

Implementación de la Transformación Educativa en las escuelas rurales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Marta Delgado¹
martaldelgado@hotmail.com

Introducción

Este trabajo² fue realizado sobre diecisiete distritos de los 134 que integran a la Provincia de Buenos Aires. El análisis estuvo dirigido al modo o a los modos elegidos en cada distrito para implementar, en el año 1997, el tercer ciclo de la EGB y dos áreas del nuevo currículo nacional y provincial a las que el Gobierno de la Provincia y sus autoridades educativas dieron especial importancia y, por lo tanto, publicidad: Lenguas extranjeras (en este caso Inglés) e Informática.

Este informe no podría haberse llevado adelante sin el valioso aporte de miembros de los Consejos Escolares o docentes de cada uno de los distritos quienes, en medio de la agotadora tarea diaria, trataron de encontrar un momento para ayudar en la elaboración del mismo. Algunos de los datos, como dijimos, son incompletos, pero fue prácticamente imposible encontrar la información oficial que, seguramente, existía.

Si bien la muestra utilizada para el análisis de la Reforma Educativa en las zonas rurales de la provincia es acotada, puede dar una idea global de la situación en el área de la educación en la totalidad de la misma, a pesar de la heterogeneidad que sabemos la caracteriza, tanto en la dimensión económica como en la social y/o en la cultural. De todos modos, la existencia de una mayor diversidad de situaciones y realidades que las mostradas en este trabajo, no haría más que agudizar la sospecha y preocupación acerca de la alta fragmentación y segmentación a las que el sistema educativo y, por lo tanto, nuestra sociedad, fueron sometidos, generando, a lo largo de estos años, un alto grado de deserción y una innumerable cantidad de alumnos excluidos aunque aún vayan a la escuela.

Características de los distritos

Según el documento oficial que describía el plan trienal en desarrollo en la Provincia de Buenos Aires, en esos años, estos distritos formarían parte de la región III o Noroeste. La mayoría de los distritos de esta región nacieron bajo la protección de los fortines en las distintas etapas de lucha contra el indio. Algunos, como Junín, fueron el resultado de la expansión de la frontera en la primera mitad del siglo XIX. Otros, como Trenque Lauquen surgieron en la última campaña al desierto.

Estos partidos integran el sector agropecuario más importante de la provincia. Predomina aún el cultivo de soja, maíz, girasol y trigo. Forman parte de la zona considerada como la

¹ Marta Delgado es Docente de la ex escuela Media de la provincia de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como asesora de la Comisión de Educación del Senado de Buenos Aires.

² Es necesario hacer dos aclaraciones en relación con este trabajo. En primer lugar, su primera versión fue redactada en julio de 1997, momento en el que se implementa el 8° año de la Educación General Básica en la provincia de Buenos Aires. Por tanto, la información de la que éste da cuenta, era la única información disponible en esa instancia para quienes no estaban en la gestión. En segundo lugar, los datos sobre deserción -una de las consecuencias previstas de la implementación del tercer ciclo de la EGB-, fueron agregados en el año 2002 ante un pedido de actualización del artículo para su publicación.

principal productora de ganado vacuno. La producción industrial se concentraba en la fabricación de productos alimenticios y bebidas y en la elaboración de minerales no metálicos. Esta producción ocupaba a 35 trabajadores cada mil habitantes.

La ocupación en el sector servicios era de 37 trabajadores por cada mil habitantes y en el área del comercio de 40 por cada mil. El alfabetismo alcanzaba al 96,9%. Teniendo en cuenta la cantidad de habitantes y su extensión, exhibía una de las densidades de población más bajas de la provincia.

El punto de partida

Según algunos estudiosos, el neo-liberalismo, triunfante hoy como política mundial, comenzó a delinear su agenda en los sesenta. La concreción de esta política significa el triunfo de los valores burgueses tradicionales, la reducción del rol del Estado en los asuntos económicos y sociales, el intento de convertir a la gente en seres más responsables de sí mismos, menos dependientes del Estado asistencial y el reemplazo de la falta de confianza en el Estado por una fe ciega en la magia del mercado.

De acuerdo a Denis Lawton³ (1991), el neo-liberalismo encuentra sus bases teóricas en Adam Smith, pero su exponente máximo moderno, es el economista austríaco Hayek. Para Hayek, el mercado es superior a la planificación porque actúa automáticamente ya que los actos egoístas individuales que se ponen en juego en ese escenario, terminan produciendo el bienestar general. Por lo tanto, la existencia de ganadores y perdedores es, para Hayek, algo natural y lógico. Una persona es un perdedor, solamente, a raíz de su mala suerte. Hayek admite la necesidad de la existencia de un mínimo de Estado, para asegurar que el juego del mercado se juegue sin trampas.

Este debate casi "teológico" entre Estado y mercado, está enmarcado en un contexto de crisis del capitalismo que pasa de un capitalismo basado en mecanismos de acumulación masiva, a uno basado en estrategias de acumulación flexible; de una economía internacional industrial, cuyo principal recurso era el aparato productivo transformador de la naturaleza, a una economía global donde el principal recurso es el conocimiento⁴. Junto a esta globalización de la economía, del poder, de las comunicaciones y la información, asistimos a la transnacionalización de bienes y recursos financieros y a un proceso de apertura y desdibujamiento de los escenarios nacionales.

