitológicos*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Baquero Lazcano, P. y otros (2001-2003). *La mundialización en la realidad argentina*. Tomos I-II. Córdoba, Argentina: El Copista.
- Belanger, P. y Federighi, P. (2004). *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila – Facultad de Filosofía y Letras.
- Bell, D. (1987). La vanguardia fosilizada. En *Revista Vuelta*, XI (127), México.
- Beltrán Llavador, F. (2007). *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Blanas, G. (2010). *Educación y Construcción de Ciudadanía. Estudio de casos en una escuela de Nivel Medio de la Ciudad de Córdoba, 2007-2008*. Tesis Doctoral Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Blazich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 44, 53-60.

- Bobadilla, P.L., del Aguila, L. y Morgan, M. (1998). Diseño y evaluación de proyectos de desarrollo. En *Manuales de capacitación*, 3. Lima: PACT/PERU.
- Bona, A., Gastaldello, A. y Pardo, C. (2002). *El currículum en la educación de adultos del nivel medio de la provincia de Córdoba: hacia una construcción de su especificidad*. Trabajo Final. Facultad de Filosofía y Humanidades. UCC
- Borges, J.L. (1993). *Obras completas*, (4 vols). Barcelona, España: Círculo de Lectores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. (1975). *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C y Cosse, G. (1996). Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En *Documentos de PREAL*, 5. Santiago de Chile. Recuperado el 4 de setiembre de 2009, de [http:// www.preal.cl](http://www.preal.cl)
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Brunner, J. J. (2000). Nuevas tecnologías y sociedad de la información. En *PREAL*, N° 16. Recuperado el 4 de enero de 2012, de http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/CT_Brunner.pdf
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bucheli, B. (2007). *Mapeo de Actores* (inédito)
- Cabo, A. (2002) *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Camilloni, A. y Nespereira, V.(2004). *La planificación y la programación en la enseñanza*. La Plata, Argentina: Dirección de Adultos y Formación Profesional. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Cañete Escalona, F. (1998). La evaluación institucional. En *Enfoques Educativos*, I (1). Santiago de Chile: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Casadei, C. (2003). *La educación a distancia. Una nueva modalidad para jóvenes y adultos del nivel medio*. Trabajo final Facultad de Filosofía y Humanidades. UCC.
- Casassus, J. y Arancibia, V. (1997). *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Castell, M. (2000). Globalización. Estado y sociedad civil: el nuevo horizonte histórico de los derechos humanos. En *Isegoría Revista de Filosofía, Moral y Política*, 22. Madrid: Instituto de Filosofía.
- Castells M. (2006). *La Sociedad Red*. España: Alianza Editorial.

Claval, P. (1999). Los fundamentos actuales de la geografía cultural. En *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, Bellaterra Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, N^o 34, pp. 25-40.

Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2005). Educación de adultos en América Latina: perspectivas en los albores del siglo XXI. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1). Centro de Cooperación para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Coombs, P.H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

Coraggio, J. L. (1995). *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: IDEAS/REI/AIQUE.

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En López, N. (Coord) *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires : IPE-UNESCO.

Corrales, J. (1998). *The politics of Education Reform Implementation: Bolstering the Supply and Demand*. Countering Institutional Blocks. Paper presented for the World Bank, EE.UU.

Croizier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.

De la Fare, M. (2010). Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica. En *Serie Informes de Investigación* N^o 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DiNIECE.

De la Fare, M. (2011). Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento. En *Serie Informes de Investigación* N^o 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DiNIECE.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.

Derrida, J. (1993). *Los Spectres de Marx*. París: Galilée.

Dreifuss, R. A. (1996). *La época de perplejidades: mundialización, globalización y planetarización, nuevos desafíos*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa.

Dussel, I. (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación “Metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional”, pp. 169-181. Buenos Aires: Santillana. Recuperado el 4 de enero de 2012, de

http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf

Ezpeleta, J. (1993). El retorno de la educación (Entrevista). En *Educación de Adultos*, 16, 17-21. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Fernández, J. M. (1999). *Manual de Políticas y Legislación Educativa*. Madrid: Síntesis/Educación.

