

EL AJUSTE EN LAS ESCUELAS DEL CONURBANO BONAERENSE

SILVINA CARRO, ANA PADAWER Y SOFÍA THISTED*

INTRODUCCIÓN

En la década de los '90 se ha perfilado un nuevo modelo de acumulación cuyos rasgos distintivos son la progresiva globalización de los mercados y la profundización de las desigualdades sociales. Las modificaciones estructurales que han operado en lo que refiere al rol del Estado han tenido consecuencias decisivas en el plano educativo. El conocimiento es definido como recurso económico, lo que se expresa en la orientación de las políticas que ubican a la educación en un lugar central del modelo.

El "ajuste estructural", considerado como una intervención coyuntural, se articula con objetivos que exceden esa inmediatez: la educación básica aparece definida como un proceso que debe ser mejorado **cuantitativamente** procurando, a la vez, una mayor **equidad** para lo cual se postula como requisito potenciar la **eficiencia** del sistema escolar¹. Estos lineamientos de política educativa no son resultado de formulaciones locales, sino que llegan postulados y financiados por diversos organismos internacionales.²

Analizaremos estos aspectos en el ámbito de las escuelas primarias públicas de la Provincia de Buenos Aires; el periodo de referencia serán las últimas gestiones educativas, durante las cuales aquellos lineamientos han sido especialmente evidentes desde las políticas formuladas a través de los discursos de autoridades y funcionarios.

* Silvina Carro. Licenciada en Trabajo Social. Docente de la materia "Trabajo Social I y II" de la carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Becaria de Iniciación UBACyT. Ana Padawer, Licenciada en Ciencias Antropológicas. Docente de la materia "Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo" de la carrera de Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Becaria de Iniciación UBACyT.

Sofía Thisted, Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la materia "Educación II" de la carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Becaria de Iniciación UBACyT.

El presente trabajo fue presentado para su publicación en septiembre de 1994.

Este artículo resulta de la reflexión conjunta en torno a los avances de las investigaciones³ que estamos realizando en escuelas primarias públicas del Conurbano Bonaerense. Las especificidades de cada temática de interés se cruzan en el momento de considerar las consecuencias del ajuste estructural en las escuelas. Desde el punto de vista metodológico nuestros trabajos confluyen en la utilización de los aportes de la etnografía educativa.⁴

LA COTIDIANEIDAD DE LAS ESCUELAS Y EL AJUSTE

Cuando se piensa en cómo analizar los efectos del ajuste estructural en las escuelas surgen varios caminos posibles. Se puede considerar el proceso de diferenciación del sistema educativo⁵ y a partir de allí determinar las consecuencias que las políticas estructurales tienen en los diferentes “tipos de escuelas”.⁶ A partir de nuestra experiencia de investigación hemos explorado contextos “típicamente” urbanos, urbano-marginales y rurales y la reconstrucción de la vida diaria de las escuelas nos ha mostrado las limitaciones de estas definiciones del propio sistema para explicar lo que sucede en los establecimientos.

Las escuelas son instituciones que articulan a los diversos sectores sociales y el Estado pero no se confunden con éste⁷: cada escuela reformula la tipificación común del sistema en su práctica cotidiana. Esto deriva en que los “resultados esperados” de las políticas centrales estén, en realidad, complejizados y sean también el resultado de prácticas contradictorias o de refuerzo en el ámbito específico de cada establecimiento.

Otra posibilidad es analizar en términos cuantitativos la evolución de distintos aspectos del proceso estructural de transformación del Estado en el sistema educativo: los recursos financieros y humanos, los salarios, la infraestructura, el equipamiento didáctico, etc y su impacto en las instituciones educativas.

Aunque estos aspectos deben ser considerados en el momento de hacer un análisis, es posible reflexionar desde la construcción cotidiana en las escuelas incorporando dimensiones que en un principio no parecen relacionarse directamente con el problema, tales como el **contexto político inmediato** a través del vínculo con las instituciones locales y las **identidades institucionales**.

En el contexto político inmediato se articulan organismos estatales e instituciones de la sociedad civil, algunas de las cuales operan explícitamente en el ámbito de la contienda política local, mientras otras desarrollan sus actividades en los espacios de representación social.

