

**Descripción y análisis de los ciclos de nivelación de la Facultad de Ciencias Médicas de
la Universidad Nacional de Córdoba**

Autor/es: LUCCHESE M;

CALNEGGIA M;

NOVELLA M;

MITCHELL M;

ANTUÑA A;

LÓPEZ DE NEIRA M;

JAKOB L;

STABILE C;

VILLACÉ B;

TOMATIS C;

FERNANDEZ R.

Institución de procedencia: Departamento de Admisión, Facultad de Ciencias Médicas-
UNC

Eje Temático: Diseños metodológicos de la investigación educativa desde enfoques
cualitativos

Palabras clave: ciclos de nivelación - ciencias médicas - ingreso.

Abstract

La Facultad de Ciencias Médicas desde el 2001 implementó el Programa de Mejoramiento Académico como una innovación educativa para los Ciclos de Nivelación. En este marco se entendió a la innovación como la percepción de lo creado como algo “nuevo” y de creatividad como la capacidad de ver, descubrir, y extraer posibilidades a la realidad (Marino,

2002) y la asimilación de este “algo novedoso” (Angulo Rasco, 1994), como un proceso intencional y deliberado. La posibilidad de implementar esta propuesta, requiere atender a culturas específicas de los destinatarios, ya que existe diversidad de perfiles de los ingresantes de las diferentes carreras. Esta cuestión implicó construir una nueva forma de trabajo a fin de propiciar modificaciones en los Ciclos de Nivelación

En el marco del proyecto de SECYT (Secretaría de Ciencia y Técnica) en esta instancia se propone a caracterizar y analizar la propuesta de los Ciclos de Nivelación de la Facultad de Ciencias Médicas.

En cuanto a la metodología, se abordan las propuestas pedagógicas de los Ciclos de Nivelación desde una perspectiva analítica para luego describir condiciones y problemáticas de los Ciclos de Nivelación.

Resultados alcanzados o esperables: La caracterización de los Ciclos de Nivelación de los Ciclos de Nivelación en términos de condiciones y problemáticas.

1-INTRODUCCION

En este estudio de impacto se reconstruye el proceso de constitución y aplicación de la propuesta de educación secundaria para ámbitos rurales de la Provincia de Córdoba, en términos de estructura curricular y organizacional específica de los CBUr y/o CBUr- CER, en el período comprendido entre los años 2000 y 2009.

Se procede a un análisis integral de la propuesta, tanto en sus variables intervinientes como en los resultados parciales obtenidos durante el período considerado. En particular, se aborda una descripción contextualizada de la población estudiantil e instituciones escolares involucradas

La oferta de educación de Nivel Secundario para poblaciones rurales en la provincia de Córdoba ha sido, en los últimos años, parte de los objetivos prioritarios de la política educativa.

En este sentido, se ha desarrollado una propuesta educativa como forma de responder a las particularidades y singularidades de la educación en ámbitos rurales. Asimismo describe e interpreta cuáles y cómo han sido los procesos a través de los cuales se ha constituido la propuesta educativa de referencia.

La primera parte refiere a las características y antecedentes de la Educación Secundaria en el medio rural, mediante una revisión de las iniciativas educativas para el medio en algunas provincias argentinas y en distintos países de la región. En la segunda parte, se analiza la Educación Secundaria en ámbitos rurales en la provincia de Córdoba- como estudio de caso- considerando el diseño y ejecución de la oferta educativa -formal- para la población estudiantil residente en ámbitos rurales, a los fines de observar en terreno los modos en que se desarrolla y despliega la tarea pedagógica y su posterior impacto en la trayectoria escolar de los niños y jóvenes destinatarios de la enseñanza.

Una perspectiva clave para mirar la educación en ámbito rural y apreciarla tanto en sus potencialidades como en sus limitaciones consiste en concebirla unida a otros procesos globales que atraviesan y condicionan el grado de cohesión social que exhibe en cada caso la comunidad.

En la Provincia de Córdoba, los antecedentes en materia de oferta educativa de Nivel Secundario en ámbitos rurales, se remontan a inicios del ciclo lectivo correspondiente al año 1997, cuando se aprueba con carácter experimental el Proyecto de Ciclo Básico Unificado (EGB 3).