Ferreyra, H. (2006). *Transformación de la Educación Media en la Argentina. Colección Thesys. Córdoba, Argentina: EDUCC.*

Ferreyra, H. (2008). *Estado de Situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Entre Ríos-Argentina*. Paraná, Argentina: CGE.

Ferreyra, H. (coord.). (2010). *Educación no formal y desarrollo regional en la provincia de Córdoba. Un estudio de las demandas, necesidades y ofertas de formación para el trabajo 2006/2007*. Córdoba, Argentina: UCC-EDUCC. Agencia Córdoba Ciencia.

Ferreyra, H. (coord.) (2009). *Educación Secundaria en la Argentina*. Buenos Aires: Noveduc Argentina y Academia Nacional de Educación.

Ferreyra, H. (2012 a). *Educación de Jóvenes y Adultos: políticas, sujetos y contextos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ferreyra, H. (coord.) (2012 b). *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina (2000-2010)*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba. Comunicarte.

Ferreyra, H. (coord.) (2012 c). *EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS: Una propuesta de formación para Directivos, Docentes y Formadores*. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte; Universidad Católica de Córdoba. Disponible en <http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/24/1/2012.Ferreyra.Educaci%C3%B3n%20permanente.pdf>

Ferreyra, H. y Blanas, G. (2009). *La construcción de una línea de base en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas en la República Argentina 2006*. Córdoba, Argentina .Mimeo

Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.

Ferreyra, H. y Peretti, G. (comp) (2006). *Diseño y gestión de una Educación Auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Finnegan, F. (comp.) (2012). *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Aique.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). Para una crítica filosófica de la globalización. En Fornet-Betancourt, R. (ed). *Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y Liberación*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (1994). La naturaleza Política de la Educación. En *Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo*. Buenos Aires: Planeta.
- Frejman V. y Herrera P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio, G. (2004). *Contra lo inexorable*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Frigerio, G., Poggi M. y Tiramonti G. (1992). *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca. Elementos para la comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- García Bailoretto, S. (2002). Reinstauración de la solidaridad ante el capitalismo sin comunidad. En *Revista La Tiza*, 11 (4), 7. Buenos Aires: SADOP.
- García Canclini, N, (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- García, C. (2006). *Las representaciones sociales del territorio. Enfoque y metodología para su estudio*. Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia, Ponencia, en "VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. América Latina en su discurso". Santiago de Chile.
- García, J.L. (1976). *Antropología del territorio*, Madrid: Ediciones JB.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2003). *¿Cómo construir una línea de Base?* Córdoba, Argentina: Programa Autonomía Escolar.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio De Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad. Nivel Medio*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno De Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Documentación, sistematización y socialización de buenas prácticas en la educación inicial, primaria, media, técnica, especial, jóvenes y adultos, superior, artística, en contextos de encierro y rural de la Provincia de Córdoba*. Bases de la convocatoria 2010-2011.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos (2011). *Propuesta Curricular para la Educación Secundaria Presencial de Jóvenes y Adultos*. Córdoba, Argentina.