Las identidades institucionales se construyen mediante procesos históricos y, a la vez, cotidianamente; en las mismas las voluntades de los sujetos no son determinantes,

existen intenciones pero tanto las condiciones estructurales como las consecuencias no intencionadas de las acciones producen situaciones impredecibles.

En la vida cotidiana escolar los lineamientos generales provenientes de la administración educativa central se recrean, adquieren en algunos establecimientos la fuerza de situaciones límite para el destino de la escuela mientras que en otros transcurren sin mayores sobresaltos o transformaciones institucionales; lo que sucede en cada escuela, de alguna manera, refleja la posibilidad de crítica de los sujetos sobre sus propias prácticas y condicionamientos estructurales.⁸

LA EDUCACIÓN COMO POLÍTICA PÚBLICA

La educación ha sido estructural e históricamente una de las primeras políticas públicas pensadas de manera sistemática desde el Estado Nacional, asociada al desarrollo de los derechos políticos y civiles propios del siglo XIX.

El ideal de “ciudadanía” fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, de amplios sectores de la población. Mientras a los sectores medios los condujo a la posibilidad de acceso a estudios secundarios y superiores, los sectores populares han continuado, en gran medida, limitados a la educación básica.

Esta restricción puede ser entendida como concreción de la función estructural de la institución en tanto formadora de trabajadores disciplinados; a la vez, es importante considerar que la escuela ha sido, de maneras más o menos explícitas, organizadora de la asistencia estatal y la beneficencia privada.⁹

Este aspecto poco conocido en su profundidad histórica es particularmente sugerente respecto a aquellas actividades asistenciales que actualmente aparecen naturalizadas en la institución escolar. Desde las afirmaciones propias del sentido común que se despliegan diariamente en las escuelas en torno a la provisión de alimentos, vestimenta y salud se plantea que éstas son constitutivas de la institución misma, “existen desde siempre”. Por otra parte brinda raíces históricas para la definición actual respecto a la finalidad de la educación: ésta aparece hoy más ligada al núcleo central del bienestar, integrada a lo que se concibe como derechos sociales.¹⁰

Los cambios en las políticas de compensación social y regulación han tenido un fuerte impacto en la educación en tanto política pública. Aunque existen diferencias entre los organismos internacionales que han asumido el protagonismo en la formulación de propuestas -tales como el Banco Mundial, la Unicef, el PNUD, la CEPAL-, en general se coincide en la universalización de una educación básica de calidad articulada con el principio de equidad; se la incluye como parte de una política social integrada a otros servicios -salud, previsión social, etc- por lo menos mientras no se extienda el proceso de ajuste estructural.

LA CALIDAD

El control técnico-pedagógico de la autoridad central, vehiculado a través de la supervisión¹¹, hace que las orientaciones generales -tales como el énfasis en la calidad- lleguen a los establecimientos educativos. De manera similar, las transformaciones que se proponen desde las escuelas son legitimadas a través de esta instancia, la que debe prestar su aval y luego someter las iniciativas a consideración de las autoridades superiores.

Sin embargo este control puede ser eludido por los establecimientos: estos desarrollan proyectos institucionales que se ponen a consideración de los niveles superiores sólo si esto es concebido como “necesario” en algún sentido: puede otorgar prestigio a la institución, sentirse la obligación de un control externo de la iniciativa, etc. En ese momento la consideración de las políticas educativas prioritarias por parte de los sujetos suele definir el destino exitoso o no de los proyectos.

Siendo el tema de la “calidad” un lineamiento central de las políticas educativas, se han establecido estrategias convergentes en dirección a lograr tal objetivo: evaluaciones, revisiones técnico-pedagógicas, perfeccionamiento docente, muchas de las cuales han sido sostenidas por el aporte financiero de organismos internacionales. En este tema parece ser particularmente importante la diferenciación entre establecimientos sustentada por el sistema educativo, y a partir de allí, cómo las instituciones construyen su identidad: en función de estas definiciones la problemática adquiere distintas magnitudes, se apela a variadas herramientas, se esperan ciertos resultados.

Las escuelas que se definen a sí mismas como “céntricas”¹² suelen responder al desafío de la calidad a partir de la construcción de un ideal institucional equiparable a un establecimiento privado: actividades extracurriculares, mayor equipamiento didáctico y tecnológico son características atribuidas a estas instituciones. Este ideal establece como condición indispensable la composición de una matrícula “pura”, conformada por alumnos de sectores medios y altos, lo que centra las estrategias y acciones institucionales en el control del acceso a la institución y la búsqueda de recursos económicos para sostener esta oferta.

