

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**.

Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H.G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman

Arizona State University

Pablo Gentili

Laboratorio de Políticas Públicas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 13 Número 39

Septiembre 26, 2005

ISSN 1068-2341

Educación y Formación para el Trabajo en Argentina: Resignificación y Desafíos en la Perspectiva de los Jóvenes y Adultos

Graciela C. Riquelme y Natalia Herger

Citación: Riquelme, Graciela C. y Herger, Natalia. (2005, September 26).

Educación y formación para el trabajo en Argentina: Resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(39). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n39>.

Resumen

Este artículo sostiene que la combinación de las críticas al Estado Bienestar por su ineficiencia e ineficacia junto a la implementación de “políticas modernizantes” y de impulso a mecanismos de mercado, derivaron en el quiebre de los sistemas regulares de prestación de servicios sociales, su diversificación y dispersión. Para analizar el impacto de la crisis en el sector de educación de adultos se realizaron ejercicios de cuantificación del volumen de la demanda social educativa - atendida y excluida-, y su relación con los gastos del sector público en educación y en algunos programas sociales del gobierno nacional. El principal objetivo de este trabajo es contribuir a una reflexión sobre el uso de los recursos de la política social y su posible reorientación y aplicación a genuinas demandas de los sectores populares.

Abstract

This paper argues that the combined effects of the criticisms to the Welfare State's inefficiency and poor performance, the introduction of "modernizing policies" and market mechanisms handicapped the Argentinean system of adult education causing its diversification and dispersion. In order to analyze the impact of these processes of diversification and dispersion for the adult education and job training sectors, the authors conducted, volume quantification analyses taking into account educational demand (served and not-served) and its relationship with the public sector's expenses in education and social programs. Finally, this article discusses the use of resources for social policies and their possible reorientation to attend genuine demands of popular sectors.

Introducción

Este artículo presenta el caso de Argentina, el país más austral de América, que cuenta con 36.000.000 de habitantes y cerca del 40% en situación de pobreza. En el contexto latinoamericano, Argentina se ha caracterizado por ser una sociedad donde sus integrantes gozaban de niveles de bienestar adecuados y un elevado grado de integración, basado entre otros factores en la escolarización de su población, si bien estos promedios ocultaban grandes diferencias regionales y sociales. La implementación de políticas neoliberales a partir de mediados de los años setenta modificó la realidad argentina, iniciando un período de continuo deterioro de las condiciones de vida, que se profundizó en la década del noventa, agudizando las situaciones previas de exclusión de sectores populares, y generando un gran deterioro en lo que se dio en llamar la clase media argentina, concentrada en el las grandes áreas urbanas.

Este artículo fue escrito a casi cuatro años del momento más grave de quiebre social, político y económico que atravesó Argentina (diciembre de 2001) y aún no se han logrado resolver las críticas situaciones de pobreza y desempleo en que vive gran parte de la población y que afectan profundamente sus posibilidades de construcción de un proyecto laboral o educativo. Desde la política educativa y la política social se han planteado algunos cambios pero todavía no resultan claras sus orientaciones.

En el primer punto se presenta una breve referencia sobre la crisis y la recesión en Argentina, provocados por más de diez años de políticas económicas de corte neoliberal, para luego desarrollar sus impactos en las políticas educativas y de formación para el trabajo, presentando algunas estimaciones distributivas del gasto social en la recuperación educativa de los sectores doblemente excluidos de la educación y el trabajo.

Crisis y recesión en la Argentina

El agotamiento del modelo aperturista de desarrollo económico iniciado en los setenta, que se profundizó en la década pasada, puso en evidencia la situación de crisis y recesión atravesada por el país. Durante la "década pérdida de los ochenta", la recuperación democrática de nuestros países latinoamericanos fue acompañada por una expansión del gasto fiscal de los gobiernos, y un incremento del endeudamiento externo, que junto a la espiral inflacionaria jaquearon al estado. La debilidad del Estado como arbitro social, prestador de servicios y regulador de escenarios económicos coincidió con el poderoso discurso neoliberal de críticas al macro estado benefactor. Ello se constituyó en el fundamento de la modernización del estado, en aras de lograr un estado "eficiente".

En este contexto en 1989, bajo la presidencia de Menem, se inició un programa de reformas de la economía argentina, “como respuesta a la crisis hiperinflacionaria de ese año generada por los crecientes desequilibrios fiscales y expansión de la deuda interna y como respuesta al agotamiento del modelo económico que había regido en el país por décadas” (Riquelme, 1997).

Esto involucró: a) una nueva división entre el sector público y privado (relativa, pues como se dio a lo largo de la década, el gobierno nacional volvió sistemáticamente a intervenir con subsidios o autorizaciones frente al no cumplimiento de normas contractuales por parte del sector privado); b) la transferencia a las provincias de la prestación de la mayoría de los servicios públicos sociales y los de naturaleza local; y c) la no delegación de funciones como la justicia, seguridad, defensa, relaciones exteriores, seguridad social, preservación del medio ambiente, promoción de ciencia y tecnología, defensa de la competencia, regulación de los monopolios y la inversión en infraestructura social y sectores no privatizados.

La estructura económica-productiva se fue desplazando hacia los servicios, con un predominio del sector finanzas y empresas privatizadas, mientras se desalentó la inversión en la producción, provocando el fuerte deterioro de la industria y su especialización en actividades de explotación de recursos naturales. El sector industrial se fue polarizando, concentrando e internacionalizando.

En un contexto de apertura indiscriminada, la presión de las importaciones sobre la industria local, sumada a los efectos de las privatizaciones, provocaron una fuerte caída del empleo local. El cierre de fábricas y el despido del personal en las empresas privatizadas no fue compensado por las demandas de nuevas actividades económicas. Ello se expresa, desde 1994, en una tasa de desempleo de dos dígitos, que a fines de 2001, alcanzó al 20% de la PEA. A la par, han crecido la subocupación y la incidencia del trabajo no registrado y en actividades marginales.

La sanción en 1991 de la ley de empleo instaló la flexibilización de las condiciones laborales, habilitando relaciones laborales precarias a través de los contratos por tiempo determinado, por período de prueba, de trabajo-aprendizaje y régimen de pasantías así como la disminución de las contribuciones patronales. Estas medidas, en parte aún vigentes, constituyen subsidios indirectos a los empleadores que abaratan los costos de la mano de obra, siendo mínimos sus efectos sobre la pretendida creación de empleo.

Los elevados niveles de desempleo, precariedad e inestabilidad laboral contribuyeron a la ampliación de las brechas de ingreso y de bienestar: el resultado es una sociedad más polarizada con sectores medios empobrecidos frente a la aguda concentración de riqueza de una franja reducida de la población.

Después de más de diez años de implementación de políticas económicas y sociales de corte neoliberal, la Argentina post-crisis de fines de 2001 se caracterizó simultáneamente por la recesión, el desequilibrio estructural en su balance de divisas y un alto endeudamiento externo; en ese contexto político se opera el “default” y posteriormente la salida de la convertibilidad a través de la “devaluación”. En el 2002, la salida “devaluacionista” contribuyó a ciertas ventajas para la industria y sus posibilidades de sustituir importaciones por producción nacional, aunque la destrucción productiva imperante, la caída del consumo popular y del mercado interno y la falta de modificaciones importantes a las políticas comercial e impositiva, produjo un rápido colapso de las actividades de servicios y de otras con un elevado componente de importados. Además, los efectos expansivos de la devaluación operaron sobre un núcleo con fuerte especialización en la colocación de recursos naturales, concentración en pocas firmas y escaso componente de empleo (Lozano, 2002).

En el mercado de trabajo, la profundización de la recesión provocó en 2002 una destrucción record del nivel de empleo, alcanzando la desocupación al 23% de la PEA. A fines de ese año, mejoró levemente la tasa de desempleo (17,8%) pero alcanzó su máximo histórico el nivel de subocupación (19,9%). A la par, se mantuvieron los procesos de reducción nominal de salarios y la caída del salario real, es decir, del poder adquisitivo, por efecto de la devaluación sobre los precios.

El crecimiento de la pobreza se aceleró desde el colapso de la convertibilidad. En octubre de 2002, el 57,5% de las personas pertenecía a un hogar pobre, mientras el 27,7% no alcanzaba a cubrir con sus ingresos la canasta básica de alimentos. La implementación en ese año de planes de subsidio monetarios a jefes/as de hogar desocupados tuvo una baja incidencia en estos indicadores (INDEC, 2002).