- González, A. L. (2005). *Manual operativo del Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.
- Graglia, E. (2004). *Diseño y gestión de políticas públicas: hacia un modelo relacional* (1ª ed.). Córdoba: EDUCC.
- Hepp, T. (1997). El área correccional desbordada. En *La internación de menores y sus problemas sociales*. Córdoba, Argentina: FIDEC.
- Hernández, R. y otros (2003). *Metodología de la Investigación* (3ra ed). México DF: McGraw-Hill.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. En *PERSPECTIVA*, 26 (2), 401-432. Recuperado el 2 de enero de 2012, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/12132/11416>
- Jabonero, M y Rivero J. (coord.). (2010). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Jarvis, P. (1989). *Sociología de la Educación Continua y la educación de Adultos*. Barcelona, España: El Roure.
- Khan, A. W. (2003). Hacia las sociedades del conocimiento. Entrevista. En *World of Science*, 1(4). UNESCO's Natural Sciences Sector. Recuperado el 5 de mayo de 2010, de http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Kit, I. (2007). *Evolución reciente y situación actual de la Educación de Adultos en Argentina 1997-2005*. Educación para todos Asociación civil. Argentina. Recuperado el 14 de diciembre de 2008, de <http://www.educacionparatodos.org.ar/conocer/Tendencias actual de educacion de adultos.pdf>
- Kit, I. y España, S., con Marino, V. y Scasso, M. (Asociación Civil Educación para Todos) (2009). *Uso de la información educativa aplicada a las decisiones y gestión de los sistemas educativos. Nivel nacional y regional. La experiencia de la Serie Regional de Indicadores Educativos. De cara al Decálogo 2021 - CECC/SICA*. VII Taller Regional en Estadísticas Educativas 2009 – LAC.-Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) de la Cumbre de las Américas. México. Recuperado el 19 de mayo de 2013, de <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/documentosdestacados/12%20Uso%20de%20la%20Informacion%20-%20la%20experiencia%20de%20la%20Serie%20Regional%20de%20Indicadores%20Educativos%20-%20CECC-SICA.pdf>
- Kliksberg, B. (comp). (1994). *El rediseño del Estado. Una Perspectiva Internacional*. México: INAP/FCE.

- Knoll, J. H. (2007) *La historia de las Conferencias Internacionales de la UNESCO sobre la Educación de Personas Adultas. Desde Elisnor (1949) a Hamburgo (1997)*. En *Convergencia*, vol.XL, N° 3-4.
- Kuhn T. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Laboratorio de Calidad de Medellín (2007). *Buenas Prácticas Educativas. La ruta del “saber hacer” escolar*. Medellín, Colombia: Fundación Corona, Alcaldía de Medellín, Fundación Proantioquía.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- López, N. (Coord) (2009). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina* (1a ed.). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- López, N. y Tedesco, J.C. (2004). *Condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE.
- Luque, M. (2008 a). *Implicaciones de la mejora de la calidad de la educación en el desarrollo de los pueblos*. Conferencia presentada ante la ANEP, Uruguay.
- Luque, M. (2008 b). Educación Superior y Sociedades del Conocimiento. En *Revista Posgrado y Sociedad*, 8, (1). 21- 50. Costa Rica. Recuperado el 2 de mayo de 2010, de <http://www.uned.ac.cr/sep/recursos/revista/documents/EducacionSuperiorYSociedaddelConocimiento-MonicaG.Luque.pdf>. P. 24
- Mangalavite, P. (2011). *Legislación Escolar de la Provincia de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Veronessi.
- Martínez Paz, F. (1998). *Política Educacional: fundamentos y dimensiones*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 27, 18-19.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hoppenhayn. M. (2001). *Desarrollo a escala humana*, Montevideo: Editorial Nordan - Comunidad y Redes.
- Mendoza, G. y Moyano, P. (2005) *La deserción escolar en el Ciclo Básico Unificado en el nivel medio de adultos. (Caso CENMA 309 La Calera)*. Trabajo Final. Facultad de Educación UCC.
- Milkos, T. (2007). Compromiso Urgente: hacia un nuevo paradigma 2006-2012. En Izaguirre, L. *Aproximaciones a la educación de México*. México: Limusa Noriega.