Es un lugar común decir que en las escuelas que atienden a la población de menores recursos se encuentran las peores condiciones de aprendizaje. La escuela “periférica” garantiza que la población esté atendida y “cubierta”, pero al mismo tiempo es considerada como el polo desnaturalizado del sistema educativo diferenciado porque las tareas pedagógicas se han suspendido o limitado fuertemente. Como consecuencia de esa definición, desde las instituciones que asumen esta identidad parece haber particular interés en mejorar la calidad de la educación que proporcionan, efectuándose en consecuencia transformaciones pedagógicas, generalmente centradas en los aspectos organizativos o en áreas de contenidos considerados especialmente relevantes.

Estas transformaciones, paradójicamente, pueden asumir tanto la forma de una

vuelta a la escuela “tradicional” como la promoción de nuevas experiencias, de las cuales son expresiones recientes: la “no graduación” escolar, “el doble turno”, los “grados integrados”¹³. El carácter que asumen los cambios en cada escuela se encuentra fuertemente condicionado por la recreación o crítica de los prejuicios construidos socialmente en torno a la limitada capacidad intelectual de los sectores populares, así como a la supuesta distancia cultural y social entre la institución y las familias.¹⁴

La calidad parece, entonces, expresarse en términos del tipo de “oferta educativa” de la institución, donde el elemento diferenciador entre escuelas de un mismo nivel esta definido por los aspectos didácticos y administrativos. Los establecimientos pueden convertirse en un “producto”: no se piensa en términos de cada escuela como miembro de un conjunto más amplio -el sistema educativo- con intereses y objetivos comunes que aludirían a cierta solidaridad entre las partes que lo integran; sino que se elaboran estrategias en función de los objetivos particulares de cada una de ellas, en competencia con otras instituciones.

Por otra parte los proyectos institucionales vinculados a la calidad de los aprendizajes parecen haber asumido en las escuelas, como fin último, el contenido de la legitimación de la planta docente: mantener o incrementar la cantidad de maestros de un establecimiento. Sin duda, la explicación de este proceso se encuentra en el contexto de redefinición del papel y organización del Estado; cuando al interior de las escuelas la calidad se asocia a la eficiencia puede producir estas situaciones paradójicas: la implementación de un proyecto educativo de calidad aparece en el marco de una reducción de las “plantas” docentes y, en consecuencia, los proyectos vinculados al mejoramiento de la enseñanza pueden quedar trunco por la reestructuración permanente de los cargos en las escuelas. El énfasis en la eficiencia opaca la posibilidad de evaluación de las transformaciones proyectadas, las que muchas veces terminan concentrándose en la defensa de los puestos de trabajo mientras la introducción de innovaciones pedagógicas queda relegada a segundo plano. Esto sucede tanto desde los administradores que orientan su acción hacia los controles burocrático administrativos, como desde las propias instituciones preocupadas centralmente por su supervivencia.

En los momentos en que son evaluadas las transformaciones institucionales vinculadas a la calidad, es frecuente la apelación a otro aspecto que el ajuste prioriza: la educación como transferencia focalizada de recursos. Si la escuela es nexo con los sectores populares entonces puede recurrir a estos para sostener las propuestas cuando las mismas se ven amenazadas, frecuentemente con los argumentos mencionados sobre la eficiencia y racionalización. Aquí la identidad institucional construida tanto histórica como cotidianamente juega un papel definitorio: sólo ciertos establecimientos pueden acudir a esta instancia, tras haber establecido con la “comunidad” una relación estrecha que convierta a la escuela en una institución que el entorno se interesa particularmente en defender.

LA EQUIDAD

En materia educativa este concepto aparece como condición para la formación eficiente de una fuerza de trabajo bien entrenada e intelectualmente flexible, partiendo del reconocimiento de las posibilidades diferenciales de inserción en el mercado de trabajo. En el ámbito provincial los esfuerzos parecen haberse centrado en reformulaciones del gasto social: la concentración de recursos en los sectores más carenciados y la administración eficiente.

La eficiencia parece haberse expresado fundamentalmente por el énfasis en el control burocrático administrativo, que ha tenido por objeto la asignación "racional" de las partidas presupuestarias, tanto a nivel general como en cada una de las instituciones. El conurbano bonaerense tiene un acceso mayor que el resto de las jurisdicciones a los recursos financieros, no sólo por aquellos que recibe diferencialmente a través de la coparticipación federal sino también por medio de la reciente creación del Fondo de Reparación Histórica.

El resultado final de este proceso ha sido una inversión que ha privilegiado la infraestructura edilicia -excepcional para las últimas décadas- y el equipamiento didáctico, el primero que ha mantenido sus niveles de inversión. La magnitud de este deterioro es tal que está generando cambios en la composición social del magisterio, sus modos de trabajo.¹⁵

Desde la perspectiva de las escuelas, encargadas de la diaria reproducción del proceso pedagógico, esto genera situaciones paradójicas: al tiempo que ven mejorar el ámbito físico de trabajo, se encuentran con crecientes dificultades para sostener sus actividades, y mucho menos en situación de instrumentar transformaciones en pos de la calidad.

El control burocrático-administrativo se concreta, en esencia, por la aplicación de disposiciones "tradicionales" puestas en juego a la luz de los parámetros de racionalización: el número de alumnos por superficie, una reglamentación antigua y de relativa aplicación¹⁶, parece ser hoy una de las cuestiones definitorias acerca del destino de las instituciones.

En un momento en que se experimenta una significativa contracción de la matrícula¹⁷, esta mayor observancia en el cumplimiento de la normativa produce en las escuelas transformaciones más drásticas: devienen reducciones de la planta docente con los consecuentes cambios de categoría institucional, disminuciones salariales y restricciones administrativas.¹⁸

Es posible evaluar el impacto de esta medida en la estructura del sistema educativo -cantidad de secciones cerradas, de establecimientos que disminuyeron su categoría, etc.-. Sin embargo, este análisis no permite entender por qué no todas las escuelas sufren sus consecuencias en la misma forma.

Para explicar el impacto diferencial las escuelas recurren a la tipificación vigente en el sistema, señalando un traslado progresivo de los alumnos a establecimientos más prestigiosos, ubicados generalmente en el centro de los partidos. Este fenómeno ocurre en paralelo a la migración de un significativo número de alumnos de sectores medios a establecimientos privados.

Esta explicación, aunque cierta, es a todas luces incompleta: en el registro de la vida cotidiana escolar se manifiesta como la posibilidad de que la administración educativa restrinja los recursos humanos asignados sin resistencia (formulaciones ante los gremios docentes, ante las autoridades medios masivos de comunicación) se vincula con quiebres en la identidad institucional. Estos parecen ser resultado de situaciones en las que ni el personal docente ni la "comunidad" han establecido una relación fructífera con la escuela o cuando esta se ha roto.

Por otra parte, parece ser significativa la relación que se establece entre la escuela y los niveles locales de administración del poder político y del propio sistema educativo. Las cantidades de alumnos "toleradas" pueden variar sustancialmente si algunas autoridades presionan en este sentido.

Las instancias de negociación raramente se explicitan, aunque sean comentadas en la cotidianeidad e integradas a lo que comúnmente se espera de la aplicación de las normativas en general. Sin embargo, este proceso no debe ser interpretado exclusivamente como resultado de la voluntad de los sujetos intervinientes, ya que, como dijimos, tanto la identidad institucional como las relaciones con el contexto político local no son susceptibles de ser manipuladas; son construidas socialmente y modificadas día a día.

Las particulares condiciones locales conducen, finalmente, a situaciones disímiles: ciertas instituciones terminarán conformadas por grados excesivamente numerosos mientras otras logran permanecer sin mayores transformaciones organizativas.

Como hemos mencionado anteriormente, la asistencia social ha sido constitutiva de las escuelas desde sus orígenes, adquiriendo distintas formas y énfasis según el momento social e histórico. No sólo ha vehiculado bienes y servicios de origen estatal, sino que las instituciones de la sociedad civil también se han articulado con los establecimientos educativos para su acción comunitaria.

En la actualidad, en términos de política educativa se alude a este proceso como integrando el concepto de equidad, y en tal sentido, la asistencia social tradicional confluye con la transferencia de cantidades considerables de recursos, orientados prioritariamente a los sectores más desfavorecidos y destinados a refaccionar edificios, adquirir libros de texto, materiales didácticos y equipos audiovisuales.

En la Provincia de Buenos Aires este flujo de recursos financieros se ha concretado recientemente en el acceso directo bienes materiales y a dinero en efectivo por parte de las escuelas. Estos mecanismos reemplazaron la forma de asignación que caracterizó a las últimas décadas, en las que primó la mediación de distintas instancias administrativas.

El acceso directo a los recursos ha redefinido la relación de las escuelas con las cooperadoras de padres, las que en otros momentos tuvieron marcado protagonismo en el sostenimiento de los edificios escolares y hoy han incorporado a su accionar la administración de los recursos de origen estatal.

En el ámbito oficial existen diferencias notables en lo que refiere a infraestructura edilicia y provisión de materiales de trabajo, aspecto vinculado sin duda al proceso más amplio de diferenciación social. Estas distinciones se han construido, además, a partir de la posibilidades de contribución de las familias al sostenimiento de las instituciones así como por el vínculo con asociaciones locales.

El principio de equidad intentaría revertir esta “situación de partida” diferencial en la que se halla el sistema en el momento de implementación de la transferencia directa. En tal sentido resultan prioridades indiscutidas las escuelas definidas en “situación de riesgo”, con toda la ambigüedad que este término implica. Sin embargo, a partir de allí los recursos son distribuidos más bien de acuerdo a la capacidad de negociar de cada una de las instituciones con el poder y la administración local. Por esta razón, al tiempo que las escuelas reconocen el aporte de estos recursos, aquellas que se encuentran en el polo más desfavorable se enfrentan con diferencias estructurales que no podrán superar a través de esta asignación.

CONCLUSIONES

En la actualidad existe cierto consenso en torno a la consideración de que el sistema educativo atraviesa una situación crítica: diversos análisis recientes muestran una pronunciada heterogeneidad de la oferta educativa, una significativa desarticulación -tanto al interior de cada nivel como entre distintos niveles- y una considerable fragmentación que se expresaría en la constitución, cada vez más sólida, de circuitos diferenciados de escolarización.

En las escuelas este proceso se retoma a partir de la tipificación -escuelas “céntricas” y “periféricas”, “rurales” y “urbanas”- la cual proporciona ciertas expectativas en torno al destino de la institución en el marco de la transformación del Estado. La implementación de cambios en función de los principios de calidad y equidad, no puede leerse como una aplicación rígida de este esquema porque las escuelas tienen un rol activo en la construcción de este proceso, que se expresa fundamentalmente a través de la manera en que formulan su vínculo con el contexto político inmediato y cómo definen su identidad institucional.

Mientras las escuelas disponen de nuevos elementos y mejores ámbitos de trabajo, el sector docente atraviesa uno de los momentos más críticos en su historia: la falta de aumentos salariales y los intentos reiterados de modificación del estatuto del docente que tienden a la flexibilización. Esta situación, sin duda, limita la posibilidad de los maestros de vehicular las transformaciones educativas esperadas. Por otro lado

cuando la calidad confluye con la eficiencia entendida en tanto un incremento en los controles administrativos, la discusiones se centran en la supervivencia institucional y no en la evaluaciones de las propuestas mismas.

En la provincia de Buenos Aires y particularmente en el conurbano, los efectos del ajuste no son lineales ya que se dispone de un flujo considerable de recursos que permite encarar con solvencia políticas sociales de carácter compensatorio. El principio de equidad presupone que los recursos se asignen en mayor medida a las escuelas que se encuentran en situaciones más precarias. Sin embargo, el monto de las asignaciones, así como el hecho de que su obtención está estrechamente ligado a la capacidad de negociación de las instituciones y a la identidad que construyen hace que resulte dificultoso remontar las situaciones de partida.

La calidad expresada en términos de oferta educativa, donde cada escuela elabora objetivos particulares y se pone en competencia con otras instituciones; así como la asignación de recursos a partir de las gestiones individuales de cada establecimiento, parecen orientar al sistema educativo hacia una profundización de la heterogeneidad que desde las políticas se busca subsanar.

NOTAS

- ¹ Documento "Lineamientos de la Política Educativa 1992" Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, agosto, 1992.
- ² Coraggio hace un análisis pormenorizado de los lineamientos de los principales organismos internacionales en materia de política educativa (Banco Mundial, PNUD, UNESCO, UNICEF, CEPAL), seguiremos a este autor cuando hagamos referencias a estos temas. En las distintas instancias nacionales y locales de aplicación no hay una adscripción estricta a las propuestas de un organismo u otro, sino que se retoman los aspectos centrales y comunes adicionando objetivos específicos de cada gestión. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, es incluida la "cultura del trabajo". En: CORAGGIO, J.L., "Desarrollo humano, economía popular y educación. El papel de las ONGs latinoamericanas en la iniciativa de educación para todos", Revisión sobre Informe CEAAL, 1993.
- ³ Silvina Carro "Prácticas discriminatorias, control y desigualdad social en la política y la interacción cotidiana de una escuela. Un estudio de caso desde la perspectiva del trabajo social"
Ana Padawer, "El encuentro del Estado y los sectores populares en la escuela. Temas y problemas en la construcción una articulación"
Sofía Thisted. "Condiciones de trabajo docente en escuelas periféricas urbanas"
- ⁴ Rockwell. E. "Etnografía y teoría de la investigación educativa." DIE/IPN. México. 1980.
- ⁵ Diversos autores han trabajado en torno al desarrollo del sistema educativo en nuestro país como único pero a la vez ofreciendo diferentes servicios en consonancia con el proceso global de diferenciación social, entre ellos: Braslavsky. C.. *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO/Miño y Dávila, 1985. Tedesco. J.C. "Elementos para un diagnóstico del

sistema educativo tradicional en América Latina” en *Cambio educativo, situación y condiciones*. UNESCO/PNUD, Buenos Aires, 1981. Tenti E: “*La escuela vacía*”. Unicef-Losada. 1993. Puiggrós A: “Sistema educativo, Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente”. Revista Propuesta Educativa. Año 2. 1990.

6 En una publicación de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires de principios de 1989 denominada “Caracterización de la Institución Escolar”, cuyo objetivo fue que cada escuela reflexionara sobre las características de su entorno y que en función de esto se definieran las “estrategias pedagógicas” más adecuadas, se propuso una tipificación de las escuelas.

Esta tipología, establecida a partir de la población que concurre distinguía: “escuelas urbanas”, “escuelas suburbanas típicas”, “suburbanas de emergencia educativa-alto riesgo”, “rurales” y “rurales islas”. Al interior de las categorías se definen como indicadores: la “ubicación”, “el contexto socio-demográfico”, “socio-económico”, “socio-cultural-recreativo”, “características actitudinales”, “recursos sanitarios”, “habitacionales” y “educativo-pedagógicos”.

Esta caracterización del sistema educativo provincial fue y es ampliamente utilizada por los actores tanto para explicar las dificultades que encuentran en lograr objetivos pedagógicos como para relacionarse con las familias. Podría considerárselo como un uso de las categorías descriptivas de la teoría social aplicadas a la comprensión de la conformación del sistema educativo nacional.

7 Rockwell, E., “Repensando institución: una lectura de Gramsci”, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1987.

8 Batallán, G. y Neufeld, M.R., “Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina” en *Cuadernos de Antropología Social*, Vol I N2, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1988.

9 Querrien, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1980.

10 Paiva, V. “Educación y bienestar social” en *Educación, bienestar social y trabajo*. Ed. Coquena, Buenos Aires, 1992.

11 Se denomina “supervisión” a los inspectores de distrito

12 La clasificación de las escuelas en “céntricas” y “periféricas” no responde, como la tipificación anterior, a un documento oficial; es una construcción de la vida diaria que alude al origen social de la matrícula y la ubicación geográfica del establecimiento.

13 La “**no graduación**” escolar consiste, sumariamente, en un cuestionamiento al sistema de promoción por medio de grados. Este puede asumir la forma de la movilidad constante de los alumnos en función de los aprendizajes que realizan o de la flexibilidad de los grupos fijos que avanzan a su ritmo en función de los conocimientos adquiridos en conjunto.

El “**doble turno**” en el ámbito de la Provincia no ha pasado de ser un proyecto, por el cual se busca la permanencia prolongada de los alumnos en la institución complementando las actividades pedagógicas con recreación y talleres laborales.

Los “**grados integrados**” son grupos de movilidad flexible y constante donde se ubican los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje a fin de efectuar un seguimiento personalizado y una rápida reinserción del niño en su grado de origen.

14 Souza Patto realiza una revisión crítica de las diferentes visiones de los orígenes del fracaso

- escolar. Souza Patto, H. *A producao del fracasso escolar: historias de submissao e rebeldia*, Ed. Queiroz, Sao Pablo, 1991.
- ¹⁵ Tenti señala que entre 1988 y 1991 se registra una caída sistemática en las remuneraciones docentes. Este deterioro salarial modifica cualitativamente el trabajo pedagógico y ha contribuido a incrementar los fenómenos de pluriempleo y ausentismo docente. Tenti Fanfani E.: *La Escuela vacía: Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Unicef-Losada. Marzo de 1993.
- ¹⁶ El Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires (Decreto 6013/58 que fue reordenado en 1983) establece la cantidad de niños por aula (de tal forma de que cada niño disponga 1,25 m² y entre 4 y 5 m³ cúbicos de capacidad). Las secciones podrán - si el tamaño de las aulas lo permite- tener un mínimo 19 y hasta 39 alumnos. Por cada excedente de 35 alumnos se podrá abrir una sección nueva.
- ¹⁷ En un trabajo en el que se realiza un diagnóstico socioeducativo de la provincia de Buenos Aires, la Lic. Sonia Hischberg alude a una disminución de la matrícula a partir del año 1989 que afecta particularmente a la primer corona del conurbano bonaerense. Hischberg S.: *Diagnóstico socioeducativo del conurbano bonaerense. Parte I: Análisis estadístico de matrícula y recursos del sistema educativo de dependencia provincial*. Proyecto UBA 205. Instituto de Investigación de la Fac. de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 1993.
- ¹⁸ Las escuelas provinciales se categorizan en función de la cantidad de secciones de los establecimientos. Aquéllas que poseen 15 o más secciones de grado son de Primera Categoría, las que cuentan con entre 7 y 14 secciones corresponden a la Segunda Categoría y en las que funcionan entre 1 y 6 secciones de grado son de tercera categoría. En tanto la categoría de la escuela está íntimamente ligada a la cantidad de alumnos, las escuelas “de primera” se concentran en las zonas urbanas y las “de tercera” en ámbitos rurales. El personal directivo y docente de las escuelas se asigna de acuerdo al número de secciones de grado. Por esto la cantidad de secciones -y la cantidad de niños por grado- afecta significativamente el funcionamiento del establecimiento ya que determina por ejemplo, la presencia o no de personal dedicado a trámites burocráticos, generando diferentes estrategias de captación de alumnos en función de lograr el otorgamiento de estos cargos que alivian el trabajo burocrático a directivos y maestros de grado.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- BATALLAN, G. y NEUFELD, M.R.: “Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina” en *Cuadernos de Antropología Social*, Vol I N2, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1988.
- BRASLAVSKY, C.: *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO/Miño y Dávila, 1985.

-
- CORAGGIO, J.L.: "Desarrollo humano, economía popular y educación. El papel de las ONGs latinoamericanas en la iniciativa de educación para todos", Revisión sobre Informe CEAAL, 1993
- Documento "Lineamientos de la Política Educativa 1992" Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, agosto, 1992.
- Documento "Caracterización de la institución escolar". Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, año 1989.
- HIRSCHBERG, S.: Diagnóstico Socioeducativo del Conurbano Bonaerense. Parte 1: Análisis estadístico de matrícula y recursos del sistema educativo de dependencia provincial. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 1983.
- PAIVA, V.: Educación y bienestar social. En: *Educación, bienestar social y trabajo*. Ed. Coquena, Buenos Aires, 1992.
- PUIGGROS A.: "Sistema educativo, Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente". *Revista Propuesta Educativa*. Año 2. 1990.
- QUERRIEN, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ed. La Piqueta, Madrid, 1980.
- Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto 6013/58, reordenado en 1983.
- ROCKWELL, E.: "Repensando institución: una lectura de Gramsci", Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1987.
- SOUZA PATTO, H.: *La producción del fracaso escolar. Historias de sumisión y rebeldía*. Ed Queiroz, San Pablo, 1991.
- TEDESCO, J.C.: "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina" en *Cambio educativo, situación y condiciones*. UNESCO/CEPAL/PNUD, Buenos Aires, 1981.
- TENTI, E.: *La escuela vacía*. Unicef-Losada. 1993.