En la última década se verifica una elevación continua del perfil educativo de la población en su conjunto y de la población económicamente activa en particular, con la paulatina disminución de las poblaciones con primario incompleto y el aumento de aquellos con secundario completo y superior completo e incompleto. Sin embargo, los problemas de retraso, abandono y la calidad de los aprendizajes logrados continúan siendo preocupantes en el sistema educativo argentino, alertando sobre los límites de la “expansión cuantitativa” (Riquelme, 2000, 2001 y 2002).

En el contexto de crisis que atraviesa el país, algunos estudios alertan sobre la caída en la inscripción de niños y adolescentes en la escuela primaria y secundaria, con el consecuente cierre de cursos y hasta de establecimientos (Vior, 2002). Ante la falta de ingresos, los más pobres abandonan la escuela, mientras los sectores medios que habían optado por instituciones privadas vuelven a las aulas públicas. En muchos casos las escuelas públicas a través de comedores y becas se han convertido en una instancia que aporta a la supervivencia de los sectores con mayores dificultades.

Educación y formación de los trabajadores: explosión, diversificación y fragmentación

Corresponde iniciar este punto con una reflexión acerca del impacto de las políticas neoliberales sobre las condiciones sociales de reproducción de la vida de la población, en particular en la perspectiva de la población trabajadora. En ensayos e investigaciones previas (Riquelme; 1985, 1997, 1998, 2001) se sostenía la existencia de diversas demandas sociales y laborales de formación para el trabajo. Diversos autores comparten la noción de riesgo educativo¹, “este concepto hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas. En otras palabras, se considera que en la situación actual de nuestro país el nivel de educación formal alcanzado es un factor de riesgo: cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor el riesgo de marginación. Este factor de riesgo actúa entrecruzado con otros factores de riesgo emergentes de un contexto de “múltiples pobreza” (Sirvent y Llosa; 1998).

Plantear la existencia de demandas sociales y múltiples pobreza resulta válido en términos de política y planificación educativa (si la hubiera) frente a las consecuencias de las reformas político-administrativas neoliberales de los '90 y a la profunda crisis y recesión económica que acompañó a las mismas. Un ejercicio analítico sobre las demandas socio-

¹ Históricamente se denunciaban los problemas de “analfabetismo potencial por desuso” o “analfabetismo funcional” (Riquelme; 1980) como limitantes para la integración social de la población.

educativas permitiría sostener que existen diferentes fuentes u orígenes para las mismas (Riquelme, 1985):

- 1) la situación de la población joven y adulta afectada directa o indirectamente por la flexibilización y modernización productiva: jóvenes, nuevos trabajadores de baja educación; desplazados de puestos de trabajo pero conservando el empleo; desocupados tecnológicos; adultos trabajadores informales;
- 2) el tipo de empleo: los subocupados, los que están en empleos precarios, inestables, por contratos temporarios, los trabajadores por cuenta propia o los sectores menos estructurados de empleo;
- 3) la heterogeneidad ocupacional y de calificaciones de las actividades económicas implícitas en tramos modernos competitivos y de pequeñas y medianas empresas dinámicas.

El resultado en el campo de la educación y formación para el trabajo es la recreación o existencia de “escenarios complejos” que involucran a los actores sociales, sean estos población trabajadora o trabajadores docentes que prestan servicios.

En un contexto agravado de crisis la no concurrencia de políticas y acciones para acercar demandas y ofertas, en una concepción “no mercadística” y sí más cercana a estrategias de planificación, parece una cuestión relevante, más aún pues como se caracterizará más adelante, los niveles de atención cuantitativa y cualitativa de los grupos de población distan de lograr estándares adecuados. La dispersión de políticas y acciones de diversos sectores, como educación, trabajo y desarrollo social, hace aún más ineficiente la obtención de tales resultados.

La política neoliberal entendida como modernización y reformismo determinó la construcción o aparición de “nuevos escenarios” en la educación y formación. Estos escenarios son complejos pues comprometen a sectores, autoridades y ámbitos diversos en lo jurisdiccional, espacial e institucional. La complejidad de los escenarios de educación y formación para el trabajo se expresan en la superposición del tipo de ofertas, la diversificación de instituciones y agentes oferentes, las dificultades de acceso por parte de los trabajadores, la focalización en las mismas poblaciones y la relativa adecuación a los posibles requerimientos del mundo del trabajo, entre las más significativas. Es posible, y ello debería explorarse, que ante escenarios tan diversos e imbricados la población joven y adulta con necesidades educativas tenga problemas para la selección y acceso a opciones adecuadas, relacionadas con el perfil educativo de base y la situación sociolaboral de origen.

El artículo sostiene tres hipótesis que dan cuenta de la complejización de los escenarios de educación y formación para el trabajo al recolocar las necesidades socio-educativas en un contexto de crisis de las relaciones sociales, destacando las dificultades de acceso y permanencia para la población. Las tres hipótesis eje que definen los escenarios complejos de la educación y formación para el trabajo son:

- ❖ la diversificación y el resquebrajamiento del sistema educativo formal;
- ❖ la fragmentación de las ofertas de educación y formación para el trabajo;
- ❖ la yuxtaposición entre los objetivos de las políticas sociales de empleo y la formación y capacitación laboral.

Diversificación y resquebrajamiento del sistema educativo formal

En los noventa, la reforma del Estado y la aplicación de la política neoliberal de impulso al mercado de bienes y servicios, coincidió con un gran debilitamiento de la participación, la desorganización y la debilidad del entramado social para construir demandas colectivas. En Argentina, la reforma educativa tuvo su origen en las denominadas “reformas por razones de

financiamiento” que en la práctica redujeron el total de recursos públicos y privados para financiar la educación y la formación (Carnoy y Moura Castro; 1996). Más aún, los autores reconocen que “las reformas por razones de financiamiento de los años ochenta redujeron el costo de la educación para el Gobierno central en el corto plazo y allegaron nuevos recursos públicos y privados locales, aunque también acaso hayan reducido la calidad y aumentado la desigualdad de la educación (Prawda; 1993)” (Carnoy y Moura Castro; 1996).

En el país en el marco de la modernización del estado (1991), desde el ministerio de economía del gobierno nacional se impulsó el acelerado proceso de transferencia de servicios a las jurisdicciones. Por su parte, el sector educación en 1993 inició la reforma educativa, junto a la implementación de la Ley Federal de Educación. La orientación de la política educativa ponderaba la descentralización y las gestiones institucionales aparecieron como las llaves mágicas para resolver la mayoría de los problemas, aunque a las provincias no les fue garantizado, desde un inicio, el giro de recursos para absorber todas las escuelas transferidas.

A una década de iniciada la reforma educativa, en Argentina funcionan casi -veinticuatro (24) sistemas educativos, es decir, tantos como provincias, con las consecuencias que ello tiene sobre la articulación educativa horizontal y vertical entre provincias, niveles e instituciones escolares, y hasta en las instituciones de un mismo ámbito geográfico.

La fuerte promoción, desde las instancias centrales de conducción educativa, de las experiencias institucionales contribuyó a una gran diferenciación y dispersión educativa provincial y regional. Los proyectos educativos institucionales (PEI) incluían y aún incluyen definiciones curriculares propias y en respuesta al medio local, generando tantas particularidades y diversidades como escuelas existan. En el 2004, la actual conducción política educativa se ha visto obligada a reforzar los contenidos básicos comunes y la integración o redes entre escuelas.

La consecuencia se plasmó en la aparición o estímulo de un "modelo flexibilizado de la educación", en el marco de un desmantelamiento o debilitamiento de la educación pública. En el caso de Argentina, la transformación del sistema educativo se realizó luego de la transferencia de las escuelas a las provincias. Los programas de fortalecimiento a las jurisdicciones se iniciaron a posteriori y sigue siendo un tema necesario debido a la debilidad de los gobiernos y la administración de la educación. Las contradicciones y paradojas de los procesos modernización del estado, transferencia y reforma educativa radica en que se dieron en paralelo, sin previsiones ni etapas; más aún sin haberse resuelto los temas de la provincialización de la educación se avanzaba en el estímulo a la municipalización (Riquelme, 2002 y 2004)

Los mecanismos de promoción del mercado en la educación de Argentina revisten características propias, pues no se instrumentó a través de los sistemas típicos de subsidio a la demanda, sino con el estímulo a la competencia entre las instituciones educativas para obtener recursos por parte de los programas de financiamiento del sector. Ello se interpreta como apología de las instituciones por sobre la integración o articulación entre las unidades educativas (Riquelme, 2002 y 2004).