Los Estados nacionales se encuentran altamente presionados y afectados por las políticas surgidas de los diversos organismos internacionales y por la necesidad y la urgencia de resolver los dilemas que les ocasiona la aceptación de su rol en este juego mundial y sus condiciones de participación en el mismo.

Estos dilemas se presentan a raíz de la necesidad de que los Estados se adecuen a esta interestatalidad reclamada por la estructura económica y política mundial y por las dinámicas y prácticas culturales que ocurren en este contexto y que los Estados ya no están en condiciones de controlar. Asistimos entonces a procesos de racionalización,

³ Lawton, Denis in Gamble, Andrew. "Education and Politics in the 90'. Conflict or Consensus?". The Palmer Press, U.K., 1991.

⁴ Coraggio, J. L. *Economía y Educación*. Papeles de la CEAAL, Chile, 1990.

privatización y descentralización que se orientan hacia la reducción de la esfera de influencia que hasta ahora había sido asignada al Estado y se traducen en una reforma del mismo.

En Argentina estos dilemas alcanzan una singular envergadura. Esto se debe a varias razones. Su Estado precedió a su sociedad, siempre tuvo una enorme dependencia de los factores externos y su funcionamiento estaba íntimamente ligado a la correcta articulación de las dimensiones política, social y económica que constituían su base. Esta articulación se estructuraba sobre una alianza de distintos grupos sociales, con poder de distinta procedencia y diferentes intereses pero embarcados en el mismo proyecto de desarrollo⁵. Hoy esta alianza está en crisis y las cuestiones no se resuelven en la arena política sino en la económica. Los sectores de mayor poder económico ocupan al Estado. Su reforma se produce, todavía no ha terminado, en el marco de una enorme crisis social y fiscal y en base a dos principios que muestran claramente qué sectores han predominado en la alianza que antes lo sustentaban: la eficacia y la eficiencia. Analizar qué fuerzas alientan el cambio de significado del Estado es importante, ya que, según Thomas Popkewitz⁶, toda reforma del mismo está indicando una reconfiguración del poder y una redefinición de las relaciones sociales.

La Reforma del Estado en Argentina se tradujo en privatizaciones de las empresas estatales, reducción del personal estatal a través de jubilaciones anticipadas y retiros voluntarios, fusión de organismos y dependencias.

La Educación aparece como nunca en la agenda pública pero su inclusión en la misma no es producto de las demandas ejercidas por la sociedad sino que es fruto de la decisión de los actores que hoy ocupan al Estado.

El área de la Educación

En el área de educación, la Reforma del Estado se traduce esencialmente en la transferencia de los servicios educativos a las diferentes provincias. De esta forma el Estado Nacional se desentiende de una de sus tareas primordiales: asegurar, de una manera igualitaria, la mejor educación a todos los habitantes del país. Posteriormente, pero en el mismo sentido, en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, se reducen las plantas funcionales de las escuelas y se fusionan grados, cursos o secciones en función de un número mínimo de alumnos, se cierran escuelas por poseer una matrícula considerada insuficiente.

Se descentraliza al sistema con objetivos financieros pero se implementan mecanismos de control ideológico y político del mismo: un currículo central nacional, la evaluación nacional de calidad y se modifica la modalidad y contenido de la formación y la capacitación de los docentes.

La Ley Federal de Educación N° 24.195, aprobada en abril del año 1993, delinea a la política educativa del actual gobierno: modifica la estructura de los niveles del sistema, da fuerte impulso a la educación no formal, pone énfasis en la formación para el mundo del trabajo, posibilita la incidencia de instituciones intermedias y empresariales en las decisiones y modalidades que adopten las escuelas.

⁵ Faletto, Enzo. *La función del Estado en América Latina*. Revista trimestral de la Fundación Foro Nacional por Colombia. N° 23. 1994.

⁶ Popkewitz, Thomas. "Sociología política de las reformas educativas". Morata, Madrid, 1994.

A través de la Ley de Educación Superior, se articulan instituciones terciarias y universitarias, pero se alcanza a ver la intencionalidad de reducir las terciarias, de arancelar y de dejar abierta la posibilidad de que el Poder Ejecutivo pueda intervenir en asuntos que, hasta ahora, eran propios de la autonomía de las universidades.

La nueva estructura del sistema educativo

Según la Ley Federal de Educación, y respondiendo a sugerencias de los organismos internacionales, el sistema educativo adopta la siguiente estructura:

Nivel Inicial: Tres salitas para tres, cuatro y cinco años respectivamente. La tercera salita, la de los chicos de cinco años, sería obligatoria.

EGB: La Escuela General Básica consiste en nueve años de escolaridad obligatoria y abarcaría hasta lo que era el segundo año de la ex Escuela Secundaria o Media. Estos nueve años están organizados en ciclos de tres años cada uno: primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo.

Ciclo Polimodal: Este nivel del sistema consiste en tres años de formación modalizada en alguna orientación definida por la comunidad educativa que rodea a la escuela (asociación cooperadora, asociaciones intermedias, gremiales y de fomento, asociaciones de padres, de ex- alumnos, etc), en función de las necesidades económicas y productivas de la zona donde la institución está inserta.