Años después, en los comienzos del año 2000, el Ministerio de Educación de la Provincia, toma la decisión de extender la oferta educativa específica hacia los diferentes ámbitos rurales de la geografía cordobesa, con el objetivo de brindar mayores oportunidades de acceso y continuidad de estudios secundarios a la población de niños-jóvenes residentes en dichos contextos. Entre los años 2000 y 2009, la expansión de la oferta educativa asciende a 132 (ciento treinta y dos) establecimientos, lo que equivale a un incremento del 507%, aproximadamente-. Con posterioridad, en los comienzos del año 2003 se aprueba la implementación de la propuesta de Ciclo de Especialización Rural (CER).

La nueva propuesta se pone en marcha a partir de la creación de centro/s asociado/s (CA) a un institución educativa de Nivel Secundario (IPEM) existente (centro educativo SEDE) que puede contener a uno o más centros asociados, dentro de un radio cercano. En él se organizará una unidad de gestión local integrada por directivos, profesores y maestros tutores.

En la actualidad, el Superior Gobierno de la Provincia de Córdoba - a los fines de adecuar su normativa a la ley nacional¹- ha extendido la obligatoriedad de la escolaridad comprendiendo el período desde los cinco (5) años de edad hasta completar la Educación Secundaria, a través de la Ley de Educación Provincial N° 9870.

Objetivos Generales:

- Realizar una descripción contextualizada de la población estudiantil e instituciones escolares incluidas en la oferta de educación de Nivel Secundario en ámbitos rurales.
- Analizar los logros escolares alcanzados a partir de la implementación de la propuesta del Ciclo Básico Unificado (CBUr) y Ciclo de Especialización (CER) para ámbitos rurales.

.Objetivos Específicos:

- Indagar la apropiación y significación que realiza cada actor involucrado en la propuesta curricular específica, tanto en la vida escolar como comunitaria.
- Conocer los diferentes dispositivos que conforman la oferta educativa específica.
- Examinar respecto del diseño e implementación de la propuesta educativa

2- REFERENTES TEORICOS CONCEPTUALES

La institución educativa se encuentra llamada a cumplir su función específica -y con más razón aún en el ámbito rural- en la medida en que puede dar cuenta del tipo de interacciones o interferencias que surgen con el contexto territorial. De acuerdo con Corbetta (2009), la relación entre la escuela y el territorio en el que se implanta ha sido como un tercero excluido, pues ha permanecido oculto sin ser objeto de una reflexión ni de una consideración sistemática.

Desde esta perspectiva, prevalece la visión de formación específica - hacia todos los actores del sistema educativo, en los niveles macro, meso y micro institucional - a los fines de mostrar sensibilidad por la diversidad territorial y gestionar políticas públicas atendiendo a las particularidades del contexto y las relaciones territoriales que rigen en él:

¹ La Ley de Educación Nacional N° 26206 en el artículo 16 establece la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cinco (5) años de edad hasta la finalización de la Educación Secundaria. En la provincia de Córdoba, el Poder Ejecutivo adecuó la normativa a través del Decreto N° 125 (19 de febrero de 2009).

Históricamente el ámbito rural reúne la particularidad de aglutinar comunidades aisladas, aun cuando su heterogeneidad estructural por zonas geográficas hace muy disímil la ruralidad en distintas regiones. Inciden posibles factores tales como: débil cobertura de oferta educativa, limitaciones inherentes a las condiciones de vida y estrategias de supervivencia de la familia rural, distancia respecto del centro educativo más próximo, la demanda de trabajo infantil y adolescente y la estacionalidad de las tareas productivas familiares que compromete por períodos la asistencia en una modalidad de cursado diario y las circunstancias climáticas adversas, entre otras:

Aquí, el concepto de desarrollo² local³ surge como respuesta a la nueva situación de desafío que provoca la irrupción de procesos de la globalización, el debilitamiento del estado- nación y la mayor interdependencia entre mercados, regiones y países. Dicho enfoque contiene un sesgo más particularista e idiosincrásico; revisa las tendencias a la luz de las potencialidades y debilidades locales y regionales y renueva la mirada sobre la manera de gestionar el cambio.