- Miranda, E. M. (1993). *Principios Básicos y Configuraciones generales de la Transformación Educativa en la Ley Federal de Educación*. Córdoba: UNC. Mimeo.
- Miranda, E. M. (2001). *La transformación educativa en la Argentina: análisis político de su implementación en Córdoba*. Estados Unidos: Latin American Studies Association.
- Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (A/RES/55/2). Nueva York: Autor.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Obiols, G. (2000). *La Educación frente a las características de nuestra realidad social, económica, política y cultural*. En Tomo I Actas del Congreso La Educación frente a los Desafíos del Tercer Milenio. Escuela Normal Superior Alejandro Carbo. Córdoba, Argentina.
- OEI (2002). *Escuelas que hacen escuela. Historias de dieciséis experiencias*. Recuperado el 2 de enero de 2012, de http://www.campus-oei.org/escuela_media/publicaciones.htm
- OEI (2003). *Escuelas que hacen escuela. Los caminos de la palabra*. Recuperado el 2 de enero de 2012, de http://www.campus-oei.org/escuela_media/publicaciones.htm
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021*. Madrid. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Ornelas, C. (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*. Un proyecto del Consejo Empresario de América Latina y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México DF.
- Osborne, D. y Gaebler, T. (1994). *Un nuevo modelo de gobierno. Cómo transforma el espíritu empresarial al sector público*. México: Gernika.
- Oszlak, O. (1992). *Diagnóstico estratégico para la reforma del Estado en América Latina: orientaciones, metodologías e instrumentos*. Buenos Aires: Mimeo.
- Paredes, S. M. y Pochulu, M. D. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/8. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pennac, D. (2009). *Mal de Escuela*. Barcelona: Mandadori
- Pessanha, J. A. (1993). *A Ética do Cotiano*. Entrevista. En *Perspectiva Universitaria*. Buenos Aires.
- Piñón, F. (coord.) (2008). *Hacia una Sociedad más Justa. La educación de los Jóvenes y Adultos en América Latina: experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Santillana.

- Poggi, M. (coord.) (2010). *Políticas y organización de la educación secundaria de educación permanente de jóvenes y adultos y de formación profesional y/o para el trabajo*. Informe 5. Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes. Convenio N° DCI-ALA/2007/18991, Buenos Aires.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Ponce Grima, V. M. (2011). *Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*. Guadalajara, México: Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa. Secretaría de Educación Jalisco.
- Prada, A. (1987). *Lineamientos preliminares para la acción*. II Seminario Taller sobre la educación de adultos. Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección Provincial de Educación de Adultos. La Cumbre, Argentina.
- PREVAL (2004). *Lineamientos conceptuales y metodológicos para los Estudios de Base*. Documento de trabajo. Lima: PREVAL fase II.
- PROGENERO (2004). *Género en los estudios de Base*. Santiago de Chile: Autor.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2008, enero). *En América Latina la Escuela ya no es Neoliberal*. Clarín – Opinión. Buenos Aires.
- Requejo Osorio A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona, España: Ariel.
- Rivas, A. (coord.). (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires. Fundación CIPPEC.
- Rivas, A. (2008). *¿Cómo gobernar la educación? Claves frente a los desafíos de la nueva agenda educativa*. En *Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*, 1. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rodríguez Sosa, J., Dall' Orso, E. y Vela Mantilla, G. (2007). *Los Estudios de Base. Fundamentos de una Gestión por Resultados*. Serie Documentos de trabajo. Lima: FIDA-PREVAL.
- Rodríguez, L. (1992). La Educación de adultos en Argentina. En Puiggrós, A. (direc). *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 5 (5), 80-85.

- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina*. México: CREFAL. Recuperado el 21 de julio de 2011, de http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/argentina.pdf
- Ros, C. (2003). *La línea de base*. Córdoba, Argentina: Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación.
- Sabán Vera, C. (2010). Educación permanente y Aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 203-230
- Saleme, M., Cragolio, E., Lorenzatti, M., Acín, A. y Fernández, P (s/f) *Situación de la educación de jóvenes y adultos en Córdoba*. Recuperado el 9 de julio de 2013, de <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Salemeetal.PDF>
- Sarramona López, J. (1982). *Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos*. En *Educación*, N° 1, 49-60. Recuperado el 19 de abril de 2013, de <http://ddd.uab.es/record/29490?ln=es>
- Sarramona, J. (1992). *La educación no formal*. Barcelona, España: CEAC.
- Schmelkes, S. (1994). Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina. En *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, Chile: UNESCO-UNICEF.
- Schoo, S., Sinisi, L. y Montesinos, M.P. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Serie Informes de Investigación N° 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DiNIECE.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2010). *Primero la Gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado (7ª edic.)*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL. (Séptima Edición)
- Sentana, C. (2007). Patrimonio cultural material. Una mirada desde el universo educativo. En *Revista Diálogos Pedagógicos*, V (10) 20-35. Córdoba, Argentina
- SITEAL (2009). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. En *Datos destacados*, abril. Recuperado el 4 de enero de 2012, de http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/243/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela
- Sileoni, A. (2010). Palabras del Ministro. En *Colección Pensar y Hacer Educación en Contextos de Encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- SNEEP (2007). Sistema Nacional de Estadística Penitenciaria- Dirección Nacional de Política Criminal, Secretaria de Política Criminal y Asuntos Penitenciarios. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Sörenson, M. E, (2003) *El sujeto de aprendizaje de la escuela media de adultos*. Trabajo final. Córdoba, Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades. UCC.

- Steindl, N. (2010). *Tutoría y prevención de situaciones de violencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, D. y Ochoa de La Fuente, L. (2007). Los colectivos docentes, una comunidad de prácticas y discursos. En *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Subirats i Hume, J. (coord.) (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, Barcelona, España: Ariel.
- Tedesco, J. C. (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tofler, A. (1992). *El cambio de poder*. Madrid: Plaza y Janés
- Torrado, S. (2010). *El costo social del ajuste II*. Buenos Aires: Edhasa.
- Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En Cárdenas, A. L., Rodríguez Céspedes, A. y Torres, R. M. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB/ Editorial Magisterio Nacional.
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? En *Claves de razón práctica*, 56,14-25. Madrid.
- Toynbee, A. (1949). *La civilización puesta a prueba*. Buenos Aires: Emecé.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, España: Ariel.
- UEPC (1996). *La educación de adultos aportes para la reflexión: descubriéndonos como sujetos propositivos*. Córdoba, Argentina: Autor.
- UNESCO (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje; problemas y soluciones*. Documento 46a Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.
- Valverde Molina, J. (2009). *Educación y Salud. Algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vollmer, M. I. (1995). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. En Filmus, D. *Los Condicionantes de la calidad educativa* (pp 26-27). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Warnier, J. (2002). *La mundialización de la cultura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Wacquant, L. (1999). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Zemelman, H. (2002). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas* INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMERICA A. C. México DF., 2002. Recuperado el 30-11-09, de <http://images.sociologia07.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/RoMqTgoKCpkAAE5BcEg1/Doc%20ZEMELMAN.doc?nmid=47728633>.

Fuentes:

Argentina, Consejo Federal de Educación. *Anexo I – Resolución CFE N° 87/09 EPJA - DOCUMENTO BASE aprobado para la discusión.*

Argentina, Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución N° 118/10.*

Argentina, Ministerio de Educación (ME) y Unión Europea (UE) (2011). *Módulo para docentes. Curso de capacitación para la articulación entre EDJA y FP y/o formación para el trabajo.* Buenos Aires: Argentina, Ministerio de Educación.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2001). *Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro”.* Buenos Aires: DNEJA. MECyT.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT). (2006) *Gestión Curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos.* Documento de Trabajo. Buenos Aires: SE.

Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) (2007). *Informes de Organismos Provinciales y de Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral.* Documento de trabajo. Buenos Aires: SE. DNOyFP.

Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) (2008). *La educación como política de empleo en la argentina. El caso de la educación de jóvenes y adultos en las Provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Tucumán.* . Argentina: Dirección Nacional de Orientación y Formación profesional. Subsecretaría de Políticas de Formación Profesional y Empleo MTEySS.

Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS). (2010). Encuentro Nacional de Educación y Trabajo: “La formación continua como herramienta estratégica para la inserción en el trabajo”. *Relatoría.* Buenos Aires: Dirección Nacional de Orientación y Formación profesional. Subsecretaría de Políticas de Formación Profesional y Empleo MTEySS.

Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) (2011). Seminario Taller “Propuestas innovadoras en la Educación de Jóvenes y Adultos. Facilidades para el acceso, la permanencia y la certificación de estudios formales”. *Relatoría.* Buenos Aires: Dirección Nacional de Orientación y Formación profesional. Subsecretaría de Políticas de Formación Profesional y Empleo MTEySS.

Consejo General de Educación (CGE) (2007). *I Encuentro Nacional y II Provincial de Experiencias Educativas Innovadoras,* organizado por el CGE. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Entre Ríos, Argentina.

Consejo Provincial de Educación (CPE) Santa Cruz. (2001). *Propuestas Generales para los diseños Curriculares*. Santa Cruz, Argentina: Dirección de Adultos.

De Souza Minayo, M. C. (2004). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Declaración del Milenio (2000), New York. EE.UU.

DINIECE. *Anuario Estadístico 2005, 2006 Y 2007, 2009 y 2010*

Informe del Foro Mundial sobre la Educación (2000). Dakar, Senegal.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (en línea). Disponible en <http://www.inee.edu.mx> (consulta: 26/12/2007).

INDEC (ed.). *Proyecciones provinciales de población por sexo y grupos de edad 2001-2015*. Recuperado el 24 de febrero de 2008, de www.indec.gov.ar/.../2/proyecciones_provinciales_vol31.pdf

Ley Federal de Educación N° 24.195. Año 1993

Ley de Educación Nacional. N° 26.206. Año 2006

Ley Nacional de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049. Año 1992

Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) para América Latina y el Caribe (2000–2010).

OEA/UDSE (1998). *II Cumbre de las Américas. Educación en las Américas*. EE.UU.

ONU (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004). *Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano 2004*. España-México: PNUD, Grupo MundiPrensa.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2010). *Aportes para el Desarrollo humano en Argentina / 2010. Desarrollo humano, inclusión y calidad educativa*. Buenos Aires: Autor.

UNESCO (1949). *Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Informe Final. Elsinor, Dinamarca.

UNESCO (1963). *Segunda Conferencia mundial de educación de adultos*. París.

UNESCO (1972). *Tercera Conferencia Internacional sobre educación de adultos*. Tokio.

UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos*. Conferencia General. XIX Reunión, Nairobi.

UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Informe Final. París.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Conferencia Mundial. Jomtien, Tailandia.

UNESCO (1997). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos* Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Hamburgo, Alemania.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. París: Autor.

UNESCO (2009). *Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Informe Final. Belém, Brasil.

UNESCO, Chile (2002- 2007). *Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe*. PRELAC. Cuba- Argentina

UNESCO, Instituto de Educación (UIE). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Santiago (2003). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: Hacia un estado del Arte*. Informe regional de América Latina y el Caribe para la conferencia de seguimiento a CONFITEA V. Hamburgo, Alemania.

UNESCO. Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) (2009). *Marco de Acción Estratégico Internacional*. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023s.pdf>

Páginas Web consultadas

-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)

URL: <http://www.crefal.edu.mx/> (Fecha de consulta: 17/3/09).

-Ministerio de Educación de la República Argentina (ME).

URL: <http://portal.educacion.gov.ar/> (Fecha de consulta: 28/07/11).

-Ministerio de Educación. Córdoba. Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos.

URL: <http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=10498> (Fecha de consulta: 4/07/11).

-Organización de Estados Iberoamericano (OEI).

URL: <http://www.oei.org.ar/>

(Fecha de consulta: 12/08/2011).

-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

URL: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/> (Fecha de consulta: 9/07/11).

CURRICULUM

Mariano Oscar ACOSTA. Licenciado en Ciencia Política y Profesor Universitario en ciencia Política (Universidad Católica de Córdoba –UCC-). Maestrando en Investigación Educativa (UCC). Actualmente, Coordinador de la Extensión Áulica Arroyito de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional San Francisco, docente del nivel medio y superior.