A pesar de que la Ley Federal hace hincapié en que la EGB constituye una unidad pedagógica integral, la diversidad de modalidades en la implementación del tercer ciclo de la misma (el que abarca al último año de la ex escuela primaria y al primero y segundo de la ex escuela secundaria o media), de acuerdo a las realidades y posibilidades regionales, produce una singular preocupación además de la valoración que pueda hacerse acerca de la nueva estructura del sistema. De todos modos, el análisis de las múltiples situaciones producidas al implementarse tal tercer ciclo en la provincia de Buenos Aires no hacen más que abonar, y con razón, las posiciones críticas al respecto.

Currículo Central Nacional: Desde el Consejo Federal de Educación, organismo que aglutina a los Ministros de Educación de todo el país, se resolvió la redacción de un currículo central. Este contendría los saberes que todos los ciudadanos del país deberían poseer para poder desenvolverse en nuestra sociedad. Estos contenidos, “socialmente significativos” según los expertos que los redactaron, están ordenados según áreas del saber: Matemática, Lengua, Lenguas Extranjeras, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física y Tecnología.

Ese currículo central nacional tendría a su vez dos instancias de concreción. La primera, ocurriría a nivel provincial: cada provincia tomaría aquellos saberes y agregaría los que considerara esenciales de su propia realidad e historia. La segunda instancia de concreción, ocurriría en cada escuela, donde serían seleccionados también contenidos de su contexto regional y local.

Según la concepción con que fue diseñado el currículo nacional, Tecnología no necesariamente significaba Informática, sino que podría ser ésta o la tecnología propia de los saberes seleccionados para dar sentido y contenido a la orientación o modalidad elegida por las escuelas. La provincia de Buenos Aires entendió por Tecnología solamente a la Informática.

La Resolución 97/95 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, que supone una transición hacia la Transformación prevista por la Ley Federal de Educación y la Ley Provincial de Educación, establece una modificación al entonces existente Ciclo Básico Común de las escuelas dependientes de la Dirección de Enseñanza Media, Técnica y Agraria. Según dicha Resolución, Informática era una asignatura de 2 horas de cátedra en todos los años del entonces nivel secundario.

En ese espacio curricular fueron reubicados docentes de asignaturas o talleres diversos que desaparecían por la misma resolución, quienes iban a ser capacitados en el transcurso del año. Mientras tanto, en ese espacio curricular, debían seguir dictando su anterior especialidad.

Luego, por la Resolución 3708/96, que determina la implementación de los segundos años de los tres ciclos de la EGB (2º, 5º y 8º), se organiza el octavo año y su contenido curricular. En tales contenidos no existe Informática como asignatura, sino que ésta constituiría un grupo de saberes transversales a desarrollarse en todas las áreas. Esta decisión implicaba, no sólo que todos los docentes pertenecientes a asignaturas existentes en el plan de estudios previo al establecido por la Res. 97/95 reubicados y los nombrados a su efecto pasarían a estar en “disponibilidad”, sino también que todos los docentes deberían conocer a esta herramienta de construcción del conocimiento.

En esta provincia, la aplicación de esta nueva lógica en la organización de los contenidos o saberes en áreas, se tradujo en un nuevo instrumento de recorte de personal. Por ejemplo, de los profesores de Geografía, Historia y Educación Cívica quedaría, luego de un período de transición en el que coexistirán los tres profesores, sólo uno, que dictaría Ciencias Sociales. De los de Física, Química y Biología, luego del mismo período de transición, quedaría sólo uno, que dictaría Ciencias Naturales. En el área de Artística no se ha nombrado más personal, se ha enfatizado el funcionamiento de los años de EGB (4º, 5º y 8º), disminuyendo la cantidad de docentes de estas disciplinas en los años que constituyen la vieja escuela primaria.

¿Qué ocurría con la Transformación Educativa, en el interior de la provincia y en las escuelas rurales en 1997?.

Distrito	Cant. de Escuelas Urbanas	Cant. Esc. Rurales	Funcionaba el 8º en el edificio?	Trabajaban por áreas?	Poseían profesor de Inglés?	Poseían profesor de Tecnología?
Bragado	13	20	En 2 escuelas. 2 escuelas no tenían matrícula de octavo. Articularon: 16 escuelas.	7	7	No
Carlos Tejedor	2	24	En 4 escuelas. 11 escuelas no tenían octavo por falta de matrícula.	No	Algunas	No
Chacabuco	11	29	En 8 escuelas.			

			Artic: 15. Sin mat. 3			
Chivilcoy	15	40	En 7.	No	8	No
Florentino Ameghino	2	11	En 1.	No	No	No
Gral. Arenales	6	11	En 7.	No	Algunas	No
Gral. Pinto	4	10	En 1.	No	No	No
Gral. Viamonte	4	19	En ninguna	No	5	No
Gral. Villegas	11	30	En 2.	No	No. Maestro de Grado con Kit y video	No
Hipólito Irigoyen	2	10	En 1.	No	No	No
Junín	19	20	En 6.	No	No	No
Leandro Alem	5	12	En 7.	No	3	No
Lincoln	5	42	En 9.	1	No	No
9 de Julio	17	31	En 2.	-	-	-
Pehuajó	24	17	En 9.	No	Algunas	Algunas
Rivadavia	7	11	Articularon 3.	No	No	No
Trenque Lauquen	22	23	En ninguna.	No	4	No

Porcentaje de Escuelas Rurales en los distritos sometidos al análisis, en relación a la cantidad total de escuelas de EGB.