Fragmentación de las ofertas de educación y formación para el trabajo

Diversas medidas de política educativa y sociolaboral han incidido en la expansión, diversificación y fragmentación de toda la educación no formal y, fundamentalmente, de aquella dirigida a la formación profesional y/o a la capacitación. Los ámbitos responsables del gobierno nacional y provincial que intervienen son Educación, Trabajo y Desarrollo social, así como diversas unidades técnicas de los restantes ministerios que prestan servicios de educación y formación para jóvenes y adultos.

La oferta de educación y formación para el trabajo a cargo del sector educación depende de cada provincia, que define las diversas orientaciones de la formación secundaria de técnicos y

de la oferta de los tradicionales centros de formación profesional. También desde el gobierno central se impulsan programas de capacitación en vinculación con empresas de los medios locales.

Respecto a la Ley Federal de Educación, los puntos críticos han sido la reforma de la estructura de niveles y modalidades, siendo los de mayor impacto negativo la eliminación de la educación técnica y la transformación de la educación secundaria, que se redujo de cinco a tres años en la denominada educación polimodal mientras los dos primeros años del nivel medio fueron absorbidos por la educación general básica. La desaparición de la educación media técnica que fuera acompañada por la propuesta de reemplazo a través de “trayectos técnicos profesionales” (TTP) para realizar en forma complementaria o después de la educación polimodal. Cabe destacar que la extensión de ese nivel ha sido paulatina, aplicándose totalmente en la provincia de Buenos Aires pero encontró fuertes resistencias en la Ciudad de Buenos Aires y Río Negro donde no hubo reforma de la educación secundaria y siguen vigentes las escuelas técnicas.

En 1991, por la Ley de Empleo, las funciones de formación y capacitación laboral fueron asignadas al Ministerio de Trabajo, aunque el ministerio de Educación nacional y aún los provinciales nunca resignaron la responsabilidad en estas acciones educativas contempladas en la controvertida Ley Federal de Educación. Ello ha generado una fuerte diversificación de las ofertas y de los agentes e instituciones participantes.

Desde el sector Trabajo, el discurso de modernización del funcionamiento del Estado introdujo formas de gestión de los programas de formación basadas en la separación entre las funciones de diseño, coordinación, supervisión y evaluación, que quedaron en manos del Estado, mientras la ejecución se planteaba a instituciones públicas y privadas, que debían competir en licitaciones públicas para la obtención de tales recursos. Ello impulsó la multiplicación de agentes prestadores, en su mayoría instituciones privadas y particulares, sólo algunas estatales -representadas por los centros de formación profesional, escuelas técnicas, de adultos o universidades- y los sindicatos. En particular algunas de las ofertas de formación para el trabajo surgieron de organizaciones no gubernamentales (ONGs), donde sólo algunas eran genuinas comunidades de bases autogestionarias, mientras la mayoría aparecieron ante los llamados licitatorios de instituciones de capacitación. Por eso, una mayoría de ONGs ocultaban objetivos lucrativos, y se convirtieron en meras instancia concentradora de recursos y no mediadoras para acercar la distribución a las poblaciones objetivos.

Los distintos programas (que se analizan en el cuadro 6) encarados desde el sector Trabajo impulsaron cursos de formación fragmentaria, pragmática, para el corto plazo y que no favorecieron la reinserción laboral o educacional. Estas “ilusiones de corto plazo” conforman una oferta segmentada, sin planificación central e implementada por una multiplicidad de instituciones privadas y organizaciones no gubernamentales.

Finalmente, el sector de Desarrollo Social realizó su política de acción social a través de ONGs y emprendimientos de formación para la población de menores recursos.

Cabe destacar que la falta de coordinación entre las acciones de estos ámbitos conlleva una utilización ineficiente de los recursos disponibles en una compleja superposición administrativa de programas y acciones. Esto, a la par, confunde y dispersa a los jóvenes y adultos a la hora de definir entre opciones de educación y formación.

Yuxtaposición entre los objetivos de las políticas sociales de empleo y la formación y capacitación laboral

En el contexto de crisis del empleo que atraviesa Argentina desde la primera mitad de la década del '90, las actividades de educación y formación para el trabajo ocupan un lugar central dentro de las políticas activas de empleo y también dentro de las políticas sociales.

La capacitación para el desempeño laboral fue considerada el medio más adecuado para incrementar las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de distintos grupos con dificultades laborales: desempleados, jóvenes, ocupados en actividades de baja productividad y/o informales, discapacitados, mujeres; trabajadores con bajo nivel educativo; etc. Se sostenía la necesidad de posicionarlos mejor en un mercado de trabajo fuertemente selectivo convirtiéndolos a través de la capacitación en sujetos más “empleables”.

En Argentina, también en el discurso del sentido común y en el de los medios de comunicación social, existieron y existen intereses para demostrar la “inempleabilidad” de los menos educados, y porque no de los graduados de todos los niveles. Estos intereses resultan parciales si no se consideran las limitaciones estructurales del aparato productivo respecto a la generación de empleo. Ejemplo de estos debates son los que sostienen que no se puede calificar de desocupado a quienes no pueden tener esperanza de obtener un empleo regular; “en sentido estricto son excluidos, pero no porque hayan sido expulsados sino porque carecen de los atributos para entrar en carrera” (Kritz; 1997).

En respuesta a estos discursos se podría recordar la posibilidad de generar una serie de empleos potenciales de menor requerimiento de educación y calificación, que una sociedad necesita vinculados con la solución de demandas sociales críticas: obras de saneamiento, agua potable, construcción de aulas o espacios de prevención para la salud. El discurso de la empleabilidad transfiere desde lo social a lo individual la responsabilidad por la inserción profesional de los individuos; supone que las instituciones promovidas como agencias de capacitación deben transformar a su clientela en “empleable”, adecuando sus cursos a las demandas productivas.

Durante la última década el sector Trabajo instrumentó una amplia variedad de programas de “formación y capacitación” focalizados en distintas poblaciones, a la par que algunos programas de fomento al empleo privado y público incluyeron también componentes de capacitación. Desde otras áreas (fundamentalmente desde Desarrollo Social) también se han desarrollado programas sociales con el componente de capacitación laboral de las poblaciones marginales a través de la promoción de organizaciones de base local (que como se señalara antes son nuevas ONGs). En algunos casos, estas acciones se realizan en el marco de otras dirigidas a mejorar la condiciones de vida de estas poblaciones e incrementar sus posibilidades de participación social.

Lo cierto es que diversas investigaciones (Gallart, 2000; Golbert, 1998; Riquelme; 1999) coinciden en señalar como puntos críticos de varios de estos programas que:

- ❖ no cuentan en general con elementos que permitan compensar las carencias de educación general y social de las poblaciones objetivo;
- ❖ el entrenamiento ocupacional semi-calificado y especializado no asegura el acceso a trayectorias ocupacionales relativamente calificadas o la adaptación permanente a las nuevas tecnologías y condiciones del mercado;
- ❖ las instituciones ejecutoras no suelen tener experiencia en el campo de la formación para el trabajo y, muchas veces, se trata de instituciones ad-hoc que registran baja permanencia en el mercado;

- ❖ al ser estas instituciones las que establecen la oferta de cursos, muchas veces los mismos no se corresponden con las necesidades de las empresas o con el nivel de calificación y/o demanda de los trabajadores;
- ❖ el acceso al empleo después de la instrucción sigue siendo bajo;
- ❖ finalmente, las evaluaciones ex -post están mostrando el altísimo costo y el mínimo efecto distributivo de estas acciones.

En este contexto, sigue siendo el desafío de las políticas de educación y formación para el trabajo superar una formación ajustada o adaptada a los puestos de trabajo, por otra dirigida a la recuperación educativa de la población y a una formación en campos amplios de la vida profesional para responder a las necesidades actuales de los trabajadores y a su futuro laboral.

Demanda social atendida y excluida de la educación y formación para el trabajo

En Argentina, los indicadores educativos muestran continuas mejoras en las tasas de asistencia, es decir, un mayor acceso al sistema educativo que se localiza fundamentalmente en la universalización del nivel primario y una mayor tasa de pase al nivel secundario. Sin embargo, los problemas de retraso, abandono y bajo nivel de los aprendizajes logrados continúan siendo preocupantes en el sistema educativo argentino, alertando sobre los límites de la “expansión cuantitativa”, que reproduce la discriminación social y económica de la sociedad (Riquelme; 2000).