En tal sentido, la calidad de la educación secundaria rural está interpelada por la incorporación de la noción de territorialidad como el ámbito que la delimita, en la medida en que facilita un ambiente que estimule la creatividad y la innovación, por el éxito con que vincula a la propia comunidad regional en la discusión de propuestas curriculares y, por último, por el impacto generado por las instancias formativas en el desarrollo comunitario local.

² El concepto de desarrollo, categorizado en función de distintas medidas de escala geográfica, supone distinguir entre distintos niveles de agregación que, con base en la noción clave de espacio geográfico, se despliegan desde lo genérico a lo más específico. Así, se considera al territorio como el marco mayor de los procesos de desarrollo,(...)a medida que aumenta la densidad de estos intercambios, surgen procesos de adaptación y transformación en relación con el entorno físico-geográfico y social dando lugar así a rasgos de identidad comunitarios específicos (Boisier, 1999, p.6).

³ La categoría descriptiva de lo local suscita controversia entre diversos autores por diversas razones. Por un lado, fue una demanda concreta de cambio de enfoque por parte de los planificadores de las políticas públicas cuando aún no se había formalizado como una teoría a partir de la generalización de sus rasgos salientes y las regularidades que suele presentar en distintos contextos. Por otro, constituye una respuesta -organizada y sistematizada - a una serie de problemas de escala y complejidad diversa, que tienen que ver con la necesidad de integrar una comunidad local, regional o territorial dotada de relativa autonomía, con entornos mayores complejos y cambiante (...) por ello, algunos autores consideran que resulta indispensable agregar el punto de vista de los agentes sobre los procesos de desarrollo que los atraviesan y sobre los cuales aquéllos reaccionan moldeándolos y reorientándolos con distintos propósitos y metas personales (Di Pietro, 1999, pp.23-24)

Lo expresado resalta la importancia de afianzar el campo sociopedagógico con abordajes conceptuales que permitan la articulación con otros campos como el de las políticas públicas y el desarrollo rural. Consideramos con Kessler (2005) que la disponibilidad de información en el caso argentino, como el nivel de conceptualización para el campo problemático, constituyen restricciones claras a las posibilidades de sustentar políticas públicas basadas en marcos teóricos e información empírica:

El territorio como espacio educativo requiere ser visto como construcción, como resultado de la acción de los actores y, por tanto, como proceso dinámico en el que las dimensiones geográficas, culturales y relacionales son analizadas en sus interacciones, condensadas y materializadas en las prácticas de los sujetos individuales y colectivos.

Para Skliar (2002), la cuestión de la espacialidad da cuenta de la construcción del otro en un lugar que asigna, enuncia, ignora o conquista su presencia. Esto explicaría los conflictos que se originan en relación con la pérdida, constitución, negación o afirmación de los espacios⁴. Para el autor, el espacio escolar de la modernidad buscó reducir al otro, alejándolo de su territorio, de su lengua y de su raza; discriminando la diferencia y excluyendo la convivencia en la diversidad.

Es importante recordar que tanto las instituciones escolares como el territorio comparten identidades e inquietudes. Por tal motivo, esto significa también aumentar el grado de participación de la comunidad en la escuela y de la escuela en la comunidad, en un plano de mutua cooperación a partir de la reciprocidad de perspectivas

En síntesis, y desde una perspectiva de ecología social⁵ es pertinente considerar al territorio como sistema y a cada uno de sus componentes como subsistemas, que

⁴ En el presente, el espacio habitual de convivencia se ha transformado. Existen destierros, exilios, sitios que no alojan, provocando aburrimiento, desinterés o malestar.

⁵ La ecología social es un espacio de conocimiento interdisciplinario en el que convergen las diferentes disciplinas de las ciencias sociales y la ecología, como disciplina específica de las ciencias naturales. Tiene por objeto la prosecución y el logro de un modelo de desarrollo sostenible de las sociedades que contemple equilibrada y armónicamente la planificación y regulación de las actividades económicas y sociales sobre la base de un uso adecuado y racional del medio ambiente, los recursos naturales y los ecosistemas, en un contexto territorial dado, atendiendo a su preservación en tanto sustrato esencial y factor posibilitante y condicionante de aquellas actividades (...) Para el análisis de las interrelaciones entre las dimensiones ambientales, sociales y económica recurre, pues, a modelos teóricos sistémicos y funcionales, que apelan a indicadores

mantiene entre sí múltiples relaciones en función de los modos de organización y de funcionamiento que interrelacionan y vinculan entre sí, a los actores y la educación..