Distrito	Porcentaje
Bragado	60,61%
Carlos Tejedor	88,89%
Chacabuco	76,31%
Chivilcoy	72,73%
Florentino Ameghino	84,61%
Gral. Arenales	64,71%
Gral. Pinto	74,47%
Gral. Viamonte	82,61%
Gral. Villegas	73,17%
Hipólito Irigoyen	83,33%
Junin	51,28%
Leandro Alem	70,59%
Lincoln	89,36%
9 de Julio	64,58%
Pehuajó	41,46%
Rivadavia	68,75%
Trenque Lauquen	51,11%

Matrícula de EGB, Rural y Urbana

Distrito	Total matrícula	Urbana	Rural
Bragado	5230	4264	966
Carlos Tejedor	1369	702	667

Chacabuco	5503	3873	1630
Chivilcoy	6280	-----	-----
Gral. Pinto	1709	1576	133
Gral. Viamonte	2289	1402	887
Gral. Villegas	594	549	45
Hipólito Irigoyen	794	684	110
Junín	10189	9053	1136
Leandro Alem	2539	2098	441
Lincoln	4488	2126	2362
9 de Julio	5307	4764	543
Pehuajó	5240	3622	1618

Cantidad de Profesores de Inglés y Tecnología (entendiendo ésta como Informática), con título habilitante, por Distrito.

Si bien no fue posible conseguir estos datos de la totalidad de los distritos de la muestra durante el período destinado a la elaboración del presente trabajo, todo hace pensar que en el resto de los partidos la realidad era similar.

Distrito	Cant. Prof. de Inglés con Título	Cant. de personal en el listado	Cant. de Prof. de Tecnología con Título	Cant. de personal en el listado.
Bragado	7	36	ninguno	ninguno
Carlos Tejedor	3	13	-	-
Chacabuco	18	46	-	-
Chivilcoy	24	79	2	19
Gral. Pinto	3	8	7	6
Gral. Viamonte	3	19	-	-
H. Irigoyen	1	7	-	7
Junín	23	60	-	-
L. Alem	7	27	6	30
9 de Julio	-	-	-	-

Mil modelos para armar

Según la Resolución 3708/96, el contexto en el que se desarrollaba el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, la “obligó a concebir un modelo que, sobre la base del eje fundamental de la extensión de la obligatoriedad, tuviera en cuenta sus particulares características, optimizando al máximo el aprovechamiento de sus recursos humanos y su infraestructura”.

“La razonabilidad en la correlación de la inversión supuso que, para lograr una unidad pedagógica integral, se generara un modelo básico de articulación que evitara la ociosidad de la capacidad instalada, la duplicidad de espacios y el consiguiente dispendio de esfuerzos que en definitiva pusiera en riesgo o malograra los objetivos previstos”. De ese modo, las modalidades adoptadas para la implementación de la Ley Provincial de Educación en lo referente a la estructura del sistema y, en particular, al Tercer Ciclo de la EGB, fueron múltiples por diferentes razones. En muchas escuelas no había matrícula para implementar el octavo año debido a que los padres se mudaban continuamente al cambiar permanentemente de trabajo y, por lo tanto, los chicos no podían ir a la escuela.

Las escuelas que tenían espacio en su edificio, implementaron el octavo año pero éste era dictado por la misma o mismas maestras que dictaban el resto de los grados o años de la escuela, ya que las mismas son unitarias, bipersonales o, a lo sumo, tripersonales.

Un tercer grupo de escuelas rurales articuló, a raíz de la falta de espacio físico, con alguna escuela media de la ciudad o “pueblo” más importante del distrito o cabecera del distrito. Generalmente esta escuela media era técnica o agraria. Los chicos eran llevados desde donde vivían a la escuela media en remises. Estos remises debían ser pagados por la Dirección General de Cultura y Educación según el convenio firmado entre los remises y las cooperadoras de las escuelas primarias base. Muchas veces se produjeron atrasos en los pagos y los remises suspendieron el cumplimiento de su contrato. Por ejemplo, si el atraso en el pago se producía con el pago del mes de junio, los remises no reiniciaron su compromiso después de las vacaciones de invierno, hasta que dicho pago les fue girado.

En ocasiones la articulación se produjo de este modo: la escuela rural articuló con una EGB urbana y esta EGB urbana, con una escuela media urbana (por ejemplo en el distrito de F. Ameghino.). Este constituiría un modelo de “doble articulación”.

En la mayoría de los distritos no había, en las escuelas rurales, profesores de Inglés o Informática. Si los había, eran pagados por las Cooperadoras (por ejemplo en Rivadavia y Pehuajó). En el distrito de Hipólito Irigoyen dictaba clases de Informática, ad-honorem, una persona de la comunidad. En otros distritos, los maestros primarios que sabían algo de Informática, trataban de enseñarles algo a los chicos. En el caso de Inglés, en general, se ayudaban con un Kit que consistía en libros de texto y videos enviados por la DGCyE. Daremos como ejemplo lo observado en tres distritos:

Lincoln

Recordemos que este distrito tiene 42 escuelas rurales y 5 urbanas y que la matrícula de ambos tipos de escuelas es muy semejante. Sin embargo, la política adoptada para resolver la aplicación de la Ley Federal de Educación fue disímil en sendos grupos. Las escuelas urbanas, que tienen el privilegio de funcionar en un lugar de más fácil acceso para los alumnos quienes, además, pertenecen a sectores no tan golpeados económicamente, han articulado directamente con las escuelas medias. Las escuelas rurales no articularon o estuvieron sometidas a un sistema “indirecto” de articulación. En las escuelas urbanas los chicos de 4º, 5º y 8º año trabajaban por áreas, aunque los docentes no hubieran sido capacitados para hacerlo. En las rurales, en algunos casos, el único maestro atendía a todos los chicos (Escuelas N° 36, 42 y 56, por ejemplo).