Los análisis acerca de la situación de la población activa han verificado una definida elevación del nivel educativo formal de los trabajadores y la expulsión de los menos educados. Esto debe interpretarse como resultado de los cambios tecno-productivos que inciden en el incremento de requerimientos educativos formales para el acceso a los puestos y de la expansión de la mano de obra excedente con mejor educación. Además, en un contexto de alto desempleo se facilita el aumento de los certificados solicitados, lo que lleva a disminuir fuertemente las posibilidades de aquellos con bajo nivel educativo: primaria incompleta o completa y aún secundaria incompleta.

Como se desarrollara antes, la elevación de los requerimientos educacionales para acceder al trabajo, es un tema polémico que remite a hipótesis sobre la “empleabilidad” de vastos sectores de la población cuando en realidad podría sostenerse el agotamiento de las oportunidades de empleo por parte de la demanda laboral.

El análisis de los cambios en los niveles de desocupación específica por nivel educativo ponen en evidencia las observaciones realizadas, pues mientras en períodos anteriores (décadas de 1960 y 1970), los menos educados tenían mayor absorción en el empleo, ahora resultan el grupo vulnerable, en mayor riesgo socio-ocupacional.

Cuadro 1: Tasas de desocupación específica por nivel educativo de la PEA de 15 a 64 años. PEA urbana total. 1991-1995-1999-2001. En porcentajes.

Nivel educativo	1991	1995	1999	2001
Total	7.0	18.3	14.6	16.5
Hasta Primario Incompleto	8.2	20.6	19.5	22.0
Primario Completo	7.0	19.7	16.2	18.2
Secundario Incompleto	8.8	23.2	17.3	20.3
Secundario Completo	6.3	17.2	14.6	16.1
Superior Incompleto	8.0	19.1	14.3	15.8
Superior Completo	2.6	6.4	5.2	7.0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de INDEC, Encuesta Permanente de Hogares

La caracterización de la demanda social por educación debe apuntar a dimensionar la existencia de población excluida del sistema de educación formal y que se encuentran en la situación más desventajosa pues no ha completado la enseñanza primaria o la secundaria. La población no beneficiada de la PEA, potencialmente en riesgo educativo y laboral son los que nunca asistieron y/o tienen primaria incompleta. El riesgo educativo-laboral es más evidente para los trabajadores adultos de 30 años y más seguidos por los adolescentes, pues tienen las proporciones más altas de población con bajos logros educativos (Cuadro 2).

Cuadro 2: Estimación de la demanda social para terminar la enseñanza primaria o secundaria. Población urbana total. 1997 y 2001.

Población	Demanda Social para terminar primaria		Demanda Social para terminar secundaria	
	1997	2001	1997	2001
5 años y más	13,8	11,0	37,5	31,5
5 a 18 años	2,1	2,3	12,7	4,3
19 a 24 años	4,3	3,7	36,8	33,8
25 a 29 años	7,3	5,5	41,1	39,7
30 años y más	21,3	18,6	46,8	45,4
PEA (15 a 64 años)	11,2	9,2	45,2	42,3
15 a 18 años	6,1	7,4	52,8	39,1
19 a 24 años	3,6	3,6	42,0	37,6
25 a 29 años	6,1	4,5	39,0	37,9
30 años y más	14,6	11,8	46,5	44,5

* Demanda social para terminar primaria: Incluye a la población que nunca asistió y a la Población que no asiste con primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.

* Demanda social para terminar secundaria: Incluye a la población que no asiste al sistema Educativo con nivel primario completo y nivel secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Encuesta de Condiciones de Vida 2001.

SIEMPRO/INDEC.; Riquelme, G. C. (1998) Asignación y Distribución del gasto en educación y formación técnico-profesional: construcción de políticas e indicadores alternativos. Jornada "Financiamiento de la Educación en la Argentina: situación, perspectivas y propuestas". Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

En investigaciones previas se ha podido comprobar el principio del avance acumulativo según el cual "la población más educada tiene mayores probabilidades de tomar cursos de educación no formal" (Gallart, 1989) o "quien más educación tiene, más educación demanda y se apropia" (Sirvent, 1992). Estudios más recientes permiten ratificar esta tendencia aunque haya mejoras en la atención. En el caso del Gran Buenos Aires, y para la población de 5 a 60 años, las cifras mostraban que la mayor proporción de participantes en la educación no formal son los universitarios y después aquellos con superior no universitario (Riquelme, 1998 y 2000).

Desde una perspectiva pedagógica alternativa, el desafío es contribuir a una ruptura de esta tendencia, reconociendo a la educación como un derecho para todos y expandiendo la atención de los grupos sociales con menor capacidad de demanda.

Las cifras son elocuentes, entre 1997 y 2001 la población excluida del sistema educativo y con baja escolaridad (secundario incompleto o menos) ha disminuido tanto en la población total como en la PEA, sin embargo quienes están en mayor desventaja siguen siendo aquellos que no completaron el nivel primario. Por eso el desafío para la educación y formación para el trabajo

lo constituyen los importantes volúmenes de población que no ha logrado completar la escuela primaria y secundaria, y es allí donde se debe operar tal ruptura.

La expansión de educación formal resulta una “deuda interna” clave con la sociedad civil que puede traducirse frente al aparato productivo y mercado laboral en diversas necesidades de los trabajadores jóvenes y adultos y/o múltiples demandas de educación y formación.

Quienes no han alcanzado el ciclo básico de la escuela media constituyen un grupo sumamente vulnerable. La búsqueda de trabajo o el trabajo obtenido por quienes tienen carencias educativas conspira en contra de las posibilidades de obtener más educación, cerrando el “círculo de la pobreza”. En un contexto de alto desempleo se facilita la elevación de los requerimientos educacionales que se imponen para acceder al trabajo, lo que lleva a disminuir fuertemente las posibilidades de aquellos con bajo nivel educativo. El fenómeno de la devaluación de las credenciales educativas aumenta la situación de vulnerabilidad de los jóvenes con baja educación, en tanto en el mercado laboral se exige el certificado de educación media para desarrollar tareas de baja complejidad (Feldman; 1994).

Ejercicios de cobertura educativa de la población joven y adulta (19 años y más) permiten observar mejoras en la atención en primaria y secundaria, pero dado que se trabaja con cifras de encuestas, estas ponderaciones no reflejan a la totalidad de la población es decir estos cálculos subvaloran la demanda social: el compromiso con sectores postergados es aún mayor.

Cuadro 3: Población de 19 años y más con primaria o secundaria incompleta que asiste a esos niveles. Población urbana total. 1997 y 2001.

Grupos de edad	1997	2001
19 años y más	3,0	3,8
19 a 24 años	17,4	20,0
25 a 29 años	3,0	4,2
30 años y más	0,8	1,0

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Encuesta de Condiciones de Vida 2001. SIEMPRO/INDEC.

Frente a las demandas educativas de la PEA, los servicios de educación de adultos, los centros de formación profesional y particularmente los programas de empleo y capacitación laboral tienen una cobertura bastante reducida. Es aquí donde la ruptura de la tendencia que se mencionara, a través de la expansión de alternativas educativas para jóvenes y adultos, puede llevar a una cierta reversión de las hipótesis de avance acumulativo.

El acceso a la educación no formal ha sido promovido desde diversas orientaciones y grupos, y sin duda podría constituir una instancia de recuperación educativa y de formación para los sectores en trabajadores con baja educación. Sin embargo, estudios previos (Riquelme; 2000) mostraron que entre la PEA la participación en cursos de educación no formal alcanzaba a sólo el 30,3%, además, el acceso a los cursos de educación no formal es diferencial según la educación formal alcanzada y la rama de actividad a la que pertenezca el trabajador. Ello reitera las ideas del “principio de avance acumulativo en las ramas de actividad, ya que el mayor nivel educativo de las actividades económicas coincide con una también mayor asistencia a la educación no formal” (Riquelme; 2000).

Cuadro 4: PEA: demanda social para terminar primaria o secundaria. Matrícula de educación de adultos, centros de alfabetización y centros de formación profesional. Beneficiarios de programas de empleo.