3-ASPECTOS METODOLOGICOS

Para la investigación se utilizó un encuadre de trabajo cuali-cuantitativo, con el propósito de reconstruir la visión de los actores institucionales sobre la compleja trama de interacciones que las instituciones educativas secundarias entrelazan con el ámbito rural, en la Provincia de Córdoba. Se realiza un análisis e interpretación de los logros escolares y se da cuenta de las construcciones de sentido de los distintos actores y su modo de apropiación. Sumada a la integración de información cuantitativa, triangulada con el abordaje documental y teórico, proveniente de relevamientos existentes. La muestra es de carácter aleatorio de 14 establecimientos escolares. Combina e integra estrategias e instrumentos de recolección de información de datos: análisis documental, entrevistas semiestructuradas, encuestas y observación participante y no participante.

4-RESULTADOS ESPERADOS

La localización de los CBUr ha respondido a demandas de diversa índole, unas veces asociadas al dinamismo de actores locales, particularmente los jefes comunales preocupados por la educación de los niños-jóvenes de la zona; otras veces, a decisiones de la administración central. Estas condiciones generales que se iniciaron acompañadas de recursos para instituciones educativas y estudiantes y de capacitación para los maestros tutores, paulatinamente sufrieron procesos de restricción.

Desde una perspectiva institucional, y en parte debido a la distancia respecto de los IPPEM sede, los CBUr despliegan cierta autonomía que, sin embargo, es acotada por la normativa, tensionada entre la gestión escolar del IPPEM sede y la del nivel primario.

empíricos multidimensionales capaces de facilitar el estudio y pronóstico de las interacciones entre las tres dimensiones mencionadas (Olivier, 1985, p 13; p 25).

Todo ello interpela sobre las posibilidades de desarrollar un proyecto pedagógico situado. La exigencia de negociación permanente derivada de este escenario parece constituir un obstáculo que en las condiciones actuales avizora un panorama incierto. En lo que respecta a la dimensión curricular, es posible identificar nudos problemáticos relevantes. El desarrollo de la dimensión institucional y curricular está, a su vez, asociado a la calidad de la dirección y gestión escolar. Dadas las características particulares de los CBUr-CER, resulta necesario reflexionar - en lo inmediato- sobre la demanda de adecuar los aspectos normativos y reestructurar las plantas funcionales a fin de reducir superposiciones y tensiones entre niveles y al interior del mismo nivel.

Su estructura compuesta por áreas comunes a todo el sistema de la escuela secundaria, con recortes y disminución en la carga horaria, con tarea compartida - casi en el 50% del tiempo - entre docentes y maestros tutores-, es mencionada como una deficiencia que no ha podido ser ajustada en razón de las carencias de formación específica. Algún directivo afirma obtener logros con la propuesta en función de los resultados obtenidos con los estudiantes y el apoyo de coordinación.

La prioridad de las demandas de los actores parece situarse en la gestión institucional, en las condiciones de infraestructura, en la asignación de las POF, vividas como procesos de institucionalización de la educación en ámbitos rurales. Lo curricular se piensa en segundo lugar, como un correlato. Unos y otros continúan trabajando desarticulados, de manera individual, sin formar equipos docentes. Con alguna excepción, esto predomina en el discurso.

Respecto del desempeño de los maestros/as tutores/as, se pueden distinguir dos posiciones o percepciones sobre su participación: una, la que esbozan profesores, respecto de dificultades que suelen encontrar para acordar criterios comunes, situación en la que predomina la posición del docente sobre la del maestro/a tutor/a. En el otro extremo, la posición subrayada por los estudiantes que se caracteriza a su vez por diversas opiniones, referidas al acompañamiento en el desarrollo de los aprendizajes y la valoración positiva de la tarea de las maestras tutoras, la dimensión afectiva, la escucha y el consejo de su parte.

La figura de los/as maestros/as tutores/as se vislumbra como un puente que une el conocimiento escolar, la experiencia escolar de los niños-jóvenes y las exigencias institucionales. En este sentido, el acompañamiento y la capacitación de ellas se constituye como un componente a considerar de manera prioritaria, dado que es el actor que más presencia tiene en el CBUr, y por la relevancia de su función articuladora.