Tenían el octavo año de la EGB las escuelas rurales N° 4, 21, 23, 36, 42 y 56. Este octavo año era dictado por la maestra de la escuela primaria originaria, quien fue capacitada al efecto por P.R.O.D.E.S.I.A. (Proyecto de Desarrollo Argentino). Este era un programa, proveniente de esa ONG, de capacitación para las maestras del octavo año de la EGB. La capacitación en Inglés, por ejemplo, consistió en una sola clase de cuatro horas dictada en forma masiva, es decir a todos los docentes primarios que deberían enseñar Inglés de allí en más. En esa capacitación se les enseñó, fundamentalmente a manejarse con un kit consistente en manuales y videos.

La escuela N° 19 articuló con la Media N° 1 de Lincoln.

La escuela N° 22 de Pasteur, un pueblito del distrito, articuló con el Instituto Mariano Moreno del mismo lugar.

La escuela N° 24 de El Triunfo, otro pueblito, articuló con el servicio educativo N° 4371 perteneciente a DIEGEP, Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, también de El Triunfo.

La escuela N° 25 de Roberts, otra pueblito, articuló con el Instituto Manuel Estrada del mismo lugar.

Las escuelas N° 17 y 16 “crecieron en sí mismas”, es decir, también iban a ser instituciones “puras” de la EGB, pero el octavo año lo dictaban profesores designados al efecto. La escuela N° 16 agrupaba a chicos de la 35, de la 44 y de la 63.

La escuela N° 28 también “crecía en sí misma”, pero recogía a todos los chicos de octavo año de las escuelas rurales de Roberts 14, 33, 46, 49 y 51 que llegaban a ella en remises.

La escuela N° 20 agrupaba a los chicos que provenían de escuelas rurales 7, 8, 13, 30, 55 y 61, ubicadas en la periferia de Lincoln y luego articulaba con la Escuela Agropecuaria.

En todas las escuelas rurales, en los 4° y 5° años de la EGB, se trabajaba por ciclo y no por área.

En ninguna de las escuelas rurales tenían profesores de Inglés. Esta disciplina era dictada por los maestros primarios ayudados por un video. Había una sola profesora de Inglés, pero con título supletorio, que recorría varias de las escuelas rurales.

En todas las escuelas rurales había computadoras, pero no profesores. En el caso de haber clases de computación estas eran dictadas por alguien de la comunidad o pagadas por la comunidad (Escuelas 18 y 56). En la planta permanente ninguna escuela rural tenía previstos profesores de Inglés o de Computación pagados por la DGCyE de la Pcia. Por el otro lado, las escuelas primarias de planta urbana, sí tenían profesores de Inglés en el 2° y 3° ciclo, pagados por la DGCyE.

En la ex- escuela Normal de Lincoln, donde funcionaba la escuela primaria N° 74, y donde había por lo menos, ocho octavos años, todavía hoy los docentes de Ciencias Sociales no han podido reunirse para discutir sobre el dictado del área y evitar que bajo el nombre de Ciencias Sociales se siga dictando o Geografía o Historia o Instrucción Cívica. El docente re-ubicado o nombrado en el área, era seguramente, profesor de alguna de estas asignaturas que por supuesto no había recibido la capacitación adecuada para hacer una integración de los saberes de las tres disciplinas.

Había docentes que vivían a 100 kms de la cabecera del distrito, que viajaban tres veces a la semana para capacitarse. Había algunos que realizaban dos cursos de capacitación en el mismo día para no viajar tantas veces. La jornada de estos últimos en esos días era la siguiente: hasta las 16 y 30 hs. estaban en la escuela, de 17.30 a 19.30 asistían a un curso y de 19.30 a 21.30 a otro.

Bragado

En la escuela N° 3, rural, funcionaba el octavo año porque poseía EGB propia.

En la escuela N° 11, rural, funcionaba el octavo año y constituía, a la vez, un nucleamiento rural, es decir, recogía chicos de otras escuelas rurales.

Las escuelas rurales N° 8 y 34, rurales, articularon con la escuela Media N° 4.

La escuela N° 1 nucleaba a las escuelas rurales 2, 9, 16, 22, 40, y 11.

Las escuelas rurales, 22, 13 y 12, articularon con la escuela Media 201 de Comodoro Py.

Las escuelas N° 29 y 18, articularon con la escuela Media N° 1 de Irala.

La escuela N° 20 y 26, articularon con el Instituto Secundario O'Brien.