PEA (15 a 64 años) (2001)	
Nunca asistió/primaria incompleta	1.270.227
Primaria completa/secundaria completa	5.811.016
Matrícula de Educación de Adultos (2000)	
Primaria/EGB	171.481
Secundaria/Polimodal	403.738
Matrícula de Centros de Alfabetización (2000)	2.137
Matrícula de Centros de Formación Profesional (2000)	327.896
Beneficiarios de Programas de capacitación laboral (M. Trabajo; 1999)	26.049
Programas de capacitación (FNE)	8.613
Proyecto Joven	17.436

Fuente: Elaboración propia sobre la base de: Encuesta de Condiciones de Vida. SIEMPRO/INDEC.; DINIECE, Ministerio de Cultura y Educación. 2000.; Dirección nacional de políticas de empleo y capacitación. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. 1999.

Cuadro 5: Tasa de asistencia* a cursos de educación no formal según nivel educativo PEA Urbana Total. Mayo de 1998. En porcentajes.

Ramas de actividad	PEA Urbana Total				
	PEA Total	Hasta Primario	Secundario		Superior
			Incompleto	Completo	
1. Industria	25.4	11.8	19.7	35.7	51.2
2. Servicios modernos	36.8	9.9	22.0	39.5	58.0
3. Construcción	10.4	5.0	13.9	21.6	42.3
4. Comercio	24.6	9.5	19.4	31.5	44.9
5. Servicios sociales	51.4	16.5	35.9	53.2	63.4
6. Servicios Personales	19.5	10.7	25.5	31.9	36.1
7. Administración pública	42.2	13.5	37.0	48.5	58.0
8. Actividades primarias	23.3	8.5	30.6	25.3	46.7
Total	30.3	10.2	23.1	38.0	55.7

*Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal. Las cifras en letra itálica señalan celdas con menos de 80 casos muestrales. Fuente: Elaboración propia en base a EPH. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

Este fenómeno no es reciente, y constituye una tendencia ya verificada en evaluaciones previas que “(...) la población más educada tiene más probabilidades de tomar cursos de educación no formal (...) ya que la educación no formal es complementaria de y no sustituto para la educación formal, y que la población que ha completado diferentes circuitos de educación formal tiene más alta propensión a tomar cursos de educación no formal, que la población que ha abandonado el sistema educativo” (Gallart, 1989).

En el cuadro que sigue se han clasificado las acciones y programas de educación y formación para el trabajo desarrollados desde los sectores de educación, trabajo y desarrollo social, según las demandas de la población trabajadora ya presentadas. Con ello se intenta mostrar la fragmentación de las ofertas de educación y formación para el trabajo, que dispersan a jóvenes y adultos al momento de optar por itinerarios de formación, más aún luego de las

sucesivas reformas educativas y laborales de corte neoliberal han complejizado estos sistemas públicos de educación y formación. Esta situación diversa, compleja y fragmentada coincide con la de muchos países del mundo en que se verifica un "estallido de actividades y la multiplicación de actores" (Belanger y Federighi; 2000). La dispersión de la educación y formación de adultos trabajadores, exige una evaluación de estos espacios y una necesaria reconstrucción de dicha complejidad, más allá de falsas dicotomías y de visiones reduccionistas.

Resignificación de la educación y formación de los trabajadores y desafíos para la atención de jóvenes y adultos

Las demandas sociales y educativas de la población excluida y de los trabajadores jóvenes o adultos con bajo nivel educativo exige una resignificación de la educación y formación para el trabajo, donde la educación formal se constituya en la "base fundacional" del "proyecto educativo" de los jóvenes y adultos. Esto supone reconocer que una educación primaria y secundaria de calidad en términos de "saberes socialmente necesarios", o como "educación general y científico tecnológica" en tanto única garantía para construir un proyecto de aprendizajes continuos a lo largo de la vida. Nadie aprende sino sobre la base de lo aprendido (De Moura Castro;1984) en términos de estructura sobre la que se asientan los futuros saberes. La posibilidad encarar una verdadera educación y formación permanentes depende de "la manera en que la sociedades orienten la formación escolar inicial a fin de asegurar una mayor igualdad de las oportunidades y el desarrollo de la creatividad en esa fase crítica de despegue de la educación a lo largo de toda vida. Las políticas de conjunto de educación de adultos no pueden desdeñar las políticas de formación escolar inicial" (Belanger y Federighi; 2000).

La resignificación de la educación y formación para el trabajo en contextos de profunda crisis, instala con más fuerza las miradas amplias sobre la relación entre la formación de adultos y la búsqueda de calidad de vida, una mayor participación como ciudadanos y la consolidación de la vida asociativa. Así, las aspiraciones educativas y las necesidades de competencia van mucho más allá de la formación ligada al trabajo.

Los programas sociales, en general, y los educativos, en particular, deberían propiciar la existencia de espacios institucionales y comunitarios y la capacidad de la población par organizarse y usar dichos espacios para crear o recrear instancias participativas.

En este último punto se plantean dos cuestiones que ilustran sobre las búsquedas de respuestas a encarar desde diferentes ámbitos de la planificación y conducción de la educación para el trabajo, tanto desafíos para la ampliación de la cobertura, como propuestas para resignificar la educación a través de nuevas instancias alternativas:

- un ejercicio de atención de demandas educativas insatisfechas;
- reflexiones sobre la construcción de una red de acciones de educación y formación.

Ejercicio de atención de demandas educativas insatisfechas

Este artículo intenta ilustrar con algunos datos cuantitativos el volumen de las demandas socio-educativas en relación con los gastos del sector público en educación y en algunos programas del estado. Es sólo un ejercicio que permite "pensar" sobre ciertas dimensiones del problema que pocas veces tienen presentes los decisores de política educativa y mucho menos están al alcance de los actores sociales involucrados: trabajadores y educadores.

La capacidad de demanda de los sectores sociales debe asentarse en la mayor información sobre el uso de los recursos de la política social, para solicitar su reorientación y aplicación a genuinas demandas de esos grupos de población. Las pugnas distributivas en torno

a las asignaciones presupuestarias es un tema reconocido, que se expresa en las mayores ventajas de los niveles educativos superiores derivados de su capacidad de presión parlamentaria. La educación y formación para el trabajo, entendida como educación de adultos que garantice la finalización de la educación primaria y secundaria de la población excluida, no es un objetivo de política a la hora de la definición de partidas del gasto nacional.

A título de ejercicio se calculó el gasto por alumno en el nivel primario y secundario del sistema educativo. Considerando la matrícula total del sistema y la correspondiente a la educación pública, se incluye en el cuadro la matrícula privada a los efectos de ponderar el peso de ésta sobre el total de la matrícula (23%): eso explica la diferencia en el gasto teórico por alumno de \$930 a \$1.206. Obsérvese que el gobierno nacional sigue realizando subsidios a la educación privada, que no se han calculado en esta oportunidad (Cuadro 7).

Cuadro 7: Gasto del sector público en educación. Estimación de gasto por alumno y población excluida del sistema educativo. (Ejercicio)

Gasto en Educación Básica Año 2002 (inicial, primaria y secundaria)		Matrícula atendida. Año 2000 (nivel inicial, primario y secundario)(b)			Estimación de gasto por alumno		Población excluida (c)		
		Total	Público	Privado				Primaria incomp.	Secundaria incomp.
(En millones de pesos de 2002) (a)									
Consolidado	\$9288	9.986.954	7.695.349	2.291.605	Total	\$930	5 años y más	3.216.051	9.183.428
Nacional	\$272				Sólo Público	\$1.206	PEA	1.270.227	5.811.016
Prov.	\$8609								
Munic.	\$406								

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de (a) Dirección de gastos sociales consolidados. Secretaría de Políticas Económicas. Ministerio de Economía. (b) DINIECE. Relevamiento anual 2000. MCyE. (c) Encuesta de Condiciones de Vida 2001. SIEMPRO/INDEC.

Como ejercicio de estimación, se calculó el gasto por beneficiario en diferentes programas de política social ligados a la formación para el trabajo, subsidios de empleo y subsidios por desempleo (Cuadro 8).

Cuadro 6: Argentina: Ofertas de Educación y Formación para los Trabajadores. 1990 a 2003.