La necesidad de la formación en servicio a coordinadores/as y maestros/as tutores/as en gestión institucional situada, requiere -en primera instancia- que estos actores sean reconocidos como tales por sus pares, más allá de los roles y funciones y que sus voces sean escuchadas en el escenario de la toma de decisiones.

Se considera prioritario fortalecer, en todos los casos, en los CBUr-CER la capacitación de la totalidad del colectivo docente asignado a la Educación Secundaria Rural: reorganización y ampliación de las POF, intensificación en la provisión de los recursos didácticos y tecnológicos, mejora de la infraestructura escolar, adecuación del servicio de transporte y la instalación del dispositivo de seguimiento y evaluación permanente

Estas acciones se verían reforzadas si la institución avanzare en el sentido de constituirse en un actor “del” territorio, superando su posición actual de actor “en” el territorio. Esta transición hacia una posición dinámica y preactiva permitiría, en articulación con otros actores, aprovechar las oportunidades formativas y educativas del medio y recuperar la riqueza cultural local articulándola con las dimensiones regional y global.

Según se desprende de este trabajo, la Educación Secundaria en ámbitos rurales no siempre mantiene vínculos con la comunidad y el entramado familiar de pertenencia de los estudiantes. Sí lo hace, en cambio, con los poderes públicos, comunas y municipios. Si bien del lado de la comunidad está el variado y disímil estímulo que proporcionan los contenidos culturales y las particularidades locales que ofrecen la oportunidad de generar otros itinerarios de enseñanzas y aprendizajes para el colectivo docente y los estudiantes, no siempre son percibidos como tales.

En consecuencia, la política pública es llamada a producir una mirada totalizadora del territorio desde una configuración integral e integrada y en función de captar su

particularidad según múltiples dimensiones que la definen⁶ como un espacio de vida cotidiano: vivienda, trabajo, salud, calidad de vida, infraestructura, conectividad, condiciones ambientales y biofísicas, entre otras.

En la perspectiva de los actores, los destinos - luego de la escolarización - se presentan como dos opciones: la migración, entre quienes pretenden realizar estudios superiores o buscar mejores condiciones materiales de vida, y la permanencia en el lugar, concebida más como destino que como arraigo, entre quienes esperan continuar con actividades del grupo familiar. Este último destino se asocia a algunas orientaciones de los CER.

Po lo mismo, sería necesario desplegar una amplia reflexión epistemológica - pedagógica junto con el total de actores del subsistema de Educación Secundaria en ámbitos rurales, que permita analizar y reconsiderar la misión, la visión y los objetivos de la oferta educativa y que, en consecuencia, se generen espacios abiertos y flexibles que permitan, por ejemplo, dispositivos de certificación por competencias. Desde la perspectiva del impacto de la oferta educativa, predomina entre los actores una valoración positiva de la actividad de los CBUr y sobre todo de aquéllos con CBUr- CER, por la oportunidad de escolarización completa, aun cuando las articulaciones con lo local no sean del todo evidentes o resulten débiles.

En consecuencia, una adecuada definición de funciones institucionales acompañada de capacitaciones en gestión institucional y curricular, así como en planificación estratégica, con una perspectiva de articulación de actores locales, aparece como un campo de posibles acciones.

En términos cuantitativos generales, podemos afirmar que la Educación Secundaria en el ámbito rural se ha desarrollado fuertemente en los últimos diez años. Se han creado centros educativos y anexos en distintos puntos geográficos, apostando a la igualdad de oportunidades para todos. En la provincia, el 10% de la población de Nivel Secundario asiste a instituciones educativas en el ámbito rural.