La escuela N° 36 articuló con el instituto Secundario de Mechita.
 Las escuelas 3, 8, 13, 18, 20 y 36, trabajaban por áreas. La escuela N° 11 trabajaba por áreas sólo en el octavo año.
 Catorce escuelas no trabajaban por áreas porque son unitarias o bidocentes.
 Siete escuelas rurales tenían profesor de inglés. Ninguna escuela rural tenía profesor de Informática.

9 de Julio

Las escuelas N° 55, 3 y 52 que son urbanas, articularon con la Escuela Media N° 7.
 La escuela N° 30, urbana, articuló con la Escuela Técnica N° 1.
 Las escuelas N° 1, 2, 5, 24 y 50, urbanas, articularon con la Escuela Técnica N° 2.
 La escuela N° 17 de C.M. Naon, urbana, articuló con la Escuela Media N° 1.
 La escuela N° 18 de La Niña, rural, articuló con la Escuela Media N° 2.
 La escuela N° 7 de Patricios, urbana, articuló con el Anexo de la Escuela Media N° 3.
 La escuela N° 20 de Dudignac, rural, articuló con la Escuela Media N° 6.
 Las escuelas N° 8 y 13, urbanas, de Quiroga articularon con el Instituto Mariano Moreno perteneciente a DIEGEP.
 La escuela urbana N° 4 y la N° 15 de Dudignac no articularon con ninguna escuela media y el octavo año funcionaba en sus edificios.
 La cantidad de octavos años en el distrito era de 25 y su matrícula de 743 chicos.
 Las escuelas, urbanas o con ruralidad, más favorecidas espacialmente, fueron a su vez, beneficiadas con un sistema más directo de articulación.
 En este distrito había profesores de Informática.

Una mirada a través de la matrícula

Si analizamos el comportamiento de la matrícula de la Educación General Básica, desde 1990 hasta el año 2000, en la provincia de Buenos Aires (dependencias estatales y privadas, en valores absolutos), vemos lo siguiente:

Año	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
1990	260.551								
1991	236.964	258.064							
1992	245.972	235.236	247.589						
1993		245.655	231.621	240.710					
1994			250.231	237.987	242.980				
1995				250.308	238.333	240.302			
1996					249.137	235.524	234.923		
1997						247.087	231.587	282.660	
1998							243.265	239.458	261.227
1999								243.738	218.461
2000									221.852

Nota: Datos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As, 2001.

Tal como lo preveíamos cuando alertábamos sobre la aplicación de la nueva estructura del sistema educativo provincial, en un momento de crisis del mismo y de agudización de los problemas socioeconómicos que comenzaban a aquejar a las diversas comunidades, el problema mayor se presenta en el pase del 2° al 3° Ciclo de la EGB y al interior de ese Tercer Ciclo de disímil aplicación en las escuelas de la jurisdicción.

Según la tasa de pasaje de 2° a 3° ciclo de la EGB en la totalidad de la Provincia, en todas las dependencias, tanto privadas como estatales, vemos que:

En el 98 había una matrícula de 6° año de la EGB de 261.324 chicos. En el 7° año disminuye a 250.176, o sea, quedan en el camino (repiten o desertan), 11.148 chicos.

Tasas de repitencia, promoción y deserción de la EGB en el período 99-00:

En el 99, en toda la provincia, en todas sus dependencias, tanto estatales como privadas, la repitencia promedio desde 1° a 9° año de la EGB, es del 5,6%, o sea, 135.248 chicos repitieron entre el primer y el último año de la Escuela Básica. El 92, 6% es la tasa promedio de promoción, 2.238.926 chicos, y el 1,8% es la tasa promedio de deserción, que implica 44.292 alumnos sobre una matrícula total de 2.418.466 alumnos.

Es importante resaltar que:

Si bien la repitencia va de los 9.510 alumnos a los 16.110 entre 1° y 7° año, ésta aumenta a 29.993 en el 8° año.

La deserción va desde una tasa negativa en el 7° año, pasa por una mínima de 534 chicos en el 3° año de la EGB, hasta llegar a los 2.391 en el 1° año de la EGB pero aumenta a los 21.255 chicos en el 8° año y a 15.093 en el 9° año, siempre del año 99.

Si bien son promocionados, es decir, pasan al otro año, 263.565 en 1° año de la EGB; 269.478 en el 2°; 268.469 en el 3°; 257.000 en el 4°; 249.265 en el 6°; y 247.425 en el 7° (siempre durante el año 99); sólo promocionan 221.852 en el 8° y 206.104 en el 9°. O sea que, en estos dos años del tercer ciclo, promocionan 25.573 y 41.321 chicos menos, respectivamente, que la menor tasa de promoción, que es la de séptimo año.

El aumento de deserción y de repitencia, y por lo tanto, de menor promoción, en el 8° y/o en el 9° de la EGB, es una constante en casi toda la provincia de Buenos Aires, con excepción de muy pocos de sus distritos.

Las tasas de promoción, repitencia y deserción, en el período 1999-2000, en el Tercer Ciclo de la EGB, en los distritos de Nueve de Julio, Bragado y Lincoln, cuyos modos de articulación de ese nivel fueron especialmente descriptos más arriba, fueron las siguientes:

Bragado

Promedio de Promoción de 1° a 7° año de EGB: 96,2%

Promedio de repitencia de 1° a 7° año de la EGB: 3,3%

Promedio de deserción de 1° a 7° año de la EGB: 1,4%

Promoción en el 8° de la EGB: 77,3%

Repitencia en el 8° de la EGB: 13,7%

Deserción en el 8° de la EGB: 9%

Promoción en el 9° de la EGB: 86,8%

Repitencia en el 9° de la EGB: 8%

Deserción en el 9° de la EGB: 5,2%

Lincoln:

Promedio de Promoción de 1° a 7° año de EGB: 93,25%
Promedio de repitencia de 1° a 7° año de la EGB: 5,7%
Promedio de deserción de 1° a 7° año de la EGB: 1,02%

Promoción en el 8° de la EGB: 82,7%
Repitencia en el 8° de la EGB: 12,5%
Deserción en el 8° de la EGB: 4,8%

Promoción en el 9° de la EGB: 84,7%
Repitencia en el 9° de la EGB: 6,7%
Deserción en el 9° de la EGB: 8,6%

Nueve de Julio

Promedio de Promoción de 1° a 7° año de la EGB: 94,8%
Promedio de Repitencia de 1° a 7° año de la EGB: 28,8%
Promedio de deserción entre el 1° y el 7° año de la EGB: 1,6%

Promoción en el 8° año de la EGB: 79,1 %
Repitencia en el 8° año de la EGB: 11,8%
Deserción en el 8° año de la EGB: 9,1%

Promoción en el 9° año de la EGB: 82,9%
Repitencia en el 9° año de la EGB: 13,7%
Deserción en el 9° año de la EGB: 3,4%

Conclusiones

A pesar de que la Resolución 3708/96, ya citada, dice textualmente:

que “la provincia estimó que esta concepción”, del modo de implementar la EGB, “resulta procedente a efectos de plasmar el eje fundamental de la Transformación Educativa, consistente en la extensión de la obligatoriedad y la incorporación de los marginados al sistema educativo”,

que “considera que otras hipótesis de diseño de la EGB en la organización de la relación entre los ciclos, resultan potencialmente atentatorias contra el objetivo de la mayor permanencia”,

que “hay que apuntar a lograr que la extensión de la obligatoriedad escolar se plasme en una realidad concreta y con un diseño del tercer ciclo de la EGB que minimice la posibilidad de deserción en la temprana edad para posibilitar una real equidad”,

que “si la obligatoriedad que se impulsa no va acompañada de una mayor calidad de la oferta educativa, ponemos en juego nuestra proyección como país”,

que “al fisurar la unidad de la EGB y quebrar la continuidad del proceso, se puede reproducir el sistema estanco y caduco de acceso a niveles diferentes, tal como ocurría hasta la actualidad con el pasaje del 7° grado al 1° año, con las tasas de deserción referidas”, (el 82,16% ingresaba al primer año), “que se adelantarían a la terminación del tercer ciclo, o sea al concluir el 6° año, un año antes de lo que ocurría hasta ahora”, había varios hechos, entre los observados en el análisis antes descrito, que nos generaban un alto nivel de preocupación.

En primer lugar, la razón por la cual algunas escuelas, en algunos lugares, tenían la imposibilidad de implementar el octavo año de la EGB, aunque tuvieran lugar para hacerlo: la falta de matrícula. Muchos chicos que vivían en el campo no podían ir a la escuela porque sus padres debían mudarse permanentemente en función del trabajo que conseguían y que duraba, además, poco tiempo. Al mismo tiempo, al no poder ir a la escuela, esos chicos podían ser aprovechados (hoy sabemos que lo fueron) como mano de obra de escasa remuneración.

Requiere nuestra especial atención, y análisis también, la dificultad indirecta de algunos alumnos para asistir a sus clases de octavo año, al depender dicha asistencia del funcionamiento de un servicio de remises que un Estado que recortaba significativamente sus gastos en el área de educación, se comprometía a pagar. Se corría el riesgo además de que, como consecuencia de esta situación, se hiciera responsable de este pago a las cooperadoras pertenecientes a comunidades castigadas por la recesión económica general y que los chicos abandonaran la escuela en el séptimo año. Con el correr del tiempo, el Estado pagaba a los remises en forma salteada. En los meses en que no pagaba los remises, los chicos no iban a la escuela.

Además de lo dicho anteriormente, que Inglés e Informática figuraran en el currículo central y en el provincial, y hasta que en las escuelas hubiera computadoras, no significaba absolutamente nada si no se aseguraba la formación docente y de calidad, al efecto.

Aunque las autoridades prometieron cumplir con el objetivo de completar lo previsto por la Transformación Educativa para el año 2001 (entre otras cosas , tener a todos los docentes capacitados y formados en las nuevas áreas), era dudosa la posibilidad de lograrlo en un área como la de los idiomas extranjeros, por ejemplo. De hecho, no se ha logrado. Los profesores existentes en el sistema, con título habilitante, han dedicado prácticamente toda su vida, o por lo menos 12 años de ella, al aprendizaje de dicha lengua extranjera. La formación de la cantidad de docentes necesarios para cubrir la totalidad de la demanda del sistema, ya que según la Reforma se debe enseñar Inglés desde el 4° año de la EGB, llevaría muchos más años y dinero que los previstos por las autoridades.

Por todo lo visto, la asistencia de los chicos a la escuela, las disciplinas que aprenderían en ella, la capacitación de los docentes que dictarían y/o dictaban las diferentes áreas, nos hacía pensar que el tipo de formación que los alumnos recibirían sería sumamente desigual y además deficiente. Que muchos de los chicos de la zona analizada, no estuvieran yendo a la escuela, lo hicieran de tanto en tanto o que, aunque estuvieran en ella, recibieran una educación diferente a la de los chicos de otras zonas, los transformaba en chicos distintos y excluidos.

Sabemos que las instituciones creadas por la sociedad construyen prácticas culturales, discursos, que a su vez construyen sujetos. Es decir, cada institución posee una matriz cultural que imprime a los sujetos, que a la vez la constituyen, una manera especial de organizar al conocimiento, de comprender al mundo, de comunicarse con él. Lo hace a través del lenguaje, de los tipos de comunicación, de las prácticas sociales, de las metáforas, de los relatos y narraciones. La posibilidad de entender y comprender al mundo, de organizar los datos que de él toma, le va a dar al sujeto la posibilidad de auto-organizarse y de construir su propia autonomía⁷.

⁷ Schnitman, Dora F. "Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad". PAIDOS. Bs. As., 1994.

Las múltiples maneras adoptadas en los distritos para implementar el tercer ciclo de EGB y el diseño curricular provincial, dio lugar a la creación de múltiples instituciones diferentes que constituyeron, a su vez, una diversidad de sujetos. Pero estos sujetos, debido a las significativas debilidades de las instituciones a las que pertenecían, y de las innumerables carencias de las comunidades donde estas se inscribían y con las que se articulaban, no llegarían a poseer los instrumentos culturales ni la fortaleza necesaria como para poder interpretar al mundo que los rodea y por lo tanto, participar e incidir en su transformación. Estos sujetos serían seres excluidos de nuestra sociedad, aunque fueran a la escuela y aunque la escuela fuera obligatoria. Con los datos actuales del comportamiento de la matrícula vemos, además, cómo están repitiendo sus años de escolaridad y/o se están perdiendo en el camino.

Según el paradigma utilizado por las autoridades nacionales y provinciales para analizar el esfuerzo económico en el área de educación, seguramente ese esfuerzo perdía eficiencia si se lo dedicaba a escuelas con poca matrícula y dispersas espacialmente. Seguramente, además, resultaba mucho más barato pagar los remises que llevaban a esos “pocos” chicos a la escuela, que nombrar a todos los docentes que hacían falta y capacitarlos seriamente. Pero resulta que, si sumamos la cantidad de chicos pertenecientes sólo a las escuelas rurales, solamente de los distritos que tuvimos información y, solamente de la provincia de Buenos Aires, vemos que estos chicos eran nada más ni nada menos que 10.538. Diez mil quinientos treinta y ocho chicos con una formación diferente, distintos y excluidos de nuestra sociedad.

Sin embargo y respondiendo a los nuevos parámetros ya mencionados de valoración de la eficiencia del gasto, según el Estudio de Costos del Sistema Educativo Argentino, en base a información del Programa de Reformas e Inversiones en el sector de Educación (MCB/BID), el Censo de Población y Vivienda 1991, el Censo de Educación 1994, la Red Federal de Información, la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa e Indec, la provincia de Buenos Aires invertía, por alumno, \$ 368,1 y era, en ese momento, la segunda jurisdicción si se tenía en cuenta la eficiencia del gasto después de la Municipalidad de Buenos Aires.

Por último, en un momento en que todos los países del mundo se encuentran sometidos a una globalización que totaliza y fragmenta al mismo tiempo, la necesidad de construir una identidad compartida es esencial, sobre todo para aquellos países que no tienen un rol de decisión en el concierto mundial. Dotar a los ciudadanos de una educación que les permita desenvolverse en su sociedad, participar en sus decisiones y a la vez intentar construir un mundo diferente, sería una obligación imposible de abandonar por ningún gobernante. La elaboración de políticas públicas que enfatizen y se basen en aquello que los hombres tienen de iguales y no en lo que los diferencia, es ya una responsabilidad ética de los gobiernos. Este compromiso ético puede ser claramente observable en el desarrollo de la política educativa, ya que sería ésta el instrumento apropiado para distribuir al conocimiento, principal fuente de poder y factor elemental del nuevo paradigma tecnológico-productivo.

Bibliografía:

- Bourdieu, Pierre. “Sociología y Cultura”. Grijalbo. México, 1984.
- Bobbio, Norberto. “Derecha e izquierda”. Taurus. España, 1995.
- Coraggio, J.L. “Economía y Educación” Papeles de la CEAAL. Chile, 1990.

- Delgado, Marta. "El Estado y la Educación frente a la incertidumbre de los 90". Mimeo. FLACSO, 1997.
- Faletto, Enzo. "La función del Estado en América Latina". Revista trimestral de la Fundación Foro Nacional por Colombia. N° 23. 1994.
- Schnitman, Dora F. "Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad." PAIDOS. Bs. As., 1994.

Documentos citados

- Contenidos Básicos Comunes. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación, 1994
- Documentación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires presentada a la Comisión del Educación del Senado de esa provincia. La Plata, octubre de 2001.
- Ley Federal de Educación N° 24195. Bs. As., 1993.
- Ley Provincial de Educación N° 11612. La Plata, 1994.
- Plan trienal de la Pcia de Bs. As. 1997-1999. La Plata, 1997.