Múltiples Demandas	Educación Formal			Educación y Formación para el Trabajo	
	Sector Educación (Gobierno Nacional y Provinciales)	Educación Superior no Universitaria y Universitaria	Sector Educación (Gobierno Nacional y Provinciales)	Sector Trabajo (Gobierno Nacional)	Sector Desarrollo Social
(i) Demandas Derivadas de la Heterogeneidad Económica-Productiva	Educación Superior no Universitaria y Universitaria				
Sectores dinámicos, de punta y/o competitivo local, o con ventajas internacionales	Formación de nivel secundario con orientación técnica a través de:			-Programas de Jóvenes Profesionales -Programas pre-empleo - Crédito fiscal (1996-1997)	
Sectores emergentes en reconversión productiva, y/o con posibilidades de reposicionarse en el mercado interno y/o regional	Educación Media Técnica (a cargo de los gobiernos provinciales desde 1991) Educación Polimodal con Trayectos Técnico Profesionales (a cargo de los gobiernos provinciales desde 1991)	Programas de capacitación del Centro Nacional de Educación Tecnológica/INET (M. de Educación Nacional)		-Programa de Apoyo a la Reconversión de la Esquila (1995-1996) -Talleres ocupacionales (1995-2003) - Crédito fiscal (1996-1997) -Programa de Capacitación para Apoyar el Empleo (1998)	Cursos de formación profesional y ocupacional desarrollados por Organizaciones de la Sociedad Civil registradas en el Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad
Sectores de PyMES deprimidas con baja capacidad de empleo pero con algún margen de reinsersión en nichos productivos			-Centros de Formación Profesional (a cargo de las provincias desde 1991)	-Capacitación Ocupacional (1995) -Talleres ocupacionales (1995-2003) - Crédito fiscal (1996-1997) - Proyectos Especiales de Capacitación para un sector o rama (1997 a 2003) -Programa de Capacitación para Apoyar el Empleo (1998)	
Sectores de actividades vinculadas a la subcontratación a nivel interno y/o subregional					
Microemprendimientos con potencial productivo				Proyecto microempresas/PARP(1995-1997) -Emprender (1996-1997)	

Cuadro 6 (continuación)			
Argentina: Ofertas de Educación y Formación para los Trabajadores. 1990 a 2003			
Múltiples Demandas	Educación Formal	Regímen de Pasantías en el nivel secundario y superior (1992 y continua)	Educación y Formación para el Trabajo
(ii) Demandas derivadas del tipo de empleo	Regímen de Pasantías en el nivel secundario y superior (1992 y continua)	Regímen de Pasantías en el nivel secundario y superior (1992 y continua)	Programa Nacional de Pasantías para la Reversión (1994-1995)/ Programa de Reversión Laboral (1996-1997)
(iii) Demanda de la población trabajadora ocupada o desocupada	<ul style="list-style-type: none"> -Educación Primaria y Secundaria Común y de Adultos (a cargo de las provincias desde 1991) - Educación Superior no Universitaria e Universitaria. Programas Focalizados: <ul style="list-style-type: none"> - "Jefas de Hogar" (2001/en convenio con Ministerio de Desarrollo Social) - "Estudiar es trabajar" (2001/en convenio con Ministerio de Desarrollo Social y Ministerio de Trabajo); - "Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados, componente de formación" (2002-2003/En convenio con Ministerio de Trabajo) 	<ul style="list-style-type: none"> -Centros de Formación Profesional (a cargo de las provincias desde 1991) - Programas de capacitación del Centro Nacional de Educación Tecnológica/INET (M. de Educación Nacional) 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Joven (1994-2001) - Programa de Entrenamiento Ocupacional/PRENO (1994-1995) - Capacitación Ocupacional (1995) - Talleres ocupacionales (1995-2003) - Talleres protegidos de Producción (1997-2003) - Programa de Emergencia Laboral – Desarrollo Comunitario (2000 a 2001) - FORMujer (2000 a 2003) - Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados, componente de formación (2002-2003)
			Ofertas de organizaciones de la comunidad (Registradas en el Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad)

Fuentes: elaboración propia sobre la base de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y Ministerio de Desarrollo Social. Riquelme, G. C. (1997) Estudios para la educación técnica y la formación profesional. Estudio de caso nacional. Argentina. Documento de trabajo N° 15. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Riquelme, G. C. (1985) "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis". En Revisia Argentina de Educación, Año IV, n° 6. Buenos Aires.

Cuadro 8: Gasto del sector público en programas de capacitación laboral, seguro de desempleo y Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados. Total país.

	Gasto social Anual (pesos constantes de 2002)	Beneficiarios/prestaciones	Estimación de gasto por beneficiario
Programas de capacitación laboral (Año 1999)	37.862.749	26.049	\$1453,5 ⁽¹⁾
Programas de capacitación (FNE)	10.684.503	8.613	\$1240,5 ⁽¹⁾
Proyecto Joven	27.178.246	17.436	\$1558,7 ⁽¹⁾
Seguro de Desempleo (Año 2002)	601.571.332	236.466 ⁽³⁾	\$212,0 ⁽²⁾
Plan Jefas y Jefes de hogar desocupados (Año 2002)	2.104.197.680	1.168.998 ⁽³⁾	\$150,0 ⁽³⁾

Notas: (1) Estimación de gasto anual por beneficiario (2) Estimación de gasto mensual por beneficiario (3) Promedio mensual de prestaciones en el año 2002.

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de Dirección Nacional de Políticas de Empleo y Capacitación, Año 1999. Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (SIEMPRO). Año 2002.

Complementariamente para mostrar el volumen de fondos que deberían incrementarse para la atención de las demandas sociales educativas se aplicó el monto estimado por alumno que asiste a primaria y secundaria pública (\$1206) tanto a la población total como a la PEA según distintos grupos de edad (Cuadro 9).

Cuadro 9: Estimación de fondos anuales necesarios para atender la demanda social para terminar primaria y secundaria. Población total de 5 años y más y PEA. 2001. Total País.

	Demanda social para terminar primaria		Demanda social para terminar secundaria	
	Población con primaria incompleta	Estimación de fondos necesarios (millones de pesos)	Población con secundaria incompleta	Estimación de fondos necesarios (millones de pesos)
Población 5 años y más	3.216.051	3.859	9.183.428	11.020
5 a 29 años	448.998	538	2.430.851	2.917
5 a 18 años	197.573	237	365.459	438
19 a 24 años	127.751	153	1.174.128	1.408
25 a 29 años	123.674	148	891.264	1.069
30 años y más	2.767.053	3.320	6.752.577	8.103
		0		
Total PEA (15 a 64 años)	1.270.227	1.524	5.811.016	6.973
15 a 29 años	207.912	249	1.789.126	2.146
15 a 18 años	42.784	510	226.946	272
19 a 24 años	85.219	102	884.220	1.061
25 a 29 años	79.909	95	677.960	813
30 a 64 años	1.062.315	1.274	4.021.890	4.826

* Demanda social para terminar primaria: Incluye a la población que nunca asistió y a la población que no asiste con primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.

* Demanda social para terminar secundaria: Incluye a la población que no asiste al sistema educativo con nivel primario completo y nivel secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Encuesta de Condiciones de Vida 2001. SIEMPRO/INDEC y Dirección de gastos sociales consolidados. Secretaría de Políticas Económicas. Ministerio de Economía. Riquelme, G. C. (1998) Asignación y Distribución del gasto en educación y formación técnico-profesional: construcción de políticas e indicadores alternativos. Jornada "Financiamiento de la Educación en la Argentina: situación, perspectivas y propuestas". Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

Obsérvese que frente a las demandas educativas de los jóvenes activos de 19 a 24 años – que alcanzan a 85.219 para terminar primaria y 884.220 para terminar secundaria- el volumen de beneficiarios directos de los programas de capacitación resulta casi inexistente: 26.049 en el 1999 (Cuadro 8 y 9). Sin embargo, el programa Jefas y Jefes de hogar desocupados cubrió en promedio a 1.168.998 desocupados por mes en 2002, parte de los cuales (29.981 vacantes ejecutadas estimadas) optó como contraprestación por participar de programas especiales de finalización de la Educación General Básica y de formación profesional². La mayor cobertura social de este tipo de planes podría convertirse en un mecanismo de recuperación educativa de la población beneficiaria y de esta manera alcanzar objetivos de política educativa y social.

Los programas de recuperación educativa de la población joven y adulta constituyen un derecho de la población y una responsabilidad social por parte del Estado, que de realizarse tendrían un fuerte impacto distributivo. La asignación de fondos a estos proyectos podría representar también un mecanismo directo e indirecto de intervención en el mercado de trabajo a través de:

- ❖ la mayor retención de parte de la población, fundamentalmente jóvenes, en el sistema educativo, que contribuiría a contener la presión sobre el empleo;
- ❖ la generación de empleo para el sector docente, tanto por incremento de la dedicación de docentes en ejercicio como por la creación de nuevos puestos de trabajo;
- ❖ la generación de empleos para desocupados en proyectos de obra pública, ligados a la construcción de aulas y la refacción de establecimientos educativos.