La comparación entre los datos provenientes de la currícula de Educación Secundaria en el ámbito rural y los generales, de nación y provincia, resulta compleja debido a

⁶ Todo encuentro de alteridades subjetivas y sociales que se inicia cuando grupos previamente segregados y diferenciados por distintas identidades se ven obligados a entablar procesos de interacción, pone en juego el problema de negar o aceptar la diferencia: la alteridad. (Todorov, 2008b)

las características de la población analizada. Mientras que para los datos generales, se observa una población consolidada, con leves tendencias al crecimiento o al descenso de sus cifras, la matrícula de la oferta educativa secundaria en el ámbito rural se encuentra en franco crecimiento, luego de haberse desarrollado de manera significativa en la última década. Como puede observarse en las tablas y gráficos de indicadores de eficiencia interna, se registran valores positivos en la Promoción y No Promoción; sin embargo, el decrecimiento de la No Promoción podría suponer que se debe a un aumento en la tasa de Abandono. Ello indica un deterioro de este indicador con respecto a las cifras provinciales y nacionales de referencia. En tanto los altos valores registrados en la sobreedad, tanto en los CBU como en los CER, que tienden a descender pueden deberse al crecimiento de la propia oferta curricular.

Esta oferta educativa, atravesada por las vicisitudes socio-culturales que caracterizan la contemporaneidad, se encuentra interpelada en su sentido fundacional, al preguntarse cómo llevar a cabo el acto de educar. Esto pone en evidencia el cuestionamiento del sistema educativo en general y de la institución escolar en particular, que intentaría buscar otras respuestas y estrategias que den cuenta de los nuevos problemas que se presentan en su contexto.

Vale la pena afirmar que cuando desaparece la pregunta por el sentido y se instala el interrogante por la utilidad - ¿cómo funciona? -, se instituye una acción instrumental desde una visión mecanicista. Desde este modelo, la educación como mero adiestramiento se expresaría como discurso pedagógico, compuesto por un lenguaje reglado, sistemático y organizado, sin tener en cuenta al estudiante como destinatario. Esta lógica epistemológica niega la subjetividad, la posibilidad de libertad y de transformación del sujeto.

Como alternativa, se reinstala la pregunta por el sentido, a partir de la acción comunicativa. Se interroga por el significado, los motivos y las causas de las acciones e instituciones. En este modelo, la educación como praxis innovadora se expresará como conversación pedagógica, anclada en un contexto determinado; teniendo como destinatarios al sujeto objetivo de la enseñanza; constituyéndose en un acto transformador entre los mismos protagonistas y sin poder anticipar el final. En el entramado sociocultural del ámbito rural, el intento es recuperar el sentido de la

institución escolar para explicar los fenómenos complejos y enriquecedores de los procesos educativos, en una dinámica de construcción y aprendizaje permanente.

5- BIBLIOGRAFIA

ARGENTINA, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1999). Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Informe de Investigación/3. UIE. MCE, Argentina..

ARGENTINA, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2008 a). La educación Secundaria para adolescentes a partir de la ley Nacional de Educación. Resolución N° 31/07. Documento para discusión en línea. Recuperado el 25 de julio de 2008 de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/31-07-anexo01.pdf>

ARNAZIZ, P. y ISUS, S. (1995). La tutoría y organización de tareas. Barcelona, España: Grao.

Arroyo, D. (2005). Desarrollo local y políticas sociales. Buenos Aires: FLACSO.

BATIUK, V. (2008). Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones debates para los gobiernos provinciales. Buenos Aires: Proyecto NEXOS 4 y CIPPEC.

BOISIER, S. (2001). Desarrollo local ¿de qué estamos hablando? En Madoery, O y Vázquez

BARQUERO, A (2001). Globalización, Desarrollo Local y Descentralización. Recuperado el 29 de Junio de 2010 de www.sgp.gov.ar/contenidos/.../GalmariniRedMuni2010.pdf

BORSOTTI, C. (1984). Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. UNESCO/CEPAL/PNUD. Serie Educación y Sociedad. Argentina: Kapeluzs.

BOURDIEU, P y PASSERON, J.C. (2008). La reproducción. Madrid: Taurus.

BRUNIARD, R. (coord.) (2005). Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los

Jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IIPE.

CAILLODS, F y JACINTO C (2006). Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de Programas recientes en América Latina. IPE-UNESCO. Bs. As

CEPAL (2007). Cohesión Social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el

Caribe. Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 29 de junio de 2010 de www.oei.es/quipu/cohesion_social_CEPAL.pdf.