Georgia Estela BLANAS. Doctora en Ciencia Política (Centro de Estudios Avanzados –CEA- Universidad Nacional de Córdoba –UNC-, Argentina). Especialista en Política Social (Centro de Estudios de Política Social, UNC). Licenciada en Ciencia Política (UCC). Profesora de Historia (Instituto Superior del Profesorado Antonio Sobral, Córdoba, Argentina). Actualmente, asesora y consultora externa en el ámbito provincial y nacional e Investigadora Externa de la UCC.

Gerardo Ramón BORTOLOTTO Estudiante de la Licenciatura en Sociología. Consultor Independiente Junior en Estadística Educativa. Trabajos para la Asociación Civil Educación para Todos (Unicef - CECC/SICA), UNR.

Susana Ester CAELLES ARÁN. Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Planeamiento, Organización y Supervisión Educativa (UCC). Profesora de Filosofía y Pedagogía. Maestranda en Política y Gestión Educativa (Universidad Nacional de Luján, Argentina). Actualmente, docente e investigadora en la UCC.

Esteban José COCORDA. Máster en Gobierno y Asuntos Públicos (FLACSO México) y en Dirección de Empresas (ICDA-UCC). Doctorando en Ciencias Económicas, Orientación Administración (FCE-UNC). Actualmente, profesor investigador en la Facultad de Educación de la UCC y consultor del Proyecto PNUD Arg/12/009.

María Jacinta EBERLE. Licenciada en Gestión Educativa (Universidad Católica Argentina -UCA-sede Paraná). Profesora de Química y Merceología. Actualmente, docente en Educación Superior y capacitadora en el nivel provincial (Entre Ríos, Argentina).

Horacio Ademar FERREYRA. Doctor en Educación (UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (CEA, UNC y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco – UAMx- México). Especialista en Currículo y prácticas en Contexto (FLACSO-ARGENTINA). Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialización en Planeamiento, Organización y Supervisión Educativa (UCC). Actualmente, Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del ME Córdoba y docente e investigador en la UCC-Argentina y la USTA-Colombia.

Nora María GÜIZZO DE ARESE. Profesora para la Enseñanza Primaria (Instituto María Inmaculada, Las Varillas, Córdoba). Tesista de la Licenciatura en Gestión Educativa (Universidad Nacional de Villa María, Córdoba). Actualmente, se desempeña en el Área Social Educativa de la Municipalidad de la Ciudad de Las Varillas.

Crescencia Cecilia LARROVERE. Doctoranda en Ciencia Política (Centro de Estudios Avanzados –CEA- UNC). Magíster en Política Educativa (UAH, Chile). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Profesora en Historia. Actualmente, Referente del Área de Investigación dependiente de la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa, ME Córdoba , docente en Educación Superior e investigadora externa de la UCC.

Marcela Alejandra ROSALES. Profesora para la Enseñanza Primaria. Diplomatura Superior en Didáctica y Pedagogía (Universidad Abierta Interamericana). Especialista Docente en Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UCC). Actualmente, Coordinadora de Nivel Primario en el Complejo Carcelario N° 1 y en el Establecimiento Penitenciario N° 3 de mujeres, Córdoba.

Martin Guillermo SCASSO Licenciado y profesor en Sociología (UBA), especializado en la generación y análisis estadístico de información educativa, con orientación hacia el apoyo a la gestión pública. Ha realizado diversos estudios nacionales e internacionales de caracterización estadística de la exclusión educativa. Realiza actividades de asistencia técnica a ministerios de educación en diferentes jurisdicciones de la Argentina, y en otros países de América Latina y el Caribe, especialmente en la región centroamericana. Docente titular en la Universidad de Concepción del Uruguay.

Silvia Noemí VIDALES. Coordinadora de Gestión Curricular y Referente del Plan Provincial de Lectura de la SEPIyCE, del Ministerio de Educación, Córdoba. Profesora y Licenciada en Letras Modernas (UNC), con estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior (Universidad Diego Portales, Chile).

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA

Universidad Jesuita

comunicarte
Editorial