Los recursos necesarios para atender al menos a algunos sectores de población con demandas educativas insatisfechas no exceden los destinados actualmente a subsidios por desempleo y bajos ingresos. El sector educación podría encarar la búsqueda de financiamiento considerando entre las alternativas posibles la reasignación de partidas destinadas a planes de Desarrollo Social y Trabajo.

Construcción de una red de acciones de educación y formación

En este artículo se ha comprobado el grado de desatención de las demandas por educación y formación para el trabajo, la desventaja de grupos de población de bajo nivel educativo para continuar en el sistema y aprovechar diversas oportunidades educativas. La yuxtaposición de ofertas, incrementada en la década pasada, producto de la promoción neoliberal del mercado, agudiza el panorama débil y fragmentado de la educación de adultos y de opciones de educación no formal para la población joven y adulta (Cuadro 6).

En estudios y ensayos previos (Riquelme 1995; 1997; 1998) se sostenía que la necesidad y el desafío es la construcción de una red de acciones de educación y formación para el trabajo que integre la diversidad y complejidad de alternativas existentes, potenciales y posibles para poder generar una serie de acuerdos con el objeto de dar transparencia a una red en términos de instituciones y responsables de las mismas. Obsérvese que la idea de sistema, no se entiende como aparato formal, pero sí por los mecanismos efectivos de regulación consensuados, conocidos y de fácil aplicación para impulsar la existencia de una red, con ciertos rasgos claves:

² De acuerdo al Instructivo general del Plan “Los beneficiarios del Programa pueden optar por alguna de las siguientes contraprestaciones: incorporarse a la educación formal o participar en cursos de capacitación que mejoren su capacidad de inserción o reinserción laboral; o incorporarse en actividades o proyectos que generen impacto productivo local en servicios comunitarios que mejoren la calidad de vida de la población”

la vinculación, la interdependencia, la recurrencia y la alternancia. Ello supone que tanto las instituciones como los trabajadores, como demandantes de educación y formación para el trabajo, deberían conocer las posibilidades de articulación horizontal y vertical, las ventajas de poder entrar y salir de cursos y de asistir a cursos a la vez que trabajar, así como la de poder consultar a las instituciones o cursos sobre problemas prácticos que se susciten en la vida del trabajo, como asistencia técnica, de gestión, administrativa o legal.

La generación de una red de la formación para el trabajo requeriría esfuerzos de consensos colectivos sobre las definiciones y alcances de las diferentes opciones disponibles. Este ejercicio resultaría instituyente y generaría una visión más clara sobre las acreditaciones de los programas, cursos y acciones, que existan.

La transparencia de una red, viabilizada por registros o archivos, permitiría a la población disponer de una manera transparente de moverse en el “mercado de la formación”, evitando que sólo sea un mercado de mercancías reproducibles y se convierta en un mercado en que se intenta acercar demandantes y oferentes con reglas claras y conciencia de los roles que se asumen en cada caso. El Estado debería asumir su rol en la perspectiva de una “moderna regulación” no prescindente, más aún ante una temática tan clave de la política social. Interesaría postular una suerte de concertación de la formación para el trabajo y aprovechar los registros disponibles en: a) los Ministerios de Educación, b) los de Trabajo, c) de Desarrollo Social, d) los diferentes programas vigentes, e) los gobiernos provinciales o estatales, y f) los registros ad-hoc privados; para poder en conjunto discutir la instancia de localización y mantenimiento actualizado, de fácil acceso y visibilidad social para la población de la red.

En una propuesta reciente de atención a las demandas educativas de jóvenes con primaria y secundaria incompletas (Riquelme; 2000) se planteaba que la constitución de la Red de Servicios de Educación de adultos, debería responder a las siguientes características:

- a) integrada, es decir, que promueva vinculaciones entre acciones de educación formal y no formal;
- b) articulada, que articule ofertas de educación de jóvenes que se brindan a partir de diversos ámbitos sectoriales y jurisdicciones;
- c) regulada, que contemple mecanismos efectivos de regulación consensuados, conocidos y de fácil aplicación;
- d) flexible, la idea de red debería recuperar desde la noción simple de la pesca, aquella red que puede “atrapar” y/o “soltar” diferentes ofertas, pero también la de informática por la que sostendría la ventaja de la vinculación, interdependencia, recurrencia, alternancia;
- e) acreditadora/certificadora, a través de estudios y acuerdos previos con el Ministerio de Educación y los Gobiernos Provinciales se deberían otorgar créditos y certificaciones de los estudios realizados en diferentes instancias.

Respecto a los actores involucrados, las profundas modificaciones en la estructura social y la crisis de modelos de participación dirigidos ponen aún más en tela de juicio las evaluaciones sobre el alcance de mecanismos tripartitos vigentes, más aún por la vía de la ampliación o incorporación de actores no organizados.

Es fundamental, el fortalecimiento en las instancias participativas de la capacidad de objetivación crítica de la realidad, de manejo reflexivo de información, de descripción y explicación de las causas y consecuencias, y de la determinación de fines y medios para la acción. De esta manera, se apoya la identificación de los mecanismos que traban la expresión de demandas y su ingreso a la agenda política, a la par que se facilita la construcción, en las organizaciones populares, de modelos de gestión democráticos y alternativos a la cultura institucional predominante (Sirvent, 1990 y 1994).

Para los sujetos de la educación y formación -jóvenes, adultos, ciudadanos y trabajadores- la conformación de la red debe priorizar la calidad de los saberes de los que puedan apropiarse al transitar por las diversas instancias y circuitos formales y no formales. Por un lado, se debería establecer la prioridad del acceso y completitud de una educación primaria y secundaria con contenidos relevantes y mayores niveles de logro, promoviendo una renovación de la educación.

Vale recordar la importancia de la educación de adultos expresada en la Conferencia de Hamburgo, que sostiene la alegría de aprender y se postula la libertad ingeniosa de la aventura de las preguntas, de la curiosidad y el riesgo de lo desconocido, la angustia frente a las encrucijadas, el descubrimiento de nuevas respuestas y la formulación de otras preguntas. (Lengrand, 1994).

Reflexiones finales

Luego de el año 2001 la sociedad Argentina ha dado muestras de las capacidades de la población organizada para demandar por sus derechos civiles, entendidos como sus derechos a una mejor educación y a un trabajo digno, como mayor calidad de vida respecto a las pérdidas a lo largo del tiempo. Los sectores populares a través de los piquetes han demostrado su energía para la lucha pero también a través de la organización de sociedades comunales o de base que encararan proyectos de generación de empleo productivo de muy diversos tipos: desde cartoneros hasta emprendimientos culturales pasando por las experiencias del trueque que contraponían al sistema capitalista monetario otro modelo de intercambio distributivo.

La definición o posibilidad de construir en “proyecto educativo” de cada uno de los ciudadanos y trabajadores supone fortalecer y garantizar una educación formal de calidad junto a la autonomía y capacidad crítica de los sujetos para elegir alternativas de formación en un panorama tan complejo y fragmentado de educación y formación (mercado de ilusiones de corto plazo).

En estudios previos (Riquelme, Herger y Magariños; 1999) se verificó la existencia de un “cuasi-mercado de formación y capacitación” compuesto por una amplia gama de organizaciones, a veces de meros “sellos”, orientadas a la captación de fondos provistos por el Estado, por agencias extranjeras o por los propios consumidores del servicio. Las mismas desarrollan acciones de capacitación de jóvenes y adultos las más de las veces de escasa calidad, continuidad y relevancia para la vida cotidiana de los destinatarios”. Sus características nos hablan de un “mercado de ilusiones de corto plazo” orientado a captar a trabajadores, ocupados y desocupados, ilusionados en ofertas tentadoras que garantizan el empleo con la realización de cursos prácticos acelerados con nula base formativa. Este cuasi mercado “dispersa a los trabajadores en múltiples ofertas cortas y puntuales de rápida obsolescencia y escaso valor formativo” y limita la capacidad de los sectores populares de articular sus demandas e intereses en estas áreas.