CIPPEC- RED COMUNIDADES RURALES (2009). Educación y Desarrollo Rural. Resultados de la encuesta 2008-2009. Relevamiento de Experiencias Educativas. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 29 de Junio de 2010 de www.cippec.org/educacion.php

CORVALÁN, J. (2004). Síntesis y Análisis Global de Resultados por Países. En FAO-UNESCO- DGCS / ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Santiago de Chile. Recuperado el 30 de Junio de 2010 de www.fao.org/sd/erp/estudio7paises.pdf

CORBETTA, S. (2007). Territorio y Educación. La escuela desde un enfoque de territorio en Políticas Publicas. En: López, N. (Coord.) (2007) De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina Buenos Aires: IPE, UNESCO,

Correa Uribe, S. y otros (1996). Investigación Evaluativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.

DURSTON, J. (1999). La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural. Conferencia presentada en el Encuentro de Educación Rural: Situación y Desafíos en América Latina. En: FAO-UNESCO-DGCS /ITALIA-CIDE-RED UC (2004). Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Santiago de Chile. Recuperado el 18 de Mayo de 2009 de: www.fao.org/sd/erp/estudio7paises.pdf

DURSTON, J. (2002). El Capital Social Campesino en la gestión del desarrollo rural. Días, equipos, puentes y escaleras. Santiago de Chile. CEPAL. Recuperado e 18 de Mayo de 2009 de www.fidamerica.org/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_1456.pdf

DILLON, E. (2006). La educación rural en la Argentina de hoy. (Versión electrónica) Revista Anales de la Educación Común, Año N° 2, N° 5, (pp. 185 a 192). Recuperado el 09 de Abril de 2010 de http://www.red-ler.org/educ_rural_argentina_hoy_dillon.pdf

DI PIETRO, L. (1999). Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local. Buenos Aires: FLACSO.

FAINHOLC, B. (1990). La educación rural argentina. Buenos Aires: Sudamericana.

FAINHOLC, B. (1991). Educación Rural: temas claves. Buenos Aires: AIQUE-REI.

FAO - IIPE - OREALC (2004). Alimentación y Educación para Todos. Educación para la Población Rural (EPR). Seminario para la Población Rural (EPR) en América Latina. Santiago de Chile. Recuperado el 05 de Noviembre de 2009 de <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/ai224s/ai224s.pdf> consultado 05/11/09

FERREYRA, H. A. (coord), et al (2008). Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación Primer premio de la Academia Nacional de Educación.. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FURTADO, E. (2004). Estudio sobre a educação para a população rural no brasil. En
FAO-

UNESCO-DGCS / ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Santiago de Chile, p. 49. Recuperado el 08 de Abril de 2010 de www.fao.org/sd/erp/estudio7paises.pdf.

GEERTZ, C. (1991). La interpretación de las culturas. México: Gedisa.

GIARRACA, N. (Comp.). (2001) ¿Una nueva ruralidad en América Latina?. Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO.

GRINBERG, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2000). Pacto de la calidad educativa. Córdoba: Autor.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA. ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. (2008).

Investigación I: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes. Periodo (2001-2008).Córdoba: Autor.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA. ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. (2008).
Investigación II: Escuela Centro de Cambio. Periodo (2003-2007). Córdoba: Autor.

GOLZMAN, G. y JACINTO, C. (2006). El desafío de la extensión de la escolaridad en el medio Rural: el programa Tercer ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales en Argentina. En Caillods, F. y Jacinto C. Mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de Programas recientes en América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

KESSLER, G. (2005). Juventud Rural en América Latina. Panorama de las Investigaciones actuales. En Bruniard, R (coord), La Educación de los jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IPE-Secretaria de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.(Argentina)-FIDA. Recuperado el 23 de Junio de 2010 de www.dges.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=46

LARROVERE, C.C. (2005). Educación en la Ruralidad: Tercer Ciclo-EGB. Córdoba. Argentina. Ponencia en Seminario Internacional: Experiencias Latinoamericanas de Educación de Adolescentes y jóvenes en Áreas Rurales. Ministerio de Educación. República de Perú. Mimeo

LÓPEZ, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

LUQUE, M. (Directora). (1999). Escuela, Pobreza y Reforma: representaciones sobre la educación básica en sectores urbanos marginales y rurales. Lo que dicen maestros y padres.

Córdoba, Argentina. Universidad Católica de Córdoba. ICALA.

MACHINEA, J. (2006). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. En CEPAL (2007), Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América

Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado 07 de Junio de 2010 de: www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf.

MACEDO, B., KATZKOWICZ, R y ADRIAZOLA, F. (2003). Educación secundaria en áreas rurales. Relevancia del estudio de esta problemática. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado el 30 de Junio de 2010 de www.unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161192s.pdf

MARGULIS, M, URRESTI M. y otros. (1999). La segregación negada: cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos m os.

MORIN, E. (1999 a). La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nuevas Visiones.

MORIN, E. (1999 b). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nuevas Visiones.

MORIN, E. (2008). Introducción al Pensamiento Complejo. Buenos Aires: Gedisa.

NAVARRO, L. (2009). ¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias?

En De

Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

OEI. (2008). Metas Educativas 2021. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Documento para el Debate. Primera versión. Recuperado el 27 Mayo de 2010 de www.oei.es/metas2021

OLIVIER, S. (1985). Ecología y subdesarrollo en América Latina. México: Siglo XXI. Recuperado el 09 de Junio de 2010 de www.ecologiasocial.com/biblioteca/gudynaseviapaxisvida.pdf

PÉREZ, E. (2001). Hacia una visión de lo Rural. En Bruniard, R (coord), La Educación de los jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IIPE-Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (Argentina)-FIDA. Recuperado el 27 Mayo de 2010 de www.dges.cba.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=46

RACZYNSKI, D y otros. (2001). Descentralización. Nudos Críticos. Asesorías para el Desarrollo. Santiago de Chile: CEPLAN.

RIVAS, A. y otros (2007). El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

REIMERS, F. y MC GINN, N. (2000). Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa. México: Centro de Estudios Educativos - AUSJAL.

SKLIAR, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? En *Educação & Sociedade*. XXIII, (79). (pp 85-123) Recuperado el 27 de Mayo de 2010 de www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf

TEDESCO, J. C. (Comp.). (2005). *Cómo superar las desigualdades y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), UNESCO.

TEDESCO, J. C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, E. (comp). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), UNESCO. Buenos Aires: Siglo XXI.

TERIGI, F (2008). *Organización de la enseñanza en los pulgrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Sin publicación. Recuperado el 09 de Abril de 2010 de www.flacsoandes.org/dspace/handle

TENTI FANFANI, E. (2002). *El Rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*. Buenos Aires: Losada.

TEUBAL, M y RODRÍGUEZ, J (2001). *Ajuste, Estructuración y Crisis del Agro. Juventud Rural en América Latina. Panorama de las Investigaciones actuales*. En Bruniard, R (coord), *La Educación de los jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires. IIPE-Secretaria de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (Argentina)-FIDA. Recuperado el 09 de noviembre de 2009 de www.dges.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=

TURBAY, C y BACCA, A. (2008). *Equidad educativa y Gobierno. Territorios en Colombia*.

¿Inclusión o segmentación? Bogotá: Aique.

TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Editorial Leartes

TODOROV, T. (2008). *El hombre desplazado*. Buenos Aires: Taurus.

UNESCO (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Santiago de Chile: EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO.

UNESCO (2008). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Panorámica regional: América Latina y el Caribe. Recuperado el 01 de diciembre de 2008 de:

http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/GMR2009_RO_LAC_ESP.pdf

VISINTINI, A. y otros. (2007). Información Agro-económica para la provincia de Córdoba por zonas agroeconómicas. Córdoba, Argentina: Asociación Argentina de Economía Agraria. Recuperado el 24 de Mayo de 2010 de www.dges.cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=46

WATANABE, R. y KUBOTA, K. (2003). Educación Secundaria a Distancia en las Zonas Rurales en Latinoamérica. Kansai University, Osaka, Japón, Noviembre 2003. Recuperado el 3 de julio de 2008 de <http://www.uned.es/catedraunesco-ad/publicued/pbc01/secundaria.htm>

WILLIAMSON, G. (2002). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. Proyecto FAO. UNESCO. DGCS Italia. CIDE. REDUC. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 23 de Noviembre de 2009 de http://www.redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_chile.pdf

ZERBINO, M: (2008), Intervenciones en situaciones de alta complejidad. Recuperado el 16 de Mayo de 2010 de www.porlainclusión.educ.ar/mat_educativos/textos/zerbino.htm.