Las nuevas condiciones de inserción en el mundo del trabajo de los que están buscando empleo por primera vez, de reinscripción de los que fueron expulsados del mercado por dificultades de adaptación y no lograron reingresar o de quienes optaron por abandonar el trabajo formal, los colocan frente a una nueva manera de enfocar y vivenciar fenómenos sociales diversos. En un panorama nebuloso en relación a las profesiones "no se trata solamente de calificar para el trabajo en si, sino también para la vida en la cual se inserta ese trabajo, con una flexibilidad y un alcance suficientes para enfrentar el empleo, el desempleo y el auto-empleo y para circular con desenvoltura en medio de muchas etapas tecnológicas, como la posibilidad

de entender y usar máquinas más modernas y de hacer frente a sus innumerables consecuencias en la vida social y personal.” (Paiva; 2001).

“Desde el punto de vista del sujeto las políticas de continuum educativo adquieren interés, si apuntan a permitirle a cada individuo y a la colectividad controlar y manejar su aprendizaje en los tiempos, lugares y direcciones que él ha elegido libremente y en donde se desarrolla efectivamente su potencial intelectual (...) El objetivo central es el control o el refuerzo y la difusión de las capacidades de iniciativa de los actores” (Belanger y Federighi; 2000).

En este contexto, un objetivo válido en educación de adultos consiste en favorecer la capacidad de apropiación de los sujetos de cada uno de los espacios de formación disponibles para la construcción de un proyecto individual, incrementando y haciendo autónoma la demanda educativa de la población adulta. Reiterando lo señalado en escritos previos (Riquelme; 1995) cabe potenciar la idea de “educar para educarse” y no “educar para” y estimular la capacidad y disposición de los trabajadores para aprender y seguir aprendiendo durante toda la vida, que el siglo XXI seguirá sometiendo a duras y limitantes pruebas producto de un mundo acelerado, complejo y competitivo, en donde restan, sin embargo, las esperanzas de la utopía de una sociedad justa y solidaria.

Bibliografía

- Belanger, P. y Federighi, P (2000) *Análisis transnacional de las políticas de educación y formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas productivas*. Instituto de UNESCO para la Educación. Hamburgo.
- Carnoy, M. y de Moura Castro, C. (1996) *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Documento elaborado para el Seminario sobre Reforma Educativa. BID. Buenos Aires.
- De Moura Castro, C. (1984) *Educación vocacional y productividad: ¿alguna luz en la caja negra?*. IPEA-IPLAN-CNRH. Brasilia.
- Experton, W. (1999) *Desafíos para la Nueva Etapa de la Reforma Educativa en Argentina*. Paper Series n° 46. The World Bank.
- Feldman, S. (1994) “Hacia una sociedad más fragmentada: de seguir así?”. En Beccaria, L. (comp) (1994) *Sin trabajo: las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. UNICEF. Losada Buenos Aires.
- Gallart, M. A. (1989), *The diversification of the educational field in Argentina*. IIPE Research Report n° 73. International Institute for Educational Planning. París.
- INDEC, (2003) *Incidencia de la pobreza y de la indigencia en los aglomerados urbanos, octubre de 2002*. Información de prensa. Enero. Buenos Aires.
- Kritz, E (1997), “Son virtuales inempleables”, en *Diario Clarín*, Buenos Aires. 11 de mayo.
- Lozano, C. (2002) *Catástrofe social en Argentina. La situación a junio de 2002*. Documento de Trabajo. Instituto de Estudios y Formación. Central de Trabajadores Argentinos. Buenos Aires.
- Lo Vuolo, R. M. y Barbeito, A.C. (1998), *La nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador*. CIEPP. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Paiva, Vanilda (2001) "Calificación, crisis del trabajo asalariado y exclusión social". En Gentili, P. y Frigotto, G. (comp.) (2001) *La Ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (2002) *Efectos distributivos del gasto público en educación en los '90: La educación secundaria y la educación técnica de los jóvenes en la Argentina*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

- Riquelme, Graciela C. (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Colección Ideas en Debate. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Riquelme, G.C. (2001) *La educación y formación de los trabajadores: un abordaje comparativo de resultados en la EDS-97 y la EPH-98*. Documentos de la Encuesta Condiciones de vida y Desarrollo Social. SIEMPRO. Buenos Aires.
- Riquelme, G.C. (2000) *La educación formal y no formal, la ocupación y los ingresos de los trabajadores urbanos*. III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. ALAST. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (2000) *Proyecto ALAS "Alcanzar la secundaria: un desafío para todos los jóvenes"*. Elaborado a pedido de Secretaria de Tercera Edad y Acción Social. Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente.
- Riquelme, G. C. (2000) *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos*. Programa MECOVI-Argentina. INDEC. BID-BM-CEPAL. Buenos Aires.
- Riquelme, G.C., Herger, N. y Magariños, E. (1999) "Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 15. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores.
- Riquelme, G. C. (1998) *Asignación y Distribución del gasto en educación y formación técnico-profesional: construcción de políticas e indicadores alternativos*. Jornada "Financiamiento de la Educación en la Argentina: situación, perspectivas y propuestas". Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1998) "La educación técnica y la formación profesional en la encrucijada". En Riquelme, G. C., Brusilovsky, S., Davini, M. C. y Otros (1998) *Políticas y Sistemas de Formación*. Documento n° 8. Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas.
- Riquelme, G. C. (1997) *Estudios para la educación técnica y la formación profesional. Estudio de caso nacional. Argentina*, Documento de trabajo N° 15. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Riquelme, G. C. (1995): *Crecimiento, competitividad y exclusión en América Latina: la construcción de alternativas desde la educación y la formación para el trabajo*. OEA. Washington.
- Riquelme, G. C. (1985) "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis" presentado en Coloquio Regional sobre Vinculación entre la Educación y el Mundo del Trabajo, OREALC-UNESCO en *Revista Argentina de Educación*, Año IV, n° 6. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1980) "Situación social". En FUDAL (1980) *Análisis Poblacional de la Argentina*. Informe de Investigación. Volumen IV. Serie Estudios de la Población Argentina, n° 2. FUDAL. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. y Llosa, S (1998) "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Año VI, n° 12. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (1992), "Políticas de ajuste y educación permanente. ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina"; en IICE: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Año 1, N° 1. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

- Sirvent, M. T., Clavero, S. y Feldman, M.A. (1990) "La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis". En *Revista Argentina de Educación*, año VIII, n° 13, abril de 1990. AGCE. Buenos Aires.
- Vior (2002) "Escuelas para una sociedad desigual". En *Le Monde Diplomatique*, año III, número 34, Abril de 2002. Buenos Aires.

Acerca de las autoras

Graciela C. Riquelme Es Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias de la Educación. Investigadora Independiente del CONICET, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), donde es Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo. Profesora Titular Ordinaria de Economía de la Educación de la Carrera de Ciencias de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ha sido investigadora visitante en dos oportunidades en la School of Education de Stanford University, en el Institute of Education de University of London y en el Centre of Higher Education and Work de Kassel University. Ha obtenido subsidios por concurso del CONICET, UBA, ANPCyT-FONCyT y de UNESCO/OREALC, CRESALC, OEA y OIT. Sus líneas de investigación abordan temas sobre los efectos distributivos del gasto social en educación; la educación secundaria y técnica y la formación de los trabajadores y sobre las demandas a la educación superior y el mercado de trabajo. Tiene Posgrados en Administración y Evaluación del Proyectos y una Especialización en Administración y Planificación de la Educación.

Natalia Herger tiene una Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, FLACSO-Argentina, aprobada y tesis en elaboración. Becaria Doctoral del CONICET Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora en formación del Programa Educación, Economía y Trabajo, dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Auxiliar docente de la Universidad de Buenos Aires. Consultora técnica de estudios y programas sectoriales de trabajo y desarrollo social. Publicaciones recientes: - Riquelme, Graciela C. y Herger, Natalia Educación y formación de los trabajadores en Argentina 2003: resignificación y desafíos para la atención de demandas. Ponencia presentada en el 6° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. - Riquelme, Graciela C. y Herger, Natalia "El acceso y permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son beneficiadas/os y excluidas/os?". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, n° 18. Páginas 3 a 18. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. Agosto de 2001. - Riquelme, Graciela C., Herger, Natalia y Magariños, Eliana "Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VIII, n° 15. Páginas 3 a 14. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. Diciembre de 1999

AAPE Comité Editorial

Editores Asociados

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla. Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca.
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva Universidade

Estadual do Rio de Janeiro,
Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira Universidade de São
Paulo, Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

***EPAA* Editorial Board**

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Gene V Glass
Arizona State University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia