



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN ADMINISTRACION EDUCATIVA

EFICIENCIA INSTITUCIONAL E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES
EN LA ESCUELA PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN ADMINISTRACION EDUCATIVA
PRESENTA
NILDA CLARA MEDINA GELATTI

MEXICO, D. F.

1992

3493

95588

MG 20193

A mis queridos
ANTONIO y MARCELA,
por todo lo que me
han dado.

A mis amados padres,
ROGER y ANTONIA,
por todo lo que les
debo.

A MARIA y a JUAN.

A ROBERTO MORENO ESPINOSA,
a través de cuya cátedra me
asomé a la comprensión de la
naturaleza política de la
Administración Educativa.

A TERESA DE JESUS ROJAS R.
por su fe contagiosa en el
papel del docente como in-
telectual, por sus sugerencias
y su estímulo.

A todos los maestros que
trabajan por la eficiencia
de la escuela pública y la
igualdad de oportunidades en
la educación primaria.

INDICE GENERAL

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	IX
INDICE DE ILUSTRACIONES.....	XI
INTRODUCCION.....	1
 PRIMERA PARTE	
 Capítulo	
I	
EL DERECHO A LA EDUCACION Y LAS RELACIONES ENTRE ESTADO, SOCIEDAD, EDUCACION Y REGIMEN DEMOCRATICO	16
A. El derecho a la educación.....	16
B. La intervención del Estado en el servicio educativo.....	17
C. El lugar y la función de la Administración Educativa.....	21
D. Educación popular y escuela pública.....	22
E. Bases legales de la educación en la Provincia de Salta.....	25
1. Finalidad de la educación.....	27
2. Bases del sistema educacional.....	27
3. Gobierno de la educación.....	29
4. Formación del personal docente.....	29
5. Cultura.....	29
F. El papel de la educación en la construcción de una sociedad democrática, participativa y pluralista.....	30
1. La educación primaria y la socialización para la democracia.....	31
2. La educación primaria y el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.....	32
3. Condiciones para la democratización a través de la educación primaria.....	33
4. La eficiencia como necesidad de la escuela democrática.....	33
II	
LA EFICIENCIA COMO CRITERIO DE EVALUACION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.....	37
A. Acerca del concepto de eficiencia.....	37

VI

B.	Dimensiones de la eficiencia según diferentes perspectivas.....	40
C.	Formas de la eficiencia: Eficiencia interna y eficiencia externa.....	42
D.	La eficiencia interna de los sistemas educativos.....	43
E.	Requisitos para una evaluación integral de la eficiencia del sistema educativo.....	44
F.	El estudio de la eficiencia interna del sistema escolar.....	45
	1. Indicadores del rendimiento escolar.....	47
	2. Crítica al uso de algunos indicadores del rendimiento escolar: el desgranamiento y la retención.....	54
	3. La eficiencia interna de la escuela primaria a través del modelo de brechas.....	56
G.	Sobre el fracaso escolar como expresión de ineficiencia.....	58
H.	Sobre la crítica al uso del modelo de eficiencia interna en contextos socioeconómica y culturalmente deprimidos.....	62
III	ANTECEDENTES.....	66
A.	Sobre los factores intervinientes en la eficiencia de la educación primaria.....	66
B.	Estudios sobre la eficiencia de la escuela primaria en la República Argentina.....	81
C.	Reseña de algunas políticas y acciones sugeridas para el mejoramiento de la eficiencia de la escuela primaria.....	97
D.	Estrategias ensayadas para el mejoramiento de la eficiencia.....	100
	1. Estrategias preventivas.....	100
	2. Estrategias enmendativas.....	102
	3. Estrategias basadas en la participación de la comunidad en el proceso educativo.....	107
SEGUNDA PARTE		
Capítulo		
I	INFORMACION GENERAL SOBRE LA CIUDAD DE TARTAGAL Y ZONA DE INFLUENCIA.....	114
II	SOBRE LAS CARACTERISTICAS DE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE EDUCACION PRIMARIA COMUN EN LA CIUDAD DE	

VII

	TARTAGAL.....	124
	A. Escuelas públicas.....	125
	B. Escuelas privadas.....	154
III	DESARROLLO DEL CONFLICTO DOCENTE EN EL PERIODO 1987-1990.....	161
IV	ANALISIS ESTADISTICO Y RESULTADOS.....	169
	A. Comportamiento de la demanda efectiva de educa ción primaria en el período 1983-1990.....	169
	1. Distribución de la matrícula.....	169
	2. Movimiento de la matrícula durante el año escolar.....	187
	3. Atención a la demanda real en las escuelas públicas.....	213
	4. Existencia de demanda potencial.....	220
	B. Tasas de promovidos y no promovidos.....	223
	C. Estimación de la deserción.....	234
	1. Abandonos que se producen durante el año es colar.....	234
	2. Abandonos que se producen entre la finaliza ción de un período lectivo y el inicio del siguiente.....	240
	3. Efecto combinado de los abandonos intra e interanuales.....	243
TERCERA PARTE		
	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	249
	BIBLIOGRAFIA.....	258
	ANEXOS.....	266
	Ciudad de Tartagal. Directorio de Escuelas Primarias Co- munes Diurnas, Año 1990.....	267
	A. Cuestionario sobre funcionamiento de la Sede Regional de Supervisión R.12 de Tartagal, Dpto. Gral. San Mar- tín, Prov. de Salta.....	268
	B. Encuesta a Directores.....	274
	C. Encuesta a Vicedirectores.....	283
	C.1. Encuesta a alumnos de Primer Grado.....	292
	C.2. Encuesta a alumnos de Tercero a Séptimo Grado.....	293
	D. Cuestionario sobre funcionamiento del Gabinete de Psicopedagogía.....	294

VIII

E. Características del establecimiento educativo (Guía de observación).....	298
APENDICE ESTADISTICO.....	303
Tablas A (Correspondencia Grado-Edad).....	304
Tablas B (Matrícula Inicial, Entrados, Salidos y Matrícula Final).....	320
Tablas C (Movimiento de alumnos en el año escolar y sus causas, Años 1983-1990.....	336
Tablas D (Alumnos Promovidos y No Promovidos, 1983-1990.	351
Tablas E (Salidos Sin pase durante el año escolar, según causas, Años 1983-1990.....	365

AGRADECIMIENTOS

Aunque presento este trabajo en forma individual, no hubiera podido llevarlo a cabo sin la contribución desinteresada y generosa de numerosas personas, que en Argentina, mi país natal y en éste que es desde hace mucho mi segunda patria, pusieron su interés y su esfuerzo personal para que yo pudiera concretarlo. Esto es así de tal modo que, en cierta forma, constituyó y sigue siendo una empresa colectiva, en la que a través de su desarrollo se involucraron no solamente mis familiares y amigos, sino personas simplemente conocidas, a título institucional o por cuenta propia.

Deseo dejar constancia de mi reconocimiento a las siguientes personas que en mi país o aquí en la ciudad de México me han ayudado de una u otra forma:

En Argentina, a la Profa. de la Universidad Nacional de Salta María Teresa Álvarez de Figueroa; a la Jefa del Dpto. de Estadística del Consejo General de Educación de la Provincia de Salta, Ing. Ceferina González de Mónica y a los empleados del mismo departamento, Sra. Nelly y Sr. Rubén Vázquez; a la Supervisora de Radio 9 del Consejo General de Educación, Sra. Magdalena Cuello de Rioja; a los señores directores, vicedirectores y maestros de escuela que prestaron su colaboración, estos últimos de manera anónima, y a mi amiga, la Sra. Anita Díaz de Robles.

En México, D.F., a mi Director de Tesis, Prof. Roberto Moreno Espinosa y a mis sinodales, profesores Teresa de Jesús Rojas Rangel, Elsa Mendiola Sanz, María Yolanda Xelhuantzi López y Enrique Varas, así como a mis ex-condiscípulas de la Universidad Pedagógica Nacional que desde entonces me honran con su amistad, maestras Rosamaría Arreola Ortiz y Sofía García Cuéllar.

Mi profundo reconocimiento a todos los maestros de la Universidad Pedagógica que contribuyeron a mi formación profesional en la licenciatura en Administración Educativa y hacia aquellas personas que en este tramo final de mi carrera me brindaron su apoyo académico y administrativo para lograr la titulación.

 Por último, la expresión de mi gratitud a los familiares cercanos que me dieron en todo momento estímulo moral y apoyo logístico: A mi esposo, quien financió con su trabajo este estudio; a mi madre, quien descuidó su hogar y se hizo cargo del mío para liberarme de las obligaciones domésticas; a mi padre, a mi hermano Domingo, a mi hija política Silvia, a mi hija Marcela, a mis sobrinos Roger y Nancy, por su invalorable colaboración en la recolección de los datos, por su fe, su amor y su paciencia.

 A todas estas personas y a otras que omito nombrar,

MUCHÍSIMAS GRACIAS.

INDICE DE ILUSTRACIONES

	Página
Mapa N° 1. Localización de la ciudad de Tartagal en la Provincia de Salta.....	115
Mapa N° 2. Área de Frontera Tartagal.....	116
Mapa N° 3. Área de Frontera Tartagal. Regiones naturales.....	117
Plano de la ciudad de Tartagal.....	126
Cuadro N° 1. Distribución de la matrícula en las escuelas primarias comunes diurnas, por establecimiento y por año, 1983-1990.....	170
Cuadro N° 2. Distribución de la matrícula en las escuelas primarias comunes diurnas, según ubicación del establecimiento, 1983-1990....	172
Cuadro N° 3. Evolución de la matrícula en las escuelas primarias comunes diurnas, según régimen del establecimiento, 1983-1990.....	175
Cuadro N° 3-A. Atención a la demanda global en las escuelas primarias comunes diurnas, según establecimientos oficiales y privados, 1983-1990.....	176
Cuadro N° 4. Correspondencia Grado-Edad en las escuelas primarias comunes diurnas, según Régimen del establecimiento y Sexo del alumno. Año 1990.....	177
Cuadro N° 5. Correspondencia Grado-Edad en las escuelas primarias comunes diurnas, según ubicación del establecimiento. Año 1990 - Valores relativos.....	179
Cuadro N° 6. Alumnos atrasados en el grado con respecto a la edad, por grado y por régimen del establecimiento - Año 1990.....	181
Cuadro N° 7. Distribución de la matrícula en las escuelas primarias comunes diurnas - Año 1990.....	183
Cuadro N° 7-A. <u>Idem.</u> Zona I, Centro.....	183
Cuadro N° 7-B. <u>Idem.</u> Zona II, Barrios intermedios.....	184

XII

Cuadro N° 7-C. <u>Idem.</u> Zona III, Barrios marginales.....	184
Cuadro N° 7-D. <u>Idem.</u> Régimen oficial.....	185
Cuadro N° 7-E. <u>Idem.</u> Régimen privado.....	185
Cuadro N° 8. Inscripciones tardías durante el año escolar, según zona de ubicación de la escuela, Años 1983-1990.....	211
Cuadro N° 9. Existencia de alumnos potenciales en las escuelas primarias comunes diurnas de carácter público.....	221
Cuadro N° 10. Escuelas primarias comunes diurnas. Tasas de Promovidos y No promovidos, según zona de ubicación de la escuela, período 1983-1990.....	224
Cuadro N° 11. Escuelas primarias comunes diurnas. Grados donde se concentra la mayor tasa anual de no promovidos en el período 1983-1989, según escuela y zona de ubicación.	228
Cuadro N° 12. Escuelas primarias comunes diurnas. Distribución de las tasas de Promovidos según Sexo del alumnado y Zona de ubicación de la escuela. Sumatoria período 1983-89.	230
Cuadro N° 13. Escuelas primarias comunes diurnas. Total de alumnos No promovidos por escuela y por zona, en relación con la matrícula final del año 1989.....	232
Cuadro N° 14. Ciudad de Tartagal. Escuelas primarias comunes diurnas. Salidos sin pase durante el año escolar, según zona de ubicación de la escuela, años 1983-1990.....	235
Cuadro N° 15. Escuelas primarias comunes diurnas, oficiales. Salidos sin pase durante el año escolar, según causa y zona de ubicación de la escuela, Total acumulado años 1983-1990.....	238
Cuadro N° 16. Escuelas primarias comunes diurnas. Périda o ganancia de matrícula, entre la finalización de un período lectivo y el inicio del siguiente, 1983-1990.....	242
Cuadro N° 17. Escuelas primarias comunes diurnas. Sumatoria de los abandonos producidos durante el año escolar y entre el fin de un período lectivo y el inicio del siguiente - 1983-1990.....	245

XIII

Cuadro N° 18. Escuelas primarias comunes diurnas. Importancia relativa de la magnitud de algunos indicadores de la deserción, en relación con la matrícula total atendida en el período 1983-1990.....	246
Figura 1. Distribución de la matrícula en las escuelas primarias comunes diurnas, según Sexo y Grado, Año 1990. Total de escuelas.....	186
Figura 1.1. <u>Idem.</u> Escuelas Zona Centro.....	186
Figura 1.2. <u>Idem.</u> Escuelas Barrios Intermedios.....	186
Figura 1.3. <u>Idem.</u> Escuelas Barrios Marginales.....	186
Figura 1.4. <u>Idem.</u> Escuelas públicas.....	186
Figura 1.5. <u>Idem.</u> Escuelas privadas.....	186
Figura 2.1. Movimiento de la matrícula durante el año escolar, 1983-1990, Escuela N° 160 "Cnel. Vicente de Uriburu".....	192
Figura 2.2. <u>Idem.</u> Colegio "San Francisco" (N° 163)....	194
Figura 2.3. <u>Idem.</u> Colegio "Sta. Catalina de Bolonia" (N° 164).....	194
Figura 2.4. <u>Idem.</u> Escuela N° 169 "Cornelio Saavedra"..	197
Figura 2.5. <u>Idem.</u> Escuela N° 727 "Armada Argentina"...	198
Figura 2.6. <u>Idem.</u> Escuela N° 921.....	200
Figura 2.7. <u>Idem.</u> Escuela N° 662 "Gral. M. Belgrano"..	201
Figura 2.8. <u>Idem.</u> Escuela N° 494 "H. Milanessi".....	202
Figura 2.9. <u>Idem.</u> Escuela N° 266 "12 de Octubre Día de la Raza".....	204
Figura 2.10. <u>Idem.</u> Escuela N° 162 "Cacique Cambaí"....	205
Figura 2.11. <u>Idem.</u> Escuela N° 276 "M. A. de Echazú"...	206
Figura 2.12. <u>Idem.</u> Escuela N° 267 "Che Sundaro".....	208
Figura 2.13. <u>Idem.</u> Escuela N° 455 "S. Isidro Labrador"	209

INTRODUCCION

En diciembre de 1983, el retorno a la vigencia del orden constitucional en la República Argentina, marca en este país el inicio de una nueva página en la historia de su azarosa vida política. Previamente, en 1978, el gobierno militar había transferido a las provincias la responsabilidad total de la educación primaria, hasta entonces compartida con la Nación. De este modo, cada Estado provincial organizó el servicio bajo diferentes currícula y supeditado a la disponibilidad de recursos propios.

El trabajo que a continuación se presenta constituye un avance de un proyecto de investigación mayor, en torno a la relación entre calidad del servicio educativo e igualdad de oportunidades en la escuela primaria. En este sentido, representa un recorte temático y metodológico que enfoca la atención sobre un aspecto estrechamente relacionado con la calidad y la equidad del servicio educativo, cual es la eficiencia institucional de la escuela primaria. Responde a la necesidad de explorar la medida en que esta institución, en el marco que le fijan los grandes lineamientos de la política educativa nacional y un contexto provincial específico, favorece a través de la eficiencia en su operación la igualdad de oportunidades en materia educativa¹, en los sectores urbanos de la población argentina. Se busca, a través de la investigación educativa, contribuir a redimensionar el papel de la educación primaria en la nueva etapa democrática que vive el país, así como describir los principales problemas y necesidades que afronta la escuela pública y proponer algunas instancias de solución.

Si bien el tema de la eficiencia de la educación primaria es tratado por diversos autores argentinos y latinoamericanos, desde

¹ Concebida en forma amplia, como la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer, avanzar y egresar del nivel educativo, en el tiempo previsto por el sistema, de siete años en el caso de la República Argentina.

distintos enfoques y perspectivas, sólo recientemente aparece asociado con la igualdad de oportunidades educativas, relación que se estima relevante en el contexto de una sociedad en transición, desde una democracia formal hacia una democracia real.

Esta transición aparece como una empresa difícil de realizar, no sólo para la República Argentina sino para la generalidad de los países latinoamericanos: el agobio de la deuda externa y la presión de los acreedores internacionales, lleva a los gobiernos a la necesidad de aumentar los impuestos internos y recortar el gasto social. La crisis fiscal del Estado se refleja en la crisis de la Administración Pública, como mediadora entre éste y la sociedad civil, y la Administración Educativa -en tanto ámbito particular de la Administración Pública- no escapa a los efectos del ajuste financiero en el sector estatal de la economía.

En este contexto, ¿cómo se resuelve el reto de la escuela primaria, en particular la escuela pública, de lograr mayores niveles de eficiencia bajo cada vez mayores restricciones presupuestarias? ¿Cómo afectan esas restricciones la igualdad de oportunidades educativas de los diferentes sectores de la población y, por ende, la posibilidad de afianzar la democracia como forma de vida?

Estas cuestiones estuvieron presentes en el recorte del objeto de estudio. Para su abordaje, se combinó la investigación documental con el trabajo de campo, utilizando como método de aproximación para este último el estudio de caso. Se eligió con este propósito a Salta, una de las provincias del Noroeste Argentino y, dentro de ésta, a la ciudad de Tartagal, en una de las zonas socioeconómicas consideradas como de "desarrollo relativo" en el contexto provincial. En este sentido, se consideró las ventajas del estudio de caso como estrategia metodológica que, a nivel microsocia, posibilita el análisis más profundo y exhaustivo de una problemática que, con los matices peculiares derivados de realidades sociohistóricas y geográficas diferentes,

resulta común en la mayor parte de los países de Latinoamérica.

En cuanto al tratamiento del tema de la eficiencia, se partió de conceptualizar la misma como una resultante de la interacción de multiplicidad de factores, agrupables en dos grandes categorías de análisis: los llamados no escolares o extraescolares, externos, exógenos, no institucionales o estructurantes (en general, aquellos derivados de los condicionamientos sociogeográficos, económicos, culturales y políticos) y los denominados escolares, internos, endógenos, institucionales o estructurales, propios de la organización y funcionamiento de los sistemas y/o unidades educativas. Sin desconocer la importancia de los primeros, se puso énfasis en el segundo grupo de factores, por ser aquéllos sobre los que la escuela puede ejercer algún tipo de control e incidir, consecuentemente, en su modificación en la búsqueda de la eficiencia.

En la formulación de hipótesis que orientaran el trabajo a realizar, se procuró integrar los elementos necesarios para una evaluación integral de la eficiencia institucional, a saber: recursos que dispone cada unidad educativa, procesos pedagógicos y administrativos involucrados en la administración de los establecimientos escolares y resultados obtenidos, en términos de rendimiento escolar. El rendimiento se tomó como representativo del logro académico o aprovechamiento escolar, aunque en realidad se trate de una medida aproximada pero imperfecta del mismo, lo cual se asume como una limitación del estudio.

En principio, se afirma que la escuela primaria será más eficiente en la medida que obtenga mayor número de egresados en tiempo ideal, con menores tasas de repitencia y deserción.

Sin embargo, dado que no es posible aislar el funcionamiento de la escuela del medio ambiente en que se inserta (con los condicionamientos geográficos, económicos, sociales, culturales y políticos inherentes), se considera que la eficiencia

institucional de las escuelas primarias será una resultante de su capacidad de respuesta y adecuación a las exigencias y necesidades del medio en que se desenvuelve.

Por el contrario, la ineficiencia del servicio educativo será causada por la incapacidad de la institución escolar para adecuarse, contrarrestar o responder a los condicionantes no institucionales.

Sobre la base de las anteriores premisas, se formuló la siguiente

HIPOTESIS GENERAL

Las escuelas primarias serán más eficientes en la medida que, respondiendo a las exigencias y necesidades del medio ambiente (condicionamientos no institucionales), sean capaces de obtener mayor número de egresados en tiempo ideal², con menor incidencia de recursantes y desertores.

Para el caso específico de las escuelas primarias públicas, de especial interés en este estudio, se derivaron de la anterior las siguientes

HIPOTESIS PARTICULARES

a. En relación con la repitencia.

Uno de los factores institucionales más importantes que afectan negativamente la eficiencia de las escuelas primarias públicas es la carencia de un seguimiento sistemático y de un apoyo oportuno e integral hacia los alumnos con problemas de aprendizaje.

Ello ocurriría, en primer lugar, por la falta de una "conciencia institucional" (básicamente a nivel del personal directivo y docente), sobre la función de la escuela como igualadora de oportunidades educativas entre educandos de diferente condición socioeconómica y cultural. Debido a esto, la

² En sentido estricto, debería añadir "en mejores condiciones académicas".

función supervisora que ejerce el personal directivo, en especial los vicedirectores como encargados del rendimiento escolar, se orienta esencialmente al desempeño del maestro y al rendimiento grupal que éste logra con los alumnos a su cargo.

Pero los alumnos con problemas de aprendizaje, como sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, carecen de una atención y de un apoyo individualizado que, en primera instancia, eviten el retraso escolar y, si éste ya se produjo, le ayuden a superarlo.

La falta de una acción preventiva y de un apoyo oportuno para superar el fracaso escolar explicaría por qué el fenómeno de la repitencia es reiterativo en ciertos alumnos, es decir, la existencia de repetidores crónicos.

Por lo anteriormente expresado, una de las variables intervinientes en el logro de la eficiencia interna de las escuelas primarias, que tiene que ver con los procesos que se dan en la operación del sistema educativo, es la orientación de la supervisión que ejercen los vicedirectores de escuela (centrada en el desempeño del maestro o bien centrada en el desempeño individual de los alumnos) y sus implicaciones en el rendimiento. Sobre el particular se formuló la siguiente hipótesis:

La presencia de repetidores crónicos en ciertos establecimientos primarios se debe a la carencia de un seguimiento sistemático y de un apoyo integral, individualizado y oportuno a los alumnos con problemas de aprendizaje.

b. En relación con la deserción.

La crisis de la educación pública en el sistema educativo argentino y, en particular, en la Provincia de Salta, tuvo como una de sus manifestaciones la discontinuidad en la prestación del servicio educativo -dictado de clases y actividades asistenciales, como el comedor escolar-, lo que habría disminuído la capacidad de atracción y retención de la escuela hacia aquellos sectores de la

matrícula en situación económica crítica, dando fundamento a la hipótesis siguiente:

La deserción en las escuelas primarias de carácter público mostrará un incremento considerable en los últimos períodos lectivos, en concordancia con la agudización de la crisis de la escuela pública.

A través del trabajo documental y de campo se procuró alcanzar los siguientes objetivos:

- 1°. Describir cuantitativamente las características de la oferta y la demanda de educación primaria común diurna en la ciudad de Tartagal.
- 2°. Analizar el rendimiento obtenido por los establecimientos primarios comunes diurnos de la ciudad de Tartagal en el período 1983-1990.
- 3°. Caracterizar la relación eficiencia institucional-igualdad de oportunidades de educación primaria.
- 4°. Proponer alternativas tendientes a mejorar el servicio educativo de las escuelas primarias públicas, mediante la modificación de los factores institucionales de la eficiencia.

Aunque, como se ha advertido, el presente informe constituye sólo un avance de un estudio mayor, para que pueda ser ubicado como parte de la investigación total, que continúa en proceso, se presenta a continuación el diseño metodológico global, marcando con un asterisco el avance logrado hasta el presente en el tratamiento de los distintos indicadores, y con dos aquéllos sobre los que se trabajó sólo parcialmente.

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

Unidades de observación: Escuelas primarias comunes diurnas de la ciudad de Tartagal, Departamento General San Martín, Provincia de Salta, República Argentina.

Ámbito: Urbano {
barrio céntrico
barrios intermedios
barrios marginales

Jurisdicción: Consejo General de Educación de la Provincia de Salta - Supervisión Regional N° 12.

Período de clases: Común (marzo a noviembre).

Ubicación: Área de Frontera.

Referencia: Períodos lectivos 1983-1990.

Objetivo: 1.1. Describir el comportamiento de la demanda efectiva de educación primaria en el período 1983-1990.

Indicadores: A. Distribución de la matrícula (global, por establecimiento y por grado), según:

- Edad.*

- Sexo.*

- Tipo de establecimiento, según:

. Ubicación (centro, barrios intermedios o periferia).*

. Régimen (oficial o privado).*

B. Movimiento de la matrícula (global y por establecimiento):

- Entrados, según causas.*

- Salidos, según causas.*

Técnica: Análisis estadístico.

Instrumentos: Cuadros de concentración. Gráficas.

Fuentes: Planillas estadísticas: Inicial, Censal y Final.

Objetivo: 1.1.1. Explorar la existencia de demanda real no satisfecha.

Indicador: Alumnos rechazados por falta de cupo.*

Técnicas: Análisis estadístico.

Instrumentos: Cuadros de concentración, gráficas.

Fuente: Planilla Estadística Inicial.

Objetivo: 1.1.2. Explorar la existencia de demanda potencial.

Indicador: Alumnos en edad escolar no matriculados.*

Técnica: Encuesta.

Instrumento: Cuestionario.

Fuente: Directores de escuela.

Objetivo: 1.2. Describir las características de la oferta educativa.

Indicadores: A. Recursos físicos.

- Cantidad, tipo, ubicación y localización espacial de las escuelas.*
- Turnos en que funcionan.*
- Año de iniciación de tareas.*
- Con o sin Nivel Inicial.*
- Capacidad de la infraestructura edilicia.*
- Equipamiento (cantidad y adecuación del mobiliario y del material didáctico).**

B. Recursos humanos.

- Características generales del personal

docente, según:

- . Cargo.
- . Situación de revista (en actividad o en uso de licencia).
- . Designación (titular, interino o suplente).
- . Sexo.
- . Edad.
- . Estado civil.
- . Antigüedad.
- . Título (docente, habilitante o supletorio).

C. Recursos técnicos.

- Tipo de currículum.**
- Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura.

D. Recursos financieros.

- Disponibilidad y uso de recursos propios provenientes de la Cooperadora Escolar.

Técnicas: Análisis estadístico, observación directa, encuesta.

Instrumentos: Cuadros de concentración, mapa de la ciudad, guía de observación, cuestionario.

Fuentes: Planillas Censal y Final, unidades educativas, vicedirectores de escuela.

Objetivo: 2. Analizar el rendimiento cuantitativo del servicio educativo.

- Indicadores:
- A. Tasas de promoción.*
 - B. Tasas de repitencia.
 - C. Tasas de deserción.*
 - D. Eficiencia terminal.
 - E. Promedio de Años de Atraso Escolar.
 - F. Índice de Productividad Escolar (Cohorte 1983-1989, aparente y real).

Técnica: Análisis estadístico.

Instrumentos: Cuadros de concentración, gráficas.

Fuentes: Planillas Estadísticas Inicial y Final.

Objetivo: 3. Explorar los factores no institucionales e institucionales de la eficiencia.

Indicadores: A. No institucionales.

- Características socioeconómicas y culturales de la población escolar.*
- Política educativa del gobierno provincial.**

B. Institucionales.

- Marco normativo.*
- Papel de la Supervisión Regional N° 12.
- Relación de las escuelas con la comunidad.*
- Rotación y ausentismo de maestros.
- Supervisión y apoyo a alumnos con problemas de aprendizaje.
- Servicios compensatorios.**
- Desempeño y capacitación de maestros.
- Problemas y necesidades de los planteles educativos.*
- Coordinación de acciones con otras instituciones.

Técnicas: Sistematización bibliográfica y hemerográfica; encuesta.

Instrumentos: Fichas de trabajo. Cuestionarios.

Fuentes: Literatura sobre el tema, documentos del Centro de Estudios y Proyectos Educativos, legislación escolar; Supervisora R.12, directores y vicedirectores de escuela, alumnos.

La investigación documental se llevó a cabo básicamente entre mediados del año 1988 y 1989, para lo cual se revisó el acervo bibliográfico disponible sobre el tema en las bibliotecas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, de la Agremiación Docente Provincial de Salta, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Sede Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional de México, entre los principales centros consultados.

La recopilación de datos estadísticos fue realizada personalmente en el Dpto. de Estadística del Consejo General de Educación de la Provincia de Salta, principalmente entre marzo y junio del año 1990. La obtención de la información estadística correspondiente al año 1990 fue posible gracias a la colaboración de terceras personas, que recogieron y enviaron a ésta los datos necesarios. Prácticamente se obtuvo toda la información necesaria para completar la investigación propuesta, salvo lo correspondiente al seguimiento de la Cohorte 1983, que el Dpto. de Estadística llevó en forma individual sólo hasta el año 1986, disponiendo en adelante sólo de cuadros de concentración de datos.

Para el trabajo de campo, entre agosto y septiembre de 1990 se diseñaron los siguientes cuestionarios, que se anexan en el Apéndice Estadístico:

- A. Cuestionario sobre funcionamiento de la Sede Regional de Supervisión N° 12 de Tartagal, Dpto. San Martín, Provincia de Salta.
- B. Encuesta a Directores.
- C. Encuesta a Vicedirectores.
- C.1. Encuesta a alumnos de Primer Grado.
- C.2. Encuesta a alumnos de Tercero a Séptimo Grado.

D. Cuestionario sobre funcionamiento del Gabinete de Psicopedagogía.

E. Características del establecimiento educativo.

Salvo el mencionado en último término, todos estos instrumentos fueron aplicados, recurriendo a la vía postal para su distribución desde la ciudad de México y a terceras personas para que pasaran a recogerlos y los devolvieran por correo a ésta. Solamente la guía confeccionada para la observación de las características de cada establecimiento educativo, debido a diversas dificultades no pudo ser finalmente utilizada. La distribución de los cuestionarios se realizó en octubre de 1990 y la recepción de los que fueron devueltos abarcó un largo proceso que se extendió aproximadamente hasta septiembre de 1991, en el cual se insistió por vía postal y personalmente para conseguir los datos solicitados.

Aunque, salvo excepciones, fue muy difícil obtener la colaboración de los directores y vicedirectores de escuela en el llenado de las encuestas, finalmente se logró disponer de la mayor parte de la información requerida. En el caso del cuestionario sobre funcionamiento de la Supervisión R.12, desafortunadamente se extravió al ser enviado en devolución y no pudo ser recuperado. De todos los instrumentos aplicados, solamente la encuesta a los directores de escuela se utilizó parcialmente en el avance que hasta aquí se presenta.

Quizá el hecho de haber encarado en forma individual la realización de un estudio con características más apropiadas para ser abordado por un equipo interdisciplinario, pueda justificar en parte el avance sólo parcial logrado hasta el momento en el procesamiento de los datos. La otra parte de la justificación podría hallarse en las limitaciones personales -desde el ritmo de trabajo propio hasta los condicionamientos de orden laboral, familiar y principalmente económicos- que incidieron en su desarrollo.

El trabajo realizado hasta el presente se expone dividido en tres partes principales: La primera, de carácter eminentemente teórico, ofrece los resultados de la investigación documental; la segunda se dedica fundamentalmente a los frutos de la investigación estadística y de campo, y la tercera contiene las conclusiones y sugerencias que se desprenden de este avance parcial.

La Primera Parte se desarrolla a través de los siguientes capítulos:

El Capítulo I, titulado "El derecho a la educación y las relaciones entre Estado, sociedad, educación y régimen democrático", incluye el marco jurídico normativo en el cual se inscribe la educación primaria en la Provincia de Salta, y desarrolla el marco teórico desde el cual se aborda el estudio: en él se enfatiza la importancia de la eficiencia de la escuela primaria desde la perspectiva de la educación popular, y de una administración educativa que privilegie su función de servicio frente a las de dominio político de la sociedad.

El Capítulo II, sobre "La eficiencia como criterio de evaluación de los sistemas educativos", a manera de marco conceptual, recoge la teoría desarrollada en torno al concepto de eficiencia y otros términos relacionados con una evaluación cuantitativa de la eficiencia institucional.

El Capítulo III, "Antecedentes", presenta los resultados de investigaciones previas en torno al problema de la eficiencia, realizadas tanto en la República Argentina como en otros países de América Latina. A través de sus apartados, se reseñan los aportes de diversos autores acerca de los factores intervinientes en la eficiencia interna de los sistemas educativos, se intenta recuperar las diversas explicaciones en torno a esta problemática y se describen las estrategias sugeridas y/o probadas para el mejoramiento de la eficiencia institucional de la escuela primaria

en el contexto latinoamericano.

La Segunda Parte se estructura a través de los siguientes capítulos:

El Capítulo I, "Información general sobre la ciudad de Tartagal y zona de influencia", tiene la intención de ubicar al lector en el escenario geográfico donde se desarrolla el trabajo de campo. El Capítulo II, "Sobre las características de la oferta y la demanda de educación primaria común en la ciudad de Tartagal", enfoca la atención sobre el objeto de estudio y el Capítulo III, "Desarrollo del conflicto docente en el período 1987-1990", pretende contextualizar el funcionamiento de las escuelas primarias en el marco de la crisis socioeconómica global que afecta a la provincia y al país. Estos tres capítulos sirven de antecedentes para el "Análisis estadístico y resultados", que se presenta en el Capítulo IV.

La Tercera Parte, dedicada a "Conclusiones y sugerencias", marca un alto en el camino investigativo emprendido y brinda el espacio para algunas reflexiones que orientarían la continuación del estudio en el tramo final.

Más allá de las limitaciones señaladas y de las que seguramente descubrirá una mirada crítica, se espera que el presente trabajo represente un aporte con posibilidades de ser utilizado en escenarios distintos del original, pero que compartan las dificultades derivadas de la falta de eficiencia de la escuela primaria y de la desigualdad de oportunidades educativas en este nivel.

PRIMERA PARTE

CAPITULO I

EL DERECHO A LA EDUCACION Y LAS RELACIONES ENTRE ESTADO, SOCIEDAD, EDUCACION Y REGIMEN DEMOCRATICO

A. El derecho a la educación.

El profesor Héctor Félix Bravo define el derecho a la educación como "la facultad que tiene el hombre, por el hecho de ser tal, de satisfacer el alto fin de su formación plena"¹. Derecho que aparece expresado en el Art. XIII de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (OEA) de 1948, en los términos siguientes:

Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de la libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, el mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho a la educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene el derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos.²

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU sancionada en el mismo año, consagra también este derecho como uno de los fundamentales de la persona, añadiendo a la gratuidad de la instrucción elemental, su carácter obligatorio (Art. 26).³

La concepción democrática y universalista de la educación, tal como hoy se acepta, nace en la primera mitad del siglo pasado en los Estados Unidos de América, en oposición al carácter elitista preconizado en Europa por J. Locke, en el sentido de ofrecer a

¹ H. F. Bravo. Educación popular. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, 1983, p. 9.

² Cit. por H. F. Bravo, ibid., p. 14.

³ H. F. Bravo, loc. cit.

cada individuo una educación acorde con su posición social.⁴

En la historia de los países latinoamericanos, la educación popular aparece estrechamente vinculada con los procesos de desarrollo y consolidación de los nuevos estados nacionales, surgidos a partir de los movimientos emancipadores de principios del siglo XIX; se organiza en cada país con carácter público y general, de acuerdo con la necesidad de formar la conciencia nacional, promover el progreso y formar al ciudadano que el nuevo régimen político necesita.⁵

B. La intervención del Estado en el servicio educativo.

En forma paralela al reconocimiento del derecho a la educación de las clases populares y a la necesidad política de difundir la instrucción pública, se gesta la concepción del Estado-Educador o Estado-Docente. En 1848, escribía Sarmiento:

Por un convencimiento tácito en unos países, por una declaración explícita y terminante en otros, la educación pública ha quedado constituida en derecho de los gobernados, obligación del Gobierno y necesidad absoluta de la sociedad, remediando directamente la autoridad o negligencia de los padres, forzándolos a educar a sus hijos, o proveyendo de medios a los que, sin negarse voluntariamente a ello, se encuentran en la imposibilidad de educar a sus hijos.⁶

El proceso de "estatización" de la educación popular se desarrolló en tres niveles íntimamente articulados: 1) la legislación de la enseñanza primaria común y obligatoria; 2) la creación de organismos encargados de la conducción y de establecimientos de enseñanza primaria ("cristalización

⁴ Ibid., p. 10.

⁵ Cecilia Braslavsky. "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica", en María de Ibarrola y Elsie Rockwell (Comp.). Educación y clases populares en América Latina. México, Dpto. Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 1985, p. 15-22.

⁶ H. F. Bravo, op. cit., p. 11.

institucional") y 3) el aumento efectivo y significativo de la escolarización.⁷

Héctor F. Bravo destaca aquellas tendencias de la Constitución de 1853-60 y la legislación vigente en la materia, que la caracterizan como "un instrumento adecuado para asegurar a todos los habitantes una educación moderna fundada en los principios de la democracia". Tales son: la promoción de la enseñanza (Art. 5°, 14°, 20°, 25°, 67° inc.16), la intervención del Estado (Art. 5°, 14°,16°, 67° inc. 16); la acción concurrente de la Nación y las provincias (Art. 5°, 67° inc. 16, 108°, 104° y 107°); la libertad de enseñanza (Art. 14°, 20° y 25°); la libertad de creencias (Art. 14° y 20°), como justificación de la laicidad.⁸

El sistema de educación estatal nacional fue organizado en el país a partir del año 1884, a través de la Ley de Educación Común N° 1420, que define los postulados esenciales para la institucionalización de la educación popular:

La escuela primaria tiene por único objetivo favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todos los niños de 6 a 14 años de edad. (Art. 1°).

La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita y gradual. (Art. 2°).⁹

La aplicación de la Ley 1420 y de la Ley Láinez de 1905¹⁰ produjo un proceso acelerado de expansión de la matrícula. Sin embargo, las cifras del Censo Nacional de Población de 1980

⁷ C. Braslavsky, op. cit., p. 25. .

⁸ H. F. Bravo, op. cit., pp. 92-94.

⁹ C. Braslavsky, op. cit., pp. 26-27.

¹⁰ Esta ley posibilitaba al Estado nacional el establecimiento de escuelas primarias en las provincias donde los gobiernos locales no tuvieran la capacidad necesaria para ofrecerlas a toda la población. Al poco tiempo existían en casi todas las provincias argentinas escuelas sostenidas por la nación, que se mantuvieron con tal carácter hasta su transferencia definitiva a los gobiernos provinciales en el año 1978. (Cecilia Braslavsky y Nora Kravczyk. La escuela pública. Buenos Aires, Miño y Dávila Ed., 1988, p. 14.

indican que, a esa fecha, no se había cumplido el objetivo de universalizar el derecho a la educación primaria.¹¹

Diversos estudios sociológicos han señalado la relación existente entre modelo de desarrollo y sistema político, de una parte, y orientación cultural y estilo educativo, por otra.¹²

El proceso de desarrollo económico de los países latinoamericanos corresponde en general al modelo de capitalismo dependiente¹³, en cuyo desenvolvimiento alternan estilos políticos de "modernización social" y "movilización" como expresión educativa, y estilos de "congelación política" caracterizados por el control social como función educativa relevante.¹⁴

En el papel del Estado en materia de educación se observa una evolución, desde una postura "laico-liberal" prevaleciente en el siglo pasado, hacia la concepción de Estado-Benefactor que acentúa

¹¹ El porcentaje de población en edad escolar que asiste a la escuela primaria sobre el total de esa edad, que en 1869 era del 20%, asciende a valores del 48% en 1914, 73,5% en 1947 y 87,7% en 1970. El Censo Nacional de Población de 1980 arroja una tasa de escolarización primaria del 93,4%. Ibid., p. 15 (Cuadro 3). En 1980, de la población de la República de seis años y más, 1.233.000 personas nunca asistieron a la escuela primaria, es decir el 5% (Censo Nacional de Población y Vivienda 1980 Serie E Publicaciones Especiales. Reseña de Características Generales, p. 31).

¹² Juan E. García Huidobro. "La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos", en Marcela Gajardo (Comp.) Teoría y Práctica de la Educación Popular. México, PREDE-OEA, CREFAL, IDRC, 1985, p. 175.

¹³ Las características generales de este modelo, según J. E. García Huidobro, son: La constitución de un sector industrial con tecnología dependiente y baja absorción de mano de obra y una explotación de recursos primarios o básicos orientados al mercado exterior, en el contexto de la división internacional del trabajo impuesta por el capitalismo mundial. (Ibid., p. 179).

¹⁴ Ibid., pp. 175-179.

los aspectos democráticos y sociales de sus prestaciones¹⁵ y el Estado-Gendarme, donde la educación es un factor más para el disciplinamiento de la sociedad; en este papel no se requiere socializar las competencias culturales adecuadas para la participación social y política, sino sólo determinadas competencias instrumentales para ocupaciones específicas; no se busca la tolerancia ni la igualdad sino legitimar la diferenciación por medio de la educación.¹⁶

Una alternativa para el papel del Estado en materia de educación es la postulada por Iván Núñez y Rodrigo Vera. Estos autores, a través de la crítica del papel del Estado chileno durante la dictadura pinochetista, proponen como forma de superar tanto el rol monopólico del Estado-Docente (y sus peligros bajo un régimen autoritario) como la irresponsabilidad del mismo en un papel meramente subsidiario, una redefinición de la función educativa estatal, en los siguientes términos:

Redefinición que haga del Estado un "facilitador", que cree y mantenga condiciones para que los actores sociales asuman lo principal de la tarea educativa, un "orientador", que señale grandes metas y un marco amplio y flexible para el desarrollo de la educación, y finalmente, un "cautelador" de la integración nacional, opuesta a la segmentación clasista de la educación.¹⁷

En el nuevo rol del Estado como "facilitador" educativo se

¹⁵ Giovanni Gozzer. "Interrelaciones entre sociedad y escuela en la sociedad multicultural y pluralista", en Revista del Instituto de Investigaciones educativas. Buenos Aires, Año 13, N° 60, Octubre 1987, pp. 3-5. En esta postura el Estado, a través de la escuela, encara la tarea de contribuir a reducir las desigualdades geográficas, económicas y socioculturales que dificultan la igualdad en materia de educación, añadiendo a los servicios propiamente educativos, otras funciones de carácter compensatorio, e.g. los comedores escolares.

¹⁶ J. E. García Huidobro, op. cit., p. 178.

¹⁷ I. Núñez P. y Rodrigo Vera G. "Elementos para repensar el cambio del sistema educativo en un proceso de democratización", en Revista Argentina de Educación, Buenos Aires, Año III, N°5, Diciembre 1984, p. 25.

inscriben algunas políticas que comienzan a delinearse desde el propio Estado, en algunos países de Latinoamérica. Así, en el contexto de la modernización de la práctica educativa, refiriéndose a la educación primaria en México, señala Juan de Dios Rodríguez Cantón, como uno de sus significados:

...crear los mecanismos para inducir una participación más solidaria, efectiva y comprometida de la sociedad en su conjunto, principalmente la de los padres de familia en el quehacer educativo.¹⁸

El interés en involucrar a la comunidad en los distintos aspectos del quehacer educativo no es ajeno a los problemas que el financiamiento de la educación elemental plantea a los países que, como Argentina, afrontan procesos económicos inflacionarios y recesivos, junto con mayores demandas sociales en materia de educación.¹⁹

C. El lugar y la función de la Administración Educativa.

Tal vez la articulación Estado-Sociedad y su repercusión en el ámbito educativo, puedan comprenderse mejor revisando el lugar y la función que la Administración Educativa ocupa y desempeña, como sector particular de la Administración Pública.

En términos ideales, la Administración Educativa ha sido definida como

"...el uso más inteligente y el empleo óptimo de los recursos humanos, financieros y técnicos a disposición, para alcanzar niveles de excelencia en la enseñanza, el aprendizaje y la búsqueda de nuevos conocimientos (...) consiste en crear las condiciones físicas, sociales, económicas, que faciliten y ayuden las tareas de investigar, enseñar y aprender que

¹⁸ Subsecretario de Educación Elemental, en "Modernizar es despertar la conciencia real de los mexicanos". Excélsior, México, 24 Noviembre 1989, 1A, Cont. 2a. Parte, 2a. col. (Sin subrayado en el original).

¹⁹ José Luis Quintero. Los mecanismos del financiamiento de la educación. Estudio comparativo. México, GEFPE, 1982, p. 3 y 113.

realizan investigadores, maestros y alumnos.¹

Esta concepción neutral queda relativizada al ubicar la Administración Pública y, por ende, a la Administración Educativa, como mediadora entre el Estado y la sociedad, que sirve al primero como vehículo para ejercer un dominio de clase sobre la segunda.²

Dicho dominio no se manifiesta en estado puro sino que presenta un carácter dual: es dominio político (en tanto tiende a reproducir las desigualdades sociales que están en la base del sistema capitalista) y es dirección administrativa (en tanto servicio y tutela de los necesitados, para paliar el pauperismo y los males sociales que el mismo sistema produce)³.

De esta manera, la acentuación de una u otra característica de la Administración Educativa estará condicionada por la relación de fuerzas entre los intereses que entran en contradicción en la sociedad global.

D. Educación popular y escuela pública.

Como reflejo de la articulación entre modelo de desarrollo, estilos políticos y proyecto educativo, en los países de América Latina

...la educación aparece como un bien desigualmente distribuido existiendo una segregación de grandes sectores de la población que se traduce en inescolaridad, deserción y bajos niveles de instrucción y calificación para los grupos que se ubican en los tramos más bajos de la estructura social y productiva.⁴

¹ Antonio Pinilla. "Administración de la educación", en UPN. Teoría de la Administración (Antología), Tomo 2, México, UPN, 1980, p. 166.

² Omar Guerrero. La administración pública del Estado capitalista. México, Fontamara, 1981, pp. 183-212.

³ Idem.

⁴ Marcela Gajardo. "En torno a la teoría y práctica de la educación popular", en Marcela Gajardo (Comp.) Teoría y Práctica de la Educación Popular. México, PREDE-OEA, CREFAL, IDRC, 1985, p. 11.

Una consecuencia de esta situación es el cambio que se da en los países de la región en el concepto de "educación popular".

En su origen, educación popular se identifica con universalización de la enseñanza primaria y la diferenciación social se da, en primer lugar, en relación con la incorporación o no al servicio y, en otra etapa, con el tipo de servicio al que se accede (escuela pública o escuela privada).²⁴

En la actualidad, educación popular expresa un significado que rebasa los límites de la educación formal que se brinda a través de los establecimientos oficiales. Se la considera como "una actividad vinculada a procesos de participación social, económica y política" y reconoce como base de sustentación "un orden social basado en principios de igualdad en el acceso a los beneficios del trabajo y el poder social".²⁵

Según María T. Alvarez de Figueroa,

Se concibe a la educación popular como una práctica social, que excede al proceso educativo escolar y que busca estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares, creando espacios de participación donde el maestro se convierta en facilitador de la voluntad de acción de esos sectores.²⁶

En esta dimensión de la educación popular se inscriben algunas de las políticas estatales de educación de adultos y calificación de la fuerza de trabajo ocupada en la industria y la agricultura y, en general, los programas de educación orientados al desarrollo

²⁴ Cecilia Braslavsky, "Etapas. . .", p. 31.

²⁵ Marcela Gajardo. Loc. cit.

²⁶ María Teresa Alvarez de Figueroa. "La participación en la educación popular", en Crecer, Salta, Año II, N°2, Febrero-Marzo/89, p. 8.

de la comunidad.²⁷

Sin desconocer que la educación popular en su actual acepción incluye tanto la educación formal como la no formal, en el marco comprensivo de la educación permanente, a los fines del presente estudio se fijará la atención en la educación primaria formal, común y obligatoria que se imparte a los niños en edad escolar, en los establecimientos oficiales de la provincia de Salta.

La razón de esta elección obedece al entendimiento de que son las incapacidades y limitaciones del sistema educativo para atender las necesidades de los diversos grupos de la población, las que en buena medida impiden la universalización del derecho a la educación, de modo tal que las acciones de educación popular colaterales a la escuela primaria de alguna manera no buscan sino remediar, quizá de manera tardía, los déficits e ineficiencias del sistema educativo formal.

Es común la identificación de educación popular con la escuela oficial, pública, por ser en ella donde mayoritariamente se concreta la gratuidad del servicio educativo.

Los rasgos que dan cuenta del carácter "público" de una institución escolar son, según R. Freeman Butts²⁸, los siguientes:

- Escuela puesta bajo el control y la administración de autoridades públicas responsables ante el pueblo (la dirección de la escuela pública pertenece a los organismos del gobierno civil, estatal o local).
- Escuela que sirve a un fin común, y no simplemente a razones de empresa económica (razones de carácter económico) privada o a fines de lucro de los enseñantes o

²⁷ M. Gajardo. Op. cit., p. 12.

²⁸ Cit. por Giovanni Gozzer, op. cit., pp. 5-6. La referencia corresponde a la escuela americana estadounidense.

del administrador.

- Escuela financiada con los fondos públicos derivados de los impuestos fiscales, y no sujeta a contribuciones por parte de las familias.
- Escuela abierta a todos, independientemente de la clase social y sin distinción de religión, raza, sexo o nacionalidad.
- Escuela sin confesión, no sectaria, alejada de cualquier forma de educación o práctica religiosa.

Para Cecilia Braslavsky y Nora Krawczyk, el concepto de escuela pública se vincula muy estrechamente con los conceptos de escuela estatal, escuela popular y escuela primaria. Estas autoras marcan las condiciones que caracterizan a la escuela popular:

La escuela será popular en tanto: 1) sea pública, 2) ofrezca a todos los chicos condiciones equivalentes para aprender, dando más a quienes traen menos desde afuera de la escuela, 3) parta del saber cotidiano de los chicos, 4) las parcelas del saber elaborado que circulan por ella sean verdaderamente útiles y necesarias en un determinado momento histórico para continuar luego otros procesos de aprendizaje y de inserción social, 5) los valores que difunda promuevan la participación conciente de los sectores populares en el propio beneficio y no se contrapongan a la adquisición de saberes, y 6) encuentren los caminos metodológicos para establecer los nexos entre el saber cotidiano de los chicos de sectores populares y el saber elaborado.²⁹

Se aprecia en esta enunciación la identificación entre escuela popular-escuela pública-escuela equitativa-curricula adecuados para la promoción social de los sectores mayoritarios de la población, desde una perspectiva autogestionaria.

E. Bases legales de la educación en la Provincia de Salta.

El Capítulo IV de la Constitución de la Provincia de Salta, titulado: "La educación y la cultura", establece en su artículo 46

²⁹ C. Braslavsky y N. Krawczyk. Op. cit., p. 7.

el derecho a la educación, expresado en los siguientes términos:

La educación es un derecho de la persona y un deber de la familia y de la sociedad, a la que asiste el Estado como función social prioritaria, primordial e insoslayable.³⁰

Si bien en el Preámbulo de la Carta Magna provincial se establece, como uno de sus fines, el de asegurar el acceso a la educación y a la cultura para todos los habitantes de la Provincia,³¹ por la forma en que se encuentra enunciado este derecho se interpreta que el Estado asume esta función de manera indirecta y subsidiaria³², vía la asistencia a la familia y a la sociedad.

Esta función social del Estado, aunque de carácter subsidiario según se desprende de la lectura anterior, se define al mismo tiempo como: primordial (esencial, primera), prioritaria (con anterioridad a otra cosa) e inoslayable (que no se puede evitar o rehusar).

Ahora bien, los datos de la realidad económica y social argentina dan cuenta del deterioro, cada vez más acelerado en los últimos años, que están sufriendo las clases populares, a través de la continua pérdida del poder adquisitivo del salario y el aumento de la desocupación y la subocupación; también, de la creciente pauperización de la llamada clase media, en la que se ubica generalmente, si no por sus ingresos por su ideología, el sector docente del nivel primario.

³⁰ Sin subrayar en el original.

³¹ En un todo de acuerdo con el imperativo impuesto a las provincias argentinas por el artículo 5° de la Constitución Nacional.

³² Según el Prof. H. F. Bravo, la subsidiaridad del Estado en materia educativa importa principalidad de la acción particular, concepción que se opone a la del Estado-Docente, en que la Nación, las provincias y las comunas tienen el deber y la atribución de crear, organizar, dirigir y sostener un servicio educativo adecuado a las necesidades e intereses de todos los habitantes, con carácter preeminente, sin perjuicio de la iniciativa individual.

En este contexto social y económico, que en la Provincia de Salta comienza a agudizarse desde mediados de 1987, se advierte que la función del Estado en materia de educación, a pesar de la ambigüedad con que se expresa en el texto constitucional, se convierte, en la práctica, en un necesario protagonismo como el único medio de realizar la asistencialidad aludida y garantizar efectivamente el derecho a la educación para todos los salteños.

Lo anterior, sin desmedro de una redefinición del papel del Estado en el sentido apuntado por Iván Núñez y Rodrigo Vera (vid. supra, p. 20), en la medida que las circunstancias económico-sociales de la Provincia así lo vayan posibilitando.

1. Finalidad de la educación.

El Art. 47 de la Constitución provincial, dedicado exclusivamente a este punto, establece:

...El fin de la educación es el desarrollo integral, armonioso y permanente de la persona en la formación de un hombre capacitado para convivir en una sociedad democrática, participativa, basada en la libertad y la justicia social.

El texto refleja el momento social y político en el que se inserta la renovación de la Carta Magna de la Provincia, vinculando, en la expresión del fin de la educación, las características de la misma (integral, armoniosa, permanente), con el tipo de hombre que se quiere formar (apto para la convivencia); los rasgos esenciales de la sociedad, a partir de dicho modelo de hombre (democrática, participativa) y los valores últimos que inspiran el ideal educativo (libertad y justicia social).

2. Bases del sistema educacional.

Según establece el artículo 48 de la Constitución Provincial de 1986, la educación pública estatal en la Provincia de Salta es gratuita, común, asistencial y obligatoria en el nivel que fije la

ley²⁹.

Otras características del sistema educacional enunciadas en el artículo 48 son:

- Promueve el desarrollo de la capacidad crítica del educando.
- Difunde y fortalece los principios constitucionales.
- Consolida la familia y garantiza la libre elección del establecimiento educacional.
- Establece el conocimiento de la realidad provincial, nacional, latinoamericano y universal.
- Promueve el empleo de los medios y técnicas de comunicación en beneficio de la educación popular.
- Integra educación y trabajo, capacitando para las tareas vinculadas a los tipos de producción característicos de cada zona.
- Reconoce el derecho de los padres y tutores, a que sus hijos o pupilos reciban en la escuela pública la educación religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- En concordancia con la libertad de enseñanza contemplada en los artículos 14°, 20° y 25° de la Constitución Nacional, reconoce el derecho de las personas y asociaciones a la creación de instituciones educativas, ajustadas a los principios de la Constitución Provincial, bajo la supervisión

²⁹ Está pendiente la sanción de una nueva ley de educación que reemplace a la anterior, todavía vigente, N° 1695 del año 1954. La Ley de Educación Común de dicho año explicita en su artículo 4° que la obligación escolar comprende a los niños de seis a catorce años de edad, hasta el cumplimiento del mínimo de estudios equivalente al 4° grado; mínimo obviamente insuficiente en tiempos en que diversos países han extendido el mínimo educativo hasta el nivel medio, como respuesta a las mayores exigencias del desarrollo social, científico y técnico del mundo contemporáneo.

y con el apoyo en su caso, del Estado provincial.

- Tiende a una mayor participación y desconcentración.
- Difunde la educación sanitaria.

3. Gobierno de la educación.

Al respecto, expresa el artículo 49:

El despacho de los asuntos de educación está a cargo de un Ministerio específico, que ejecuta la política educacional, cultural, científica y tecnológica.

La gestión científica y técnica de la educación inicial y primaria compete al Consejo General de Educación, entidad autárquica en la que están representados los docentes y los padres de los educandos. Sus miembros son nombrados y removidos por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado.³⁴

Pueden crearse Consejos Escolares integrados por padres de alumnos para la atención inmediata de los requerimientos esenciales de la comunidad educativa, sin injerencia en la conducción técnica de la enseñanza.³⁵

4. Formación del personal docente.

Sobre este aspecto versa el artículo 50:

El Estado Provincial asegura la formación docente y estimula la vocación de perfeccionamiento a través de sistemas que procuren mejorar la calidad de la enseñanza.

La ley, a través del Estatuto del Docente, garantiza³⁶ sus derechos y determina sus deberes.

5. Cultura.

Por último, cabe resaltar que el artículo 51, referido al tema de la cultura, incluye como primero de sus párrafos, el siguiente: "El Estado asegura a todos los habitantes el derecho a acceder a la cultura y elimina toda forma de discriminación

³⁴ Sin subrayar en el original.

³⁵ Sin concreción aún. Sin subrayado en el original.

³⁶ La referencia corresponde a la Ley N° 3330/58.

ideológica en la creación cultural."³⁷

De esta manera, en concordancia con el espíritu del Art. 14° de la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Salta fija las bases para la contribución de la cultura en la construcción de la sociedad salteña democrática, participativa y pluralista, esbozada desde el enunciado mismo del Preámbulo.

Otros documentos legales que encuadran el funcionamiento de las escuelas primarias en la Provincia son: la Ley de Educación Común N° 1695, de 1954, el Estatuto del Docente (Ley 3338/58), el Reglamento General de Escuelas del Consejo General de Educación (Decreto N° 4251/69), las Bases Curriculares de la Escuela Salteña (1978), así como diversos decretos, resoluciones, circulares e instructivos emanados del Consejo General de Educación.

F. El papel de la educación en la construcción de una sociedad democrática, participativa y pluralista.

La democracia puede ser concebida "no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo".³⁸ Es requisito esencial para la democracia que sus integrantes participen en la determinación de las medidas conducentes al bienestar que les concierne.³⁹

En el ámbito nacional y provincial, importa tanto el papel de la educación en el afianzamiento de las libertades democráticas como su contribución a elevar la calidad de vida de la población en general.

³⁷ Sin subrayado en el original.

³⁸ México, Secretaría de Educación Pública. Normas Fundamentales. 2a. ed., México, Dirección Gral. de Publicaciones y Bibliotecas, 1978, pp. 5-7.

³⁹ Jorge C. Hansen. Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo. 7a. ed., Buenos Aires, Angel Estrada, 1981, p. 76.

1. La educación primaria y la socialización para la democracia.

En el nivel primario del sistema educativo formal se busca, más que en ningún otro, la formación integral del individuo de manera que adquiera una conciencia social y pueda convertirse él mismo en agente de su propio desenvolvimiento y de la sociedad a la que pertenece. En la escuela primaria el niño complementa la socialización iniciada en la familia y adquiere modos de convivencia que, por receptorlos en forma sistemática y en las etapas de la vida humana de mayor plasticidad, gravitan de manera importante en su conducta e, indirectamente, en los valores de la familia de la cual forma parte.⁴⁰

Los analistas de la prolongada crisis que padece la población salteña, como parte de la sociedad argentina, coinciden en señalar que su amplitud abarca no sólo la dimensión económica sino, fundamentalmente, la moral y su profundidad trasciende a la familia, como célula básica, alcanzando a los grupos intermedios y la dirigencia gremial y política.

La escuela primaria puede cumplir un papel capital en el rescate y difusión de valores y actitudes actualmente opacados por el auge de la corrupción y la cultura del menor esfuerzo. Valores como la libertad, la verdad, la justicia; actitudes como la responsabilidad individual, la solidaridad social, el respeto mutuo, el cuidado del medio ambiente, el ahorro, etc., conforman la esencia de los salteños que la democracia necesita:

...hombres comunes y normales con "esquema mental democrático": un tipo de mentalidad, de actitud y de comportamiento que lleva aparejado modestia, sinceridad, tolerancia, lealtad, confianza en sí mismo y en el prójimo, buen sentido y un mínimo de capacidad de adaptación a un mundo complejo y cambiante...

⁴⁰ Ethel M. Manganiello. Introducción a las ciencias de la educación. 19 ed., Buenos Aires, Librería del Colegio, 1987, pp. 40-41.

según la concepción de Mario Justo López⁴¹, y que la escuela primaria puede contribuir a formar a través de su función socializadora.

2. La educación primaria y el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

Según el economista John Vaizey, uno de los objetivos básicos de la educación debe ser:

Producir un clima de desarrollo dando a las masas una capacidad de pensar más allá de las necesidades y preocupaciones inmediatas. Educar a la población en formas racionales de pensamiento y en la búsqueda del conocimiento de un modo científico.⁴²

La educación primaria posibilita al niño complementar el saber popular que ya posee, con el "saber elaborado"⁴³, donde se condensan los avances del conocimiento científico y se transmite el patrimonio cultural de la humanidad. Por eso es tan importante que, junto con el dominio de la lengua materna y el desarrollo de las nociones y operaciones matemáticas fundamentales, el niño adquiera las habilidades intelectuales básicas -aprenda a aprender-, de modo que, durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión y participe responsable y críticamente en la vida social.⁴⁴

Desde este punto de vista es que los países que han alcanzado un elevado nivel de desarrollo, o buscan lograrlo, consideran a la

⁴¹ M. J. López, "Relación entre educación y democracia pluralista", en A. de Córscico *et al.* Ideas y propuestas para la educación argentina. Buenos Aires, Academia de Educación, 1989, p. 20.

⁴² John Vaizey. Educación y economía. Madrid, Rialp, 1962, cit. por Jorge C. Hansen, *op. cit.*, p. 25.

⁴³ C. Braslavsky y N. Kravczyk, *loc. cit.*

⁴⁴ Universidad Pedagógica Nacional. Pedagogía: La práctica docente. México, UPN, 1983, p. 219.

educación como una inversión económica de alta rentabilidad y recomiendan la inserción de los planes de educación como parte de programas generales para el desarrollo económico-social de una comunidad.⁴⁵

3. Condiciones para la democratización a través de la educación primaria.

Las posibilidades de que la educación cumpla efectivamente las funciones antedichas tienen como presupuesto la práctica de la democracia en el funcionamiento interno de la escuela. Uno de los aspectos de la misma es la democratización de la relación pedagógica, a nivel áulico y otro, la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión de la educación como empresa común.⁴⁶

Un tercer aspecto a considerar es el mejoramiento en la prestación del servicio educativo, es decir, una mayor eficiencia en el funcionamiento de las escuelas primarias, como contribución al logro de la igualdad de oportunidades en materia de educación.

4. La eficiencia como necesidad de la escuela democrática.

En el contexto de las necesidades que plantea la población salteña, en cuanto a desarrollo socio-económico y afianzamiento de la democracia, se considera a la educación "principalmente como un proceso de formación de la persona para la participación, la anticipación del cambio y la transformación de la sociedad."⁴⁷

⁴⁵ J. C. Hansen, op. cit., pp. 22-23.

⁴⁶ H. F. Bravo, op. cit., pp. 48-51.

⁴⁷ José Antonio Esteva. "Prospectiva de la educación y necesidades de financiamiento", en J. P. Vielle et al. Financiar la escuela: Desafío o dilema. México, SEP, 1983, p. 74.

No es posible entender el funcionamiento de la escuela aislado del entorno que la rodea y la contiene. Resulta así que, si bien por una parte, una escuela idealmente democrática depende de la democratización del Estado y de la sociedad como un todo, por otra, la democratización de ese todo no puede prescindir de la educación en general, incluyendo la que se brinda en las escuelas.⁴⁸

Desde la perspectiva de un Estado provincial que aspire a la democratización, la educación es un medio para elevar la eficiencia del sistema productivo y generar alternativas de movilidad social, de participación social y de equilibrio económico, que coadyuven a disminuir las desigualdades sociales.⁴⁹

Desde el punto de vista de la sociedad salteña, la escuela, considerada a largo plazo, es un instrumento para su mejoramiento, que en lo inmediato pasa, según se entiende, por la democratización de sus estructuras y relaciones. Lo anterior, teniendo presente la salvedad marcada por Israel Scheffler⁵⁰, en el sentido de que los fines sociales para los que la educación es un medio no deben considerarse señalados de una vez y para siempre, sino sujetos a la crítica y revisión públicas que la misma escuela debe fomentar.

En cuanto a la escuela -primaria, pública, por ser la que principalmente interesa a los fines del presente estudio- resulta

⁴⁸ Guiomar Namó de Mello. "Las clases populares y la institución escolar: Una interacción contradictoria". (Trad. Yolanda Gayol), en María de Ibarrola y Elsie Rockwell (Comp.), Educación y clases populares en América Latina, México, Dpto. Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, 1985, p. 253.

⁴⁹ José Chapela. "Objetivos de la educación y orientación del financiamiento", en J. P. Vielle et al. Op. cit., p. 47.

⁵⁰ Israel Scheffler, "Reflexiones sobre la pertinencia de la educación". Tomado del Journal of Philosophy (s/l.), Vol. 66, N°21, Nov. 1969, pp. 764-773 (e/tr.).

oportuna la advertencia de Guiomar Namó de Mello: Cuando la democratización de la escuela es concebida en el sentido de "formación integral" y de "preparación para toda la vida", resulta tan genérica y tan ambiciosa que, en la práctica, termina siendo una preparación para nada, porque no les sirve a las clases populares para acceder al conocimiento y, de esta manera, prepararse para participar en el poder.⁵¹

Una manera en que la escuela primaria salteña puede ofrecer las pre-condiciones para la participación política, económica y cultural de las clases populares, es garantizando a las mismas la adquisición de conocimientos que favorezcan su inserción en la dinámica más general del cambio:

En términos simples, la educación escolar podría ser útil a las clases populares enseñando bien a leer, a escribir, a calcular, a hablar y transmitiendo los conocimientos básicos del mundo físico y social... como estrategia para mejorar la vida y como prerrequisito para la organización política.⁵²

Puede considerarse entonces que una escuela primaria pública verdaderamente democrática será aquella que ponga su competencia técnica al servicio de las necesidades populares: la que a través de la eficiencia en su funcionamiento posibilite la igualdad de oportunidades en materia educativa.

En este punto, cabe hacer notar que la anterior afirmación no se realiza desde una perspectiva ingenua, que ignore las restricciones para la eficiencia de la Administración Educativa en el seno del capitalismo.⁵³ Sin embargo, se trata de aprovechar adecuadamente los propios espacios que brinda la vigencia del régimen constitucional, para avanzar en la democratización de la escuela primaria -como una de las instancias de democratización de

⁵¹ Op. cit., pp. 253-254.

⁵² G. Namó de Mello, ibid., p. 255.

⁵³ Omar Guerrero, op. cit., pp. 190-199.

la sociedad-, privilegiando las funciones de servicio público que esta institución ofrece.

CAPITULO II
LA EFICIENCIA COMO CRITERIO DE EVALUACION
DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

A. Acerca del concepto de eficiencia.

El concepto de eficiencia aparece estrechamente ligado a los de eficacia, productividad y rendimiento. Tomando como punto de partida para el análisis este último concepto, su utilización en el campo de la educación se asocia con la aplicación en el sector de los servicios de criterios racionales en el manejo de procesos, desarrollados previamente en el sector productivo de la economía. Se considera así al sistema escolar "como un sistema que puede ser medido", estudiando el grado de adecuación de su funcionamiento con respecto a sus objetivos centrales, o sea el grado en que es eficiente.¹

En general, la eficiencia se refiere a la forma como operan los sistemas, es decir a la forma como diferentes combinaciones de recursos (insumos) permiten alcanzar determinados resultados (productos), reflejo en última instancia de la forma como se alcanzaron los objetivos propuestos.²

Según S. Alejandro Doublie,

La eficiencia se mide por el grado en que, operando bajo el marco restrictivo de los insumos previstos se logran los fines programados. En esencia, la eficiencia está centrada en el buen uso de los medios, en términos de cumplimentar un cronograma de

¹ Alberto Tasso. "Los estudios sobre rendimiento educativo en Argentina", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. XI, N°4, 1981, p. 127.

² Jean-Pierre Vielle et al. Eficiencia, eficacia, relevancia, equidad e impacto de la educación básica en México en la perspectiva del financiamiento. Síntesis final y resúmenes analíticos de Proyectos GEFE, 1978-1982. México, SEP-GEFE N° 28, 1982, p. 18.

trabajo, vigilar y, en lo posible, reducir los costos emergentes del mismo.

José Domínguez Urosa entiende la eficiencia "como un cociente entre los resultados actuales y los resultados teóricos o máximos" y propone la siguiente fórmula para su cálculo:

$$\begin{aligned} \text{Eficiencia} &= \frac{\text{resultados actuales}}{\text{esfuerzos totales}} = \frac{\text{esfuerzos totales} - \text{desperdicios}}{\text{esfuerzos totales}} = \\ &= 1 - \frac{\text{desperdicios}}{\text{esfuerzos totales}} \end{aligned}$$

de donde se deduce que la eficiencia sería igual a la unidad, en caso de que no existiera o se eliminara el desperdicio.⁴

El término eficiencia aplicado a la educación se confunde a veces con eficacia. Interesa aquí destacar su diferencia conceptual. De acuerdo con José Luis Quintero, "eficacia se refiere a la medida en que las acciones educativas alcanzan los objetivos que se proponen"⁵, de tal manera que, puede afirmarse, un sistema es eficaz cuando logra sus objetivos. Eficiencia, como se ha visto, "indica la relación insumo-producto que mide el grado de aprovechamiento de los recursos en el proceso de obtención del producto o de los objetivos buscados".⁶ Un sistema es eficiente si logra sus objetivos de la mejor manera. En el caso del sistema escolar,

³ S. A. Doublier. "Acerca del concepto de 'eficiencia interna' de los sistemas educativos", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año IV, N° 10, Abril 1983, p. 7.

⁴ J. Domínguez Urosa. La eficiencia y otros indicadores de rendimiento de los sistemas educativos. (S/L.), Instituto de Desarrollo, Banco Mundial, 1980, p. 8. (Cit. por Josefina Alvarez y Pablo Maríñez, Eficiencia de la educación primaria. Diagnóstico y mejoramiento. México, SEP-GEFE, 1980, p. 85).

⁵ J. L. Quintero. Los mecanismos del financiamiento de la educación. Estudio comparativo. México, GEFE, 1982, p. 28.

⁶ Idem.

...sin deserción o con una amplia retención, sin desperdicios económico-financieros, humanos y tecnológicos, con el logro de los mayores beneficios económicos y no-económicos (o de satisfacción individual y grupal), racionalizando las variables tiempo y rigORIZANDO todos los emprendimientos a través del enfoque sistémico y del conocimiento científico.⁷

La distinción es importante a la hora que se toma conciencia de que el sistema educativo -en su mínima expresión completa: la escuela- recibe una materia prima (el niño sin educación formal) y a través del proceso educativo y la utilización de insumos complementarios (currículum, personal docente, edificios, recursos y métodos didácticos, tiempo, etc.) la transforma en un producto (el niño con educación primaria) con determinadas características.

Podría decirse que un sistema educativo o una escuela en particular es eficaz porque logra educar a sus alumnos y llevarlos hasta su graduación; pero podría no ser eficiente si, por ejemplo, para ello demandara más tiempo que el esperado o sus egresados no alcanzaran el perfil académico previsto.

Por otra parte puede ocurrir -de hecho ocurre- que esa materia prima aludida (un ser humano) que el sistema escolar recibe para ser "procesada", no "sirva" porque no se ajuste al diseño del proceso educativo y se la someta al mismo proceso una y otra vez, antes de ser "descartada". El sistema aquí no alcanza ni siquiera la eficacia.

En teoría, para que un sistema escolar sea eficiente debe ser también eficaz, pero no todos los sistemas escolares eficaces son eficientes, dada la estrecha relación fines-medios en el ámbito educativo.

Lo anterior implica tener muy presente una reserva fundamental, al encarar la evaluación de un sistema educativo según el criterio

⁷ Beatriz Fainholz, "Sobre cómo la educación no formal puede ayudar a la retención de la matrícula de educación formal", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N°7, Abril 1982, p. 21.

de la eficiencia: En los sistemas de producción en serie, comunes en el sector industrial, la calidad del producto final puede ser controlada, no sólo a través de la estandarización de los procesos de transformación, sino también mediante la selección de la materia prima, sobre la base de criterios de normalización preestablecidos. Por el contrario, los niños, como materia prima del sistema educativo, son personas individual y socialmente diferentes y, a pesar de ciertas exigencias normativas que plantea el sistema escolar (E.G. edad mínima, horarios, requisitos de asistencia), es el propio sistema el que necesita adecuar sus procesos a tales diferencias para obtener egresados en la cantidad y con la calidad deseadas socialmente.

Cuando ello no ocurre, la disparidad propia de los ingresantes al sistema, se traduce en desigualdad y la escuela primaria funciona de hecho como "filtro social", que va seleccionando el producto final a través del proceso educativo.

B. Dimensiones de la eficiencia según diferentes perspectivas

Jean-Pierre Vielle hace notar que la eficiencia de los sistemas educativos puede tener múltiples facetas.⁸ Sin pretender abarcar la totalidad de significados que puede admitir, según diferentes perspectivas, se hacen las consideraciones siguientes:

- Desde el punto de vista del Estado, como prestador más importante del servicio de educación primaria y como responsable principal de su planeamiento en un contexto de restricciones presupuestarias, interesa la eficiencia como optimización, en alguna de las siguientes formas:

- a. Maximizar los resultados alcanzados con recursos dados finitos.

⁸ J. P. Vielle et al., loc. cit.

b. Minimizar el uso de recursos para alcanzar resultados predeterminados.

c. Maximizar los resultados con un mínimo de uso de recursos (optimización propiamente dicha).⁹

- A los directores de los establecimientos educativos que conforman el sistema de educación primaria -verdaderos administradores de cada uno de estos subsistemas- así como a los maestros de grado -administradores del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel áulico- les compete la eficiencia como buen uso de los recursos puestos a su disposición, para alcanzar mejores niveles de rendimiento escolar, tanto cuantitativa como cualitativamente, a nivel de institución y a nivel de grupo.

- Directamente involucrados en el tema de la eficiencia -por ser los más afectados cuando falta- son los niños en edad escolar. Ellos, aunque no manejen conscientemente los elementos y procesos a través de los cuales se realiza su educación formal, tienen el derecho como personas, no solamente de acceder a la escuela, sino de permanecer, avanzar y culminar el nivel primario de la mejor manera.

- Los padres tienen interés en la eficiencia porque valoran la función de la escuela para la movilidad social o bien, quizá y tan sólo porque necesitan que su hijo no "pierda" más tiempo que el indispensable para terminar la primaria.¹⁰

- A la sociedad en su conjunto y, particularmente, a los sectores populares, les interesa la eficiencia de la escuela

⁹ Idem.

¹⁰ Esta postura se comprende cuando se toma en cuenta el "costo de oportunidad" que significa para una familia de condición humilde enviar un hijo a la escuela, cuando objetivamente necesita que el niño trabaje y contribuya económicamente al ingreso familiar.

primaria -cuantitativa y cualitativamente considerada- como una de las condiciones para que la educación contribuya a hacer posible el cambio deseado, hacia formas más equitativas de distribución de los bienes económicos y culturales y estilos más solidarios de convivencia social. En suma, hacia una sociedad más democrática, participativa y pluralista.

C. Formas de la eficiencia: Eficiencia interna y eficiencia externa.

Al estudiar la eficiencia de una escuela o del sistema educativo en su conjunto, la atención puede dirigirse al funcionamiento interno de la institución en sí misma (eficiencia interna) o bien a su funcionamiento en relación con el entorno social (eficiencia externa).

Según George Psacharopoulos,

...la eficiencia interna de una institución educativa se refiere a su capacidad para alcanzar sus objetivos propios: educar a sus alumnos y llevarlos hasta su graduación.

La eficiencia externa se refiere a cómo sus graduados se integran a la realidad social al dejar la escuela.¹¹

J.P. Vielle distingue:

- Eficiencia interna: Cantidad de alumnos que pueden permanecer y terminar en el sistema con un mínimo de desperdicio o con la calidad del aprendizaje logrado por los estudiantes en el proceso educativo.
- Eficiencia externa: Grado de ajuste que debe existir entre el sistema educativo de un país y su mercado de trabajo, en términos de las necesidades del aparato productivo.¹²

¹¹ G. Psacharopoulos. Higher Education in Developing Countries: A Cost-Benefit Analysis. World Bank Staff Working Paper N° 440, November, 1980, p. 14 (Cit. por J. L. Quintero, op. cit., p. 28).

¹² J. P. Vielle et al., op. cit., p. 38.

Algunos autores se refieren a estos mismos aspectos denominándoles "productividad interna" (productividad en la educación) y "productividad externa" (productividad de la educación)¹³ y otros los identifican con "rendimiento interno" y "rendimiento externo" del sistema educativo¹⁴, respectivamente.

Por tratarse de un concepto que alude a procesos realizados entre personas, se considera más apropiado el término eficiencia.

En el presente estudio se abordará el tema de la eficiencia de las escuelas primarias, circunscripto al aspecto de eficiencia interna.

D. La eficiencia interna de los sistemas educativos.

Según J. P. Jallade, "la eficiencia interna de los sistemas educacionales consiste en la capacidad de éstos para mantener a los niños en la escuela y hacerlos cursar sin retrasos ni deserciones cada nivel de educación".¹⁵

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), dependiente de la UNESCO, define la eficiencia interna como "la capacidad de formar al mayor número posible de alumnos que ingresa al sistema en un año dado, en el menor tiempo posible

¹³ V. gr. Dirección Sectorial de Planificación y Control de Gestión. Provincia de Santa Fe. "Retención y desgranamiento", en Revista Deserción Escolar, Buenos Aires, Año II, N° 4, Mayo 1981, p. 29.

¹⁴ Vid. Ana María Eichelbaum de Babini. El problema de la selección, definición, uso y elaboración de indicadores educacionales. Buenos Aires, Proyecto Especial Multinacional de Regionalización Educativa, 1980, p. 19.

¹⁵ Cit. por S. A. Doublier, "Acerca...", p. 7.

y minimizando los recursos financieros y humanos".¹⁶

Ana María Eichelbaum de Babini señala cómo, entre el acceso al sistema y la finalización de la escuela primaria, en muchos o en la mayoría de los países, hay una disminución importante de la matrícula; ésta puede interpretarse como una prueba de la ineficiencia del sistema educativo que, por una parte, no logra retener a los alumnos hasta que finalicen el nivel y, por otra, condena a muchos a permanecer un largo período en la escuela para aprender algunos contenidos curriculares mínimos. La repetición puede inducir al abandono y ambos fenómenos afectan mayoritariamente a los alumnos pobres.¹⁷ De aquí la importancia del tema de la eficiencia de la escuela pública, como instrumento de la educación popular.

E. Requisitos para una evaluación integral de la eficiencia del sistema educativo.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO) distingue tres amplios problemas o grupos de problemas que debe examinar el planificador de la educación para realizar un diagnóstico:

- 1) La cobertura del sistema,
- 2) el rendimiento interno del sistema, y
- 3) la calidad del servicio y el modo de utilización de los recursos.¹⁸

En otros términos, una evaluación integral de la eficiencia de los servicios educativos de las escuelas primarias, en relación

¹⁶ Cit. por A. M. Eichelbaum de Babini, op. cit., p. 27.

¹⁷ A. M. Eichelbaum de Babini, ibid., p. 26.

¹⁸ Ibid., pp. 12-13.

con los objetivos sociales democratizadores que estas instituciones deben cumplir, debería considerar los aspectos siguientes:

- a. Los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros disponibles para la prestación del servicio (características de la oferta educativa), en relación con la demanda de educación primaria.
- b. Los procesos (pedagógicos y administrativos) implicados en el funcionamiento del sistema. Comprende indicadores tales como calidad de la relación pedagógica, desarrollo y perfeccionamiento del personal docente, comunicación y relaciones humanas entre los miembros de la comunidad educativa, características de la supervisión, estilos de dirección, etc. Estos indicadores están directamente relacionados con la administración del sistema.
- c. Los resultados alcanzados por el sistema en un período determinado. Estos se reflejan en indicadores de orden cualitativo: "logro académico" o "aprovechamiento escolar" (conocimientos, aptitudes y actitudes de los egresados atribuibles a su paso por el sistema escolar) e indicadores de orden cuantitativo, tales como los basados en el estudio del movimiento de la matrícula.

Por la necesidad de limitar los alcances de la investigación a las posibilidades de quien la realiza, la atención se enfocará básicamente a los aspectos cuantitativos del problema, sin desmedro de incorporar la información cualitativa que pueda obtenerse para la mejor comprensión del objeto de estudio.

F. El estudio cuantitativo de la eficiencia interna del sistema escolar.

El procedimiento más utilizado para estudiar el rendimiento cuantitativo del sistema escolar es el análisis detallado de las

transformaciones que experimenta la matrícula escolar en un período dado, generalmente a través del seguimiento de una cohorte.

Por cohorte escolar se entiende "el número de alumnos que ingresa al primer año de estudios de un nivel, modalidad o especialidad, en un determinado año calendario."¹⁹

Mediante el análisis de persistencia de una cohorte se estudia las transformaciones que experimenta la matrícula escolar,

desde el año inicial hasta el final (entendiendo por ello el número de años que el Sistema Educativo Formal exige para concluir la escolaridad del nivel), en una determinada modalidad o especialidad, a través de años sucesivos.²⁰

La matrícula comprende a toda "persona que registra inscripción en una escuela". A través de la matriculación, la demanda potencial del sistema educativo (aquel sector de la población en condiciones o dentro de la obligatoriedad legal para ser un futuro escolarizado), se transforma en demanda real o efectiva.²¹

En la matriculación se hace referencia a dos situaciones:

- a) la "incorporación": población que hace efectiva su matriculación por primera vez en un nivel de enseñanza (alumnos de primer ingreso);
- b) la "matriculación" o "inscripción" que se vincula con las

¹⁹ Marta R. Poiacina, Ricardo J. M. Martín y Zobeida L. González. Deserción, desgranamiento, retención, repitencia. Buenos Aires, Kapeluz, 1983, p. 117.

²⁰ Idem.

²¹ Norma Fager de Benavente y Silvia Susana Montáñez. "Evaluación cuantitativa de la matrícula del nivel primario común de San Juan", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año IV, N° 12, Diciembre 1983, pp. 39-40.

posteriores inscripciones después de la incorporación.²²

La matrícula escolar sufre transformaciones, entre un período lectivo y otro o en el transcurso de un período lectivo dado, por diversos movimientos del alumnado, tales como:

- Pase a otro establecimiento, de la misma o distinta jurisdicción o dependencia;
- bajo rendimiento pedagógico;
- extraedad;
- distancia del establecimiento;
- económico-sociales;
- enfermedad;
- fallecimiento.²³

Dado que las transformaciones de la matrícula pueden obedecer o no a factores atribuibles al sistema, los análisis de cohorte resultan instrumentos útiles en relación con la evaluación de la eficiencia de las instituciones educativas.

El análisis de cohorte posibilita también determinar cuántos alumnos se gradúan al término de los siete años previstos para la educación primaria, cuánto tiempo se demorarían los rezagados y cuántos alumnos pierde el sistema por distintas causas. Todo ello importante a la hora de planear la asignación de recursos para el nivel primario en procura de la optimización del servicio.²⁴

1. Indicadores del rendimiento escolar.

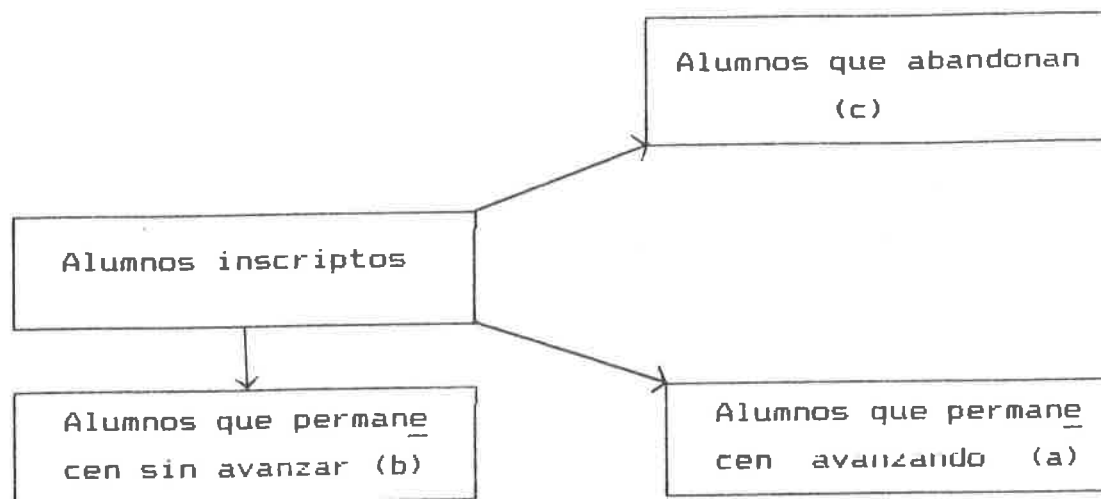
El flujo de alumnos de una cohorte a través del tiempo puede

²² Idem.

²³ M. R. Poiacina et al., op. cit., p. 21.

²⁴ Cfr. Josefina Alvarez M. y Pablo Maríñez A. Eficiencia de la educación primaria. Diagnóstico y mejoramiento. México, SEP-GEFE, 1980, p. 67.

representarse gráficamente a través del diagrama demográfico de Lexis:



(a) Corresponde a los alumnos promovidos de un grado que se inscriben en el siguiente período lectivo en el grado superior.

(b) Se trata de los alumnos no promovidos en un grado, que se inscriben como repitentes del mismo grado en el ciclo lectivo siguiente.

(c) Son los alumnos que dejan el sistema por distintas causas: abandono temporario, abandono definitivo (deserción), pase a otra jurisdicción, enfermedad, defunción, etc.²⁵

Entre los indicadores del rendimiento cuantitativo del sistema escolar pueden citarse los siguientes:

- La tasa de promoción: Se refiere a "los alumnos admitidos por primera vez en cada grado (o en un grado determinado) en una fecha dada (el año lectivo pertinente) como porcentaje de la matrícula

²⁵ Cfr. S. A. Doublie. "La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año III, N° 8, Agosto 1982, p. 7.; Marta L. Locatelli. Métodos para evaluar el Desaprovechamiento Escolar (II) - Método de la Cohorte Reconstruída M.C.R. UNESCO. Buenos Aires. PREBAL, Diciembre 1989, p. 11; Norma Fager de Benavente y S. S. Montáñez. "Evaluación...", p. 42.

total del grado anterior en el año anterior.²⁶

La promoción constituye un "mecanismo de regulación del flujo estudiantil en el contexto de una escuela graduada. Se considera promovido al alumno que ha aprobado los requisitos administrativos y didácticos de su grado.²⁷

Se hace referencia también al alumno promovido como alumno aprobado:

Es el alumno que al término del año escolar ha cumplido con las exigencias establecidas en el currículo de la unidad particular de la organización vertical del nivel al cual concurre, lo que lo habilita para ingresar en la unidad particular inmediata superior.²⁸

Como parte del indicador "promoción" se encuentra los egresados. A través de ellos se dimensiona el rendimiento, al conocer:

- cuántos logran completar el nivel obligatorio en tiempo previsto por el sistema, que sería el ideal tanto en lo pedagógico como en lo que a inversión económica se refiere.
- cuántos logran completar el nivel obligatorio con retraso.²⁹

- La eficiencia terminal: Porcentaje de egresados de 7° grado, con respecto a los alumnos de nuevo ingreso en primer grado, seis años antes.³⁰

²⁶ A. M. Eichelbaum de Babini, op. cit., p. 28.

²⁷ Jorge Vecciarelli. "Glosario", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año 1, N°3, Diciembre 1980, p. 56.

²⁸ M. R. Poiacina et al., op. cit., p. 118.

²⁹ N. Fager de Benavente y S. S. Montañez. "Evaluación...", p. 40.

³⁰ Adaptación de la definición de René González Cantú, cit. por J. Alvarez M. y P. Maríñez A. op. cit., pp. 64-65.

Cuando el alumno, al finalizar el año lectivo, no ha cumplido a juicio de los docentes con los requisitos mínimos que establecen las disposiciones escolares vigentes para ser promovido, se considera como reprobado³¹, no aprobado³² o no promovido.³³

El alumno no aprobado en un año lectivo dado, debe inscribirse en el año lectivo siguiente en el mismo grado, razón por la cual pasa a ser repitente.³⁴

Tanto la aprobación como la no aprobación del grado por parte del alumno pueden producirse al finalizar el período lectivo o bien en el mes de marzo del año siguiente, si rinde exámenes complementarios.

La repitencia "es el fenómeno que resulta de la regulación del flujo estudiantil por medio de mecanismos de evaluación que limitan el acceso a grados subsiguientes"³⁵. Se define también como "los años que un alumno transcurre en el mismo grado, haciendo la misma tarea que realizó el año anterior"³⁶. Es muy importante al analizar la eficiencia del sistema, ya que los alumnos que repiten de continuo, pueden finalmente abandonar la escuela, convirtiéndose en desertores. Aún cuando no abandonen, alteran

³¹ Según la terminología empleada por J. Vecciarelli. "Glosario"... , p. 57; N. Fager de Benavente y S. S. Montáñez, "Evaluación..." p. 43.

³² M. R. Poiacina et al., op. cit. p. 118.

³³ Esta expresión, cuyo uso se considera más apropiado, se aplica en la Provincia de Salta.

³⁴ También puede no inscribirse y transformarse en un desertor potencial (Fager de Benavente y S. S. Montáñez, "Evaluación..." p. 43). M. R. Poiacina et al. aconsejan como más apropiado el término "recursar" (Op. cit., pp. 23-24).

³⁵ Vilma Pruzzo de Di Pego y col. "Poder de retención diferencial en escuelas urbanas y suburbanas", en Desgranamiento Escolar N° 5, La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, Área de Formación Docente, 1980, pp. 3-4.

³⁶ Marta L. Locatelli, op. cit., pp. 4-5.

notablemente el rendimiento del sistema, al prolongar la escolarización por uno o varios años más de lo previsto.³⁷

- La tasa de repetición se refiere a los alumnos que repiten un grado como proporción de la matrícula del mismo grado el año anterior.³⁸

La repitencia ocasiona un desperdicio de recursos -no sólo en sentido monetario- tanto en el sistema educativo como en la familia del repeticionista. Desde el punto de vista del alumno, éste sufre dos problemas simultáneos: el de la repetición del grado (sobre el que se abundará más adelante) y el de la extraedad.³⁹

La extraedad, llamada también retardación escolar o Factor de Extraedad, constituye una forma de atraso escolar y es la situación en que se encuentran los alumnos que cursan un grado inferior al que les correspondería por la edad que tienen.

Tiene como causas, además de la repetición, el ingreso tardío al primer grado y los abandonos temporarios del sistema escolar.⁴⁰

Este fenómeno está relacionado con el llamado límite de elasticidad, tolerancia o handicap por extraedad del sistema escolar, que se obtiene por la diferencia entre el valor en años del intervalo etario que fija la ley y la cantidad de grados que tiene el nivel. En Argentina la enseñanza primaria comprende siete grados y el intervalo de la obligatoriedad escolar se extiende entre los seis y los 14 años, por lo tanto el límite de tolerancia por extraedad es $9 - 7 = 2$. Esto significa que el alumno que repite grado en más de dos oportunidades, se verá en la necesidad

³⁷ V. Pruzzo de Di Pego y col. "Poder...", p. 4.

³⁸ A. M. Eichelbaum de Babini, op. cit., p. 29. La autora aclara que este concepto no debe confundirse con la magnitud relativa de los repeticionistas en los grados que cursan nuevamente.

³⁹ N. Fager de Benavente y S. S. Montáñez. "Evaluación...", p. 49.

⁴⁰ J. Vecchiarelli. "Glosario"... p. 56.

de salir del sistema para pasar a otra modalidad (V.gr. escuelas primarias para adultos, de funcionamiento nocturno), antes de culminar sus estudios de primaria.⁴¹ Esta situación implica un factor de riesgo de deserción, ya que puede provocar que el alumno, al sentirse subjetivamente "expulsado" por la escuela, abandone definitivamente el sistema de educación formal.

- Fromedio de años de atraso escolar: Este indicador "resume las diferencias entre las edades reales de un conjunto de alumnos y la edad considerada normal para el grado. El ámbito en el cual se mide el atraso puede ser un aula, un grado de estudios, una escuela o cualquier otro conjunto de alumnos que se establezca".⁴²

Cuando un alumno "deja de asistir a la escuela sin completar una determinada etapa educacional o se aleja en algún punto intermedio no terminal del ciclo de escolarización", se produce el abandono o deserción escolar.⁴³

- La tasa de deserción: En forma estricta, se refiere a la proporción de alumnos de una cohorte, de un grado o de un establecimiento, que abandona definitivamente la escuela sin haber completado el nivel.⁴⁴ En forma amplia, se aplica también a los que abandonan el sistema transitoriamente.⁴⁵

⁴¹ S. A. Doublier. "Acerca del concepto. . .", pp. 8-9.

⁴² Hernán Fernández y Carmen Montero. "El desfase edad-año de estudios. Una expresión del atraso escolar en el Perú", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año III, N° 9, Noviembre 1982, pp. 42-44.

⁴³ Marta L. Locatelli, op. cit., p. 5.

⁴⁴ Según J. Vecchiarelli, "se consideran desertores a todos aquellos alumnos que habiendo ingresado en algún momento al Sistema Escolar, lo abandonan en forma definitiva sin haber llegado a séptimo grado. (El alumno inscripto en 7° grado ya no es desertor)". (En "Glosario" . . . , p. 55).

⁴⁵ Cfr. Marta Schapira. "La orientación vocacional como herramienta contra la deserción escolar", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año II, N° 5, Septiembre 1981, p. 12.

Norma Fager de Benavente y S.S. Montáñez distinguen entre deserción inmediata (diferencia entre salidos y entrados dentro de un mismo año) y deserción entre dos períodos escolares sucesivos.⁴⁶

Ana Tobín diferencia cuatro tipos de deserción:

La deserción neta incluye solamente a los alumnos que se inscriben en el primer grado y continúan en la escuela a través de los diferentes años, sin contar a los que luego se suman a la cohorte.

La deserción relativa considera las matrículas totales para cada grado, incluyendo por lo tanto a repetidores y a aquellos que eventualmente se incorporan a la cohorte inicial.

La deserción acumulada es la relación entre los que desertan de la cohorte en cualquier momento, a lo largo de los siete años, y el total absoluto de alumnos inscriptos en cualquiera de los grados de la misma cohorte.

La deserción absoluta toma los egresados de la cohorte, que relaciona con el total absoluto de la misma, en lugar de hacerlo únicamente con los de la matrícula inicial.⁴⁷

Sergio Rodríguez Marmolejo utiliza los indicadores de repetición y deserción para calcular el grado de desperdicio escolar y de desperdicio financiero del sistema educativo en la atención de una cohorte.⁴⁸

Por su parte, Paulo Speller y Joaquim Golçalvez Barbosa, a partir de los mismos indicadores repetición y deserción,

⁴⁶ En "Evaluación...", pp. 44-45.

⁴⁷ En "La deserción escolar en la Provincia de Río Negro (Argentina)", 1974. (Cit. por J. Álvarez M. y P. Maríñez A., op.cit., pp. 91-92).

⁴⁸ S. Rodríguez Marmolejo. El desperdicio en la Educación Primaria en México. París. UNESCO, 1978. (Cit. por J. Álvarez M. y P. Maríñez A., ibid., pp. 70-72).

construyen el índice de productividad escolar, caracterizado por la utilización conjunta de la deserción y la repitencia, relacionadas con la matrícula total y el número de egresados con pase.⁴⁹

2. Crítica al uso de algunos indicadores del rendimiento escolar: el desgranamiento y la retención.

En las estadísticas oficiales sobre educación y en estudios realizados sobre el tema del rendimiento escolar, muchas veces se utilizan los indicadores desgranamiento y retención. Se considera desaconsejable el uso de los mismos por la falta de claridad conceptual y ambigüedad con que son manejados, provocando confusión en el lector y, en ocasiones, hasta en los propios autores que los emplean.

Como síntesis de las definiciones ofrecidas por los distintos autores consultados y que han sido citados a lo largo del presente capítulo, se puede entender el desgranamiento como el proceso de pérdida de matrícula que experimenta una cohorte, por los fenómenos combinados de repetición, abandonos temporarios y deserción, en el período normal de escolarización primaria completa (siete años).

Un inconveniente que presenta este indicador es que a veces se utiliza como estimador de deserción. Mónica García de Vicens ha demostrado la incorrección de este procedimiento, que en la práctica provoca el sobredimensionamiento del problema de la deserción, ocultando otro no menos relevante, la repitencia.⁵⁰

Otro ejemplo de uso incorrecto de este indicador es la concepción de desgranamiento como "pérdida del educando por

⁴⁹ En "O caráter de classe social na produtividade escolar. Um estudo preliminar no Município de Cuiabá". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, N° 44, Febrero 1983, p. 37.

⁵⁰ En "El problema de la medición en la deserción escolar". Deserción Escolar, Buenos Aires, Año II, N° 6, Diciembre 1981, pp. 13-16.

responsabilidad del sistema", oponiéndolo a la deserción como "abandono del sistema por voluntad del educando".⁵¹ En primer lugar, porque la deserción es uno de los componentes del desgranamiento y, en segundo lugar, porque la deserción puede encontrar sus causas en factores ajenos a la voluntad del desertor.

La retención, llamada también "supervivencia escolar", se utiliza para designar al número de alumnos matriculados en un año lectivo y grado como proporción de los matriculados en el año y grado anterior, y también para indicar el número de alumnos del último grado de primaria como proporción del primero unos años antes.⁵²

Se alude con este concepto a la matrícula escolar que ha permanecido o permanece en el sistema, y se lo considera un indicador complementario y opuesto al desgranamiento. El problema surge porque, como en las estadísticas oficiales se trabaja generalmente con cifras globales, a nivel de provincia o de país, la cohorte de referencia para la medición no es una cohorte real (que estaría integrada por el conjunto de alumnos que inician por primera vez el 1er. grado en un año lectivo "x" y que son seguidos individualmente en su paso por el sistema), sino una cohorte aparente (que toma al total de alumnos matriculados en cada uno de los grados del sistema a través del período considerado), incluyendo en la permanencia también a los repetidores. Vale decir que en este caso, desgranamiento y retención no son indicadores excluyentes ni opuestos, pues tienen un elemento común que es la repitencia. Su uso resulta apropiado sólo en los estudios de seguimiento de una cohorte real, como el que se lleva a cabo actualmente en las escuelas primarias de Salta para la cohorte 1983. Para su aplicación a una cohorte aparente, se propone utilizar en vez de "retención" el término "avance escolar", con el que se aludiría a los alumnos promovidos que continúan ascendiendo

⁵¹ Marta R. Piacina et al., op. cit., p. 22 (sin subrayar en el original).

⁵² A. M. Eichelbaum de Babini, op. cit., p. 27.

en el sistema, dejando la repitencia como parte del desgranamiento.

3. La eficiencia interna de la escuela primaria a través del modelo de brechas.

De singular interés por el aporte que representa para el encuadre teórico-conceptual de la eficiencia de la escuela primaria, es el modelo propuesto por el Lic. S. Alejandro Doublie, conocido como modelo de brechas o análisis por brechas. Se sintetizan a continuación los conceptos e indicadores principales.⁵³

A partir del enfoque sistémico, el modelo se centra en el comportamiento de la variable alumno, dentro de la cual distingue cuatro categorías inclusivas:

- el alumno potencial: Cualquier ser humano en condiciones o dentro de la obligatoriedad legal para ser un futuro escolarizado;
- el alumno inscripto: Aquel alumno potencial identificado o registrado por el sistema escolar.
- el alumno concurrente. Aquel alumno inscripto que cumplimenta los requisitos mínimos de asistencia regular al establecimiento educacional.
- el alumno promovido y egresado: Aquel alumno concurrente que aprueba los requerimientos del sistema educativo.

La diferencia entre estas categorías se expresa a través de

⁵³ El desarrollo de este modelo y sus aplicaciones pueden consultarse en los ejemplares de la revista Deserción Escolar (N° 1 y subsiguientes). Para la redacción de este apartado se ha tomado en consideración los artículos de S. A. Doublie: "Deserción escolar e igualdad de oportunidades", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año II, N° 4, Mayo 1981, p. 14 y "La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año III, N° 8, Agosto 1982, pp. 8-11, y de Marta Schapira: "La orientación vocacional como herramienta contra la deserción escolar", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año II, N° 5, Septiembre 1981, p. 15.

tres brechas:

La Brecha 1, entre el potencial y el inscripto, se relaciona con la oportunidad del niño de acceder a la escuela, y con la capacidad de la escuela de atraer al desescolarizado.

La Brecha 2, entre el inscripto y el concurrente, se relaciona con la oportunidad del alumno de permanecer en la escuela y la capacidad de la institución para mantener su matrícula, evitando el ausentismo y la deserción.

La Brecha 3, entre el concurrente y el promovido egresado, se relaciona con las oportunidades del alumno para el éxito o progreso escolar y con la capacidad de la escuela para asegurar una permanencia productiva del alumno, sin repitencias.⁵⁴

Doublier propone como indicadores para cada una de estas brechas, los siguientes:

$$\text{La tasa de escolarización: } TE = \frac{\text{inscriptos}}{\text{potenciales}}$$

para la Brecha 1 (potenciales - inscriptos).

$$\text{La tasa de abandono: } TA = 1 - \frac{\text{concurrentes}}{\text{inscriptos}}$$

para la Brecha 2 (inscriptos - concurrentes).

$$\text{La tasa de promoción: } TP = \frac{\text{promovidos}}{\text{concurrentes}}$$

$$\text{y la tasa de repitencia: } TR = 1 - \frac{\text{promovidos}}{\text{concurrentes}}$$

para la Brecha 3 (concurrentes - promovidos).

La importancia de este modelo, como su autor expresa, radica

⁵⁴ Marta Schapira propone una cuarta brecha, entre los egresados del nivel primario y los ingresados en el nivel medio, la cual apuntaría al problema de la articulación entre niveles.

en que une en una sola expresión y da significado dentro de un encuadre teórico, a indicadores empíricos habitualmente tomados en forma aislada.⁵⁵

El presente estudio se encuadra en las Brechas Nos. 2 (inscriptos - concurrentes) y 3 (concurrentes - promovidos).

6. Sobre el fracaso escolar como expresión de ineficiencia.

Si el objetivo último de un sistema educativo, desde el punto de vista de la eficiencia considerada cuantitativamente, es lograr el mayor número de promovidos y egresados en tiempo ideal, los fenómenos relacionados con el fracaso escolar aparecen como expresiones no deseadas ni buscadas, al menos deliberadamente, en cuanto representan formas de ineficiencia del mismo sistema.

Diversos autores han abordado el tema del fracaso escolar y sus implicaciones a nivel individual, familiar, institucional y social.

Al hacer un análisis del fracaso escolar como problema, S. A. Doublier distingue los siguientes estadios:

- a) el fracaso puntual, donde un alumno en un determinado punto del espacio, del tiempo y del programa de estudios, es incapaz de cumplimentar adecuadamente algún requerimiento del sistema escolar propio del nivel en el que se halla ubicado.
- b) El retraso escolar, por lo común producto de un conjunto de fracasos puntuales, que lleva al alumno a perder el "ritmo" en los aprendizajes en relación con sus compañeros. Es un círculo vicioso, donde el niño debe trabajar mentalmente en dos planos: el del pasado, con cosas para entender y recuperar, y el del presente con exigencias, en parte basadas en aquello anterior y que le requieren cada día mayor premura en su solución.

⁵⁵ Una interesante aplicación de este modelo al currículum, es la que realiza el mismo autor en el artículo "El 'Análisis por brechas' aplicado al 'Currículum' y su relación con la deserción escolar" (en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año III, N° 9, Noviembre 1982, pp. 7-11).

- c) la repetencia, que es una definición institucional y que lleva al alumno nuevamente a su punto de partida. Supone una suerte de "regresión psicológica", a la vez reduce de hecho posibilidades de cumplimentar totalmente su educación primaria.⁵⁶

Si se toma en cuenta que, en general, el hecho de haber cursado o no estudios primarios marca una diferencia fundamental y afecta las oportunidades de trabajo y las condiciones de vida de las personas, se puede considerar que la permanencia del niño en la escuela, aun recursando grados, es positiva y preferible a la carencia absoluta de escolaridad, sobre todo si le permite terminar la primaria aunque sea tardíamente.

Sin embargo, dada la organización graduada del sistema escolar, la repetición, como una hiperescolarización en sentido negativo, produce en el alumno una serie de inconvenientes, tales como la necesidad de cursar nuevamente áreas del saber ya aprendidas; sensación de fracaso personal y de humillación social, al comparar su situación con la de los compañeros que avanzan exitosamente en el sistema; inoportunidad receptiva⁵⁷ como consecuencia de la condición de "extraedad" en que lo colocan repitencias reiteradas; riesgo en los niños pertenecientes a familias de escasos recursos, de ser retirados prematuramente de la escuela, si los padres evalúan negativamente el "costo de oportunidad" que representa su permanencia en la misma; amén de las limitaciones para la

⁵⁶ S. A. Doublier, "La problemática de la equidad en la educación primaria argentina", en Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N°12, Dic./83, pp. 11-12. (Sin subrayado en el original).

⁵⁷ La inoportunidad receptiva, según S. A. Doublier, hace alusión "a una situación en la que se encuentra involucrado un alumno, caracterizado por una integración social deficiente o inadecuada y/o por un estado madurativo desajustado al requerimiento escolar y dentro de la cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ej.: un niño de 14 años aprendiendo a leer junto a un grupo de niños de 7 años como edad promedio)". En "Deserción escolar e igualdad de oportunidades". Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N°4, Mayo/81, p. 14. (Nota de pie de página).

continuidad del alumno en la modalidad, en función de los límites impuestos por la elasticidad del sistema.⁵⁸

H. Fernández y C. Montero llaman la atención sobre la incidencia del problema de la extraedad o desfase edad-año de estudios en el currículum:

...si los currícula se formulan bajo el supuesto de que la audiencia de cada grado tiene determinadas características y en realidad no es así, se estaría produciendo un problema de desadecuación entre objetivos, contenidos y métodos de enseñanza y la población estudiantil a la que se pretende servir...⁵⁹

Se ha señalado también los efectos secundarios negativos de la repetición en términos económicos: en cuanto a capital invertido, significa un desaprovechamiento al aumentar el costo unitario por alumno y repercute desfavorablemente no sólo en el financiamiento del sistema educativo sino en la economía familiar.

Hace notar Doublieir cómo la ocupación adicional de plazas o asientos por parte de los alumnos repitentes, resta posibilidades a los promovidos del año anterior o a los nuevos ingresantes, de dos maneras diferentes pero asociadas: impidiéndoles el ingreso a la escuela por falta de cupo, o bien permitiéndoles el ingreso pero en condiciones deficientes en cuanto a la calidad del servicio educativo (en grados con exceso de matrícula o en escuelas con horario reducido obligadamente por el funcionamiento en varios turnos).⁶⁰

C. Muñoz Izquierdo et al. se han ocupado del tema del atraso escolar, al que definen como "la diferencia existente entre el

⁵⁸ S. A. Doublieir. "La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas", en Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N°8, Agosto/82, pp. 7-11, y "Acerca del concepto de eficiencia interna de los sistemas educativos", en Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N°10, Abril 1983, pp. 7-19.

⁵⁹ Hernán Fernández y Carmen Montero. "El desfase . . .", p. 31.

⁶⁰ S. A. Doublieir. "Acerca del . . .", pp. 7-8.

grado que cursan los alumnos y aquel que, en un sistema escolar normalizado, correspondería a las edades de los mismos." Contempla asimismo "las diferencias existentes entre los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos y aquéllas que han alcanzado la mayoría de los miembros del grupo escolar".⁶¹

También Muñoz Izquierdo et al. han estudiado la estrecha relación entre atraso escolar y abandono prematuro del sistema educativo. Estos autores describen lo que han denominado "síndrome del atraso escolar", según el cual el atraso aumenta la deserción al dificultar la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas; condiciona la actitud de los padres con respecto hasta qué edad pueden eximir a los hijos de realizar un trabajo productivo y condiciona la actitud del maestro y la relación docente-alumno, en tanto éste sea visto y tratado como relegado o fracasado; "se refuerza en conjunto una especie de ciclo de atraso/problema de rendimiento/repitencia/sentido de fracaso - más atraso/bajo rendimiento/deserción o abandono de la escuela".⁶²

La deserción escolar, cuanto más temprana, tanto más aumenta potencialmente el analfabetismo funcional o por desuso, especialmente en zonas rurales o de baja estimulación cultural. Dado el serio problema que representa para el desarrollo económico y social de los países y de las regiones, el tema de la deserción ha sido objeto de múltiples análisis por parte de organismos nacionales e internacionales, privilegiándose su estudio frente a otros aspectos de la ineficiencia de los sistemas educativos, tal como la repitencia, por ejemplo.

En la opinión de quien escribe, los esfuerzos oficiales deben

⁶¹ C. Muñoz Izquierdo, G. Rodríguez et al. El proceso educativo, la reprobación y el abandono del sistema escolar. México, SEP, 1979, p. 2. Cit. por J. Alvarez M. y P. Maríñez A., op. cit., p. 74.

⁶² C. Muñoz Izquierdo et al. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. IX, N°3, 1979. Cit. por H. Fernández y C. Montero, en "El desfase . . .", p. 21.

enfocarse primordialmente en otra dirección. Cuando el fenómeno de la deserción se presenta, de alguna manera "el mal ya está hecho" y las políticas para reinsertar al desertor en el sistema a través de acciones formales o informales no son sino paliativos tardíos.

La atención debería centrarse entonces en el origen del problema, allí donde se dan los fracasos puntuales del alumno que, al acumularse, producirán el retraso escolar, la repitencia y, eventualmente, el abandono temporario o definitivo del sistema.

H. Sobre la crítica al uso del modelo de eficiencia interna en contextos socioeconómica y culturalmente deprimidos.

Cuando se encara el problema de tratar de evaluar la eficiencia interna de un sistema educativo en el contexto de un país capitalista dependiente, de un Estado provincial en déficit fiscal y una población en proceso de franco empobrecimiento, como se puede caracterizar a la situación que se vive en la Provincia de Salta, no distinta a la del resto del país, se hace necesario tomar muy en cuenta una serie de consideraciones.

En primer lugar, y siguiendo los señalamientos realizados por S. A. Doublier⁶⁹, el hecho de que el concepto de eficiencia interna proviene de una extrapolación de la eficiencia interna empresarial al ámbito educativo, en países industrializados que son a la vez países ricos. En estos países, por lo general ya se ha pasado la etapa de concientizar a los padres sobre la obligatoriedad del nivel básico (el abandono se da más bien en los estudios secundarios o terciarios); la situación socioeconómica de los padres rara vez es tan mala como para afectar la concurrencia del niño a la escuela; el nivel promedio de escolaridad de los padres y el ambiente cultural mismo son medios más que suficientes para apoyar la labor del alumno en la escuela y el nivel de formación de los docentes, su tecnología y el habitat escolar garantizan un pasar sin mayores problemas durante esta etapa básica, salvo

⁶⁹ En "Acerca...", pp. 11-12.

problemas puntuales como pueden ser minusvalías psicológicas o psicofísicas del niño que afecten directa o indirectamente su rendimiento. De esta manera, cuando existen problemas de abandono o repitencia, no resulta extraño que las causas se adjudiquen al sistema educativo, como responsable directo y principal.

Sin embargo, en contextos como el que representa tanto Argentina como la mayoría de los países latinoamericanos, al querer caracterizar la eficiencia interna de un sistema educativo a través del comportamiento desertivo o de la repitencia de sus alumnos, es necesario tomar en cuenta que se está poniendo el acento en un factor contributivo más que en un factor exclusivo. "En este caso el sistema educativo comparte responsabilidades con la familia, la comunidad y el Estado mismo (responsable de la definición de políticas o prioridades presupuestarias para las áreas educativa y cultural)".⁶⁴

De acuerdo con Doubliey, la eficiencia interna de un sistema educativo, caracterizada operacionalmente a través de indicadores tales como asistencia y rendimiento escolar, será válida en tanto dicho sistema pueda ejercer sus "funciones" (instruir, educar) en un entorno socio-económico-cultural no restrictivo, es decir, "que no obligue a la escuela a ejercer funciones vicariantes, compensatorias o parafunciones", situación típica de países, regiones o áreas favorecidas, que cuentan con un aflujo regular y suficiente de bienes y servicios. Sobre la realidad educativa que se observa en las escuelas de Salta, puede resultar apropiada la caracterización de Doubliey:

En general, puede decirse que las escuelas desarrollan siempre una mezcla de funciones y parafunciones (o funciones de asistencia social complementaria). Si bien teóricamente no son mutuamente excluyentes, en la práctica la situación por la que atraviesa la demanda (que a veces puede desnaturalizar la misma función educativa) hace que efectivamente casi lo sean. Una escuela situada en una zona muy deprimida tendrá seguramente un

⁶⁴ Ibid., p. 12. Sin subrayar en el original.

aporte bajo en funciones (instruir, educar)... (tanto por la baja calidad del servicio como por las condiciones deficientes de asimilación), mientras que paralelamente la preocupación del docente se orientará seguramente a realizar una labor compensatoria con aquellas parafunciones que puedan estar a su alcance... Dado que las parafunciones son condiciones necesarias (aunque no suficientes) del aprendizaje y de la asistencia, de no existir o mostrar serias deficiencias, el sistema educativo deberá encargarse de proporcionarlas en algún grado. La provisión de esos recursos compensatorios será esencial para asegurar la asistencia y el rendimiento de los alumnos.⁶⁵

De acuerdo con el autor, en entornos carenciados lo que se evalúa "es, en el fondo, la capacidad del sistema educativo para cumplir parafunciones compensadoras, las que a su vez, son condición necesaria para una adecuada puesta en ejecución de las funciones esenciales"⁶⁶

Sin desconocer la crítica expresada al uso del modelo de eficiencia interna en contextos socioeconómica y culturalmente deprimidos, el presente trabajo pretende rescatar el concepto de eficiencia interna de los sistemas educativos desde una perspectiva diferente, cual es su valor estratégico para la educación de los sectores populares de la población escolar. Si la escuela, en particular la escuela pública, ha de brindar a los niños igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el avance oportuno dentro del sistema escolar y, por ende, ha de contribuir a la democratización del conocimiento, de la cultura y del poder en la sociedad, es necesario más que nunca una institución eficiente, que a través del mejoramiento de su organización y funcionamiento interno contribuya a contrarrestar la poderosa influencia de los condicionamientos socioeconómicos, políticos y culturales que afectan la asistencia y el rendimiento escolar. Para ello, si la situación de los alumnos es diferencial, es igualmente importante que la oferta educativa pueda ser

⁶⁵ Ibid., pp. 14-15.

⁶⁶ Ibid., p. 17.

diferencial, atendiendo a las diferentes características de los diversos grupos.

CAPITULO III

ANTECEDENTES

A. Sobre los factores intervinientes en la eficiencia de la educación primaria.

Existe consenso entre los autores consultados acerca de que la eficiencia o ineficiencia de los sistemas educativos en el nivel de primaria responde a la interrelación de múltiples factores. Según su origen, se encuentra en la literatura la distinción, efectuada principalmente con fines analíticos, entre dos grandes grupos de factores: los llamados no escolares o extraescolares, externos, exógenos, no institucionales o estructurantes (en general, aquellos derivados de los condicionamientos sociogeográficos, económicos, culturales y políticos) y los denominados escolares, internos, endógenos, institucionales o estructurales, propios de la organización y funcionamiento de los sistemas y/o unidades educativas.¹

En referencia específica al fracaso escolar, opina Juan Carlos Tedesco:

... en realidad, se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores que se refuerzan mutuamente. Dicho sintéticamente, las condiciones materiales de vida y las características socio-culturales de las familias determinan el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar de los niños. Estas particularidades son reforzadas por un tipo de organización escolar y prácticas pedagógicas que consolidan las bajas posibilidades derivadas del origen social, conformando un circuito causal que se alimenta constantemente.²

¹ Se enumera las distintas denominaciones, aún cuando las mismas responden a distintos enfoques, por ser los términos usados en diferentes textos.

² En "Calidad de la enseñanza y procesos sociales", La Investigación Educativa en relación con el Proyecto Principal, Santiago, UNESCO, Junio de 1982, p. 25. Cit. por H. Fernández y C. Montero, en "El desfase. edad-año de estudios. Una expresión del atraso escolar en el Perú". En Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N° 9, Nov. 1982, p. 32.

Juan Antonio Tijiboy³, apoyándose en los estudios de diferentes autores, destaca la preponderancia de los factores extraescolares en el rendimiento escolar, principalmente la del origen socioeconómico de los alumnos. Investigaciones sobre el tema señalan que los individuos de bajo nivel socioeconómico son dañados en uno de los estados más críticos de su desarrollo físico; que el desarrollo psicosensorial de éstos es retardado por su ambiente, mucho antes de que comience su educación formal; por eso cuando el estudiante pobre llega a la escuela, falla simplemente porque fue "pre-programado" para eso, ya que está menos equipado psico-sensorialmente para competir con sus pares de condición socioeconómica favorecida. Así, se sugiere por ejemplo que los niños que no tienen una discriminación auditiva desarrollada desde temprana edad, pierden la habilidad de distinguir los sonidos relevantes de los irrelevantes.

Igualmente su espíritu de curiosidad y el deseo de aprender son perjudicados, cuando los padres, posiblemente preocupados más con los problemas de sobrevivencia de la familia, no responden a sus preguntas, no leen para ellos o no corrigen con sutileza su pronunciación defectuosa. En cuanto para el padre de otros estratos sociales, el hijo es una realización personal, para éste, cada hijo es un problema más de sobrevivencia.⁴

Rodríguez Marmolejo⁵ menciona como causales de la deserción y la reprobación en la escuela primaria, los siguientes:

Factores externos: - Los gastos directos de las familias.
- El "costo de oportunidad" familiar.
- Las aspiraciones escolares de la

³ En "Factores que intervienen en el rendimiento escolar. Una alternativa para la evaluación escolar". Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N° 9, Agosto 1982, pp. 27-28.

⁴ Ibid., p. 28. Sin subrayado en el original.

⁵ Cit. por Josefina Alvarez M. y Pablo Maríñez A., en Eficiencia de la educación primaria. Diagnóstico y mejoramiento, México, SEP, 1980, pp. 78-80.

población.

- La relevancia de la educación primaria.

Factores internos: - La formación de los maestros.

- Las condiciones de la enseñanza.

- El tiempo real de clases por año escolar⁶.

- El contenido de los planes y programas de estudio.⁷

- Los métodos de evaluación y supervisión escolar.

- Escuelas incompletas y la red escolar.

- La reprobación como causa de deserción

- escolar.

En un estudio sobre el atraso escolar en relación con otras variables realizado en Perú⁸, el grado de atraso aparece inversamente relacionado con el grado de desarrollo de las distintas zonas del país y con el nivel de cobertura del servicio

⁶Según una reseña sobre rendimiento efectuada por E. Schiefelbein y J. Simmons, la longitud del año escolar tiene un impacto positivo en el rendimiento. El número de días de estudios efectivos en América Latina oscilaría entre 150 y 160 en el año escolar, mientras que en países más desarrollados llega a los 200. (En Los determinantes del rendimiento escolar: Reseña de la investigación para países en desarrollo. Ottawa, IDRC, 1981). Cit. por L. Muelle López, "La Eficiencia Interna del Sistema de Educación Básica: Estado del Arte en América Latina", en Revista Educación - Washington (Perú), Vol. 28, N°94-95 (Especial), 1984, p. 179.

⁷Un estudio realizado en Brasil sobre el fracaso escolar en el primer grado de primaria, encuentra que las escuelas públicas no están preparadas para trabajar con alumnos de bajo nivel socioeconómico y lo que hacen es trabajar con un modelo de niño ideal. Otra investigación, efectuada en Chile, afirma que el sistema escolar básico, al no reconocer las diferencias individuales que existen entre los alumnos, no adapta sus programas a estas diferencias, lo que origina que se siga favoreciendo en la promoción a quienes ya vienen favorecidos por una mejor situación económica y cultural. Vid. L. Muelle López, Op. cit., pp. 186 y 184.

⁸H. Fernández y Carmen Montero, op. cit., p. 33-36.

educativo⁹. También el atraso derivado del ingreso tardío a la escuela está en íntima asociación con el origen social de los estudiantes. Entre los factores escolares o institucionales se destaca el papel del docente en la evaluación del rendimiento, ya que al ser quien elabora y califica las pruebas evaluatorias, según diversos criterios, está expuesto a cierto grado de subjetividad en el proceso de calificación.

En México¹⁰, en una muestra sobre la evaluación de cursos comunitarios del Programa "Primaria para todos los niños" (1979-1980), se observó también una alta inconsistencia en los procedimientos de evaluación que utilizan los maestros en la promoción de los niños, ya que con niveles similares de aprovechamiento algunos alumnos aprueban y otros no. Uno de los problemas pedagógicos fundamentales es la enseñanza de las matemáticas. Al respecto, Alvarez y Maríñez comentan:

La pasividad del niño tiene su origen por una parte en la metodología utilizada en la enseñanza: el error de pensar que la lógica es innata al niño, cuando en realidad se construye paso a paso en función de sus actividades; la tendencia a iniciar el aprendizaje a base de conceptos verbales en lugar de acciones reales, materiales y concretas, la precariedad de material para apoyar el trabajo escolar; la escasez de medios para estimular la creatividad del alumno y sensibilizar a la población a cooperar en la educación.¹¹

El estudio: "Análisis descriptivo de los factores escolares y extraescolares que influyen en el rendimiento escolar", realizado

⁹ En relación con la deserción y la reprobación, las mismas asociaciones se observan en México. (Vid. J. Alvarez M. y P. Maríñez A. Op. cit., p. 77).

¹⁰ Según J. Alvarez M. y P. Maríñez A., Ibid., pp. 28-31.

¹¹ Ibid., p. 27.

por José Luis Quintero¹², sintetiza las principales contribuciones de investigaciones realizadas a nivel internacional, para encontrar cuáles son las variables que determinan la calidad de la enseñanza y la eficiencia del aprendizaje. Distingue entre:

a) Variables escolares:

- Del maestro: experiencia, capacitación, escolaridad.
- Del alumno: asistencia a preescolar, reprobación y repetición y nivel socioeconómico.
- De la escuela: tamaño del grupo, disponibilidad de textos escolares.

b) Variables no escolares:

Condiciones externas a la escuela que afectan el proceso de E-A: Nutrición, Salud, Nivel socioeconómico y Nivel educativo de los padres.

Entre las principales conclusiones del informe destaca que son las variables internas las que más influyen en el rendimiento escolar en los países menos desarrollados. Son además las que tienen efecto positivo mayor en los niños provenientes de niveles

¹² Informe final mimeo GEFE 81-09, México, 1982, 72 pp. Cit. por Jean P. Vielle *et al.*, en Eficiencia, eficacia, relevancia, equidad e impacto de la educación básica en México en la perspectiva del financiamiento. Síntesis final y resúmenes analíticos de Proyectos GEFE, 1978-1982. México, SEP, GEFE N° 28, 1982, 245 pp.

socioeconómicos más bajos.¹³

Sobre las variables escolares relacionadas con el maestro, Quintero afirma que existe una relación positiva entre la experiencia del maestro y el aprovechamiento escolar y que la antigüedad puede reflejar los efectos ventajosos de poseer un cuerpo de profesores estable¹⁴. Asimismo, desde el punto de vista de la calidad del aprendizaje, las variables más importantes son la preparación y el perfeccionamiento del docente.

Resulta oportuna aquí la observación de Luis Muelle López¹⁵, quien hace notar que, en general, en los estudios sobre la efectividad de los maestros hay un énfasis en la consideración de los aspectos cognoscitivos en desmedro de los aspectos sociales y afectivos, quizá porque los primeros son más fáciles de medir; sin embargo, es necesario un esfuerzo para tomar en cuenta toda la

¹³ También A. M. Eichelbaum de Babini encuentra que la influencia de variables escolares en el aprovechamiento tienen mayor importancia relativa en los países más pobres. Así, por ejemplo, la disponibilidad de recursos materiales parece ser poco importante (con algunas excepciones) en los países ricos, donde podría decirse que se ha atravesado cierto umbral de necesidades básicas de este tipo y empiezan a cobrar magnitud otros factores. En cambio, en las escuelas de los países menos desarrollados, donde la concentración de recursos está muchas veces muy por debajo de los requerimientos mínimos, las diferencias en este aspecto cobran importancia. (En El problema de la selección, definición, uso y elaboración de indicadores educacionales. Buenos Aires, Proyecto Especial Multinacional de Regionalización Educativa, 1989, p. 32).

¹⁴ W. Larry hace notar que la rotación del personal docente entre las escuelas puede ser un elemento perturbador del desarrollo normal del proceso de aprendizaje, al establecerse cambios en los métodos pedagógicos de un profesor a otro y al alterarse un tipo de relación ya establecida entre un profesor y un alumno. En "Why Children Fail in First Grade in Río Grande do Sul", Human Resources Office. USAID, Río de Janeiro, 1970. Según L. Wolff, en "Um estudo das causas de reprovacao no primeiro ano das escolas primárias no Río Grande do Sul", los cambios o la rotación de profesores durante el año escolar aparecieron también como fuertemente influyentes en el bajo aprovechamiento de los alumnos. (Educacao e Realidade, N° 3, 1978), Cit. por L. Muelle López, Op. cit., pp. 180-181 y 186.

¹⁵ Op. cit., pp. 172-174.

gama posible de interrelaciones maestro-alumno. La calificación del docente no es relevante en sí misma sino en cuanto influye sobre sus actitudes, en su habilidad y destreza para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. El perfeccionamiento del docente en servicio, a través de modalidades tales como la educación a distancia, los seminarios y talleres, la supervisión, etc., permitiría llenar ciertos vacíos de la formación, llegando a modificar la conducta de los profesores.

De la experiencia internacional en relación con el efecto negativo de la reprobación en el rendimiento escolar, en el informe de Quintero se sugiere realizar algunas investigaciones para establecer la promoción automática en los primeros tres años de educación primaria, como se ha realizado en Chile y Venezuela.¹⁶

En cuanto al tamaño del grupo como variable del rendimiento escolar, el informe de Quintero señala que puede o no afectar el rendimiento escolar. Del mismo se extrae la siguiente recomendación: La decisión sobre el tamaño e integración de los grupos debe ser tomada de acuerdo con una política fiscal (costo - efectividad de la inversión en grupos chicos contra otros componentes del sistema educativo) y una política curricular (estrategias del currículum que requiere un número dado de alumnos para lograr mayor rendimiento).¹⁷

Respecto a la disponibilidad de textos en relación con el rendimiento escolar, el informe de Quintero concluye:

¹⁶ En las Bases Curriculares para la Escuela Primaria Salteña de 1978 se establece la promoción automática en 1° y 2° grado, disposición que actualmente no se lleva a cabo.

¹⁷ A. M. Eichelbaum de Babini sugiere que el tamaño de la clase escolar debería ser menos numerosa en las zonas rurales o en pequeñas comunidades. En las grandes ciudades, influencias del servicio educacional como del medio exterior a las escuelas podrían neutralizar los efectos negativos de grupos más numerosos. (Op. cit., p. 30,31).

- a) La disponibilidad de textos produce un efecto positivo en el logro académico, sobre todo en alumnos que provienen de niveles socioeconómicos más bajos.¹⁸
- b) Las implicaciones en la política escolar incluyen abastecer con un mínimo de textos o materiales de lecturas a todos los alumnos.

A fin de optimizar el aprovechamiento en el sistema educativo, recomienda asegurar que, en cada escuela y sobre todo en las rurales, exista una biblioteca.¹⁹

Quintero, al igual que todos los autores consultados, coincide en la vital importancia del factor socioeconómico en el rendimiento y aconseja orientar las políticas educativas hacia la atención de los alumnos provenientes de familias de bajos recursos, con la finalidad de lograr su permanencia en el sistema educativo.

Entre las variables escolares referidas al maestro, resulta oportuno mencionar la proposición de F. L. Ilg et al.²⁰, acerca de que las expectativas de un maestro sobre el rendimiento de sus

¹⁸ Estudios realizados en Chile, Brasil y El Salvador coinciden en afirmar la disponibilidad de textos como un buen predictor del rendimiento. Confirman también que, cuanto más modesto es el nivel socioeconómico de los alumnos, mayor es el impacto de los textos. (L. Muelle López, Op. cit., pp. 181-182.

¹⁹ También Eichelbaum de Babini señala entre los indicadores de calidad escolar más consistentemente ligados al aprovechamiento en los países de ingresos bajos o medianos, los materiales de instrucción (libros de texto y materiales de lectura) y la actividad de las bibliotecas escolares. La autora extrae del Education Now (publicación periódica del Banco Mundial), siguiente cita: "...en la mayor parte de los países la inversión más sabia en calidad educacional es asegurar que haya libros adecuados en las escuelas, un área donde la inversión ha sido por lo general muy baja." (Op. cit., p. 32-33).

²⁰ En Diferencias individuales y rendimiento escolar, Buenos Aires, Paidós, 1978, pp. 51, 69-71. Cit. por Universidad Pedagógica Nacional, Pedagogía. La práctica docente. México, UPN, 1983, pp. 182-185.

alumnos pueden llevar a servir como determinante significativo de dicho rendimiento. Ello, como aspecto particular del principio que afirma que, a menudo, en el transcurso de relaciones interpersonales, la expectativa de cierta persona respecto de la conducta de otra, puede llegar a ser un determinante significativo de la conducta de ésta.²¹

Acerca de la variable escolar del alumno "asistencia a preescolar" mencionada en la clasificación de Quintero, cabe hacer referencia a las conclusiones del estudio UMBRAL, realizado en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile (1979-1980)²². La investigación se llevó a cabo con la intención de presentar un estudio comparado, por estratos sociales, de la relación entre educación preescolar y primaria, en cuatro países diferentes. Se deseaba examinar en especial si la enseñanza preescolar tendía a aumentar o reducir las diferencias en el rendimiento académico de niños de diversos estratos sociales.

Del estudio UMBRAL se desprende que, en general, la asistencia al nivel preescolar facilitó la preparación de los niños para llevar a cabo el aprendizaje de primaria. La asistencia a preescolar durante el año previo al ingreso a primaria tendería a reducir las diferencias de rendimiento de niños provenientes de

²¹ En Chile se halló una correlación estrecha entre la evaluación subjetiva de los maestros sobre las capacidades intelectuales de los alumnos y el número de reprobaciones. Se encontró además que la opinión de los maestros sobre los padres de los alumnos también afecta la reprobación estudiantil. Por otra parte, algunas investigaciones sugieren que la permanencia del alumno en el sistema estaría asociada a los valores de "autoestima" que el mismo tenga en el curso de su participación escolar; incluso, el hecho de recuperar niveles adecuados de autoestima en muchos de ellos haría que también recuperaran mejores niveles de rendimiento escolar. Vid. L. Muelle López, Op. cit., pp. 173 y 177.

²² Johann Filp y Ernesto Schiefelbein. "Efecto de la educación preescolar en el rendimiento de primer grado de primaria: el estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XII, N°1, 1er. Trim. 1982, p. 11.

sectores sociales diferentes, aunque no permite equiparar el nivel de preparación, ya que por lo general, los niños de niveles sociales más bajos obtienen también los puntajes más bajos.²³

En Chile, Luis Bravo Valdiviezo y Humberto Morales Martínez²⁴ realizaron una investigación con el objetivo de conocer mejor la relación entre la deserción escolar prematura y la repitencia de curso durante los ocho primeros años de escolaridad básica, y determinar la incidencia de algunas variables educacionales y socioculturales sobre la repitencia.

Los autores observaron que, si bien el rendimiento en variables como cálculo aritmético y comprensión lectora es determinante para la repitencia, no mejora significativamente con el mayor número de veces que un niño repita curso, situación que estaría indicando deficiencias en el uso de metodologías diferenciales de enseñanza, cuando los niños no han logrado un aprendizaje adecuado. Repetir curso aparece más como fenómeno administrativo que educacional.

El análisis efectuado por los autores indica que durante la escolaridad básica lo más importante para prevenir la deserción prematura de la escuela es lo que ocurre al interior del aula, especialmente el aprendizaje del cálculo y de la lectura. Los factores socioculturales evaluados si bien tiene incidencia global, ésta sería menor que los factores propiamente escolares para el efecto mencionado.

La segunda conclusión es que la repitencia de curso constituye el punto de partida para la deserción escolar prematura y el riesgo de deserción es mayor a medida que la repitencia se produce

²³ Ibid., p. 36.

²⁴ "Estudio sobre la deserción y repitencia escolar en sectores socio-geográficos diferentes", en Revista Deserción Escolar (Buenos Aires) Año IV, N° 10, Abril 1983, pp. 30-35.

en cursos superiores del ciclo básico.

Felipe Martínez Rizo²⁵, ejemplifica así la importancia de un acercamiento cualitativo a las prácticas y procesos complejos que tienen lugar en el aula, en la interacción concreta entre maestros y alumnos, más allá del tratamiento de los diversos elementos del sistema educativo (insumos) en forma aislada:

La manera concreta de actuar de un maestro depende a la vez de su edad, de su sexo, de su estado civil, de sus años de formación, de su experiencia, de su inteligencia, de su temperamento, carácter, de las relaciones que tenga en su propia familia, etc., como a la vez también de la edad, sexo, inteligencia, carácter, familia, etc. de cada alumno, y a la vez del número de alumnos, de la vida grupal de su salón, del tamaño del grupo, de las instalaciones y equipo disponibles, del tipo de organización y administración escolares y de decenas de variables más.

Según el autor, la combinación concreta de variables que se da en cada caso es única e irrepetible y si esta combinación particular da por resultado que este grupo maestro-alumno interactúe positivamente, que el maestro "enseñe" y los alumnos "estudien" en forma regular, el aprendizaje tendrá lugar.

Resultados de las investigaciones revisadas por Martínez Rizo indican, efectivamente, que las características de los diversos actores (actitudes, expectativas, etc. por parte de maestros, alumnos, administradores) que se traducen en interacciones, prácticas y procesos educativos positivos, también se relacionan directamente con el aprovechamiento. Se observan mejoras significativas en el aprovechamiento mediante estrategias sencillas, que simplemente consisten en organizar el trabajo escolar, de suerte que se optimice relativamente para cada alumno la presencia positiva de factores tales como la exposición a actividades de E-A, y las características de los actores del

²⁵ En "Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XIII, N° 4, 1983, p. 73.

proceso. El ejemplo más notable, que ha dado resultados aún en casos de aplicación masiva, (v.gr. Corea del Sur), parece ser el "Mastery Learning"²⁶ Dentro de esta corriente se afirma que todos los estudiantes pueden alcanzar al 100% los objetivos educativos de un programa, con tal que se les dé el tiempo que requieran y los medios necesarios de apoyo para ello.²⁷

Por lo que se refiere al impacto de los diversos insumos de carácter más cuantitativo en el proceso educativo (edificios, equipos, libros, número de maestros, gasto educativo, etc.), la revisión efectuada por Martínez Rizo pone de manifiesto que las deficiencias marcadas de tales insumos sí son muy significativas en lo que se refiere a influir en el aprovechamiento de los alumnos; pero a partir de ciertos niveles, la adición de cantidades suplementarias de dichos insumos ya no hacen mejorar el rendimiento. Además, un mismo insumo puede producir efectos opuestos al combinarse con otros; por ejemplo, la reducción del tamaño de los grupos con la clase social de los alumnos, y con el tipo de escuela.

De acuerdo con este autor, las características de los sistemas educativos que se relacionan más directamente con el aprovechamiento son la mayor exposición de los alumnos a las actividades de enseñanza-aprendizaje (duración del año y de la jornada escolares, uso efectivo del tiempo de enseñanza, tareas en casa).²⁸

Los problemas familiares del niño que afectan el rendimiento

²⁶ Ibid., p. 77.

²⁷ Ibid., p. 78.

²⁸ Ibid., p. 77.

escolar son comentados por Rosalba Rivera de Duarte²⁹. Pueden ser representativas al respecto las observaciones efectuadas por la autora sobre la situación del niño, en escuelas del Municipio de Florida-blanca, Dpto. Santander (Colombia). Existen allí numerosos niños con familias incompletas por diferentes causas, con la secuela de trastornos y desajustes emocionales, sociales y económicos que perjudican al núcleo familiar, directamente a los hijos.

Apunta la autora:

El abandono económico predispone a la familia a caer en la miseria, lo cual lleva a la prematura incorporación del niño al trabajo, sin esperanzas de disfrutar de su infancia como los demás niños. Así llega el menor a la escuela, cansado "con deficiencias alimentarias que lo hacen incapaz de esfuerzos físicos e intelectuales elaborados". Este aspecto y otras reacciones del niño como indisciplina, agresividad o excesiva sumisión y obediencia son consecuencias de situaciones familiares anormales y se constituyen en un problema que repercute directamente en el rendimiento académico del escolar y en las elevadas tasas de deserción en este ciclo básico. Carece este grupo de una positiva utilización del tiempo libre, de una adecuada recreación conjunta con su grupo familiar, de estímulos y ante todo de la satisfacción de sus necesidades humanas básicas.³⁰

La existencia en el hogar de relaciones interpersonales negativas -como las basadas en sentimientos y actitudes de temor, indiferencia, incomprensión, discordia- genera ambientes de tensión y puede llevar a una ruptura del núcleo familiar, afectando la seguridad emocional del niño e incidiendo negativamente en su disposición para el aprendizaje.

El tema de la eficiencia de la educación primaria en América Latina en relación con los costos ha sido abordado también en distintas investigaciones. Según una reseña efectuada por Luis

²⁹ En "El Trabajador Social en el Área Escolar". Revista Universidad de Santander - Humanidades (Colombia), Año 12, N° 1, Agosto 1983, pp. 55-56.

³⁰ Ibid.

Muelle López³¹ para que la escuela sea barata y pueda ofrecer variedad de servicios es mejor operar en escalas mayores, ya que así disminuyen los costos unitarios. Aclara el autor que operar a mayor escala no implica que la calidad de la educación se vea afectada, ya que el tamaño de los salones de clase puede permanecer sin alteraciones.

En general, de los estudios realizados parece surgir la hipótesis de que las escuelas mejor dotadas de recursos están asociadas a resultados más altos en el aprendizaje.³² Se observa que la asignación de recursos favorece a las situadas en centros urbanos y con mayor prestigio, frente a las ubicadas en el medio rural³³.

Existen evidencias acerca de que la dotación de recursos materiales parece no responder a las funciones asignadas a las escuelas, tanto para promover el desarrollo intelectual de los educandos como, fundamentalmente, para implementar sus actividades recreativas y de salud. En efecto, la escuela no supone solamente la transmisión de conocimientos o la formación de valores, sino también el ofrecer a los alumnos un ambiente adecuado de expansión espiritual y cultural que sustente las actividades y contribuya a su bienestar.

...la dotación material en las escuelas no ofrece posibilidades de uso de prácticas no verbalistas muy extendidas en la región por la ausencia de los instrumentos físicos o de laboratorio que permitan aprender haciendo. Incluso es posible que en algunos países, a pesar de tener dotación material, ésta siga subutilizada por falta de ambientes físicos o simplemente por la descalificación de los

³¹ Op. cit., p. 167.

³² Ibid., p. 170.

³³ Ibid., p. 175.

supuestos usuarios para manipularlos.³⁴

Entre otros factores incluídos en el trabajo de Muelle López merecen mencionarse por su importancia el ausentismo docente y administrativo, que provoca interrupciones del proceso educativo, desorden administrativo, inversión adicional no prevista en pago de sustitutos, que inciden en el presupuesto educativo. Y, como un factor positivo, la participación comunitaria.

Se obtiene un efectivo mejoramiento del rendimiento académico y de la eficiencia cuando la escuela logra realizar acciones de vinculación de los padres con el aprendizaje de sus hijos, en función de las características de la comunidad y de los problemas de aprendizaje. Así, por ejemplo, cuando los padres de familia intervienen en asuntos de la escuela, suelen plantear exigencias al personal docente, lo que tiende a mejorar la acción de éste.³⁵

También la organización de la escuela y el papel que asume el director pueden ser determinantes en los niveles de rendimiento, según se desprende del estudio realizado por B. Castelo: "Formas de movilización de una población y una escuela con el objeto de mejorar el aprendizaje"³⁶

En general, la investigación de Muelle López confirma la importancia de factores del rendimiento escolar ya mencionados por los autores antes citados. Su trabajo hace notar la escasez de investigaciones que aborden la influencia de la organización administrativa en el rendimiento de los alumnos, y cómo contribuyen la distribución y uso de los recursos materiales a la eficiencia del sistema.

³⁴ Idem.

³⁵ Ibid., p. 179.

³⁶ Chile, Universidad Católica, 1973. (Cit. por L. Muelle López, Op. cit., p. 104.

B. Estudios sobre la eficiencia de la escuela primaria en la República Argentina.

El diagnóstico sobre la enseñanza primaria realizado por el CONADE en 1968³⁷, calificaba ya al rendimiento como "el problema capital del sistema educativo argentino". Al respecto, se expresa en dicho informe:

La atención del problema del rendimiento escolar tiene un carácter prioritario no sólo por las implicancias que tiene para alcanzar a satisfacer requerimientos de mano de obra sino también porque constituye la manifestación más grave de desigualdad de oportunidades educacionales en nuestro país (...). El sistema argentino presenta tasas de incorporación relativamente aceptables, especialmente en el nivel primario; no obstante esta incorporación no es acompañada efectivamente por una necesaria y correlativa retención.³⁸

El informe del CONADE enfatiza el problema de la deserción y la repetición en la escuela primaria, donde la mitad de los contingentes iniciales no termina la escolaridad obligatoria, indicando:

... el mejoramiento del rendimiento del sistema está íntimamente vinculado a una política de carácter social y pedagógico, que tienda a retener y promover en el sistema a considerables sectores rurales y estratos bajos de zonas urbanas que actualmente pierde.³⁹

En el informe también se propugna que, con el objeto de desarrollar una conciencia nacional sobre la gravedad de los problemas que afectan al rendimiento de la escuela primaria, la solución de los mismos "debería constituir el equivalente de la campañas masivas de alfabetización en cuanto a movilización de la opinión pública y de los distintos sectores de la sociedad y el

³⁷ Educación, Recursos humanos y desarrollo económico. Buenos Aires, CONADE, Serie C, N°73, Tomo I, 1968, p. 81. (Citado por Vilma Pruzzo de Di Pego y col. "Poder de retención diferencial en escuelas urbanas y suburbanas", en Desgranamiento Escolar N° 5, Facultad de Ciencias Humanas, Area de Formación Docente, 1980, p. 5. (Estudio referido a la Provincia de La Pampa, 1971-1977).

³⁸ CONADE, op. cit., p. 468.

³⁹ Idem.

esfuerzo a realizar por el Estado".

A través de la revisión de la bibliografía recopilada sobre el tema, se procurará presentar cómo ha evolucionado en las últimas décadas el problema de la eficiencia de la escuela primaria en el sistema educativo argentino.

Alberto Tasso realizó en 1981 un análisis de 45 estudios sobre rendimiento escolar, realizados en Argentina entre 1960 y 1970.⁴⁰ Más de la mitad de dichos estudios se refieren al nivel primario y en ellos la deserción aparece como "pieza clave" para estudiar el problema del rendimiento. En el rendimiento escolar, señala el autor, parecen coincidir problemas internos como externos al sistema educativo, pero es muy necesario sobre todo saber cómo influir sobre aquellos aspectos controlables del proceso educativo para mejorar los rendimientos.

Por considerarlas de interés para el tema de estudio se rescatan las siguientes observaciones contenidas en el trabajo de Tasso:

a) No debe suponerse que los escolares más inteligentes aprovechan más la enseñanza, pero tampoco que quienes la aprovechan bien alcanzan necesariamente un buen rendimiento objetivo, es decir, la promoción.

b) Existe un desconocimiento acerca de los criterios efectivamente aplicados por los maestros para efectuar las promociones, teniendo en cuenta que el sistema educativo no proporciona a los educadores normas precisas de promoción.

c) Un factor aparentemente muy influyente en ciertas zonas es la capacidad de verbalización de los alumnos. En los distintos estratos sociales, la procedencia geográfica y aún el origen

⁴⁰ "Los estudios sobre rendimiento educativo en Argentina", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XI, N°4, 1981, pp. 125-132.

étnico, influyen decididamente sobre el comportamiento verbal -los niños de zonas rurales de origen indígena tienden a hablar menos que los niños de las ciudades, donde la cultura funciona en torno a la palabra-⁴¹. La tendencia de los maestros a promover a los alumnos "que hablan más" , porque asocian aprovechamiento con verbalización, implicaría la existencia de una norma encubierta que estaría distorsionando la objetividad de los procedimientos de evaluación.

La conclusión a que llega el estudio de Tasso es que el rendimiento escolar está socialmente condicionado, y que ese condicionamiento es muy alto. A través de oportunidades desiguales en el ingreso, las promociones anuales y los egresos, el sistema educativo parece realizar una selección rigurosa, que contrasta con los principios universalistas de la educación argentina.

La Dirección Sectorial de Planificación y Control de Gestión de la Provincia de Santa Fe, publicó en 1981 un estudio destinado a evaluar el comportamiento de la retención y desgranamiento en esa provincia, en sus aspectos cuantitativos, tomando en consideración trece cohortes (1961-1979).⁴²

El análisis comprendió:

- la evolución de la capacidad retentiva de la escuela en el nivel primario y obligatorio;
- la retención y el desgranamiento según departamentos y regiones;
- la incidencia de la repetición analizando la cohorte grado por grado.

El estudio se llevó a cabo especialmente en las escuelas

⁴¹ Los sociólogos Bourdieu y Passeron se refieren a una desigual distribución del "capital lingüístico rentable escolarmente" entre las diferentes clases sociales. (Cit. por C. Baudelot y R. Establet, en La escuela capitalista. México, Siglo XXI, 11a. ed., 1990, p. 197.

⁴² "Retención y desgranamiento", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N° 4, Mayo 1981, pp. 19-36.

primarias diurnas oficiales, donde se presentan los mayores índices de desgranamiento, por cuanto las escuelas privadas, en su conjunto y por factores componentes de otro tipo, no acusan problemas de este tipo.

En el mismo se reiteran observaciones ya señaladas en otras investigaciones: la mayor incidencia de la repetición en los primeros grados, repitencias reiteradas en el primer ciclo, problemas de sobreedad, deserción como secuela de lo anterior, cuando se conjugan además factores de origen geográfico, económico y social y "la necesidad familiar de incorporar al niño al trabajo es mayor que la convicción de los beneficios de la escolarización".

Las conclusiones del estudio reseñado son las siguientes:

1. La capacidad retentiva de la escuela primaria santafecina alcanza, en las 13 cohortes correspondientes al lapso 1961-1979, a la mitad de la población escolar, con tendencia a un progresivo aumento.
2. Está estrictamente vinculada a las características heterogéneas de la provincia -geográficas, sociales, económicos, culturales, etc.- y se encuadra en contextos regionales diferenciados.
3. Las posibilidades de eficacia de la escolarización primaria aparecen directamente relacionadas con el grado de desarrollo de cada Departamento.
4. En los grandes centros urbanos, los índices de retención, de niveles óptimos, disminuyen a causa de las áreas marginadas de población ubicadas en las cinturas de los conglomerados urbanos.
5. La intervención por sí sola del área educativa es incapaz, intrínsecamente, de revertir la incidencia de causales exógenas negativas, pero puede intervenir para superar uno de los componentes internos del desgranamiento: la repetición.

6. El sistema educativo debe intervenir conscientemente en las causas endógenas, propias del sistema, teniendo en cuenta la heterogeneidad regional de la Provincia.
7. La organización institucional y el diseño curricular de la escuela primaria santafecina deben armonizar:
 - Los grandes objetivos provinciales.
 - Los objetivos regionales.
 - El diagnóstico contextual de la población meta a escolarizar.
 - Los contenidos curriculares.
 - Las técnicas de aprendizaje.
 - La evaluación permanente y localizada.
 - La retroalimentación y adaptación sucesiva.
 - La formación y perfeccionamiento adecuado de los recursos humanos.

También en 1981 aparece publicado un "Diagnóstico de rendimiento del nivel primario en la Provincia del Chaco"⁴⁹, medido a través de la retención escolar operada a lo largo de diferentes cohortes. El método utilizado no permitió separar los efectos de abandono (deserción) y de la repetición. Otra limitación del estudio es que las variables analizadas están referidas a cohortes distintas.

Este trabajo indica que la cobertura del sistema educativo chaqueño es considerablemente alta, pero la mayor parte de la matrícula está concentrada en los primeros grados y es baja la proporción de los inscriptos que llegan a graduarse. Es decir que la problemática cuantitativa se ubica en el área del rendimiento, antes que en la extensión del sistema.

Las cifras de retención y desgranamiento por grado de la matrícula de edad escolar correspondiente a la cohorte 1974/80, demuestran que el mayor desgranamiento se produce entre el 1° y 2°

⁴⁹ En Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N°6, Dic. /81.

grado (27.25%) y el menor, entre 6° y 7°, con el 5.15%.

En los tres primeros grados del nivel se desgrana 48.19% de la matrícula. En los tres siguientes, el desgranamiento alcanza el 10.3%.

Se comparó la retención y el desgranamiento de la matrícula en escuelas urbanas y rurales, a través de tres cohortes, durante un período de nueve años (1972-1980). En todos los casos la retención es mucho más alta en las primeras, con valores promedios para cada cohorte cercanos al 43-45%, en tanto que en las escuelas rurales, aunque se observa un mejoramiento en los últimos períodos, no alcanza al 19%.

El análisis de la retención por tipo de jurisdicción pone en evidencia que las escuelas privadas, en su totalidad urbanas, presentan valores superiores a la media provincial.⁴³

En este trabajo se expresan alguna hipótesis sobre causas de la deserción, estableciéndose relaciones de ésta con el nivel socioeconómico de la familia, la localización de la población y deficiencias del sistema educativo.

1. Causas relacionadas con el nivel socioeconómico de la familia.
 - a. El medio social de origen de los alumnos determina no sólo sus posibilidades de acceso a la educación, sino también el éxito escolar de los mismos.
 - b. Cuanto más bajo sea el nivel socioeconómico de los padres, mayor será la necesidad de utilizar económicamente a sus hijos en edad escolar.

⁴³ Las cifras que se ofrecen en relación con la media provincial de la Provincia del Chaco, referidas a la cohorte 1971-1977 presentan valores diferentes, ya que, mientras en la página 26 se da un valor del 29.8%, en el Cuadro N° 1 del mismo estudio aparece un valor de 20.8%. (El porcentaje de retención a nivel nacional es del 52.2%).

c. Las expectativas educativas que los padres despiertan en sus hijos dependen de su nivel educativo y cultural. Así -se afirma en este estudio- los hijos de padres analfabetos tienen expectativas muy pobres, y por lo tanto "casi ninguna posibilidad de éxito en la escuela".

2. Deficiencias del sistema educativo.

La enumeración comprende: Número insuficiente de maestros, carencia de escuelas, material didáctico insuficiente e inadecuado, programas inadecuados, escasa e inadecuada preparación del personal docente para desempeñarse en zonas rurales o en las áreas periféricas de las grandes ciudades; falta de formación bilingüe de los educadores aborígenes, ausencia de servicios asistenciales al alumno, atención simultánea de grados y sobreedad como patología escolar propia de las escuelas rurales; escasa participación de la familia en la educación, falta de capacidad edilicia y de equipamiento, que genera en las áreas periféricas urbanas las escuelas con turno intermedio, donde se imparte enseñanza de inferior calidad, generadora de deserción; edificios escolares en regular o mal estado de conservación.

Como se desprende de esta enunciación de deficiencias del sistema educativo, es mucho lo que se puede hacer desde el propio sistema para contrarrestar las desventajas con las que, en razón de su condición socioeconómica y cultural, acceden muchos niños a la escuela primaria.

El trabajo de Marta Shapira: "La orientación vocacional como herramienta contra la deserción escolar"⁴⁴ hace notar la inequidad de la escuela primaria, al ofrecer iguales servicios educativos independientemente de las características de los niños tanto en el medio rural como urbano. Bajo una aparente igualdad, porque las características diferenciales de los niños hacen que no todos tengan igual posibilidad de hacer uso de los recursos ofrecidos,

⁴⁴ En Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N°5, Sep. /81, pp. 13-19.

en la práctica se da más a los que más tienen en el sentido más amplio del término: sea inteligencia, recursos materiales, recursos económicos, metodológicos.

En relación con la falta de orientación en la escuela primaria, Shapira señala los siguientes efectos:

...la falta de orientación educacional no respeta el ritmo del educando, no toma en cuenta sus dificultades de aprendizaje y lleva al docente a aplicar inadecuadas metodologías. Todo esto se traduce en alumnos con bajo rendimiento educativo.

La falta de orientación vocacional produce desconocimiento de los intereses, capacidades y oportunidades de estudio y ocupación.

El alumno que se sienta así desatendido es un desertor potencial.

En el artículo: "Deserción escolar e igualdad de oportunidades", S.A. Doublie⁴⁵ se refiere a algunos factores escolares causantes del fracaso escolar y la deserción en la escuela primaria: la imposibilidad de los padres de ayudar a sus hijos en temas de matemática moderna y gramática estructural, la presencia de una relación numérica docente/alumno por encima de lo razonable, dificultades de los maestros para implementar metodologías de trabajo individualizado, sistemas de evaluación y de promoción inadecuados, estandarización de la enseñanza.

El mismo autor, en "La problemática de la equidad en la educación primaria argentina"⁴⁶, presenta la situación educativa del país según el Censo de 1980, referida a alumnos potenciales y desertores. Indica que, para el año de referencia, 6 594 409 personas de seis o más años de edad, equivalente al 27.36% de la población argentina comprendida en ese grupo etáreo (24 101 404), no habían recibido una cobertura completa por parte del sistema

⁴⁵ En Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N°4, Mayo/81, pp. 7-15.

⁴⁶ En Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N°12, Dic./83, pp. 7-14.

educativo.

Sobre la significación política de estas cifras hace notar:

...la posibilidad de una efectiva participación en la vida democrática, exige cierto mínimo de instrucción y conocimiento actualizado de la realidad. Hablar de democracia para una masa analfabeta, que por lo común desconoce sus derechos y vive enterrada en lo inmanente teniendo como objetivo vital sólo el pan diario, es hablar de hechos irreales o fantasiosos.⁴⁷

En 1983 Inés Aguerrondo publicó su trabajo titulado: "Estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino"⁴⁸. La autora hace notar cómo la preocupación de los especialistas en los problemas del rendimiento del sistema educativo argentino -y, en particular, en el problema de la deserción escolar-, ha estado en mayor medida centrada en los factores no escolares, lo que implica el supuesto subyacente de que son más determinantes que aquellos propios de la organización y funcionamiento del sistema educativo, tales como "el tipo y organización de los contenidos que se transmiten, la forma en que se transmiten, la actitud del docente frente al alumno, la organización escolar en muchos de sus aspectos"⁴⁹. Aún algunos llegan a plantear que "las causas socioeconómicas son responsables de las deficiencias organizativas y técnico-pedagógicas del sistema educativo y de su bajo rendimiento cuantitativo y cualitativo"⁵⁰, haciendo depender de esta forma los factores escolares de los extraescolares.

Como consecuencias de dar prioridad a los factores no escolares, señala Aguerrondo:

Por una parte, parecería que el sistema educativo no

⁴⁷ Ibid., pp. 10-11.

⁴⁸ En Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N°11, Sep./83, pp. 23-42.

⁴⁹ Ibid., p. 24.

⁵⁰ Cit. por I. Aguerrondo, ibid., p. 22.

reconoce la parte de responsabilidad que tiene en este asunto. Por otro lado, hay como una sensación de impotencia de parte del sistema educativo que le impide plantearse soluciones desde sí mismo.

Como ejemplo de que el sistema educativo no reconoce la responsabilidad que le compete, la autora menciona el hecho de que el sistema no presiona para que se sancione a los desertores, aún cuando tiene a su disposición mecanismos legales para hacerlo. Cita al respecto la observación de Héctor R. Aráuz:

En ningún caso se considera que el bien jurídico protegido no es la administración pública sino la instrucción del ignorante y que los primeros obligados a asegurar el cumplimiento de la obligación de concurrir a la escuela por parte de los niños -por lo menos- son los funcionarios y empleados públicos que tienen conocimiento de la situación.⁵¹

Con su planteo, la autora no pretende negar la importancia de los factores sociales, económicos y culturales como causa del bajo rendimiento de la educación. Pero, reconociendo que el sistema educativo actualmente vigente está modelado sólo sobre la base de las características de los grupos urbanos de clase media, postula que la oferta educativa debe ser diferencial, atendiendo a las diferentes necesidades de los diversos grupos sociales.

María Consuelo Hernaiz publicó en diciembre de 1983 un artículo sobre el tema: "Medición y evaluación de la deserción escolar a nivel primario en la Provincia del Chubut".⁵² La autora indica que la retención media en esa provincia, para el período 1973-79, alcanza sólo el 41.82%. Como situaciones que atentan contra la retención escolar señala: a) la carencia de personal especializado o centros destinados a la recuperación de niños con problemas; b) la falta de instituciones tales como bibliotecas en la zona de influencia de la escuela; c) la falta de colaboración de los padres con la acción educativa institucional, provocada en gran

⁵¹ En "Problemática jurídica de la obligatoriedad escolar", Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año 1, N°3, Dic./80, pp. 19-24. Cit. por I. Aguerrondo, Op. cit., p. 34.

⁵² En Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N°12, p. 27-31.

medida por la desintegración familiar.

Norma Fager de Benavente y Silvia S. Montáñez realizaron una "Evaluación cuantitativa de la matrícula del nivel primario común de San Juan"⁵³. El análisis de la matrícula por edad, realizado con datos del año 1981, revela que el 37% de la población escolar se encuentra en situación de extraedad. El fenómeno, que en algunos grados sobrepasa el 40% de la matrícula correspondiente, reconoce tres orígenes: la incorporación tardía, una alta repetición en primer grado y, a partir del 2º grado, la acción de los abandonos temporarios. Las cifras ofrecidas por las autoras, tomando como base la cohorte 1976-82, muestran que, de cada 100 alumnos que ingresan a 1er. grado en la provincia de San Juan, sólo llegan a 7º grado aproximadamente 55 alumnos. Las tasas de promoción entre los años 1980-81, aumentan progresivamente de 1º a 7º grado, desde 72.2% a 94.6%. En cuanto a las tasas de deserción entre los mismos años, el valor más alto se presenta en primer grado (9.3%). Otros grados con altos valores son el 6º (6.3%) y el 5º (5.3%).

Las autoras enfatizan la necesidad de realizar un análisis cualitativo del problema de la deserción al que visualizan "como indicador externo de situaciones de crisis en el terreno educativo, socioeconómico y cultural".

Es Inés Aguerro⁵⁴ quien caracteriza de manera amplia los principales aspectos cualitativos de la propuesta de enseñanza - aprendizaje vigente en la actualidad, a partir de los siguientes elementos:

los actores: alumnos y docente a cargo de la conducción del aprendizaje;

⁵³ En Revista Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N°12, Dic. /83, pp. 39-47.

⁵⁴ En su obra Re-visión de la escuela actual. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987, 114 pp. (Colección Biblioteca Política Argentina, N°171).

el vínculo: la relación socio-afectiva implícita en el proceso de E-A y por otro lado, el mensaje implícito que constituyen los contenidos de la educación;

la situación: la forma particular en que se organizan los elementos anteriores, ya sea en la situación inmediata o aula (los métodos), o en lo mediato de la institución (organización escolar).

La autora toma como base los elementos citados para considerar los siguientes aspectos cualitativos de la educación que se imparte en la escuela actual:

1. Características de los alumnos: La propuesta educativa vigente parte del supuesto de la homogeneidad del sujeto y de la educación establecida a partir del modelo de niñez de los estratos medios y altos urbanos. Las deficiencias de aprendizaje y/o las de conducta siempre se imputan a las características sociales y personales del alumno, pero poco se cuestiona el papel de la escuela frente al fracaso. Subyace en la práctica escolar una concepción del alumno no como sujeto de aprendizaje, sino como objeto de enseñanza.

2. Características y formación del personal docente: En el nivel primario, al igual que en el preprimario, los docentes femeninos constituyen abrumadora mayoría, de acuerdo con las definiciones sociales de los roles sexuales vigentes en la sociedad.

El magisterio, como profesión originariamente muy reconocida socialmente, manifiesta actualmente una cierta disconformidad generalizada hacia la imagen social que proyecta y el sueldo que devenga. Es en el medio rural donde todavía el docente tiene un lugar significativo.

No se ha realizado todavía una evaluación integral sobre cómo ha influido en la formación docente el hecho de haber elevado el nivel de estudios hasta el terciario. Indicios recogidos en

investigaciones muy parciales sugieren que los maestros normalistas logran resultados mayores que los restantes. Otros estudios más generales señalan que algunos elementos curriculares explicarían este descenso en la calidad técnica de los nuevos docentes. (Si bien se amplió la cantidad de contenidos específicos de formación docente, y aún cuando se incluye una buena cantidad de didácticas especiales, los desarrollos habituales de esas materias se refieren más a contenidos del área disciplinaria específica que a los elementos didácticos que hacen posible su enseñanza).

La formación del docente parece no responder incluso a criterios que lo ayuden a un desempeño laboral creativo. Ya desde el inicio de su práctica trata de imitar la imagen que ha aprendido en su práctica escolar y a los modelos que le transmiten en su formación.

El perfeccionamiento del docente en servicio resulta insuficiente y muchas veces reproduce la relación maestro (el que sabe) y alumno (el que no sabe).

En la práctica docente se da la contradicción entre la posibilidad de cambio del discurso pedagógico y la imposibilidad de cambio de la práctica concreta. Uno de los mecanismos centrales de la resistencia al cambio por parte de los docentes se apoya en que tanto la estructura organizativa de la escuela como los contenidos y métodos niegan el cambio y las transformaciones externas al sistema escolar.

3. Contenidos de la educación: Agüerrondo señala el aislamiento de los contenidos de la enseñanza con el mundo contemporáneo, lo que se refleja en una triple obsolescencia: en relación con el estado del saber humano; en relación con el desarrollo evolutivo del alumno, y en relación con las necesidades de la sociedad. Sobre este tercer aspecto, en el nivel primario, a pesar de que conocidos y generalizados problemas como el ingreso

tardío y la repitencia incrementan notablemente las edades de los alumnos que llegan hasta el último ciclo, no se aprovecha este hecho para ofrecer capacitación profesional acelerada o formación en oficios.

4. Los modelos de relación propuestos por la escuela son formales, dependientes, autoritarios, anulan la creatividad y no fomentan el espíritu crítico. El formalismo en el trato y en el comportamiento que se requiere observar en la escuela genera un distanciamiento entre docentes y alumnos, que en la escuela primaria se acorta o no según las características personales del docente.

5. Los métodos de enseñanza: En la escuela primaria, más que como sujeto de aprendizaje, el niño se define como un objeto de enseñanza. La escuela no toma en cuenta los conocimientos que el niño ya posee acerca de los objetos de conocimiento propios del ámbito escolar, se considera a sí misma el medio de enseñanza, y no un medio donde se aprende. Otras deficiencias de la escuela son el verbalismo, el trabajo masificado y dirigido, sin personalización.

6. La institución escolar: La estructura básica que define la organización docente es el criterio de verticalidad, con una neta distinción entre la conducción y el personal docente y no docente. No son comunes situaciones de gobierno participativo. La característica de desconexión o aislamiento entre los estamentos superiores e inferiores, y en el área horizontal entre los pares docentes, signa fuertemente a la institución, que desplaza también este modelo hacia la comunidad, ofreciendo una imagen de institución cerrada frente a los padres y reaccionando de manera defensiva ante cualquier intento de "los de afuera" de inmiscuirse en la tarea de la escuela.

Uno de los ejes fundamentales que caracteriza los aspectos cualitativos de las formaciones escolares es el formalismo. El cuidado de las formas apunta, por una parte, a la supremacía de

lo aparente por sobre lo auténtico y, por otra, a la introyección de normas rígidas, estereotipadas y uniformantes. El formalismo está por esto, íntimamente ligado al problema de la disciplina y de la autoridad.

En cuanto al sistema de evaluación y promoción en la escuela primaria, Aguerro considera que éste se constituye en una real herramienta de control social, expresión de las actitudes de dominación que el ejercicio de la docencia supone, sobre todo cuando se ejerce sin la contrapartida de ofrecer las ayudas necesarias frente a las dificultades que puede plantear el aprendizaje. Por otra parte, debido a la aplicación de criterios inadecuados (tales como retención memorística frente a capacidad para resolver problemas, por ejemplo), las calificaciones o notas con que se maneja el sistema no reflejan necesariamente el conocimiento adecuado de una determinada asignatura.

Una consecuencia concreta de los aspectos cualitativos del sistema escolar revisados por la autora, es su manera de actuar como mecanismo de exclusión de ciertos y determinados sectores sociales, o de ciertos niños con determinadas características, diferentes a aquellas para las cuales estuvo pensado originalmente el sistema educativo.

Sobre la adquisición de conocimientos, hábitos y una mínima formación intelectual, señala Aguerro:

En el manejo del idioma nacional, las principales dificultades son la pobreza del vocabulario y la poca coherencia y cohesión de los trabajos escritos producidos; la interpretación de textos y la expresión, a lo que contribuye el escaso dominio de estrategias normativas básicas del lenguaje, tales como la tildación, puntuación, ortografía, etc. Existe poco interés por la lectura y una pobre práctica de la misma.

En el área de la matemática, lo más frecuente es que los alumnos no construyan las nociones matemáticas sino que aprendan

de memoria las operaciones.

También en las asignaturas definidas como estudios sociales se observa la tendencia a la memorización. En general, los alumnos sólo saben identificar y reconocer, pero no conceptualizar. La tarea escolar no les permite vincular los contenidos aprendidos en la escuela con situaciones concretas y comunes de la vida cotidiana y tampoco los alienta para que relacionen hechos del pasado con el presente.

Los conceptos de las disciplinas del área de las ciencias se adquieren más por definición que por elaboración personal, lo que no les permite descubrir relaciones o experimentar con los fenómenos. Tampoco se observa que los alumnos adquieran los hábitos lógicos de pensamiento propios del conocimiento científico.

Según los grupos poblacionales a que sirven y las características de la propuesta de aprendizaje que implementan, la autora distingue en el sistema educativo argentino circuitos interiores diferenciados o "segmentos educativos", que permiten ordenar los distintos tipos de establecimientos en términos de distintas calidades educativas. En general, la propuesta educativa que se ofrece en las zonas urbanas es más adecuada que la que se brinda en zonas rurales y, al interior de cada área, hay también grupos que están menos favorecidos que otros (sectores urbano-marginales, grupos aborígenes en los medios rurales). Lo anterior ocasiona que el rendimiento escolar de los niños de los estratos populares esté condicionado no sólo por la especificidad del estrato y del hogar a que pertenecen, sino también por la escuela y el circuito de escolarización a que pertenecen.⁵⁵

⁵⁵ Ibid., p. 26-31. En un estudio referido a la escuela primaria francesa, C. Baudelot y R. Establet demuestran cómo esta institución realiza una división de clase desde el primer grado, a partir del cual la matrícula se canaliza a través de dos redes diferenciadas (la Primaria Profesional, destinada a orientar a los niños de las clases populares al trabajo productivo, y la Secundaria Superior, que conduce a los hijos de la burguesía al bachillerato y demás estudios superiores). Op. cit., 304 pp.

C. Reseña de algunas políticas y acciones sugeridas para el mejoramiento de la eficiencia de la escuela primaria.

De los informes sobre diferentes encuentros y reuniones en torno a problemas educativos, organizados a nivel nacional, se recogen algunas sugerencias y recomendaciones, dignas de tomarse en cuenta para la formulación de políticas y la implementación de acciones tendientes a elevar la eficiencia de la educación primaria.

Por su vigencia en relación con el tema de estudio, se incluyen algunas conclusiones generales y particulares obtenidas del 1er. Simposio Nacional de Trastornos de Aprendizaje Escolar,⁵⁶ realizado en Buenos Aires los días 7, 8 y 9 de septiembre de 1983.

Conclusiones generales:

1. En atención a la complejidad del enfoque de los Trastornos de Aprendizaje, necesidad de su abordaje en forma interdisciplinaria.
2. Necesidad de una adecuada formación de los profesionales vinculados con los trastornos de aprendizaje, especialmente el docente y el pediatra, modificando los currícula formativos de pre y postgrado para incluir esta problemática.
3. Necesidad de establecer un lenguaje común, que permita una eficaz comunicación entre los profesionales miembros de equipos interdisciplinarios.
4. Inserción de estas propuestas en planes de salud y educación integrados, que partiendo de la realidad inmediata, elaboren estrategias a corto y largo plazo.
5. Presupuestos dignos y suficientes para ambas áreas.

⁵⁶ En Deserción Escolar, Buenos Aires, Año V, N° 13, Abril 1984, pp. 33-39. Este evento, organizado por la Sociedad Argentina de Pediatría, contó con la participación de 597 profesionales, 162 de ellos docentes.

Conclusiones de los talleres sobre "La escuela y los problemas de aprendizaje":

El sistema educativo argentino debe empezar a aceptar lo DIFERENTE para superar sus extendidas (y a veces encubiertas) formas de discriminación y segregación.

Para ello es necesario encarar un amplio y profundo trabajo en cuanto a:

1. La formación de pregrado del docente.
2. La capacitación permanente del maestro en ejercicio.
Abarcando, en ambos casos:
 - Práctica y teoría en dosis equivalentes y mutuamente comunicadas entre ellas.
 - Contacto y comprensión de todos los tipos de medios socio-económico-culturales.
 - Intenso trabajo sobre el área actitudinal de la personalidad del docente.
 - Ejercicio en trabajo interdisciplinario.⁵⁷

Entre otras valiosas conclusiones a que arribaron estos talleres, se destacan las siguientes:

Para que la institución escolar pueda ser un medio sano promotor de educandos sanos, debe poder reflexionar sobre sí misma.

Para ello se considera imprescindible la instalación y la extensión de equipos multidisciplinarios de apoyo que sean vehículos aptos de comunicación entre los docentes y los variados profesionales de la salud, quienes deberían incluir entre su preocupación, no sólo al niño que se muestra con dificultades sino también (y prioritariamente) a la institución escuela y a los docentes para que éstos puedan ser agentes de salud.⁵⁸

De las "III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la Problemática de la Deserción Escolar", llevadas a cabo en Paraná (Entre Ríos) del 10 al 14/X/83, con la participación de representantes de Chile, Paraguay y provincias argentinas⁵⁹, se

⁵⁷ Ibid., p. 35.

⁵⁸ Ibid., p. 36.

⁵⁹ En Deserción Escolar, Año V, N° 13, pp. 56-59.

extraen también algunas conclusiones y recomendaciones.

En relación con los gobiernos nacionales:

- Establecer la necesidad de contar con los presupuestos efectivos que aseguren otorgar una atención prioritaria a la educación primaria no sólo en cuanto a la retención sino también a la infraestructura.
- Sugerir la conveniencia de establecer una coordinación multidisciplinaria, multisectorial, para atender las múltiples necesidades del niño y la familia, a fin de facilitar su acceso, permanencia, progreso y finalización dentro del sistema escolar.
- Crear conciencia de la necesidad de elaborar lineamientos curriculares generales, como base para diseños curriculares adaptados a las necesidades regionales y sectoriales de cada país; crear instancias técnicas en donde no las haya o mejorar las existentes.

En relación con el funcionamiento de los sistemas escolares, formula las siguientes recomendaciones:

- En prevención de experiencias frustrantes que deterioran la autoimagen del alumno y condicionan su rendimiento en el inicio escolar, aplicar pruebas de maduración, separando la información básica en diferentes áreas, de tal manera que sea empleada operativamente por el docente en su actividad diaria, respetando el ritmo madurativo de cada educando.
- Iniciar el proceso de lecto-escritura cuando el niño haya adquirido la madurez necesaria, acompañando el desarrollo madurativo con ejercitación estimuladora.
- Generalizar el uso de instrumentos, tales como Censo Escolar Permanente, Cédula Escolar y Ficha de Pase, para el seguimiento individual del niño, que permita diagnosticar y

pronosticar la evolución del fenómeno desertivo.

- Promover una revisión permanente de la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización del docente, especialmente del que se desempeña en zona rural.

D. Estrategias ensayadas para el mejoramiento de la eficiencia.

1. Estrategias preventivas.

En este rubro, Muñoz Izquierdo y Lavín de Arribé incluyen aquellas estrategias basadas en programas de "estimulación precoz" para niños menores de seis años, en los cuales se combinan generalmente acciones de educación preescolar o preprimaria con complementos nutricionales, buscando apoyar el desarrollo intelectual del niño para prevenir el fracaso escolar en primaria.⁶⁰ Con anterioridad se ha hecho referencia a los efectos positivos de la educación pre-primaria en el posterior desempeño pedagógico del educando.⁶¹ En el presente apartado se pondrá el acento en aquellas medidas implementadas en la escuela primaria para evitar la ocurrencia del fracaso escolar, incluyendo las que buscan apoyar a sectores de la población escolar en situación de riesgo.

Entre estas últimas puede citarse el proyecto "Innovación Educativa: Técnicas de enseñanza individualizada", desarrollado en México.⁶² Se basa en la idea de que es posible individualizar la enseñanza en grupos grandes (40 a 45 alumnos) y en condiciones aparentemente desfavorables, previa capacitación del personal docente y contando con material didáctico diversificado. En la

⁶⁰ Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín de Arribé, "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en C. Muñoz Izquierdo (Ed.). Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina. México, CEE, 1988, pp. 153-156.

⁶¹ Vid. supra, pp. 74-75.

⁶² Josefina Álvarez M. y Pablo Maríñez A. Op. cit., pp. 53-54.

experiencia piloto se logró reducir la reprobación a menos del 1%, sin casos de deserción. Posteriormente se amplió su aplicación a zonas rurales, con grupos de alumnos más complejos (población bilingüe, escuelas unitarias). No se cuenta con resultados de la evaluación del proyecto en esta segunda etapa, pero la mayor dificultad registrada es el tiempo que requiere la capacitación del maestro para asimilar y desarrollar los nuevos recursos pedagógicos.

Martínez Sánchez et al.⁶³ ofrecen algunas precisiones sobre la implementación del proyecto, que resultan de interés: Los maestros participan voluntariamente respondiendo a una campaña de promoción que sólo ofrece: "más trabajo y más satisfacción". El modelo de capacitación comprende un curso intensivo de un mes, el cual abarca los aspectos teóricos del programa, su filosofía y metodología; la observación en salones "modelos" que se encuentran en el Centro de Capacitación, y las técnicas de elaboración de materiales didácticos.⁶⁴ Se complementa con una asesoría sistemática y con seminarios y talleres mensuales a lo largo del ciclo escolar.⁶⁵

⁶³ J. Martínez Sánchez et al. Políticas para incrementar la eficacia del sistema educativo a nivel de primaria. México, CEE (Serie GEFE n° 4), 1982, pp. 139-144.

⁶⁴ Temas que se incluyen: Teoría del desarrollo cognoscitivo según J. Piaget, técnicas de individualización de la enseñanza, filosofía del programa, principios del aprendizaje social, organización y manejo del ambiente físico, técnicas para la elaboración de materiales didácticos.

⁶⁵ La asesoría comprende: a) observación del salón de clases, donde el asesor destaca todos los aspectos positivos detectados en el trabajo del maestro y se los comenta para que el maestro vaya adquiriendo mayor confianza en sí mismo; b) sugerencias específicas por escrito, sobre las modalidades que el maestro puede adoptar para mejorar la instrucción o conducción del grupo; c) entrevistas semanales o quincenales con el maestro para aclarar dudas; d) ejemplificación de técnicas a través de demostraciones en el salón de clases o con grupos ajenos. En los seminarios y talleres mensuales que se realizan durante tres tardes consecutivas, se adquieren nuevas técnicas y procedimientos para la individualización de la enseñanza y se revisa el trabajo realizado a lo largo del mes.

2. Estrategias enmendativas.

Se incluyen aquí aquellas estrategias tendientes a remediar el fracaso escolar en sus distintas manifestaciones, básicamente a través de la recuperación de repitentes y la atención de desertores mediante modalidades escolarizadas o informales.

Josefina Alvarez y Pablo Maríñez informan sobre el desarrollo en México de algunos proyectos que pueden incluirse en este rubro: El proyecto "Recuperación de niños con atraso escolar", parte de la consideración de que "el atraso escolar es un fenómeno que se reproduce a sí mismo"; se fundamenta, en consecuencia, en la sensibilización y motivación de los padres, maestros y alumnos para entender el problema y superarlo; en el autoaprendizaje, en la capacitación del maestro y en la participación de los padres de familia. El principal propósito del proyecto es prevenir la reprobación y recuperar a los niños que han sido reprobados. En cada una de estas alternativas, con una duración de ocho semanas cada una, se ha logrado una recuperación general del 80%.⁶⁶

Otro proyecto es el de "Nivelación de niños en situación de extraedad". Tiene como propósito nivelar al niño desfasado por su edad cronológica, haciéndolo avanzar dos grados en un sólo año escolar.⁶⁷

En el informe de J. Martínez Sánchez et al.⁶⁸ se encuentran algunos detalles sobre la puesta en práctica de estos programas: En la primera alternativa (prevención), el maestro trabaja normalmente, salvo que en algún momento del día, por cuarenta y cinco minutos, se dedica al grupo de niños que requiere de

⁶⁶ Ibid., p. 50.

⁶⁷ Ibid., p. 48.

⁶⁸ J. Martínez Sánchez et al., op. cit., pp. 69-70.

atención especial.⁶⁹ En ese tiempo le da a cada alumno el material que le corresponde y explica cómo debe llevarlo a cabo. El material es entregado al maestro y éste sólo lo explica y corrige. En la modalidad de recuperación, los maestros trabajan durante la época de verano. También aquí aplican el material que se les proporcionó y acentúan ciertos contenidos que los alumnos necesitan. Para los alumnos en situación de extraedad, existe un material especial que consta de guías de autoaprendizaje. El alumno es quien va administrando su propio material. El maestro explica los temas y los alumnos realizan por sí solos la ejercitación.⁷⁰

Para seleccionar a los alumnos problemas, en el primer caso se aplican pruebas de diagnóstico; en el segundo, se forma un grupo con niños reprobados de diversas escuelas, y para el tercer caso se reúnen a través de una promoción los alumnos que están desfasados.

Los proyectos incluyen varias formas de sensibilización a los padres de familia y a los docentes, sobre las características y la problemática general del atraso escolar. Al efecto se editaron folletos y se produjeron documentales para ser mostrados en las escuelas y proyectados en la televisión pública.

En cuanto a la atención de desertores, puede citarse el proyecto experimental "Educación Básica Intensiva para niños de 11 a 14 años en zonas urbanas", desarrollado en México. De acuerdo con la reseña efectuada por Josefina Alvarez y Pablo Maríñez⁷¹, el objetivo de este proyecto es ofrecer a niños y jóvenes desertores de la escuela primaria o que nunca han ingresado a ella y que

⁶⁹ Los autores no aclaran qué ocurre con el resto de los alumnos mientras el maestro se dedica especialmente por 45 minutos al grupo de alumnos con dificultades.

⁷⁰ No se ofrece información acerca de quién o quiénes elaboran los materiales que se suministran al maestro para su aplicación.

⁷¹ Op. cit. pp. 27-41.

viven en zonas urbanas marginadas, la posibilidad de adquirir las destrezas culturales básicas (lectura, escritura y cálculo) en un corto período de tiempo y poder aplicarlas a situaciones concretas.

El modelo implica vincular los objetivos de aprendizaje con el desarrollo de actividades socialmente productivas. Resulta crucial por tanto la adecuada selección del tipo y modalidad de trabajo asignado al estudiantado; se busca, en primer lugar, responder a las necesidades productivas de la región, y en segundo lugar, incorporar nuevas formas técnicas de realización, rescatando y respetando los procedimientos más significativos aplicados por el método tradicional. Paralelamente se contempla la necesidad de articular, en la medida de las posibilidades, las formas productivas al sistema de enseñanza, de manera que no se produzca una ruptura entre ambos.

El objetivo académico central planteado por el proyecto es el logro del autodidactismo.

En Argentina, Osvaldo Curone et al.⁷² describen las características de un programa experimental, llevado a cabo en la ciudad de Neuquén, capital de la provincia del mismo nombre, como medio de abatir la repitencia. Dicho programa, llamado "Escuela de verano", se desarrolló entre el 11/I/82 hasta el 20/II/82 inclusive, con jornadas diarias de 8,30 a 12,30 hs., con los siguientes objetivos:

1. Recuperar al alumno repitente de primer grado. (Como meta se fijó la recuperación del 80% de la matrícula interviniente en el programa).
2. Implementar una metodología de integración entre docentes de

⁷² Osvaldo Curone et al. - Dirección de Planeamiento Educativo. Provincia de Neuquén. "Escuela de verano: Un esfuerzo para la recuperación del alumno repitente", en Deserción Escolar, Buenos Aires, Año IV, N° 12, Diciembre 1983, pp. 32-38.

distintos niveles (pre-primario y primario) y especialidades (maestras jardineras, maestros de grado y profesores de Educación Física).

En la experiencia participaron 15 de los 27 establecimientos primarios oficiales de la ciudad.

Para concurrir a "Escuela de Verano", el niño debía reunir las siguientes características:

- Haber concluido la etapa de Aprestamiento.
- Haber internalizado rudimentos de la lecto-escritura y el cálculo: Como mínimo en el área del conocimiento se fijó el manejo de cinco generadoras y hasta el número 10 inclusive.
- Ser repitente por primera vez. (Se consideró que los alumnos repitentes por segunda, tercera o más veces, podrían presentar problemas cuyo adecuado diagnóstico y tratamiento escapaba a los alcances del programa).

Para la derivación de los alumnos se elaboró con el concurso de personal especializado una ficha diagnóstica, que fue cumplimentada por los docentes a cargo de las secciones de 1er. grado a comienzos del mes de noviembre. En la ficha se requería información sobre:

- Pautas alcanzadas.
- Pautas que debió alcanzar, y
- dificultades en las áreas de Aprestamiento, Lengua y Matemática.

La selección de los niños participantes en el programa estuvo a cargo de una supervisora de nivel primario y otra del nivel pre-primario. Al efecto se estudiaron las fichas diagnósticas cumplimentadas previamente por los maestros.

Dado que la concurrencia a la escuela de verano no garantizaba

la promoción automática a 2º grado, la inscripción de la matrícula seleccionada fue optativa. Se inscribieron 160 niños, de los cuales asistieron 155.

En consideración a la menor distancia del domicilio de los niños, se seleccionaron dos escuelas como sedes del programa.

Los docentes participantes fueron designados mediante contratos de igual valor. Para poder brindar una atención individualizada a los alumnos participantes, se establecieron las siguientes relaciones maestro-alumno:

- Un docente de nivel primario cada 15 alumnos.
- Un docente de nivel pre-primario cada 30 alumnos.
- Un profesor de Educación Física por escuela.

Los grupos se conformaron tomando en cuenta las dificultades en Lengua y Matemática.

Los docentes intervinientes participaron conjuntamente en la programación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cada grupo docente tuvo plena libertad para la organización de la unidad escolar: distribución horaria, distribución de actividades y funcionamiento interno. El maestro de grado resultó el más indicado para las pautas de organización de actividades diarias. La maestra jardinera dio apoyo en el área de Expresión Artística, con estrategias docentes muy eficaces, incluyendo el juego-trabajo. El docente de Educación Física debió crear situaciones de aprendizaje que reforzaran la labor del maestro de grado, en forma simultánea con las actividades de su área.

El programa fue apoyado con transporte escolar y con servicio de comedor escolar. Se proporcionó a cada niño los útiles escolares y a cada grupo los elementos de trabajo para uso compartido.

La supervisión pedagógica estuvo a cargo de una supervisora de enseñanza pre-primaria y una de enseñanza primaria, que trabajaron

en forma alternada 15 días cada una.

Al finalizar el programa, el maestro de grado elaboró un informe sobre aquellos aspectos considerados por él como relevantes, destinado al docente de 2º grado que recibiría al alumno en la escuela de procedencia.

Para la evaluación del programa se tomó como base las evaluaciones parciales realizadas por padres, docentes, supervisoras y coordinadores del mismo.

Desde el punto de vista estadístico, se recuperó al 81% de los alumnos asistentes.

Desde el punto de vista pedagógico, se logró una relación maestro-alumno adecuada (el maestro pudo conocer en profundidad el problema individual de cada niño y establecer un vínculo afectivo). El trabajo interdisciplinario resultó eficaz para la programación y conducción del proceso de E-A. La aplicación de una metodología dinámica, integradora, flexible e individualizada se tradujo en un mayor rendimiento pedagógico. La variabilidad de recursos didácticos y de actividades tendientes al logro de un objetivo específico afianzaron los aprendizajes. Los mayores logros se observaron en el área afectiva.

Apunta el informe de Curone et al.:

El vivenciar una nueva forma de relacionarse con el docente y sentirse capaz de realizar con éxito las tareas emprendidas, fueron reforzando paulatinamente la AUTOESTIMA, la que una vez fortalecida se convirtió en el motor que impulsó la adquisición de nuevos logros en el campo del conocimiento y en el campo de las relaciones.⁷³

3. Estrategias basadas en la participación de la comunidad en el proceso educativo.

En "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en

⁷³ Ibid., p. 27.

educación primaria", Carlos Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín de Arribé⁷⁴ ofrecen referencias sobre una serie de experiencias que se vienen desarrollando en diversos países de América Latina, con eje en la participación de la comunidad en el proceso educativo.

Observan los autores que estas experiencias han surgido a partir de la década de los setenta, generalmente como respuesta a necesidades sentidas de la comunidad y a petición de ellas. Se dan preferentemente en la línea de la "educación popular" e incluso de la "educación popular infantil". En sus comienzos se trata de acciones de educación preescolar con participación de las madres, como un medio de preparar a los hijos para el ingreso a la escuela. Más adelante han ido asumiendo características de proyectos integrales que involucran a niños preescolares, en edad escolar, adultos, e incluso llegan a integrarse como proyectos propiamente comunitarios.

Los informes revisados por los autores sobre estas experiencias señalan importantes cambios actitudinales en todos los sujetos involucrados -alumnos, padres y maestros- en cuanto a una mayor solidaridad, compromiso y deseo de superación (indicadores de un mejoramiento en la "calidad de vida" de las comunidades participantes). Representan caminos alternativos para superar la exclusión y el rezago escolar así como para borrar las fronteras entre educación para los niños y los adultos, entre la educación formal y no formal.⁷⁵

En relación con los procesos participativos, María Teresa Sirvent⁷⁶ hace notar que lo que se juega en dichos procesos es el poder institucional, entendido como una intervención real en la toma de decisiones de una institución. Señala la necesidad de

⁷⁴ C. Muñoz Izquierdo y S. Lavín de Arribé, op. cit., pp. 164-167.

⁷⁵ Ibid., pp. 172-173.

⁷⁶ María Teresa Sirvent. "Estilos participativos Sueños o realidades?", en Revista Argentina de Educación, Año III, N°5, Dic. /84, pp. 45-59.

distinguir entre participación real y participación simbólica. La participación real supone modificaciones en la estructura de concentración del poder, y ocurre cuando los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen poder en todos los procesos de la vida institucional:

a) en la toma de decisiones en diferentes niveles, tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción, b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional.⁷⁷

La autora concibe a la participación real como " una necesidad humana, condición y resultante de un proceso de transformación dirigido al aumento de la calidad de vida de una población." Y añade:

La participación real de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana, supone además el reconocimiento de otras necesidades asociadas: autovaloración de sí y del grupo de pertenencia; capacidad reflexiva sobre los hechos de la vida cotidiana, capacidad de crear y de recrear no sólo objetos materiales sino, fundamentalmente, crear y recrear nuevas formas de vida y de convivencia social.⁷⁸

La participación simbólica, en cambio, alude a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional y que, al mismo tiempo, generan en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer un poder inexistente.

Sirvent marca algunas cuestiones o puntos críticos a considerar en un proceso realmente participativo:

¿Quién participa? Importa la participación de "las bases mayoritarias", y que no se reproduzca el modelo conocido de concentración del poder, donde unos pocos tienen información, piensan y deciden, y una gran mayoría está ajena al proceso de

⁷⁷ Ibid., p. 46.

⁷⁸ Ibid., p. 50.

toma de decisiones y, simplemente, actúa en la implementación de las acciones.

¿Cómo se participa? Se encuentran situaciones donde la participación es nominal o receptiva. Se distribuye información, se reciben sugerencias, pero el proceso de toma de decisiones sigue concentrado en una minoría que selecciona la información y procesa las opiniones.

¿Qué mecanismos se generan para asegurar la participación? Pocas veces se implementan mecanismos que posibiliten una expresión responsable, reflexiva y creativa por parte de la mayoría de los individuos y grupos comprometidos. Las grandes asambleas y votaciones -ejemplifica- en general no reúnen condiciones mínimas de manejo de la información o de tiempo de reflexión para ser mecanismos de participación real, por lo que pueden funcionar como instrumentos de participación simbólica.

¿En qué ámbitos o áreas de la vida institucional se participa? Generalmente, en aquellos ámbitos o áreas donde se permite la participación, la misma acontece en la fase de implementación de un proyecto; raramente en las etapas decisivas de determinación de objetivos, selección de estrategias y evaluación. Se reproduce un modelo elitista donde unos pocos planifican y una gran mayoría sirve como mano de obra.

La autora hace notar que la participación real constituye un largo y difícil proceso de aprendizaje (de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas), que requiere ir creando etapas intermedias semi-participativas, donde lo importante es la conciencia de este proceso en todos los individuos y grupos comprometidos.

Las posibilidades y limitaciones de la participación real dependerán de las condiciones facilitadoras o inhibidoras, institucionales y psicosociales de cada situación particular.

En lo que a la institución escolar se refiere, la autora advierte que no es fácil que la escuela se disponga a "abrirse" a la participación, y que los modelos autoritarios se reproducen también en el desempeño de los subordinados cuando tienen un cierto espacio de poder. Comenta al respecto:

Existe una tendencia de la administración de la escuela a "sentirse" dueña del edificio y del personal que dependen de ella. Se percibe la participación como una amenaza a la "autoridad" de la escuela sobre la comunidad. La participación aceptada es la participación simbólica de los padres: como espectadores de las fiestas, escuchas acríticos de las reuniones, comprensivos y aliados con la escuela en los castigos disciplinarios, y colaboradores en la donación de dinero o mano de obra. La visión generalizada es que otro tipo de participación es imposible dada la falta de capacidad y de interés de los padres. Así, se van operando procesos de refuerzo de las representaciones fatalistas, deterministas y mágicas de la comunidad, como también de la tendencia de las familias de la pobreza a considerar el fracaso escolar como normal y el éxito como algo para-normal.⁷⁹

Sobre la base de su experiencia, Sirvent afirma que la educación formal y el personal docente aparecen como reproductores de los estilos autoritarios y de dominación predominantes:

Los diagnósticos participativos desarrollados con la escuela, han demostrado los componentes inhibitorios y anti-participatorios de la "cultura escolar", fundamentalmente en términos de la configuración de representaciones sociales del personal docente. Se percibe la distancia existente entre el nivel de conciencia crítica que el maestro presenta en sus reivindicaciones salariales y su carencia de reflexión frente al bajo rendimiento de la escuela. Sus posturas, a veces socialmente progresistas no se traducen ni en el análisis de la educación ni en su práctica cotidiana en la escuela. El miedo y la subordinación dificulta el pensar reflexivo sobre sí mismo, como profesional en relación con el proceso educativo y el contexto social.⁸⁰

Por ello, reitera la autora, se hace necesario percibir a la participación real como un proceso de aprendizaje tanto del barrio como de la escuela, que posibilite el compromiso compartido en la

⁷⁹ Ibid., p. 54.

⁸⁰ Ibid., p. 52. (Sin subrayado en el original).

toma de decisiones sobre el funcionamiento escolar.⁸¹

⁸¹ Manuel Argumedo distingue entre participación como "tomar parte de" (estar incorporado simplemente a un grupo) y "tomar parte en" (incorporarse al grupo con algún margen para decidir sobre lo que se hará). En este caso, una "democratización de la enseñanza implicaría la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones sobre lo que va a suceder en la escuela". "Elaboração Curricular e Aprendizagem Colectiva na Educação Participativa", en Marcela Gajardo y Jorge Wertheim, Educação e participação; alternativas metodológicas, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1982. (Cit. por Carlos Rodríguez Brandão, "Repensando la participación" Trad. Y. Gayol, en María de Ibarrola y Elsie Rockwell, Comp., Educación y clases populares en América Latina, México, DIE, Centro de Investigación y de estudios avanzados del IPN, 1985, p. 176-177).

SEGUNDA PARTE

CAPITULO I

INFORMACION GENERAL SOBRE LA CIUDAD DE TARTAGAL Y ZONA DE INFLUENCIA

La ciudad de Tartagal se encuentra ubicada en el extremo norte de la Provincia de Salta, República Argentina, a 22° 30' de latitud sur y 63° 50' de longitud oeste (Mapa N° 1). Su altura sobre el nivel del mar es de 502 m y dista 355 km, por ruta asfaltada, de la capital provincial. Es cabecera del Departamento General San Martín y, desde 1976, sede administrativa del Área de Frontera del mismo nombre (Mapa N° 2).¹ Geográficamente se localiza en la región natural conocida como "Umbral al Chaco", (Mapa N° 3), cuyas características son las siguientes:

...es una estrecha franja de transición entre la Selva Montana y el Chaco Semiárido. Se extiende de norte a sur, desde el límite con Bolivia, a la altura de Pocitos, hasta el río Bermejo, en las inmediaciones de Embarcación. Constituye un verdadero corredor de un ancho promedio no mayor a 30 km. Se destaca como un piedemonte que mira al este con paisaje suavemente inclinado. La proximidad a las sierras la enriquece en humedad...²

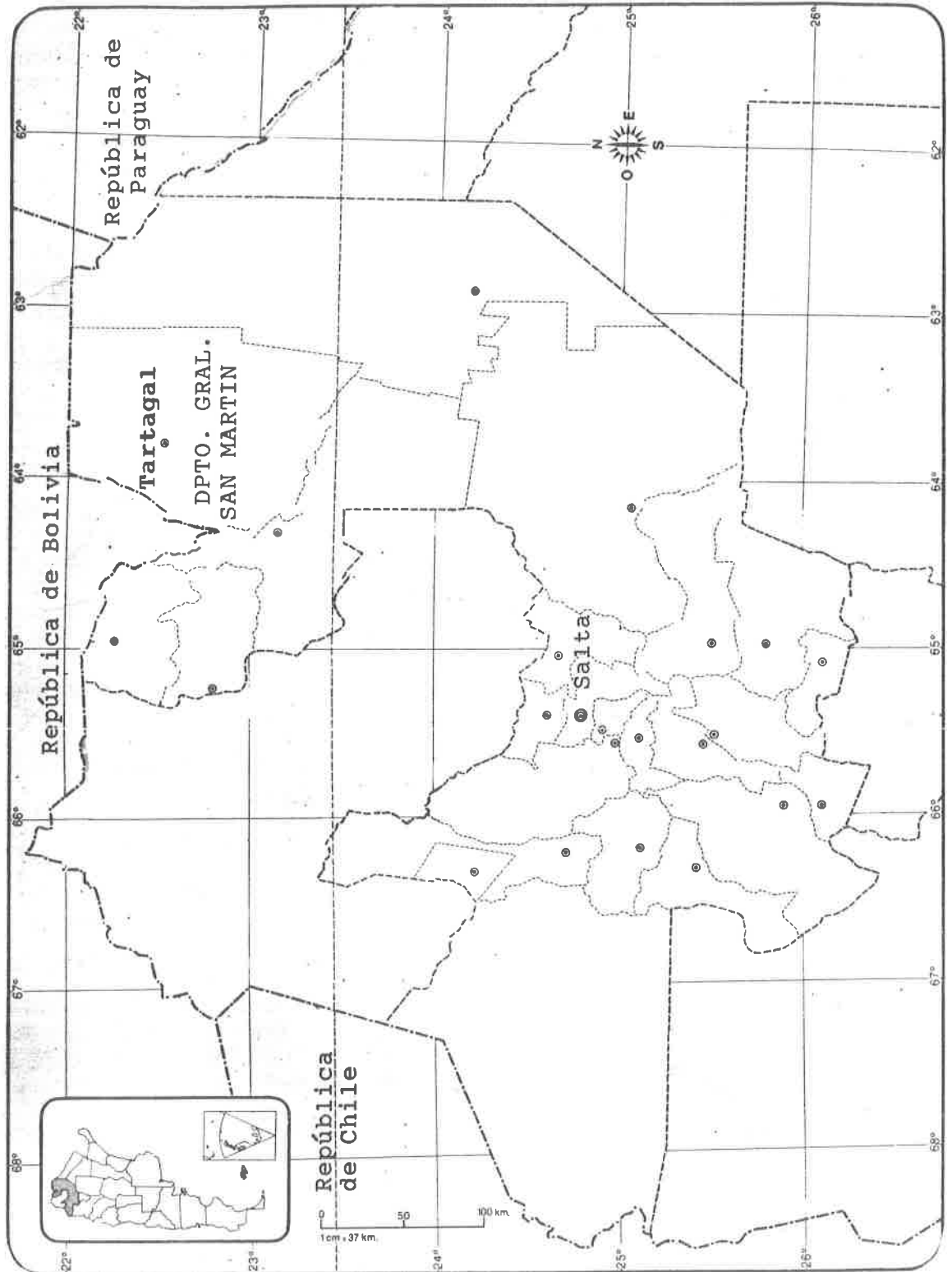
El clima es subtropical con estación seca. Los inviernos son cortos y benignos, con temperatura promedio de 9°C y lluvias escasas. En verano hay lluvias abundantes que ocasionan crecidas y riesgos de devastaciones y cortes de caminos; las temperaturas son muy altas (el promedio oscila entre 23°C y 40°C) y muy considerable la evaporación; la estación calurosa se prolonga desde octubre hasta abril. El régimen anual de precipitaciones

¹ El Área de Frontera Tartagal está integrada por el Departamento Gral. San Martín y la porción centro y norte del Departamento Rivadavia. Ambos departamentos pertenecen a la Provincia de Salta. Limita al Norte con la República de Bolivia y la República del Paraguay, al Este con la República de Bolivia y el Departamento Orán; hacia el Oeste con la Provincia de Formosa y, hacia el Sur, está separado por el río Bermejo del Departamento Orán y el resto del Departamento Rivadavia.

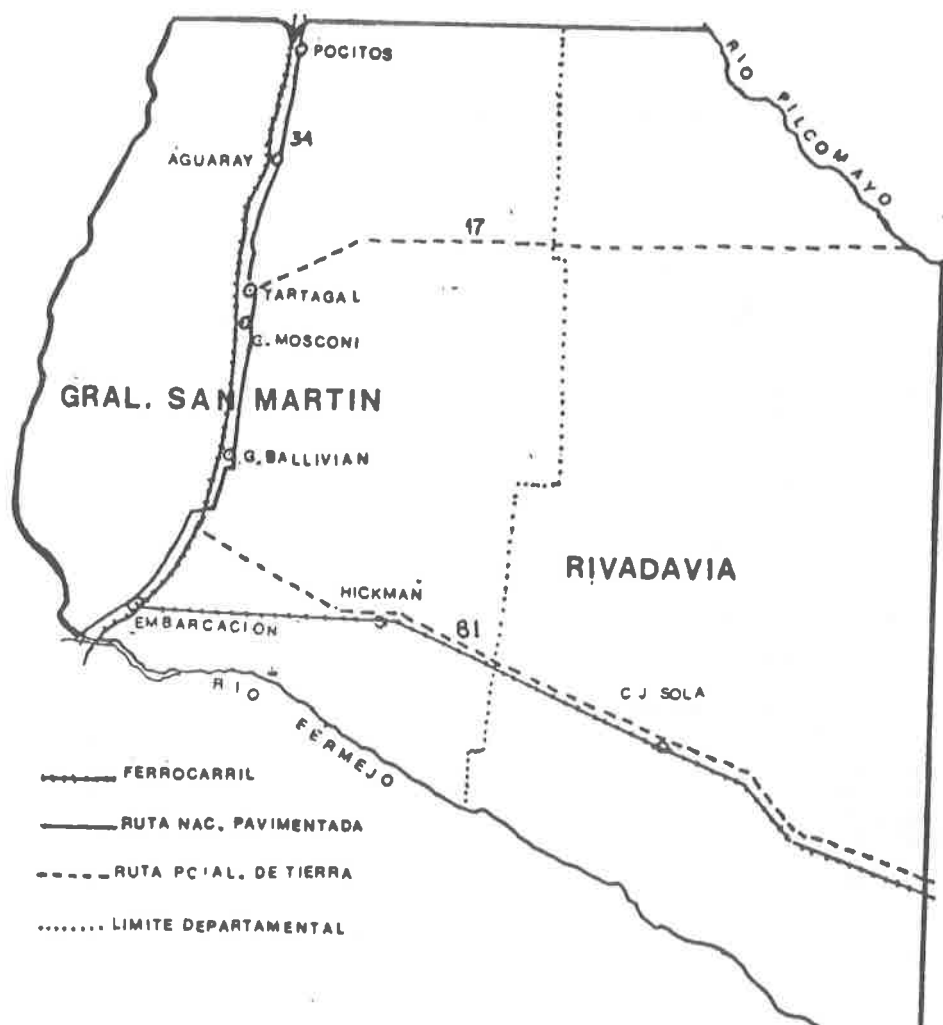
² Agustín F. Cafferata. Área de Frontera de Tartagal. Marginalidad y transición. Buenos Aires. Consejo Federal de Inversiones, 1988, p. 11.

MAPA N° 1

LOCALIZACION DE LA CIUDAD DE TARTAGAL EN LA PROVINCIA DE SALTA

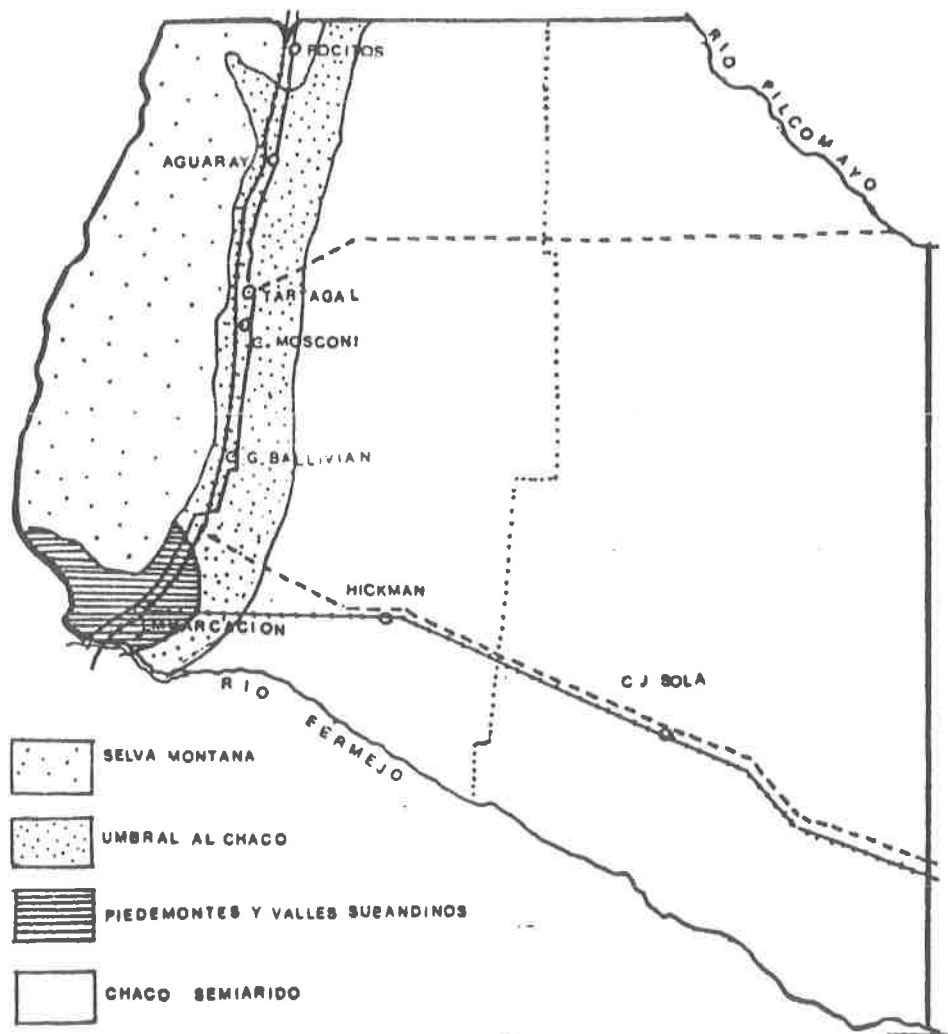


MAPA N°2
AREA DE FRONTERA TARTAGAL



Fuente: CAFFERATA, Agustín F. Área de Frontera de Tartagal. Marginalidad y transición. Buenos Aires, Consejo Federal de Inversiones, 1988, p.13 (Mapa 2).

MAPA N° 3
AREA DE FRONTERA TARTAGAL
 Regiones Naturales



Fuente: CAFFERATA, Agustín F. Área de Frontera de Tartagal. Marginalidad y transición. Buenos Aires, Consejo Federal de Inversiones, 1988, p.10 (Mapa 1).

permite los cultivos a secano. Los bosques que cubren la región han sido intensamente explotados y se ha desmontado algunas áreas para desarrollar la agricultura.

Desde el punto de vista socioeconómico, el diagnóstico de la Provincia realizado en 1981 por la Secretaría de Estado de Planeamiento³, al dividir a la Provincia en cinco áreas ambientales aproximadamente homogéneas, ubicó a esta región geográfica en un área ambiental denominada "de Desarrollo Relativo"⁴, caracterizada porque en ella se desarrolla casi toda la generación provincial de bienes y servicios, se concentra el grueso de la población y "se detectan los menores índices de analfabetismo, deserción escolar, enfermedades, mortalidad infantil, etc."⁵

La región está cruzada longitudinalmente por las dos únicas vías que aseguran un tráfico regular, hacia el Norte, con la vecina República de Bolivia y, hacia el Sur, con el sistema vial nacional: La Ruta Nacional N° 34 y el Ferrocarril General Belgrano.⁶ A lo largo de estas vías de comunicación se ha desarrollado un complejo urbano que concentra las dos terceras partes de la población de toda el Área de Frontera. En este eje se destaca la ciudad Tartagal: Tercera en importancia dentro de la provincia (43.570 habitantes, según resultados provisorios del Censo de 1991), la ciudad está sostenida por importantes funciones terciarias; como centro administrativo del Departamento General San Martín, desarrolla un rol hegemónico en las actividades comerciales y de servicios del área y concentra una proporción

³ Secretaría de Estado de Planeamiento Provincia de Salta. Diagnóstico de la Provincia, I, Salta, Argentina, Septiembre 1981, pp. 28-29.

⁴ El área incluye básicamente a los departamentos Capital, Orán, General San Martín, La Viña, Cerrillos, Rosario de Lerma, General Güemes, La Caldera, Chicoana y Guachipas).

⁵ Ibid., p. 29.

⁶ Hacia el Este, las únicas dos vías de penetración al Chaco Semiárido (Ruta 17 y Ruta 81) son de tierra, intransitables en época de lluvias.

importante de establecimientos de transformación del sector forestal.⁷

Como aproximación a la realidad socioeconómica de la ciudad de Tartagal, resulta útil la caracterización hecha por Agustín F. Cafferata sobre el Área de Frontera del mismo nombre:

El Área de Frontera es un caso típico de profunda heterogeneidad socioeconómica, o "heterogeneidad estructural". Por un lado, encontramos a dilatados sectores sociales rurales con muy precarias condiciones de vida; población de origen criollo y aborígen comparten la ocupación de la zona bajo situaciones de severa precariedad vital. Conviviendo con ellos aparecen otros segmentos sociales fuertemente diferenciados en el nivel y la calidad de vida. Esta heterogeneidad se manifiesta no sólo en las dimensiones propias de la cultura material sino además en la convivencia de cosmogonías ligadas a estructuras psicológicas y valorativas profundamente distanciadas.⁸

Abunda el autor:

En un relativo pequeño espacio territorial conviven culturas aborígenes con diversos estados de sincretismo cultural, sectores criollos "tradicionales" insertados en ambientes que constituyen verdaderos relictos, fuertes empresarios especulativos atentos a la dinámica de los mercados de inversión, empresas que operan en un altísimo nivel de actividad y complejidad tecnológica y, para complicar aún más este escenario social, nos encontramos en una zona de contacto con países limítrofes con los cuales se establecen diversos intercambios económicos y sociales.⁹

Cafferata explica así las condiciones de integración de los segmentos sociales diferenciados en el Área de Frontera Tartagal:

⁷ Otras poblaciones ubicadas sobre el mismo eje: Embarcación (13 019 habitantes); ubicada en un nudo de intersección vial importante, domina con sus servicios a la principal zona agrícola del área. Profesor Salvador Mazza (Pocitos), con 9 372 habitantes, es el punto de contacto con Bolivia y foco de un importante intercambio comercial con el país vecino. El resto de las localidades urbanas (Gral. Mosconi, Campamento Vespucci y Aguaray) están muy ligadas a los efectos poblacionales de la actividad petrolera. (Agustín F. Cafferata, *ibid.*, pp. 13-15. Datos actualizados según los resultados provisionales del octavo Censo Nacional de Población y Vivienda efectuado el día 15 de mayo de 1991).

⁸ *Ibid.*, p. 2.

⁹ *Idem.*

A pesar de esta heterogeneidad, existe una lógica general de funcionamiento de este sistema social. Los distintos sectores no son segmentos superpuestos, sino que por el contrario están articulados de tal forma que, en la mayoría de los casos, sus respectivas condiciones de vida se explican por sus mutuas vinculaciones. Si alguno de estos sectores desapareciera es seguro que las condiciones de sobrevivencia del resto no serían las mismas.¹⁰

En el área identifica tres modalidades sociales típicas: la campesina y comunitaria, el asentamiento y aprovechamiento rentístico y el enclave.

De acuerdo con el autor, la lógica y la especificidad de la economía campesina podría hacerse extensiva al sistema social comunitario propio de las organizaciones aborígenes, en donde aparecen prácticas cooperativas más inclusivas que las familiares. A través de su trabajo y el del grupo familiar, el productor campesino busca sólo satisfacer sus necesidades de consumo y no una rentabilidad "normal", situación que le otorga una verdadera autonomía respecto a los movimientos del mercado. La producción agropecuaria suele estar acompañada por la elaboración de artesanías. Asimismo, debido a la escasa capacidad productiva de las unidades campesinas -basada casi exclusivamente en la fuerza de trabajo familiar- algunos de sus miembros recurren, cuando se presenta la oportunidad, a trabajos asalariados donde el vínculo laboral es precario e inestable (V.gr. "changas" diversas, empleo en obras de construcción y otros trabajos transitorios en sectores avanzados o no).¹¹

¹⁰ Idem. El autor opina que la heterogeneidad y la lógica general de funcionamiento del sistema social observado en el Área de Frontera Tartagal se explican porque dicha área forma parte de una realidad territorial más amplia y generalizada. En el país existe un amplio número de este tipo de áreas, como un subconjunto cuya génesis y perpetuación se encuentran en los efectos territoriales de las diversas etapas de desarrollo y en las características del modelo de acumulación dominante adoptado por el país en su conjunto.

¹¹ Ibid., p. 4.

Otra modalidad de ocupación la constituye el "enclave". Cafferata define así sus características:

Son verdaderos - complejos encapsulados y fuertemente diferenciados de los ambientes sociales en que se insertan. Por lo general son actividades extractivas como las mineras, aunque no necesariamente se recortan por tipo de producto. La diferenciación aludida está determinada por una intensa utilización de capital e importantes dotaciones de mano de obra asalariada. Una de las características por las cuales se los define como enclave es un mínimo compromiso con las condiciones de desenvolvimiento del área donde se instalan. En realidad el enclave constituye un segmento de un complejo empresarial más amplio cuyo horizonte de decisiones económicas trasciende el área misma...Generalmente se limitan a la creación de un determinado número de empleos; reclutando, inclusive, gran parte de la mano de obra necesaria fuera del área de explotación. Del origen extraterritorial de los capitales y más especialmente de la escala de operación nacional o internacional del enclave deriva la acumulación hacia el exterior del área.¹²

Una tercera modalidad de ocupación definida por el autor son las inversiones de naturaleza rentística, cuyo origen puede encontrarse en la persistencia de grandes apropiaciones de vieja data, o en excedentes colocados en la adquisición de grandes parcelas de tierra, que buscan más la capitalización fundiaria que la rentabilidad a través de la explotación.

Completan la caracterización, unidades propias del sector público y de actividades comerciales y de servicios. Aclara el autor: "...si bien el Área de Frontera Tartagal constituye un ámbito periférico, está siendo penetrado por procesos integrativos protagonizados por la expansión de actividades y sectores 'modernos' que se están instalando en el área."¹³

La ciudad de Tartagal es relativamente nueva. Aunque hay antecedentes que remontan su origen como reducción indígena hasta

¹² Ibid., pp. 4-5.

¹³ Ibid., p. 5. Un ejemplo de ello, para el caso de la ciudad de Tartagal, se encuentra en la afluencia de compañías de servicio ligadas a la explotación petrolera.

fines del siglo pasado, suele tomarse como año de su fundación el de 1923, cuando llegó hasta las márgenes del río Tartagal la punta de rieles del ferrocarril del Estado. Constituía entonces sólo un caserío, alrededor de lo que hoy es la Plaza San Martín. En la actualidad se ha convertido en una de las principales ciudades del interior de la provincia, con un crecimiento intercensal entre 1980 y 1991 de 38.1%. Abarca 23 barrios, siendo los más populosos el Centro, Villa Saavedra, Villa Güemes, 9 de Julio, Alberdi, Jardín y Nueva Esperanza.

En su composición socio-demográfica se distingue un grupo mayoritariamente de origen semítico, cuyos ascendientes fueron inmigrantes que se dedicaron a la actividad comercial desde el inicio y dieron una fisonomía cultural propia a la ciudad. En los albores de Tartagal se encontraron pobladores de ascendencia italiana y en menor número española y de otras nacionalidades.

En los alrededores habitan grupos aborígenes pertenecientes a los Chiriguano, Chorotes, Chulupíes, Wichis, Matacos, Tobas, cuyas culturas autóctonas plantean desafíos a la educación formal, en los aspectos de socialización y comunicación.

Durante muchas décadas la actividad local estuvo caracterizada por las actividades madereras y petroleras; en los últimos años se ha introducido y desarrollado actividades agrícolas. La actividad comercial es muy intensa, operando en la plaza cinco bancos comerciales, nacionales, provinciales y privados. Están radicadas en forma casi permanente compañías petroleras con plantas funcionales temporarias, es decir que hay un número significativo de personas que se encuentran "de paso". Todos estos aspectos dan una fisonomía demográfica particular a la ciudad.

A semejanza de lo que se ha visto para la generalidad del Área de Frontera, contrastan en Tartagal realidades socio-culturales antagónicas y a veces concomitantes. Una parte de la población posee un nivel medio satisfactorio de las necesidades básicas de

alimentación, higiene, atención de la salud y recreación. Un número muy importante, particularmente de los alrededores, y especialmente en las comunidades aborígenes, acusa marcadas carencias económicas; el ingreso per cápita es nulo o insuficiente, por lo tanto no llega a cubrir las necesidades primarias mínimas. Suelen presentarse en este sector de la población cuadros de alcoholismo, prostitución, disgregación de la familia y trabajo precoz de los niños, situaciones que redundan en marginalidad temprana de muchos niños respecto a las posibilidades educacionales.¹⁴

¹⁴ Fuente: Informe del Dpto. de Psicología Educacional - Filial Tartagal, del Consejo General de Educación de la Provincia de Salta.

CAPITULO II

SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMÚN EN LA CIUDAD DE TARTAGAL

Como antecedente obligado para una mejor interpretación de los resultados del rendimiento escolar en las escuelas primarias comunes diurnas de la ciudad de Tartagal, se presenta a continuación una caracterización de la oferta y la demanda referida separadamente para cada unidad educativa.

Los aspectos a desarrollar procuran cubrir, con apoyo en los indicadores que en cada caso se indican, los siguientes objetivos planteados en el diseño metodológico:

Nº 1.2. Describir las características de la oferta educativa.
- Recursos físicos.

Nº 3. Explorar los factores no institucionales e institucionales de la eficiencia.
- Características socioeconómicas y culturales de la población escolar.
- Relación de las escuelas con la comunidad.
- Servicios compensatorios.
- Problemas y necesidades de los planteles educativos.

Para la redacción de este capítulo se dispuso básicamente de la información aportada por los directores de escuela (encuesta aplicada en forma postal e información adicional) y, en su defecto, de los datos proporcionados por la Supervisora Regional. Por ello, la información que se ofrece en cada caso depende de la amplitud y profundidad de las respuestas obtenidas de los informantes. (En algunos casos la encuesta no fue contestada y en otros se respondió en forma parcial).

De acuerdo con la localización geográfica de cada establecimiento en la mancha urbana que constituye la ciudad

(Véase Plano de la ciudad, en la página siguiente), para la descripción de sus características las escuelas se han agrupado en tres zonas, distinguiendo su condición de oficiales¹ (públicas) y privadas incorporadas a la enseñanza oficial.

A. Escuelas públicas.

Zona I - Barrio Centro.

Nº 160 "Cnel. Vicente de Uriburu". Se trata de la única escuela pública localizada en esta zona. Inaugurada el 12 de agosto de 1937, funciona desde el mismo año en un edificio perteneciente al Consejo General de Educación, sito en la calle Warnes Nº 550 (Tel. 21 658). Es una escuela de 1ra. Categoría², de Jornada Simple³, y la que reúne la mayor población escolar de la ciudad.

En el aspecto edilicio, la escuela cuenta con 20 aulas para grados de primaria; amplio salón de actos, dos patios interiores, cancha de deportes, galerías que protegen de las lluvias y del sol. Los baños son insuficientes para el alumnado, lo cual hace difícil el mantenimiento de la higiene. Desde hace mucho tiempo está inhabilitado el único baño para el personal docente. El edificio presenta actualmente el desgaste propio del tiempo tanto en su mampostería y carpintería como en los techos, con un estado de conservación deficiente pese a los esfuerzos del personal docente, miembros de Cooperadora Escolar y padres en general. En octubre de 1990 debió clausurarse un aula y trasladarla al salón de la escuela, debido al riesgo que representaba el deterioro del

¹ Se trata de las escuelas dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia de Salta.

² Las escuelas están clasificadas en las siguientes categorías:

- 1ra.: Escuela con ciclo primario completo y más de 700 alumnos.
- 2da.: Escuela con ciclo primario completo y de 250 a 700 alumnos.
- 3ra.: Escuela con menos de 250 alumnos.
- 4ta.: Escuela de personal Único, hasta una asistencia media de 31 alumnos.

³ Las escuelas de Jornada Simple abarcan un horario de clases de 4 h 15 min. en establecimientos de uno o dos turnos y de 3 h 30 min. en establecimientos de tres turnos.

CIUDAD DE TARTAGAL

4415,7



DEPARTAMENTO SAN MARTIN

PROVINCIA DE SALTA

Bº 9 DE JULIO

Bº SAN RAMON

TAPIETES

Bº SAN ANTONIO

11

ANTONIO

Bº SAN ROQUE

Bº SAN JOSE

Bº BELGRANO

Bº PICA PIEDRAS

Bº LA LOMA

VILLA GUENES

J

1506

CACIQUE CAMBAI

CAMPO DE DEPARTER

6

Bº SAN SILVESTRE

Y

ZONA CENTRO

A

14

ALBERDI

CHOROTES

9

TOMAS RYAN

C

16

Bº JOSE

PERNANDO

Bº ENRIQUE

Bº SAN MIGUEL

VILLA SAAVEDRA

F

5

Bº STA MARIA

Bº JARDIN

G

QUINTAS

Bº MILITAR

F

18

Bº SAN ISIDRO

Bº NIEVA

D

10

Bº ESPERANZA

REFERENCIAS

ESCUELAS PUBLICAS

- | | |
|--------------------------------------|--|
| ① -N° 160 "CNEL. VICENTE DE BRUHURU" | ⑦ -N° 266 "12 DE OCTUBRE - DIA DE LA RAZA" |
| ② -N° 169 "CORNELIO SAAVEDRA" | ⑧ -N° 267 "CHE GUEVARA" |
| ③ -N° 662 "GRAL. M. BELGRANO" | ⑨ -N° 276 "MARTIANO ANTONIO DE RUIZ" |
| ④ -N° 727 "ARMADA ARGENTINA" | ⑩ -N° 455 "SAN ISIDRO LAIRADOR" |
| ⑤ -N° 921 | ⑪ -N° 494 "ROBERTO MILANESSI" |
| ⑥ -N° 162 "CACIQUE CAMBAI" | |

ESCUELAS PRIVADAS

- | | |
|--|---|
| ⑫ -N° 163 COLEGIO "SN. FRANCISCO" | ⑭ -N° 049 BIS "INSTITUTO DE ENSEÑANZA INTEGRAL SAN PAULO" |
| ⑬ -N° 164 COLEGIO "STA. CATALINA DE BOLOGNA" | ⑮ -N° 059 BIS COLEGIO "SAN ANTONIO" |
| ⑯ -N° 065 BIS "PISHERMAN II" | |

cielorraso.

En cuanto al mobiliario, en muchas secciones es insuficiente el número de bancos y no se cuenta con armarios y escritorios en buenas condiciones.

La escuela funciona en dos turnos (Mañana y Tarde), pero en los años 1987 a 1989 se vio en la necesidad de habilitar un tercer turno (Intermedio) debido al incremento de la demanda. En el mismo edificio funciona en horario nocturno una escuela primaria para adolescentes y adultos.

La población escolar de la Escuela Uriburu proviene principalmente de los barrios Centro, Lugones, Alberdi y Los Payo.

Durante el año lectivo 1990 registró una matrícula total de 1 352 alumnos.⁴

El diagnóstico realizado por la escuela para 1990 aporta los siguientes datos:

Alumnos que viven con el padre y la madre:	80%
Alumnos que viven con uno de los padres:	19%
Padres empleados en relación de dependencia:	58%
Padres trabajadores independientes:	40%
Desempleados:	1.22%
Jubilados	1.71%

Escolaridad del padre:

Primaria	Secundaria	Terciaria	Universitaria
57%	38%	4%	1%

Escolaridad de la madre:

Primaria	Secundaria	Terciaria	Universitaria
62%	28%	8%	2%

⁴ Todos los datos sobre matrícula que se menciona en este apartado han sido extraídos de la Planilla P N°80 (Censal).

La escuela cuenta con el apoyo permanente del Departamento de Psicología Educacional y Asistencia Escolar - Filial Tartagal, del Consejo General de Educación, el que tiene su sede en el mismo edificio escolar. Durante 1990, al detectarse un incremento significativo del ausentismo de los niños, se trabajó con la asistente social para realizar la investigación domiciliaria y verificar causas. La conclusión fue que el nivel socioeconómico y cultural de la población escolar está entre el medio bajo y bajo, siendo cada vez mayor el número de niños ocupados para tareas productivas.

En coincidencia, los factores socioeconómicos y culturales son señalados por la Dirección del establecimiento como aquéllos de orden no institucional que afectan negativamente el rendimiento escolar.

Como factores institucionales que inciden desfavorablemente en el rendimiento, la Dirección incluye:

- Métodos.
- Actitud autoritaria.
- Mentalidad cerrada al cambio.
- Aulas superpobladas.
- Maestros cansados.
- Falta de mobiliario y de comodidad para los niños.

Se anotan como factores o circunstancias favorables para el rendimiento escolar:

1. El personal está ávido de superarse y capacitarse.
2. Cooperadora Escolar está trabajando en forma positiva.
3. El servicio de Copa de leche.

En relación con los principales problemas y necesidades que afronta la escuela actualmente, se menciona:

- En el área administrativa: Falta de personal.

- En el área técnico-docente: Escasez de capacitación por parte del docente, debido a factores tales como indiferencia, falta de estímulos por los bajos salarios, desidia⁵, falta de oportunidades para poder asistir a cursos, huelgas docentes.

- En el área socio-comunitaria: Situación socio-económica, indiferencia total de parte de la comunidad en su conjunto frente a los problemas que afectan a la escuela. Necesidad de que más padres se integren a la Cooperadora Escolar.

Zona II - Barrios Intermedios.

En esta zona se localizan cuatro establecimientos, a saber:

... N° 169 "Cornelio Saavedra". Es una escuela de 1ra. Categoría y de Jornada Simple. Se encuentra ubicada en el sector oeste de la ciudad, en la intersección de las calles Lavalle y Esquiú del barrio Villa Güemes (Tel. 21 860). Las calles de acceso son de tierra, haciéndose intransitables en época de lluvia. La villa cuenta además con una Sala de Primeros Auxilios, un Destacamento Policial, un Centro Vecinal, una iglesia y una cancha de fútbol.

La escuela fue creada en el año 1963 y funciona en tres turnos (Mañana, Intermedio y Tarde), en un local perteneciente al Consejo General de Educación. Cuenta con nueve aulas de mampostería y cuatro aulas provisorias, para lo cual se dividió con paneles de aglomerado de madera el salón de actos escolares. Posee cuatro baños para mujeres y la misma cantidad para varones; una Dirección, Secretaría con baño para los maestros, cocina y patio cubierto con un tinglado. El local es compartido con un Centro de Capacitación para Adultos que funciona en horario nocturno.

En la actualidad, la Municipalidad de Tartagal ha encarado la construcción de cinco aulas, para reemplazar a las de aglomerado y posibilitar que la escuela funcione en dos turnos. Para conseguir

⁵ Nótese cómo estas causas de la falta de capacitación de los docentes discrepa con la afirmación hecha anteriormente en el sentido de que "El personal está ávido de superarse y capacitarse".

donación de materiales la escuela inició una campaña de solidaridad por Radio Nacional, con la colaboración de Cooperadora Escolar y un grupo de ex-alumnos organizado en el año 1990.

La escuela brinda servicio de comedor escolar con fondos que provee el Ministerio de Bienestar Social. Se sirve mate cocido o leche con cacao y sándwichs en los turnos Mañana y Tarde, y un almuerzo (guiso, locro, arroz con albóndigas, fideos con salsa o guiso de arroz con lentejas) en el turno Intermedio.

La población que asiste a la escuela proviene de familias criollas (25%), chiriguanas (45%) y bolivianas (30%), residentes en los barrios Belgrano, La Loma, 9 de Julio, Santa Rita y Villa Güemes. El nivel socioeconómico es bajo. Los padres son en su mayoría jornaleros o empleadas domésticas, y unos pocos dependen de alguna empresa del Estado.

Durante el año lectivo 1990 registró una matrícula total de 865 alumnos, distribuidos en 35 secciones de grado.

Como factores no escolares que afectan negativamente el rendimiento escolar, la Dirección de la escuela señala: 1) la falta de satisfacción de las necesidades básicas de la población escolar, y 2) el trabajo de los niños, como factor de ausentismo.

En cuanto a los factores institucionales que inciden desfavorablemente en el rendimiento escolar, la Dirección menciona: 1) Los prolongados paros docentes ocasionados por la falta o el atraso de los pagos, y 2) en los días de mucho calor, la falta de agua debida a los frecuentes cortes en el suministro. (La escuela cuenta con un solo grifo de agua potable, los demás provienen de un tanque de depósito).

Como un factor favorable para el rendimiento escolar se considera el comedor escolar. Cuando éste está en funcionamiento, se nota menor ausentismo. El comedor funciona cuando llegan las partidas correspondientes, en caso contrario se suspende.

Respecto a los principales problemas y necesidades que afronta actualmente la escuela, se informa los siguientes:

En el área administrativa:

- Construcción de aulas y baños.
- Reparación de mobiliario.
- Reparación de cerraduras, colocación de rejas y vidrios.

En el área técnico-docente:

- Dictado de cursos de perfeccionamiento para maestros de grado.
- Reajuste de programas.
- Orientaciones del Gabinete de Psicopedagogía.
- Necesidad de maestros especiales de Música y Educación Física.
- Cursos de perfeccionamiento para maestros especiales.
- Necesidad de que se tengan en cuenta los trabajos realizados por los maestros en cuanto a elaboración de un nuevo currículum, reajuste de objetivos, etc.

En el área socio-comunitaria:

- Servicio permanente del comedor escolar.
- Formación de organizaciones escolares: Cooperadora, Club de Madres, de ex-alumnos, etc.
- Charlas para los padres.
- Organización de talleres con los padres.

Un aspecto que se manifiesta problemático es la relación Escuela-Familia. Expresa la Directora del establecimiento:

La vinculación Escuela-familia no es posible debido a la falta de interés y participación de los mismos en las necesidades y rendimiento de sus hijos. Son pocos los que participan e integran la Cooperadora. Este año nació un grupo "Crecer en la amistad", integrado por ex-alumnos.⁶

⁶ Encuesta a Directores, Item 47, p. 9.

Nº 662 "General Manuel Belgrano", también conocida como "Escuela de Frontera Nº 3". Se halla ubicada en el barrio San Roque, ocupando una manzana delimitada por las calles: Güemes, 25 de Mayo, Rivadavia y Necochea, en el sector norte de la ciudad. Su dirección postal es Güemes 950 (Tel. 21 374).

El barrio cuenta con un Centro Vecinal, canchas de fútbol, comercios varios y una capilla dedicada a su Santo patrono. La mayoría de la población es católica.

El establecimiento escolar es de 1ra. Categoría y el único de Jornada Completa en la ciudad (el horario escolar abarca ocho horas). Creado el 26 de marzo de 1926 como Escuela Nacional Nº 162, funcionaba anteriormente en otro local, sito en 9 de Julio y Rivadavia y era conocida como "Escuela Becalli". El local que ocupa actualmente pertenece al Consejo General de Educación, y es compartido con un instituto de nivel terciario que funciona en horario nocturno.

Las calles de acceso están pavimentadas hasta el límite con la escuela, el resto es de tierra. En días de lluvia la calle 25 de Mayo se inunda, impidiendo el paso de los niños que provienen del sector norte.

La escuela es amplia y cuenta con galerías exteriores, salón de actos techado, comedor, cancha de juegos y huerta comunitaria. La escuela facilita en días feriados el uso de la cancha a vecinos y ex-alumnos, como medio de establecer una mejor relación con la comunidad.

En el año 1990 registró una matrícula de 692 alumnos, distribuidos en 27 secciones de grado.

La población de alumnos es socioeconómicamente heterogénea, proveniente de familias carenciadas hasta de clase media. En el

aspecto ocupacional se tiene la clasificación siguiente:⁷

Jornaleros:	12%
Empleados:	34%
Comerciantes:	8%
Subempleados:	20%
Jubilados:	2%
Docentes:	1.5%
Industriales:	0.5%
Sin trabajo fijo:	8%
Empleadas domésticas:	14%

Se nota un porcentaje significativo de madres que trabajan, por lo que la escuela cumple en este aspecto una importante función de asistencialidad. Asimismo, la Dirección de la escuela informa sobre una oligotimia en el nivel de comunicación (niños poco comunicativos).

Respecto a los factores no escolares que afectan negativamente el rendimiento de los alumnos, se señala: 1) Bajo nivel socioeconómico; 2) hogares mal formados, 3) alcoholismo, 4) bajo nivel cultural de los padres.

Como factores institucionales que inciden desfavorablemente en el rendimiento, se incluye: 1) Falta de perfeccionamiento docente y 2) docentes mal remunerados.

En cambio, se considera factores positivos del rendimiento los siguientes: 1) la modalidad de la escuela (Jornada Completa de ocho horas); 2) la programación por áreas de conocimiento integradas; 3) la aplicación de planes cíclicos de comprensión lectora y de ortografía; 4) la realización de Ferias de Ciencias y 5) el uso de periódico como recurso didáctico.

⁷ Datos extraídos del Plan Anual a nivel escuela facilitado por la Supervisora Regional. Las cifras proporcionadas en la Encuesta a Directores son algo diferentes.

Acerca de los principales problemas y necesidades que afronta actualmente la escuela, se informa:

En el área administrativa:

- Falta de personal: Auxiliares de Dirección y Celadores.

En el área técnico-docente:

- Falta de tiempo para dedicar al perfeccionamiento, ya que el docente debe permanecer ocho horas frente al niño.⁸
- Costo elevado del material didáctico.
- Falta de libros para los alumnos y los maestros.
- Algo de indiferencia del docente.

En el área socio-comunitaria:

- Poco acercamiento de los padres (hay indiferencia por parte de ellos).
- Ingresos magros que a veces les hace difícil colaborar con la cuota de Cooperadora.

Como formas de vinculación entre la escuela y la familia, de participación de los padres en la vida escolar y en el proyecto educativo que desarrolla la institución, se anota:

- Reunión de padres por grado.
- Reuniones comunitarias una vez por mes para el tratamiento de temas varios (charlas sobre salud, veladas artísticas organizadas por niños y docentes).
- Realización de loterías familiares en forma mensual.

⁸ Obsérvese cómo el mismo factor (la jornada completa de ocho horas), considerado como positivo desde el punto de vista del rendimiento escolar, aparece como inconveniente desde la perspectiva de las posibilidades de perfeccionamiento docente.

Nº 727 "Armada Argentina"⁹. Está ubicada en la intersección de las calles Cabo J. A. Romero y Avda. Mosconi de Villa Saavedra. Creada en 1939, es actualmente una escuela de 1ra. categoría, de Jornada Simple, que presta sus servicios en tres turnos (Mañana, Intermedio y Tarde). Por la noche funciona en el mismo local una escuela nocturna para adolescentes y adultos. La escuela cuenta actualmente con vías de acceso pavimentadas, a través de las calles Juan Larrea y Cabo J. A. Romero.

En Villa Saavedra se encuentra: un Centro Vecinal, Sala de Primeros Auxilios, Destacamento Policial, capilla en honor de la Santa Cruz y templos evangélicos; club social y deportivo, Complejo Deportivo y comercios varios. En su jurisdicción tienen asiento también la Administración del Área de Frontera, una Delegación Regional de la Policía de la Provincia y un Destacamento de Gendarmería Nacional.

El edificio escolar, perteneciente al Consejo General de Educación, tiene un diseño original similar al de la Escuela Nº169 de Villa Güemes. Pero en los últimos años, con la ayuda de Cooperadora Escolar, Municipalidad, docentes y alumnos, se han construido siete aulas, 10 baños, una Vicedirección y un local para venta de golosinas.

El estado del edificio en general es bueno, pero parte del mobiliario se encuentra en mal estado.

La matrícula durante 1990 fue de 999 alumnos, distribuída en 36 secciones de grado.

En el aspecto administrativo, la escuela ha solicitado la designación de tres nuevos ordenanzas.

En el aspecto técnico docente, se observa la necesidad de

⁹No se consiguió la colaboración de la Dirección de esta escuela en cuando al llenado de la Encuesta de Directores. Por ello, la información que se presenta ha sido extraída del Plan Anual de la institución facilitado por la Supervisora Regional.

perfeccionamiento de los maestros en la aplicación de métodos de lectoescritura (Natural Italiano y Palabra Generadora).

Se indica que las familias de las cuales provienen los alumnos tienen un nivel socio-cultural regular, aproximadamente un 80% son de condición humilde.

En la visita realizada a este establecimiento se pudo constatar que el personal de la escuela ve con desagrado la intención de la Supervisora Regional de convertir al establecimiento en escuela de dos turnos, aprovechando la nueva capacidad edilicia. La actitud de los docentes se comprende si se toma en cuenta que la existencia de escuelas de tres turnos, aunque perjudicial para el aprovechamiento escolar por la reducción del horario de clases que implica, posibilita sin embargo que el docente se desempeñe en más de un turno para compensar la insuficiencia del salario.

Escuela N° 921. Ubicada también en Villa Saavedra, a menos de tres cuadras de la Escuela N°727 (calle Cabildo esquina Castelli), la escuela funciona en el local del Centro Vecinal de la Villa, cedido por la Municipalidad de la Ciudad.

Creada el 29 de mayo de 1987 como anexo de la escuela N°727 -para dar solución al incremento de la demanda en esta escuela que rebasaba entonces su capacidad edilicia-, su habilitación en el Centro Vecinal implicó el esfuerzo de la comunidad educativa de la Escuela N° 727 para construir las aulas necesarias en el predio de este Centro, que por entonces sólo contaba con un salón de actos y baños precarios. A partir del 2 de julio del mismo año comienza a funcionar como Escuela N° 921, de 3ra. Categoría, Jornada Simple.

El local no cuenta con dependencias suficientes. La Dirección funciona en un mismo salón junto con uno de los grados. En 1990, como parte de un plan de refacción de edificios escolares, el Consejo General de Educación construyó una galería y el piso del patio.

Durante 1987 prestó servicios en tres turnos, pero desde 1988 funciona en dos turnos solamente. El local es compartido con una escuela manual y técnica dependiente del Centro Vecinal. Aunque desde su inauguración como escuela independiente no contaba con servicio de comedor, actualmente se sirve la Copa de Leche con el aporte de la Cooperadora Escolar.

En 1990 la matrícula total fue de 238 alumnos, distribuidos en ocho secciones de grado.

La información proporcionada por la Dirección en la encuesta a Directores no aporta mayores datos sobre las caracterización de la población escolar, sólo indica que se trata de niños carenciados y faltos de afectividad. Por la ubicación y el origen de la escuela, puede deducirse que la población es similar a la atendida por la escuela N° 727.

Zona III - Barrios Marginales.

Esta zona comprende los barrios situados en la periferia de la ciudad, donde tienen su asiento distintas comunidades aborígenes y se localizan también algunos sectores de población criolla. Se encuentra en esta zona seis escuelas:

N° 162 "Cacique Cambaí": Ubicada al final de la calle España (pasando la Ruta 34), en el barrio denominado San Silvestre. Éste se extiende desde la Ruta 34 por el Oeste hasta el Km. 4 por el Este. Abarca las misiones Miranda, Lapacho I y Lapacho II. Por el Norte su ámbito se extiende hasta el paraje Cuña Muerta y hacia el Sur hasta la Misión Chorote.

Las calles son de tierra, sin red cloacal, hay agua corriente en grifos públicos y alumbrado eléctrico sólo en las calles. El barrio carece de servicio de recolección de residuos domiciliarios. Existe una gruta dedicada al Patrono del barrio, San Silvestre, y tres locales evangélicos con pastores de la misma comunidad. No hay medios de transporte público que conecten el

barrio con el centro urbano. El agente sanitario dependiente del Hospital Zonal presta sus servicios en un domicilio particular cerca de la escuela y en Misión Miranda tres veces a la semana.

La escuela funciona en un local perteneciente al Consejo General de Educación.¹⁰ El edificio es de mampostería, con techo de losa y tejas coloniales. Cuenta con cinco dependencias para aulas y un salón que ha sido dividido para el funcionamiento de tres aulas más. (En la visita a la escuela se pudo constatar las malas condiciones en que trabajan maestros y alumnos en estas aulas improvisadas, carentes de ventilación e iluminación suficiente, donde el calor durante el estío se vuelve insoportable). Cuenta también con una habitación destinada a Dirección, otra a Celaduría, un baño para personal docente y baños para varones y niñas. Tiene una galería cubierta anexa a los grados. Hacia el Norte, Oeste y Sur se extiende un patio de tierra, que frente al edificio se destina a jardín.

El establecimiento es de 2a. Categoría, de Jornada Simple y funciona en tres turnos (Mañana, Intermedio y Tarde). Brinda servicio de Comedor Escolar, para lo cual se cocina al aire libre, en un fogón alimentado a leña protegido por un pequeño y precario techo.

La matrícula durante 1990 fue de 525 alumnos y el número de secciones de grado 24.

La población escolar está constituida esencialmente por alumnos de nacionalidad argentina. Por la ubicación del establecimiento, en una zona de acentuado asentamiento indígena, el alumnado se compone de criollos y un 25% de niños aborígenes (matacos, chiriguano y chorotes). Estos emplean el idioma castellano en la escuela y el idioma nativo en su relación familiar y comunitaria.

Las comunidades donde se insertan los alumnos se caracterizan

¹⁰ En la Encuesta a Directores se omitió el dato correspondiente a fecha de creación del establecimiento (Item 12, p. 1).

por su extremadamente bajo nivel socio-económico. Los padres no obtienen, en general, una relación de dependencia laboral permanente, ni poseen bienes de capital. Son empleados esporádicos de albañilería, obras de acarreo, etc. Trabajan en tareas de desmonte, carga y descarga, limpieza de terrenos, cosecha de porotos, soja, etc. Algunos con mayores habilidades, se desempeñan como tractoristas, choferes o artesanos. Los niños son empleados como mano de obra marginal, realizando tareas como ayudantes en almacenes, verdulerías, talleres mecánicos, también como lustrabotas y vendedores de diarios. Las niñas trabajan como niñeras. Cuando los padres están afectados a tareas de cosecha los niños participan en estas actividades, ausentándose de la escuela por varios meses. Se observa en el alumnado desnutrición muy marcada e indiferencia de los padres hacia la instrucción.

Los alumnos, en alto porcentaje, padecen problemas de conducta, de adaptación, psicofísicos, como consecuencia del grave deterioro económico familiar que impide a los padres contar con los bienes elementales para la subsistencia.

Es así que la principal razón que mueve al alumno a asistir a la escuela, es el alimento que en ella se le suministra.

Como factores no escolares que afectan negativamente el rendimiento de los alumnos, la Dirección de la escuela señala: 1) indiferencia de los padres; 2) hogares mal constituidos y 3) niños que trabajan.

En cuanto a los factores institucionales que inciden desfavorablemente en el rendimiento, se menciona: 1) indiferencia del docente; 2) docentes que egresan mal preparados; 3) falta de responsabilidad hacia el cumplimiento de la tarea específica; 4) vicedirectores que acceden al cargo sin preparación técnico-docente suficiente y sin la experiencia necesaria para orientar adecuadamente a los docentes.

La Dirección de la escuela considera que el establecimiento no

cuenta con factores institucionales favorables para el rendimiento escolar.

Respecto a los principales problemas y necesidades que afronta actualmente la escuela, se informa:

En el área administrativa:

- Personal con licencias por larga enfermedad.
- Suplentes que desconocen la tarea administrativa y no ponen empeño en aprender.
- Falta de responsabilidad en la tarea administrativa.

En el área técnico-docente:

- Necesidad de personal preparado para orientar y formar al maestro que se inicia y despertar iniciativas de superación en el que tiene varios años de servicio.

En el área socio-comunitaria:

- Comunidad muy heterogénea compuesta por criollos y aborígenes. Los primeros no dejan que se integren los segundos.
- Población muy carenciada, acostumbrada a recibir (ropa, calzado, alimentos) y carente de espíritu solidario.

De acuerdo con el informe brindado por la Dirección, la vinculación Escuela-Familia es muy difícil porque la mayoría de las madres trabajan en tareas domésticas y los padres salen a buscar trabajos por horas. Es muy difícil lograr que ayuden en la tarea educativa, a lo cual contribuye el hecho de que la mayor parte son analfabetas.

La Dirección sugiere que se dote a la escuela de una biblioteca con textos de estudio y libros de lectura, en número tal que los niños puedan acceder a ellos para leer asiduamente. También, que se incorpore a los aborígenes a tareas como cultivo del suelo con personal capacitado y se les enseñe normas de higiene a través del Plan Aborígen.

Nº 266 "12 de Octubre Día de la Raza". Esta escuela está ubicada en el sector norte de la ciudad, entre las calles Tucumán, Gorriti, Padre Pedro y Pasaje Roffini.

Cuenta con un terreno cuya superficie es de 5 000 metros cuadrados y la cuarta parte del mismo está ocupada por un edificio de dos plantas y un patio cubierto de 90 metros cuadrados. Dispone de luz eléctrica y agua corriente y carece de cloacas.

El establecimiento fue creado en 1973 y funciona en el edificio actual, perteneciente al Consejo General de Educación, desde septiembre de 1986. Es de 2a. Categoría, de Jornada Simple, y presta servicios en dos turnos (Mañana y Tarde). En 1990 contó con una matrícula de 403 alumnos, distribuidos en 14 secciones de grado.

La Dirección de la escuela señala como apremiante la necesidad de concluir el cercado del predio escolar, así como el desmalezamiento y nivelación del terreno para evitar las frecuentes inundaciones de agua y lodo. Otras necesidades manifestadas fueron: colocación de portones; de rejas en las ventanas de la planta alta; reposición de vidrios en puertas y ventanas; construcción de mesada y pileta en la cocina; terminación de dos aulas inconclusas; arreglo de cielo raso en planta alta; pintura de paredes, puertas y ventanas en general. Para las aulas, provisión de armarios, arreglo de mesas y sillas deterioradas, dotación de mapas-pizarra de la Provincia de Salta, libros de lectura, manuales escolares, etc., así como de útiles necesarios para las tareas administrativas.

En comunicación personal, la Directora informa además que, debido a fallas técnicas en la construcción del edificio escolar, el desagüe pluvial cae sobre la escalera de acceso a la planta alta, con los inconvenientes obvios en época de tormentas.

El diagnóstico de la comunidad efectuado por la Dirección

indica que el 80% de los padres de los alumnos no tiene ocupación fija, desempeñándose como jornaleros. El 15% son empleados municipales o se dedican a la venta de golosinas, pan casero, etc. y, en el caso de las madres, trabajan como empleadas domésticas; el 5% son aborígenes que trabajan como jornaleros o en la época de cosecha.

Indica el informe que, debido a la situación descrita, los niños que concurren a la escuela son carenciados y desnutridos, de bajo nivel social, económico y cultural. Para paliar en alguna medida esta situación, la Dirección considera necesario asegurar el normal funcionamiento del Comedor Escolar y de la Copa de Leche, como medios de mejorar la asistencia a clase y elevar el rendimiento escolar. Añade el informe que, debido a la crisis económica, disminuye la asistencia por falta de ropa y calzado, acentuándose esta situación en la época de invierno.

De acuerdo con su experiencia, la Dirección de la escuela indica como principal factor no escolar que afecta negativamente el rendimiento de los alumnos, la crisis económica y su impacto en todas las clases sociales, especialmente en los niños. Los alumnos suelen trabajar como vendedores y presentan desnutrición especialmente en la época de vacaciones (diciembre a marzo). A partir de abril, con la habilitación del servicio de Comedor Escolar, mejora su estado nutricional. Estos niños padecen también la falta de vestimenta de abrigo en invierno.

Como factores escolares que no favorecen el rendimiento, se menciona en la encuesta: 1) Falta de preparación técnico-metodológica y científica de los docentes, y 2) centralización del currículum.

Como necesidades en el área socio-comunitaria, se menciona la Cooperadora Escolar y la ayuda de entidades como la Municipalidad.

Respecto a la vinculación Escuela-Familia, ésta se da a través de la participación de los padres en reuniones, fiestas y actos

escolares, conferencias, reuniones de Cooperadora, etc. Algunas madres prestan colaboración como ayudantes de cocina.

Nº 267 "Che Sundaro"¹¹. Esta escuela, inaugurada en mayo de 1971, está ubicada al SO de la ciudad, en Misión Cherenta, sede de una comunidad aborigen Chiriguano-Chané. Es un establecimiento de 2da. Categoría, Jornada Simple, que presta servicios en tres turnos (Mañana, Intermedio y Tarde). En sus comienzos funcionó en un local destinado al culto evangélico; actualmente cuenta con una modesta edificación perteneciente al Consejo General de Educación, en cuya construcción colaboró en diferentes oportunidades el Regimiento de Infantería de Monte 28 de la ciudad de Tartagal. Las aulas para primaria (siete) son insuficientes, por lo que utiliza también un salón cedido en préstamo por la Comisión Directiva del Centro Vecinal, situación que se reitera desde hace varios años.¹²

Para el servicio de Comedor Escolar posee una habitación sin puerta ni ventanas destinada a cocina, un fogón a leña al aire libre, protegido por un techado y en el patio, mesada y bancas destinadas a comedor, bajo el único resguardo de un tinglado.

En 1990 la matrícula fue de 525 alumnos, distribuidos en 24 secciones de grado.

La población escolar está compuesta en un 80% por aborígenes y en un 20% por criollos, estos últimos procedentes del barrio Nueva Esperanza y alrededores.

El idioma castellano es manejado con alguna dificultad por los niños indígenas, dado que familiarmente usan su lengua aborigen. El alumno habla el castellano sin una estructura gramatical

¹¹ Expresión que significa en chiriguano "Mi soldado".

¹² Como dato que apoya lo expuesto por la Dirección del establecimiento, en la Planilla Inicial del año 1988 presentada por la escuela se anota que, debido a la falta de espacio físico y de mobiliario, tres grados se encuentran funcionando en el edificio del Centro Vecinal, con mobiliario improvisado.

definida, mediante expresiones muy pobres y con serias dificultades en la pronunciación.

Del diagnóstico realizado por la escuela sobre Misión Cherenta se extraen los siguientes datos: La población alcanza aproximadamente a 2 500 personas. Las viviendas son en general de madera, con una o dos habitaciones y escaso y precario mobiliario. Las calles son de tierra. No hay agua corriente domiciliaria, por lo que los habitantes deben proveerse de grifos públicos. Muchos hogares cuentan ahora con luz eléctrica, pero algunos continúan utilizando mecheros de fabricación casera. Las familias son numerosas, integrando bajo el mismo techo a padres, hijos y suegros. El matrimonio se realiza por mutuo acuerdo entre los jóvenes y a temprana edad, lo que incide en la deserción escolar.

Los recursos económicos se basan en muchos casos en la agricultura, con una economía de subsistencia. Se siembra maíz, mandioca, batata, papa, zapallo, etc. Otros vecinos se desempeñan como empleados municipales o en las compañías petroleras que llegan a la zona, como supernumerarios. Las mujeres trabajan como empleadas domésticas en la ciudad. Los niños, desde muy pequeños, ayudan a sus padres en las tareas domésticas y en la agricultura, siendo éste uno de los problemas causantes de la deserción escolar.

Las manifestaciones artísticas son escasas. Técnicas artesanales para la fabricación de tejidos, cerámicas, etc., son conocidas pero actualmente no se practican.

En el aspecto religioso, la mayor parte de la comunidad profesa el Evangelio de San Juan Bautista, bajo la dirección de un pastor, y tiene como lugar de reunión el templo contiguo a la escuela. En menor número se encuentra también población católica.

Hay una Sala de Primeros Auxilios que cuenta con médico y enfermeras diariamente, y además un cuerpo de agentes sanitarios que controlan a domicilio el estado sanitario de la población. Con

ellos colabora el personal docente, en cuanto a brindar educación para la salud. Las enfermedades más comunes son: pediculosis, diarreas, tuberculosis, parasitosis y algunas enfermedades venéreas. Representa un problema serio la desnutrición.

Como principales factores no escolares que afectan negativamente el rendimiento de los alumnos, la Dirección de la escuela señala: 1) la mala alimentación, 2) las necesidades laborales y 3) la pertenencia a familias numerosas.

En cuanto a los factores escolares que inciden desfavorablemente en el rendimiento, se señalan las carencias en materia de: 1) útiles escolares, 2) biblioteca, 3) material didáctico y 4) mobiliario.

En cambio, la Dirección anota como factores institucionales favorables para el rendimiento escolar, la buena disposición de los docentes y la preocupación por intensificar los aprendizajes a través de clases de apoyo y de enseñanza individualizada.

Respecto a los principales problemas y necesidades que afronta actualmente la escuela, se menciona:

En el área administrativa:

- Falta de elementos tales como papelería, armarios, máquinas de escribir y calcular, etc.

En el área técnico-docente:

- Difícil acceso a cursos de perfeccionamiento y bibliografía, por razones económicas y de distancia.

En el área socio-comunitaria:

- Problemas económicos, familias numerosas, problemas laborales.

- Problemas de salud.

La comunicación Escuela-Familia se manifiesta difícil, por

tratarse de una comunidad cerrada en sus mitos y tradiciones. Los padres son reticentes a colaborar con la tarea de la escuela.

La institución escolar forma parte del equipo local de un proyecto patrocinado por UNICEF sobre "Mejoramiento e integración a nivel local de los programas regulares vinculados a la salud y bienestar de mujeres y niños" en Misión Cherenta. Entre las labores desarrolladas durante 1990 en el marco de este proyecto, se destaca la habilitación de un comedor, una huerta y un taller de costura comunitarios.

La Dirección de la escuela comenta en la encuesta realizada, que debiera ser una preocupación constante de las autoridades educativas el mejorar la calidad de la educación. Sugiere se forme un fondo común para cursos de actualización y perfeccionamiento docente.

Nº 276 "Mariano Antonio de Echazú": Esta escuela se ubica al E de la ciudad, a 150 m de la Ruta 34, entre prolongación de las calles Bolivia y Warnes. Está asentada en una misión aborigen llamada Chorote por la raza de sus habitantes. El acceso principal a la escuela es intransitable en épocas de lluvia. Carece de medios de transporte y de comunicación que la vinculen con el centro urbano. La comunicación se realiza a través del personal de la escuela que se desplaza hasta la misma por medios propios.

Es un establecimiento de 3a. Categoría, de Jornada Simple, que funciona en dos turnos (Mañana y Tarde). Cuenta con cinco aulas destinadas a primaria, de las cuales, tres son de mampostería de ladrillo, en buen estado, y dos se encuentran en estado precario; tiene además dos galerías y un patio de cemento y tierra descubierto. Los techos de la edificación son de chapas de cinc, lo que hace más intenso el calor durante los meses de octubre y noviembre, cuando las temperaturas máximas oscilan entre 40° y 45°C. (En esa época del año, es común que el termómetro marque ya 30°C a las nueve de la mañana).

La escuela fue creada en el año 1971 y funcionó hasta 1978. Luego estuvo clausurada por varios años, hasta que en 1983 y por la gran necesidad poblacional, nuevamente se realiza su apertura con tres aulas de condiciones precarias. Con el tiempo y a través de donaciones se lograron algunas mejoras edilicias. Mediante gestiones de la Dirección se obtuvo también la provisión de luz eléctrica. La escuela brinda servicio de Comedor Escolar.

Las viviendas de la misión son chozas precarias, construídas de madera, paja, láminas y techadas con chapas de cartón y paja. Habitan en ellas aproximadamente 90 niños y 104 adultos. Los grupos familiares no están bien organizados. Conviven en un solo hogar más de una familia o parientes de segundo y tercer grado. En los alrededores de la misión hay pequeños barrios habitados por criollos, cuyas viviendas son de madera (Barrios Tomás Ryan, San Miguel, San Silvestre).

En su mayoría, los pobladores profesan la religión evangélica bajo la dirección de pastores.

La zona es insalubre, predomina el mosquito transmisor de la conjuntivitis. Es común la pediculosis y la escabiosis. Los habitantes de la misión son auxiliados por agentes sanitarios que prestan sus servicios en forma periódica en una sala ubicada en la misma misión.

Durante 1990 la matrícula fue de 223 alumnos, distribuídos en nueve secciones de grado independientes y una sección múltiple.

La población escolar está compuesta en un 60% por criollos y el resto son aborígenes (chorotes, maticos, tobas y chaguancos). Algunos de éstos viven a considerable distancia de la escuela.

El nivel económico es muy bajo debido a la falta de trabajo de los padres. Los aborígenes se dedican principalmente a la fabricación de carbón, en pequeñas carboneras construídas cerca de sus viviendas; algunos a la siembra; otros son empleados de la

Municipalidad de Tartagal, desempeñándose como barrenderos, jardineros, recolectores de basura, etc. Las mujeres se dedican a la alfarería y al tejido, realizando trabajos con arcilla e hilo de chágua. Otras son empleadas domésticas. Los niños trabajan como lustrabotas, canillitas, vendedores de pan, etc.

En general, los niños son poco comunicativos, faltos de afecto. Los aborígenes conservan su lengua materna. Según el informe de Dirección, como consecuencia de las condiciones de vida y de una alimentación deficiente, el alumnado presenta casi en su totalidad un nivel intelectual bajo, y requiere ayuda de carácter integral.

De acuerdo con su experiencia, la Dirección del establecimiento incluye como principales factores no escolares que afectan negativamente el rendimiento de los alumnos, los siguientes: 1) falta de alimentación, 2) negligencia de los padres y 3) la situación económica.

Como factor institucional que incide desfavorablemente en el rendimiento, señala los paros docentes.

A juicio de la Dirección, la escuela no cuenta con circunstancias o factores favorables para el rendimiento escolar.

Respecto a los principales problemas y necesidades que afronta actualmente la escuela, se menciona:

En el área administrativa:

- Construcción de dos aulas y locales para el funcionamiento de la Dirección y el Jardín de Infantes.

En el área técnico-docente:

- Carencia de libros de lectura y manuales para uso de los alumnos.

- Carencia de material didáctico.

- Necesidad de cursos de perfeccionamiento docente.

En el área socio-comunitaria:

- Falta de integración de la comunidad con la escuela.
- Negligencia de los padres sobre la obligatoriedad de enviar los niños a clase.

La Dirección manifiesta que no hay participación de los padres en la vida escolar ni en el proyecto educativo que desarrolla la escuela.

N° 455 "San Isidro Labrador". Esta escuela se encuentra ubicada al SE de la ciudad, sobre calle San Lucas s/N°, entre los barrios Nueva Esperanza y San Isidro Labrador. Está rodeada de asentamientos aborígenes, como Misión Chorote, El Algarrobal, Los Tobas, y otros de población criolla, tales como Barrio S.U.P.E. y Barrio 128 Viviendas, próximos a ser habitados. Las calles de acceso son de tierra.

Este establecimiento presenta algunas características especiales, que lo diferencian del conjunto de escuelas primarias comunes diurnas de la ciudad de Tartagal. Creado en abril de 1985, nace como parte del Programa E.M.E.R. (de Expansión y Mejoramiento de la Escuela Rural -argentina, en general, y salteña en particular-), con una infraestructura edilicia adecuada y un currículum ad hoc. En tanto que el resto de las escuelas se sigue rigiendo por las Bases Curriculares para la Escuela Primaria Salteña, vigentes desde la época de los gobiernos de facto (1978), los Lineamientos Curriculares para la Escuela Primaria Rural Salteña, probados entre los años 1983 y 1985 y aprobados en 1987, parten de la propuesta explícita de democratizar la educación y añaden a la reforma curricular propiamente dicha la necesidad fundamental de un cambio actitudinal del docente, así como de las relaciones pedagógicas. Una de las innovaciones es la incorporación curricular del Taller Agrícola-Industrial (entre muchas otras alternativas), que oriente y ejercite al niño en elaboraciones teóricas y prácticas en ese ámbito y le permitan

mejorar los modos de vida personales, familiares y de la comunidad de que es parte. La propuesta implica además, una función económica, al contribuir con la venta de lo producido al abastecimiento de la unidad escolar.

La escuela es de 2a. Categoría, de Jornada Simple, y funciona en dos turnos (Mañana y Tarde). Cuenta con cuatro aulas y un salón ocupado por los Jardines de Infantes.

La matrícula durante 1990 fue de 203 alumnos, contando con siete secciones de grado.

El 50% de la población infantil proviene de los asentamientos aborígenes vecinos. Viven allí en viviendas precarias familias de mayor pobreza, cuyos jefes trabajan haciendo "changas", vendiendo productos de chacra o bien son empleados municipales. El 45% de la población escolar proviene de los otros barrios y en un 5%, del Barrio S.U.P.E.

El nivel cultural es bajo y un 50% de los padres son analfabetas. En el marco de sus valores de vida la escolaridad no es importante para el desarrollo de sus miembros, sólo se ven estimulados si la escuela les brinda comedor escolar o soluciona en alguna medida problemas económicos. La deserción escolar se acentúa en 6° y 7° grados, donde los ya jóvenes alumnos dejan la escuela para salir a trabajar, las niñas como domésticas y los varones en changas, y así poder apoyar económicamente al grupo familiar.

Se observa en general una población escolar con acentuados síntomas de desnutrición, carencia afectiva, con escasa o ninguna asistencia médica, pobreza de vocabulario, lectura deficiente.

De acuerdo con el informe brindado por la Dirección de la escuela, los principales factores no institucionales que afectan negativamente el rendimiento de los alumnos son: 1) Desnutrición, 2) dificultades familiares y económicas, 3) necesidad de trabajo

desde edad temprana, 4) reiteradas inasistencias.

Como factores de orden institucional que inciden desfavorablemente en el rendimiento, se menciona: 1) Irregularidad de los períodos lectivos por paros docentes; 2) carencia de Comedor Escolar o Copa de Leche, 3) Planta Funcional incompleta desde el inicio de clases; 4) carencia de material didáctico y de útiles escolares; 5) sueldos docentes bajos.

En cambio, cuenta como factores o circunstancias favorables para el rendimiento escolar: 1) Edificio adecuado (dotado de luz eléctrica, agua potable, baños higiénicos); 2) recursos humanos excelentes: con grandes expectativas hacia el cambio, con una acción preventiva hacia los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con un verdadero compromiso en la ejecución de tareas y actividades tendientes a la participación real de la comunidad, como derecho y como deber.

En cuanto a los principales problemas y necesidades que afronta actualmente la escuela, se señala:

En el área administrativa:

- Provisión de material didáctico y de limpieza.
- Designación de docentes en áreas especiales (Maestros de Música, Educación Física y Actividades Prácticas).
- Designación de un suplente para reemplazar al titular del Taller de Agronomía, en uso de licencia.
- Ampliación del edificio escolar, para atender el crecimiento de la demanda y ante la próxima inauguración de barrios vecinos.

En el área técnico-docente:

- Realización de cursos de perfeccionamiento docente que incluyan talleres.

En el área socio-comunitaria:

- Mayor participación e integración Escuela-Comunidad y

viceversa.

Respecto a la vinculación Escuela-Familia y a la participación de los padres en la vida escolar y en el proyecto educativo que desarrolla la institución, ésta se da a través de 1) reuniones de padres, 2) actos escolares, 3) veladas artísticas, 4) visitas periódicas.

Nº 494 "Humberto Milanessi"¹⁹. Al N de la ciudad, sobre calle 20 de Febrero al final, pasando el cementerio local, se ubica esta escuela en el barrio denominado San Antonio. La calle de acceso y las del barrio son de tierra.

Es una escuela de 3a. Categoría, de Jornada Simple, que funciona en dos turnos (Mañana y Tarde). Creada el 5 de agosto del año 1986, cuenta con un edificio de cinco aulas levantado por la Municipalidad de la ciudad de Tartagal. En 1990 la matrícula fue de 328 alumnos, con un total de 13 secciones de grado.

Desde el punto de vista étnico, la población del barrio está constituída por criollos, aborígenes y mestizos.

El nivel cultural es muy pobre, existe un alto porcentaje de analfabetas y gran parte de los habitantes no han completado los estudios primarios.

En cuanto a la lengua, prevalece el castellano con muchas falencias y teñido de regionalismos y vulgarismos. En los aborígenes se observa bilingüismo (chiriguano y castellano), lo que es más evidente en los niños pequeños.

Desde el punto de vista habitacional, la mayoría de las viviendas están construídas de madera. Son humildes, algunas

¹⁹ Sobre esta escuela, no se pudo obtener ninguna colaboración de su Director, pese a haber insistido en forma personal y a través de terceros respecto al llenado de las encuestas enviadas por vía postal. En consecuencia, la información que se proporciona aquí proviene de los datos que gentilmente proporcionó la Supervisora Regional.

sumamente precarias, y albergan un número excesivo de personas. Gran cantidad de viviendas están enclavadas en terrenos fiscales o privados, cuyos legítimos dueños han prometido solucionar el problema de la posesión legal.

Los servicios públicos son escasos y precarios. El alumbrado público es mínimo y el privado lo tienen muy pocas familias (a veces compartido entre los vecinos). También es reducido el número de hogares que cuentan con agua corriente domiciliaria, la mayoría se abastece de grifos públicos.

En el aspecto sanitario, el barrio cuenta con una Sala de Primeros Auxilios.

En el aspecto religioso prevalecen los cultos católico y evangélico.

En el aspecto organizativo, los vecinos canalizan sus inquietudes a través de un Centro Vecinal, cuyo principal objetivo es mejorar el bienestar general de los pobladores.

Desde el punto de vista ocupacional, la mayoría de los vecinos carece de un trabajo estable y de remuneración mensual. Los varones se desempeñan como jornaleros, peones, changarines, albañiles y otros oficios menores. Las mujeres trabajan como empleadas domésticas o se dedican a los quehaceres hogareños. Algunas familias cuentan con pequeñas huertas cuyos productos son consumidos en el hogar y comercializados en pequeña escala. Otras familias se dedican a actividades tales como la floricultura, la elaboración de pan casero y masas dulces, al cultivo y posterior industrialización de la caña de azúcar, cuyos productos (miel, jalea, chancaca, caramelos y otros) son comercializados regionalmente. La mayor parte de los productos elaborados en el hogar es vendida en las calles por niños en edad escolar.

B. Escuelas privadas.

La totalidad de escuelas privadas existentes en el período en estudio se localiza en la Zona I, es decir, en el Barrio Centro. Hasta el año 1990 existe un total de cinco establecimientos de este tipo -tres creados entre 1989 y 1990-, a saber:

Nº 163 "Colegio San Francisco". Creado en el año 1930, este colegio se ubica en calle Güemes Nº 399 (Tel. 21 279). Es un establecimiento confesional, de 2a. Categoría, de Jornada Simple, que funciona solamente en el turno Tarde y tiene su sede en un edificio de dos plantas perteneciente a la comunidad franciscana, contiguo a la Parroquia "La Purísima". El local es compartido con el Instituto Secundario "San Francisco", que funciona en turno Mañana. Cuenta con 16 aulas, galerías y patio cubierto, salón de actos, biblioteca.

En 1990 registró una matrícula de 491 alumnos, y 14 secciones de grado.

De acuerdo con el diagnóstico proporcionado por la Dirección del Colegio, los niños que concurren a este establecimiento provienen del casco céntrico y barrios adyacentes. Son de clase media, con hogares de buena condición económica (hijos de profesionales, empleados públicos, jubilados y comerciantes).

Se menciona como principales factores no escolares que afectan negativamente el rendimiento de los alumnos, 1) la falta de interés de los padres, 2) la ausencia de los padres en el hogar durante tiempo prolongado, debido a la necesidad de satisfacer necesidades económicas, y 3) problemas emocionales.

Como factores institucionales que, de acuerdo con su experiencia, inciden desfavorablemente en el rendimiento, la Dirección señala: 1) Huelgas docentes prolongadas, 2) docentes que no se encuentran capacitados para desempeñar su tarea escolar, 3) metodología inadecuada, 4) excesiva cantidad de alumnos en las

aulas, 5) escuelas sin mobiliario y material didáctico escaso, y 6) contenidos excesivos en las Bases Curriculares.

En el caso de este Colegio, la Dirección menciona como condiciones positivas para el rendimiento escolar, las siguientes: 1) Asistencia regular de todos los docentes; 2) personal idóneamente capacitado para su tarea específica y 3) edificio con las condiciones favorables.

Respecto a los principales problemas y necesidades que afronta actualmente el Colegio, se informa:

En el área administrativa:

- Escaso personal administrativo para cumplimentar las múltiples tareas en esta área.

En el área técnico-docente:

- Necesidad de cursos de capacitación y perfeccionamiento gratuitos para los docentes. Estos cursos no deberían ser solamente teóricos, sino que deberían adaptarse a la modalidad, metodología y técnicas propias de la escuela activa.

En el área socio-comunitaria:

- Necesidad de una participación activa de los padres y organismos oficiales, para desarrollar en forma conjunta y solidaria la tarea educativa.

La vinculación de la institución con la familia se da mediante la comunicación constante con los padres y la participación de éstos mediante visitas al establecimiento, reuniones y fiestas escolares, misas, procesiones. Los docentes y padres de familia conversan frecuentemente para comprenderse y ayudarse mutuamente.

Como docente con muchos años de experiencia, la Directora del Colegio San Francisco sugiere:

Que el docente sea revalorizado en su justa medida, dignificando su tarea que es de mucha responsabilidad.

Que los (miembros de los) organismos de donde dependemos, alguna vez recuerden que todos fueron educados por una maestra.¹⁴

Nº 164 Colegio "Santa Catalina de Bolonia". Se localiza en calle 9 de Julio esquina con calle Güemes (Tel. 21 299). Creado el 9 de marzo del año 1937, el local donde funciona pertenece a la Congregación de las Hermanas Clarisas Franciscanas del Santísimo Sacramento. Es un establecimiento confesional, de 2a. categoría, de Jornada Simple, que funciona solamente en el turno Tarde. Por la mañana las instalaciones son ocupadas por el Instituto "Santa Catalina", en sus niveles secundario y terciario. Cuenta con 16 aulas, biblioteca, laboratorio, galerías cubiertas, amplio patio con jardines, gimnasio y alberca olímpica. Se trata del establecimiento con mejor infraestructura edilicia y con mayor prestigio académico, de la ciudad y de la zona.¹⁵

En 1990 registró una matrícula total de 523 alumnos y 14 secciones de grado.

La población escolar está compuesta por niños que tienen sus necesidades básicas cubiertas satisfactoriamente. Pertenecen a una clase social media media y media baja. Proceden del casco céntrico, barrios de la ciudad y poblaciones vecinas.

De acuerdo con la experiencia de la Directora del establecimiento, los principales factores no escolares que afectan negativamente el rendimiento de los alumnos, son: 1) La crisis económica hace que los padres trabajen más horas fuera del hogar, dejando a los niños en manos de empleadas domésticas que no pueden

¹⁴ Encuesta a Directores, ítem 48, p. 9.

¹⁵ En información complementaria, aclara la Dirección que el colegio, a nivel primario, recibe subvención del Gobierno provincial sólo para los sueldos del personal docente. Personal de maestranza, equipamiento y mantenimiento edilicio, recursos didácticos, mobiliario, etc., son rubros atendidos por la congregación religiosa con el aporte mensual de los alumnos.

apoyarlos en sus tareas escolares. 2) El exceso de actividades que se asigna a los niños para mantenerlos ocupados fuera del hogar: Inglés, Dibujo, Piano, Danzas, etc.

Como factores escolares que inciden desfavorablemente en el rendimiento, se menciona el número de alumnos por grado.

En cambio, se anota como factores favorables para el rendimiento escolar, los siguientes: 1) Infraestructura edilicia, 2) recursos pedagógicos, 3) planta funcional permanente, 4) asistencia del personal docente, 5) una congregación religiosa que ama y hace amar la obra.

No existen actualmente problemas o necesidades en el área administrativa.

En el área técnico-docente:

- Necesidad de renovación metodológica basada en los nuevos aportes de la psicogénesis, áreas integradas y dinámica de taller.

En el área socio-comunitaria:

- Una mayor participación de los padres en actividades coprogramáticas.

Respecto a la vinculación Escuela-Familia y a la participación de los padres en la vida escolar y en el proyecto educativo que desarrolla la institución, ésta se da mediante reuniones de padres, eventos deportivos, actos conmemorativos, actividades culturales y artísticas, etc.

De acuerdo con la opinión de la Dirección del colegio, la participación de los padres podría ser más fecunda. Para lograrlo, se introducirán cambios en la modalidad de trabajo de la Asociación de Padres. Se pretende formar grupos de padres que atiendan las diferentes áreas de la conducta, mediante el desarrollo de actividades continuas.

Resultan de gran interés los siguientes comentarios incluidos por la Sra. Directora en la encuesta correspondiente:

Considero que la Educación Argentina está en crisis porque:

1) Los nuevos maestros ven en la docencia una salida laboral y desconocen que para ejercerla se requiere vocación de servicio.

2) Un régimen de licencias tan permisivo que atenta constantemente contra la continuidad del proceso E-A, condición indispensable para optimizar resultados.

3) Una legislación escolar que permite el inicio de períodos lectivos con plantas funcionales incompletas, porque no se permiten designaciones oportunas y se realizan traslados durante el período lectivo.

4) El Consejo General (de Educación) debe descentralizar sus funciones para un mejor control.¹⁶

Nº 048 Bis, Instituto de Enseñanza Integral "San Pablo".
Ubicado en Av. Alberdi Nº750 (Tel. 21 191) en el local donde antes funcionaba una clínica médica. Creado en 1989, se trata de una institución de carácter confesional, dependiente de la denominada Iglesia Bautista del Centro. No se dispone de mayores datos sobre este instituto, ya que sus autoridades no devolvieron la Encuesta a Directores, sólo la correspondiente a Vicedirectores. El establecimiento tiene la particularidad de haber nacido como una respuesta a la crisis de la educación pública en los últimos años del período considerado. Tal es así que en 1989 abre sus puertas en un sólo turno (Mañana), con siete secciones de grado (una por cada grado) y una matrícula 170 alumnos, y en 1990 cuenta ya con 24 secciones, distribuídas en dos turnos (Mañana y Tarde), con tres y cuatro secciones por grado y una matrícula de 490 alumnos. Al mismo tiempo, como su población proviene de sectores que antes enviaban sus hijos a las escuelas públicas, la misma podría caracterizarse como de clase media baja. Desde el punto de vista pedagógico, los alumnos de los grados superiores llegan con los déficits acumulados en tres o cuatro años de períodos lectivos

¹⁶ Encuesta a Directores, ítem 40, p. 8.

irregulares.

El instituto cuenta con Gabinete de Psicopedagogía, bajo la atención de un pastor evangélico licenciado en Psicología. Ofrece como actividades co-curriculares: Música, Computación, Inglés, Educación Física, Plástica, Ética y Moral.

Se prevé la proyección a futuro de este instituto mediante la creación de un complejo educativo y deportivo que integre desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Terciario. Para la concreción de este proyecto se cuenta ya con un campo de seis hectáreas en las afueras de la ciudad y se trabaja para lograr el financiamiento por parte de organismos de ayuda de origen extranjero.¹⁷

De acuerdo con lo informado personalmente por el Director del establecimiento, se ha adoptado como política de la institución el becar a dos estudiantes aborígenes por generación, a partir del Jardín de Infantes y hasta culminar los estudios en el máximo nivel que ofrezca el Instituto.

Nº 59 Bis Colegio "San Antonio". Ubicado en calle Bolivia Nº 11 (Tel. 21 722), es un establecimiento de carácter confesional, de 3a. Categoría, Jornada Simple, creado en el año 1990, que comenzó a funcionar en dos turnos (Mañana y Tarde), con una matrícula censal de 215 alumnos distribuidos en ocho secciones de grado (una sección por cada grado, con excepción del 4º que tiene dos). Cuenta con maestros especiales de Música, Religión y Educación Física.

No se dispone de otros datos, dado que las encuestas diseñadas para el presente estudio fueron aplicadas sobre la base del Registro Maestro de Escuelas de la Provincia de Salta existente en el Dpto. de Estadística, actualizado al 26/X/1989, cuando este colegio aún no existía. Puede deducirse que su origen se enmarca en el avance de la educación privada, en este caso de sectores

¹⁷ Comunicación personal del Director del Instituto, Sr. López.

católicos, ante la imposibilidad de atender la creciente demanda por parte de los dos establecimientos ya tradicionales en la ciudad (el "San Francisco" y el "Santa Catalina de Bolonia").

Nº 65 Bis Colegio "Fisherman II". También creado en el año 1990, este colegio se localiza en la calle Sarmiento Nº 659 (Tel. 21 861). Es un establecimiento de 3a. Categoría, no confesional, de Jornada Simple, pero, a diferencia de los establecimientos de uno o dos turnos, que abarcan un horario de 4 hs. 15 min., éste tiene un horario matutino de 5 hs (de 8 a 13 hs.) y por la tarde, de 14,30 a 17,15 hs, los alumnos concurren a actividades complementarias de Música y Educación Física. Cuenta además con maestros especiales de Computación, Inglés y Plástica. Este colegio contó en 1990 con una matrícula censal de 93 alumnos y un total de siete secciones de grado (una por cada grado).

Como en el caso del colegio anterior, no se dispone de otros datos.

Todas las escuelas primarias estudiadas (tanto públicas como privadas) cuentan con Nivel Inicial (Jardín de Infantes) integrado en el mismo establecimiento.

Ninguna de las escuelas privadas ofrece servicio de comedor escolar.

CAPITULO III

DESARROLLO DEL CONFLICTO DOCENTE EN EL PERIODO 1987-1990

Dentro de los ocho años en que se inscribe temporalmente el presente estudio de caso (1983 a 1990), pueden distinguirse, desde el punto de vista de la continuidad en la prestación del servicio educativo de las escuelas primarias de la Provincia de Salta, dos subperíodos claramente diferenciados: El primero abarca los primeros cuatro años, desde 1983 a 1986, y el segundo los cuatro años restantes.

En el primero de estos subperíodos, el servicio se prestó con algunas interrupciones, motivadas especialmente por la adhesión del personal docente a paros generales dispuestos a nivel nacional, por la conducción de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) o por la Confederación General del Trabajo (CGT). La incidencia de estas medidas de fuerza fue mayor en el año 1984, y mínima durante 1985.

Sin embargo, a partir de 1987 se inicia una nueva etapa en el funcionamiento de los establecimientos educativos, signada por el conflicto y el enfrentamiento entre los trabajadores docentes y las autoridades educativas provinciales, y caracterizada por la discontinuidad en la prestación de servicios en los distintos niveles educativos, especialmente en el primario.

En el presente capítulo se intenta ofrecer al lector un panorama general de la evolución del conflicto docente a partir de 1987, situándolo en el contexto socioeconómico vivido por la Provincia, como marco que facilite una mejor comprensión del papel jugado por la política educativa estatal y la respuesta de los maestros, ante las restricciones impuestas por el déficit fiscal.

Aunque el énfasis se pondrá en el subperíodo 1987-1990, resulta

necesaria la alusión a la primera etapa mencionada.

En diciembre de 1983, al asumir las nuevas autoridades nacionales elegidas democráticamente, la economía del país se hallaba devastada, como si acabara de salir de una guerra.

En la Provincia de Salta, el gobernador Roberto Romero encontró una manera de aplazar los efectos de la crisis económica, a través de la emisión de los llamados "bonos de cancelación de deuda", a favor de los acreedores del Estado Provincial. La aparición de los bonos en el mercado de dinero provocó por algún tiempo un crecimiento de la economía, si bien sobre bases ficticias, pues en la práctica significaba un aumento de la deuda del mismo Estado. En esta etapa, los maestros salteños se encontraban entre los mejor pagados del país, con sueldos superiores a los de sus colegas que se desempeñaban en establecimientos educativos de jurisdicción nacional.

Pero durante 1987 -último año de su gestión gubernamental-, el modelo económico implementado por el gobernador Romero hizo crisis y ya no fue posible contener las consecuencias del agravamiento del déficit fiscal. La Provincia comenzó a retrasarse en el pago mensual de los salarios; los bonos, cuya posesión en los primeros tiempos daba derecho a la participación en importantes sorteos semanales, no tuvieron más esa prerrogativa y pasaron a desvalorizarse frente al austral.

El reclamo de los docentes por la demora en los pagos de sus haberes y la rápida pérdida del poder adquisitivo del salario, originaron los primeros conflictos entre los maestros y las autoridades provinciales, a través de paros y manifestaciones públicas de descontento. La actitud del Ministro de Educación Daniel Isa, quien calificó a las maestras de "porras" y les ordenó reintegrarse a las aulas bajo amenaza de cesantía, provocó que los docentes siguieran en paro y, a la postre, el ministro tuvo que renunciar.

El nuevo gobernador, Hernán Hipólito Cornejo, recibió la Provincia en situación de caos económico y bajo un incipiente caos social. En el aspecto educativo, para subsanar la irregularidad en el desenvolvimiento de las actividades curriculares -entorpecidas por alrededor de 30 días de paro docente- y satisfacer las demandas de los padres de familia, el Consejo General de Educación apeló a una medida política, otorgando a los alumnos del nivel primario la promoción en forma automática.

Durante 1988 no hubo soluciones a los reclamos del magisterio. En este año el personal docente, además de realizar reiterados paros (que en algunas escuelas de Tartagal significaron la suspensión del servicio educativo por un total de 50 días), trabajó el tiempo que lo hizo con la modalidad "quita de colaboración". La solución implementada esta vez por las autoridades para los niños que no alcanzaron las condiciones de promoción, consistió en "entrevistas de competencia" realizadas en marzo de 1989, en forma previa al inicio de clases.

Al promediar el período lectivo 1989, la continuación del conflicto docente se tradujo en un prolongado paro ("no prestación de servicios", según el encuadre legal de la medida adoptada por la conducción de la Agrupación Docente Provincial) y se agudizó al agregarse a las demandas salariales y laborales, la lucha por el poder en el seno de la organización gremial. A pesar de reiteradas expresiones de la dirigencia docente, en el sentido de que el magisterio salteño manejaba los recursos técnicos y metodológicos para la recuperación de los días de clase perdidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza de los educandos, al implicar necesariamente "tiempos" que no pueden obviarse gratuitamente, hacían evidente el severo daño que estaba sufriendo el servicio educativo.

Para salvar la situación, las autoridades educativas decidieron acortar en una semana el receso invernal (generalmente de dos semanas) y prolongar hasta el 22 de diciembre el período lectivo

que usualmente termina el 30 de noviembre, medidas que provocaron resistencia por parte de la Agremiación Docente Provincial. Mientras, la situación objetiva de los maestros en el plano económico se vio agravada por los procesos inflacionarios que agobiaban a la provincia y al país, una de cuyas consecuencias fue los altos precios del transporte para llegar a los lugares de trabajo. La provisión de abonos gratuitos para docentes y alumnos fue otra demanda del sector docente, para la cual las autoridades tomaron medidas que resolvieron sólo a medias el problema.

A todo esto, entre los meses de julio, agosto y septiembre, los sueldos de los maestros, que en otras épocas estaban equiparados con la categoría 16 de la Administración Pública provincial, no llegaban a cubrir el equivalente de la categoría 1, sumiendo a los docentes en una situación económica desesperante, ya que no alcanzaban a percibir lo mínimo necesario para cubrir el costo de la canasta básica. Los maestros exhibían ante los medios de comunicación sus recibos de sueldo, demostrando que estaban percibiendo remuneraciones inferiores al del personal de maestranza de las escuelas y aún al de las empleadas del servicio doméstico. Sin embargo, el Ministro de Educación Alfredo Vorano restó importancia al salario docente en el ingreso familiar, aduciendo que la mayoría de las maestras eran "mantenidas" por sus maridos.

La asunción anticipada al gobierno nacional del Presidente Carlos Saúl Menen trajo un momentáneo respiro a la Provincia al aumentarse la coparticipación federal. Pero el reclamo de los maestros para que fuera elevado el sueldo básico no encontró eco, y el Ministro de Educación justificó el ofrecimiento de adicionales no remunerativos en la necesidad de no salirse de las pautas salariales fijadas en el orden nacional. (Cabe aclarar que la negativa de los maestros a aceptar la aplicación de incrementos a través de montos fijos, se debe a que es el sueldo básico el que sirve como base para configurar la escala salarial, el pago de la antigüedad, la remuneración de profesores que trabajan por horas y

también a los jubilados).

La falta de acuerdo entre las partes dio lugar a un nuevo paro docente a partir del 23 de octubre, que culminó con una huelga de hambre en el mes de noviembre frente a las puertas del Consejo General de Educación, en la ciudad de Salta. La tensión subió al máximo entre las autoridades y los trabajadores docentes, lo que finalmente provocó el cambio del Ministro de Educación. La reiterada falta de pago oportuno a miles de docentes, de los adicionales de emergencia dispuestos por el Gobierno nacional -atribuida por las autoridades a errores administrativos-, contribuyó en estos meses a la indignación del sector magisterial y a la persistencia de las medidas de fuerza. Otros factores fueron la evidente injusticia en la distribución del costo social de la crisis, por los altos sueldos de los funcionarios del Poder Ejecutivo y de los Legisladores provinciales y la inequidad en el tratamiento de los reclamos salariales de los distintos gremios (mientras empleados como los bancarios obtenían el aumento requerido con algunas horas de paro, los docentes necesitaban poner en peligro sus vidas con medidas extremas como la huelga de hambre).

Este año lectivo finalizó de manera similar al anterior, con niños enviados a exámenes complementarios en marzo de 1990, en tanto que para los alumnos que egresaban del 7º grado, el Consejo General de Educación editó cartillas en Lengua y Matemáticas que les sirvieran de apoyo para su ingreso a la secundaria.

En el año 1990, estando ya como Ministra de Educación María E. Altube de Perotta y con nueva conducción la Agremiación Docente Provincial, prosiguió y se agudizó el conflicto. En el nivel primario, la huelga se inició el 12 de marzo y se extendió hasta el 19 de abril, entre amenazas de cesantías masivas y de descuento de días no trabajados. A partir del 11 de mayo rigió la "no prestación de servicios" por falta de pago del sueldo del mes de abril, y ésta fue una medida que se repitió a lo largo del año, al

persistir el retraso en los pagos.

A finalizar el año, según datos de la Agremiación Docente Provincial, un 50% de los establecimientos primarios no había cumplido con los 126 días de clase exigidos como mínimo. En consecuencia, los docentes decidieron entregar los boletines pero sin la correspondiente evaluación, por no estar dadas las condiciones pedagógicas por la discontinuidad en el ciclo lectivo. De esta manera, las escuelas afectadas extendieron el período lectivo hasta marzo del año 1991.

Al interior de cada unidad educativa, las distintas medidas de fuerza afectaron diferencialmente la actividad pedagógica, según el grado de adhesión de cada maestro. Pueden dar idea del desquicio que en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los aspectos administrativos causó este prolongado conflicto, las siguientes cifras sobre días efectivos de clase desarrollados en el año 1990, en cada una de las secciones de grado de la Escuela N° 160 "Cnel. Vicente de Urriburu" de la ciudad de Tartagal, según la Memoria Anual del mismo año:

1° "A": 151	3° "C": 150	3° "D": 104
1° "B": 145	3° "D": 132	5° "E": 103
1° "C": 129	3° "E": 112	5° "F": 102
1° "D": 127	3° "F": 114	6° "A": 137
1° "E": 126	4° "A": 105	6° "B": 139
1° "F": 127	4° "B": 114	6° "C": 148
2° "A": 115	4° "C": 130	6° "D": 127
2° "B": 137	4° "D": 107	6° "E": 105
2° "C": 100	4° "E": 117	6° "F": s/d.
2° "D": 116	4° "F": 103	7° "A": 111
2° "E": 124	5° "A": s/d.	7° "B": 111
2° "F": 117	5° "B": 117	7° "C": 129
3° "A": 106	5° "C": 148	7° "D": 113
3° "B": 138		

Según la misma fuente, durante el año 1990 se registró en esta escuela un total de 68 días en que no se dictaron clases: 35 días de paros docentes y 33 días de "no prestación de servicios".

Durante el período que se relata, hubo mutuas acusaciones de las partes en conflicto, que señalaban negligencia y autoritarismo por parte de las autoridades e intransigencia y asambleísmo desproporcionado por parte del gremio docente. La actitud de los padres fue variable, incluyendo la crítica hacia ambos sectores y actitudes de defensa de la escuela pública. Hubo escuelas privadas, cuyo personal es pagado por el Consejo General de Educación, que de acuerdo con los padres convinieron en pagar un adicional extra a los docentes para evitar su adhesión a la huelga (V. gr. en la ciudad de Tartagal, el Colegio Santa Catalina de Bolonia) y algún sector de padres con mayor capacidad organizativa que se nucleó para formar una escuela cooperativa y poder brindar educación a sus hijos (es el caso en la ciudad de Salta de la Cooperativa de Padres para Servicio Educativo). Lo que no hubo en esta etapa fue soluciones de fondo que garantizaran la educación primaria gratuita y obligatoria al conjunto de la niñez salteña.

En el capítulo siguiente podrá apreciarse la forma cómo el desarrollo de esta crisis se refleja en los distintos indicadores del rendimiento escolar y, por ende, en la eficiencia institucional de las escuelas primarias de la ciudad de Tartagal. Como cierre del presente y aporte para una reflexión sobre lo sucedido en la Provincia de Salta, sirva el siguiente pensamiento:

La administración de la educación es una labor política de la mayor relevancia. Es política, porque exige no sólo legitimidad, sino apoyo y consenso. En efecto, la educación es una senda para movilizar lo que en la sociedad existe y lo que en el Estado se encuentra en términos de reservas físicas e intelectuales. Con la educación se influye para que el poder se redistribuya. Toca a la administración involucrarse en la redistribución del poder con base en valores, ideología y

modelos de conducta social e individual.¹

¹ Ricardo Uvalle Berrones. "Perfil y orientación del licenciado en Administración Educativa", en Revista del IAPEM (Toluca, México), N° 10, Abril-junio de 1991, p. 50.

CAPITULO IV

ANALISIS ESTADISTICO Y RESULTADOS

A. Comportamiento de la demanda efectiva de educación primaria en el período 1983-1990.

El contenido del presente capítulo corresponde a los siguientes objetivos planteados en el diseño de la investigación:

Nº 1.1. Describir el comportamiento de la demanda efectiva de educación primaria en el período 1983-1990.

Nº 1.1.1. Explorar la existencia de demanda real no satisfecha.

Nº 1.1.2. Explorar la existencia de demanda potencial.

Nº 2. Analizar el rendimiento cuantitativo del servicio educativo.

Respecto al último de los objetivos mencionados, cabe aclarar que en este avance se cubre el mismo en forma parcial, ya que sólo se trabaja con parte de los indicadores previstos en el diseño metodológico original.

1. Distribución de la matrícula.

El Cuadro Nº 1 presenta la distribución de la matrícula en las escuelas primarias comunes diurnas de la ciudad de Tartagal, entre los años 1983-1990. En el período considerado se crearon seis nuevos establecimientos: tres de carácter público, entre los años 1985 y 1987, y tres escuelas particulares o privadas, entre 1989 y 1990¹. De esta manera, el número total de escuelas pasó de 10 a 16. El comportamiento de la matrícula total muestra un incremento

¹Por "escuelas públicas" y "escuelas privadas", se entiende aquí aquellos establecimientos considerados por el Consejo Gral. de Educación, en la clasificación de Escuelas Primarias Comunes, bajo los regímenes "Oficial" y "Privada incorporada", respectivamente. A lo largo del presente análisis se usarán ambos pares de términos en forma equivalente.

CUADRO N° 1
CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCION DE LA MATRICULA EN LAS ESCUELAS
PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, POR ESTABLECIMIENTO Y POR AÑO,
1983-1990

Escuela N°	Años							
	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
160	1300	1318	1383	1475	1664	1661	1625	1352
162	486	550	564	611	598	618	626	491
163*	453	451	469	492	507	510	526	491
164*	491	497	489	489	503	499	489	523
169	931	947	1015	1111	1027	1011	1017	865
266	278	288	332	340	328	369	407	403
267	524	558	479	528	583	566	551	525
276	92	173	180	215	206	204	230	223
455	-	-	220	220	235	246	224	203
494	-	-	-	**	290	299	318	328
662	776	850	819	833	791	752	719	692
727	1018	1082	1148	1215	1216	1104	1101	999
921	-	-	-	-	***	246	247	238
048 Bis*	-	-	-	-	-	-	170	490
059 Bis*	-	-	-	-	-	-	-	215
065 Bis*	-	-	-	-	-	-	-	93
Total Matr.	6349	6714	7098	7529	7948	8085	8250	8131
Varia- ción %		5.75	5.72	6.07	5.56	1.72	2.04	-1.44
Total Esc.	10	10	11	11	12	13	14	16

*Establecimientos privados.

**Esta escuela comienza a funcionar el 5 de agosto de 1986, absorbiendo parte de la matrícula de la escuela N°662.

***Creada el 29 de mayo de 1987, absorbió parte de la matrícula de la escuela N°727.

FUENTE: Dpto. de Estadística. Planilla P N°80 (Censal).

sostenido entre los años 1983 y 1987 superior al 5% anual, pero en 1988-89 el aumento promedio sólo llega al 1.88% y en 1990 registra un decrecimiento de 1.44%, con 8 131 inscriptos, luego de haber llegado al nivel más alto de atención a la demanda en 1989, con 8 250 alumnos.

Del total de establecimientos existentes en 1989, salvo tres, todos los demás disminuyen en 1990 la matrícula en relación con el año anterior. Se exceptúan la escuela pública N° 494 "Humberto Milanessi", con un leve incremento del 3.14% y dos escuelas privadas: la N° 164 "Colegio Santa Catalina de Bolonia", con un crecimiento del 6.95% y la N° 048 Bis "Instituto de Enseñanza Integral San Pablo". Esta última, creada en 1989, registra en 1990 un considerable incremento de la matrícula, que llega al 188.23%. En este último año se abren dos nuevos establecimientos privados, el N° 059 Bis "Colegio San Antonio" y el 065 Bis "Fisherman II".

En el Cuadro N° 2 se presenta la distribución de la matrícula en las escuelas primarias comunes diurnas de Tartagal, tomando en cuenta la localización geográfica de los establecimientos dentro de la ciudad. (Véase Plano de la Ciudad de Tartagal con la ubicación de las escuelas). De acuerdo con este criterio se han diferenciado tres zonas: En la Zona I, correspondiente al Barrio Centro, se ubica una sola escuela pública, la N° 160 "Coronel Vicente de Uriburu", y los cinco establecimientos particulares existentes hasta 1990 en la ciudad. En la Zona II (Barrios intermedios) se ubican las escuelas públicas N° 169 "Cornelio Saavedra" (Villa Güemes), N° 662 "General Belgrano" -también conocida como "Escuela de Frontera N°3"- (Barrio San Roque), N° 727 "Armada Argentina" y N° 921 (Villa Saavedra). La Zona III corresponde a barrios marginales y en ella se encuentran las escuelas N° 162 "Cacique Cambaí" (entre barrios Cacique Cambaí y San Silvestre); N° 266 "12 de Octubre - Día de la Raza" (en Barrio Luján, junto a Barrio Tapietes), N° 267 "Che Sundaro" (Barrio Cherenta), N° 276 "Mariano Antonio de Echazú" (Misión Chorote), N° 455 "San Isidro Labrador" o Escuela EMER (cercana al Barrio Nueva

CUADRO N° 2

CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCION DE LA MATRICULA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS
COMUNES DIURNAS, SEGUN UBICACION DEL ESTABLECIMIENTO
AÑOS 1983-1990

Zona	Escuela N°	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
I. Centro	160 "Cnel. Vicente de Uriburu"	1300	1318	1383	1475	1664	1661	1625	1352
	163 Cgio. "San Francisco"	453	451	469	492	507	510	526	491
	164 Cgio. "Sta. Catalina"	491	497	489	489	503	499	489	523
	048 Bis "Inst. de Enseñ. Integral San Pablo"	-	-	-	-	-	-	170	490
	059 Bis Cgio. "San Antonio"	-	-	-	-	-	-	-	215
	065 Bis Cgio. "Fisherman II"	-	-	-	-	-	-	-	93
	Total Matrícula	2244	2266	2341	2456	2674	2670	2810	3164
Variación Porcentual		0,98	3,31	4,91	8,88	-0,15	5,24	12,60	
Total Establecimientos	3	3	3	3	3	3	4	6	
II. Barrios Intermedios	169 "Cornelio Saavedra"	931	947	1015	1111	1027	1011	1017	865
	662 "Gral. M. Belgrano"	776	850	819	833	791	752	719	692
	727 "Armada Argentina"	1018	1082	1148	1215	1216	1104	1101	999
	921	-	-	-	-	-	246	247	238
	Total Matrícula	2725	2879	2982	3159	3034	3113	3084	2794
	Variación Porcentual		5,65	3,58	5,93	-3,96	2,60	0,93	-9,40
Total Establecimientos	3	3	3	3	3	4	4	4	
III. Barrios Marginales	162 "Cacique Cambaí"	486	550	564	611	598	618	626	491
	266 "12 de Octubre - Día de la Raza"	278	288	332	340	328	369	407	403
	267 "Che Sundaro"	524	558	479	528	583	566	551	525
	276 "Mariano Antonio de Echazú"	92	173	180	215	206	204	230	223
	455 "San Isidro Labrador"	-	-	220	220	235	246	224	203
	494 "Humberto Milanessi"	-	-	-	-	290	299	318	328
	Total Matrícula	1380	1569	1775	1914	2240	2302	2356	2173
Variación Porcentual		13,69	13,12	7,83	17,03	2,76	2,34	-7,76	
Total Establecimientos	4	4	5	5	6	6	6	6	

FUENTE: Cuadro N° 1.

Esperanza) y la N° 494 "Humberto Milanessi" (Barrio San Antonio).

Del Cuadro N° 2 se desprende que, en 1990, las escuelas de la zona Centro participan en la atención de la demanda con el 38.91%, las de los barrios intermedios con el 34.36% y las de los barrios marginales con el 26.72%. En el año 1987 hay un aumento porcentual significativo de la matrícula en las escuelas de la zona centro (8.8%) y más aún en las escuelas de los barrios marginales (donde llega al 17.03%), lo que coincide con una disminución de la matrícula en las escuelas de los barrios intermedios, cercana al 4%. Lo anterior se explicaría porque en la Zona I, pesar que se mantiene el número de establecimientos, la escuela "Cnel. Vicente de Uriburu" comenzó a partir de ese año su funcionamiento en tres turnos, habilitando el turno Intermedio para poder atender el crecimiento de la demanda. En la Zona III se inauguró la escuela "Humberto Milanessi", que absorbió parte de la matrícula que antes correspondía a la escuela "Gral. Manuel Belgrano", ubicada en la Zona II.

En 1990, a la vez que disminuye ligeramente la matrícula total respecto a 1989, se aprecia decrementos de cierta importancia en la matrícula de las escuelas de las Zonas II y III (-9.40% y -7.76%, respectivamente) y un notable aumento de la matrícula en las escuelas de la Zona I (12.60%). En esta zona se verifica una transferencia de matrícula desde la única escuela pública ubicada en la misma, hacia los establecimientos privados creados a partir de 1989. Así, la Escuela N° 160 "Cnel. Vicente de Uriburu" pierde entre un año y otro el 16.8% de su población, mientras que el "Instituto de Enseñanza Integral San Pablo", como antes se vio, registra un crecimiento extraordinario, y se abren dos nuevos colegios.

La pérdida de matrícula en las escuelas de la Zona II obedecería también a la inscripción de los alumnos en las escuelas privadas del centro de la ciudad y, en parte, a la deserción, mientras en la Zona III sería atribuible básicamente al fenómeno

desertivo. (Vid. infra, p. 234 y ss.)

En el Cuadro N° 3 puede compararse el comportamiento de la matrícula en el período 1983-1990, entre escuelas públicas y privadas. En él se observa que la matrícula de las escuelas públicas crece entre 1983 y 1986 con un ritmo superior al 6% anual. En 1987 el crecimiento es inferior al 6% y en 1988 no alcanza el 2%. Ya en 1989 el crecimiento porcentual con respecto al año anterior es nulo y en 1990, la disminución porcentual de la matrícula llega al 10.55% respecto a 1989. En el lapso considerado el número de establecimientos públicos pasó de ocho a 11. En las escuelas privadas, la matrícula crece ligeramente entre 1983 y 1987, hasta llegar a cerca del 3% anual en 1987. En 1988 el crecimiento es prácticamente nulo. Hasta este año se mantiene constante el número de colegios. Con la creación de nuevos establecimientos a partir de 1989, la matrícula de las escuelas privadas se incrementa notablemente, hasta llegar a casi el 53% anual en 1990.

En el Cuadro N° 3-A se aprecia que la participación de las escuelas públicas en la atención de la demanda efectiva de educación primaria en Tartagal alcanza su valor máximo en 1988 con la absorción del 87.52% de la matrícula, y el valor más bajo en 1990 con 77.71% de la misma. Inversamente, la participación de los establecimientos particulares que en 1988 fue del 12.48%, se eleva en 1990 al 22.28%.

En las Tablas A-1 a A-16 incluídas en el Apéndice Estadístico, se presenta en detalle la correspondencia entre Edad y Grado de los alumnos en cada una de las escuelas primarias comunes diurnas de la Ciudad de Tartagal, discriminados también por Sexo, según datos del año 1990. Estos datos aparecen resumidos en los Cuadros Nos. 4, 5 y 6.

El Cuadro N° 4 muestra la correspondencia Grado-Edad general en cada una de las escuelas, según sexo de los alumnos y régimen del

CUADRO N° 3

CIUDAD DE TARTAGAL. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN RÉGIMEN DEL ESTABLECIMIENTO 1983-1990

		Años							
		1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
O F I C I A L	N° de Esc.	8	8	9	10	11	11	11	11
	Matrícula	5405	5766	6140	6548	6938	7076	7065	6319
	Var. %		6.68	6.49	6.64	5.96	1.98	-0.15	-10.55
P R I V A D O	N° de Esc.	2	2	2	2	2	2	3	5
	Matrícula	944	948	958	981	1010	1009	1185	1812
	Var. %		0.42	1.05	2.40	2.96	0.09	17.44	52.91

FUENTE: Cuadro N° 1.

CUADRO N° 3-A

CIUDAD DE TARTAGAL. ATENCIÓN DE LA MATRÍCULA GLOBAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN ESTABLECIMIENTOS OFICIALES Y PRIVADOS. 1983-1990

AÑO	Matrícula Total	Escuelas Oficiales			Escuelas Privadas		
		Cant. de Esc.	Matrícula		Cant. de Esc.	Matrícula	
			Cifras Absol.	Cifras Relat.		Cifras Absol.	Cifras Relat.
1983	6349	8	5405	83.13	2	944	14.87
1984	6714	8	5766	85.88	2	948	14.12
1985	7098	9	6140	86.50	2	958	13.50
1986	7529	10	6548	86.97	2	981	13.02
1987	7948	11	6938	87.29	2	1010	12.71
1988	8085	11	7076	87.52	2	1009	12.48
1989	8250	11	7065	85.63	3	1185	14.36
1990	8131	11	6319	77.71	5	1812	22.28

FUENTE: Cuadro N° 3.

CUADRO N° 4

CIUDAD DE TARTAGAL. CORRESPONDENCIA GRADO-EDAD EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS
SEGUN REGIMEN DEL ESTABLECIMIENTO Y SEXO DEL ALUMNADO. AÑO 1990

Régimen	Escuela N°	Matrícula General			Adelantados			En Edad Normal			Atrasados			
		Total	Var.	Muj.	Total	Var.	Muj.	Total	Var.	Muj.	Total	Var.	Muj.	
OFICIAL	160	1352	695	657	29	15	14	994	512	482	329	168	161	
	162	491	246	245	1	-	1	149	68	81	341	178	163	
	169	865	414	451	5	1	4	452	218	234	408	195	213	
	266	403	229	174	2	1	1	169	89	80	232	139	93	
	267	525	273	252	3	-	3	214	108	106	308	165	143	
	276	223	109	114	1	-	1	83	38	45	139	73	66	
	455	203	106	97	2	-	2	115	61	54	86	45	41	
	494	328	175	153	8	2	6	136	71	65	184	102	82	
	662	692	342	350	17	5	12	379	185	194	296	149	147	
	727	999	497	502	10	6	4	611	285	326	378	206	172	
	921	238	124	114	1	1	-	125	64	61	112	59	53	
	Subtotal		6319	3210	3109	79	31	48	3427	1699	1728	2813	1479	1334
	%			50,80	49,20		39,24	60,76		49,58	50,42		52,58	47,42
	100				1,25			54,23			44,52			
PRIVADO	163	491	335	156	18	11	7	452	311	141	21	13	8	
	164	523	62	461	16	3	13	486	57	429	21	4	17	
	048 Bis	490	295	195	29	15	14	406	244	162	55	36	19	
	059 Bis	215	127	88	10	4	6	182	113	69	23	10	13	
	065 Bis	93	50	43	2	1	1	86	47	39	5	2	3	
	Subtotal		1802	869	943	75	34	41	1612	772	840	125	65	60
	%			47,96	52,04		45,33	54,67		47,89	52,11		52,00	48,00
	100				4,14			88,96			6,90			
Total		8131	4079	4052	154	65	89	5039	2471	2568	2938	1544	1394	
%			50,17	49,83		42,21	57,79		49,04	50,96		52,55	47,45	
	100				1,89			61,97			36,13			

FUENTE: Tablas Nos. A-1 a:A-16.

establecimiento. Se observa que en el total de escuelas, 1.89% de la matrícula tiene edad adelantada con respecto al grado que cursa, 61.97% se encuentra en el grado correspondiente a su edad y 36.13% está retrasada con respecto a la edad. La matrícula general se divide proporcionalmente entre varones y mujeres, con una leve diferencia en favor de los varones. Las mujeres tienen mayor participación en el porcentaje de alumnos adelantados y menor en el de alumnos atrasados en el grado respecto a la edad. En las escuelas públicas existe un 55.48% de alumnos en edad normal o adelantados y 44.52% con mayor edad que la correspondiente al grado que cursa. En cambio, en las escuelas privadas, el 93.10% de la matrícula tiene edad correspondiente o menor en relación al grado y el 6.90% corresponde a alumnos con edad superior respecto al grado. Hay que señalar que el porcentaje de alumnos atrasados en el grado con respecto a la edad, que aparece en el total de escuelas particulares, está influenciado por la matrícula procedente de escuelas públicas que absorbieron los nuevos colegios creados a partir de 1989. Si se observa la correspondencia Grado-Edad en los dos establecimientos privados tradicionales en la ciudad (Colegios "San Francisco" y "Santa Catalina de Bolonia"), se puede apreciar que, de la matrícula total en el año 1990 (1 014 alumnos), sólo el 4.14% (42 alumnos) se encuentra atrasado con respecto a la edad.

En el Cuadro N° 5 se ha volcado la correspondencia Grado-Edad de cada establecimiento, según zona de ubicación, en valores relativos. Se aprecia que en la zona I se dan los valores más altos de correspondencia y que la escuela N° 160, si bien tiene los valores más bajos de alumnos en edad normal o adelantados en esta zona, es también la escuela pública con menor proporción de alumnos atrasados (24 de cada 100). En las escuelas de la Zona II (Barrios intermedios), se observan valores intermedios, correspondiéndole a la Escuela N° 727 los mejores valores del grupo, con 62 alumnos de cada 100 en edad normal o adelantada y 38 atrasados respecto a su edad. En la Zona III se encuentra la menor

CUADRO N° 5

CIUDAD DE TARTAGAL. CORRESPONDENCIA GRADO-EDAD EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN UBICACION DEL ESTABLECIMIENTO AÑO 1990 - VALORES RELATIVOS

Zona	Escuela N°	Matrícula Total (%)	Alumnos Adelantados o en Edad Normal (%)	Alumnos Atrasados (%)
I. Centro	160	100	75.67	24.33
	163	100	95.72	4.28
	164	100	95.98	4.02
	048 Bis	100	88.78	11.22
	059 Bis	100	89.30	10.70
	065 Bis	100	94.62	5.38
II. Barrios Intermedios	169	100	52.83	47.17
	662	100	57.23	42.77
	727	100	62.16	37.84
	921	100	52.94	47.06
III. Barrios Marginales	162	100	30.55	69.45
	266	100	42.43	57.57
	267	100	41.33	58.67
	276	100	37.67	62.33
	455	100	57.64	42.36
	494	100	43.90	56.10

FUENTE: Tablas Nos. A-1 a A-16.

correspondencia Grado-Edad, con el valor más bajo en la escuela N° 162, cuyos alumnos en edad normal (esta escuela tiene un sólo alumno adelantado) representan apenas 31 de cada 100, en tanto que 69 de cada 100 están atrasados en el grado respecto a su edad, registrando el mayor nivel de atraso de las escuelas de la ciudad. Estos valores se alejan bastante de los observados en otras escuelas del grupo, donde el lugar siguiente con mayor proporción de alumnos atrasados respecto a la edad le corresponde a la Escuela N° 276, con 62 atrasados de cada 100. El desfase Grado-Edad observado puede deberse a diferentes causas, incidiendo en ello factores como el ingreso tardío a la escuela primaria, altas tasas de repetición, inadecuación del currículum, mayores exigencias académicas, abandonos temporarios. Entre las escuelas de este grupo, situadas en barrios marginales, se destaca la N°455, cuyos valores (58 de cada 100 alumnos en edad normal y 42 en edad atrasada), son similares a los observados en las escuelas de la Zona II. En este caso la mayor correspondencia Grado-Edad podría atribuirse a la aplicación de un currículum distinto, adecuado a zonas rurales y a las buenas condiciones edilicias del establecimiento, a diferencia del resto de las escuelas ubicadas en esta zona.

En el Cuadro N° 6 se observa que, en el total de escuelas de la ciudad, los alumnos atrasados en el grado respecto a la edad se distribuyen en forma bastante pareja entre 1° y 5° grado, con valores algo más altos en 3°, y disminuyen en 6° y 7° grado. Similar distribución aparece en las escuelas públicas, en tanto que en las privadas, casi el 62% de los alumnos con edad superior respecto al grado se ubican en los grados 6°, 5° y 7°.

El Cuadro N° 7 resume la distribución de la matrícula en el total de escuelas primarias comunes diurnas de la Ciudad de Tartagal, según Sexo y Grado. En los Cuadros Nos. 7-A, 7-B y 7-C aparece la misma información discriminada según la ubicación de las escuelas y en los cuadros Nos. 7-D y 7-E según el régimen de las mismas. En las gráficas correspondientes (Figs. 1 a 1.5) puede

CUADRO N° 6

CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS. ALUMNOS ATRASADOS EN EL GRADO CON RESPECTO A LA EDAD, POR GRADO Y POR REGIMEN DEL ESTABLECIMIENTO - AÑO 1990

Régimen	Escuela N°	Total Alumnos Atrasados	Atrasados por Grado						
			1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
O F I C I A L	160	329	37	44	62	37	62	36	51
	162	341	80	45	73	48	42	28	25
	169	408	46	72	64	58	64	57	47
	266	232	36	34	43	37	33	31	18
	267	308	37	46	51	56	49	44	25
	276	139	25	33	25	30	15	9	2
	455	86	12	16	13	16	14	6	9
	494	184	41	28	40	28	20	21	6
	662	296	42	45	44	47	57	26	35
	727	378	51	67	64	62	58	42	34
	921	112	7	21	16	15	21	21	11
Subtotal	2813	414	451	495	434	435	321	263	
%	100	14.72	16.03	17.60	15.43	15.46	11.41	9.35	
P R I V A D O	163	21	1	-	1	3	5	7	4
	164	21	-	3	1	-	5	7	5
	048 Bis	55	1	8	6	9	10	11	10
	059 Bis	23	-	2	5	5	5	4	2
	065 Bis	5	-	1	-	2	1	1	-
	Subtotal	125	2	14	13	19	26	30	21
	%	100	1.60	11.20	10.40	15.20	20.80	24.00	16.80
Totales	2938	416	465	508	453	461	351	284	
%	100	14.16	15.83	17.29	15.42	15.69	11.95	9.66	

FUENTE: Tablas Nos. A-1 a A-16.

observarse cómo la distribución piramidal de la matrícula por Sexo y Grado se acentúa especialmente en las escuelas situadas en barrios marginales de la Zona III y en las escuelas públicas frente a las privadas.

CUADRO N° 7

CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS
PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN SEXO Y GRADO.
TOTAL GENERAL - AÑO 1990

Grado Sexo	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Varones	4079	734	642	608	637	612	469	377
Mujeres	4052	725	606	644	582	592	525	378
Total	8131	1459	1248	1252	1219	1204	994	755

Fuente: Tablas Nos. A-1 a A-16.

CUADRO N° 7-A

CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS
PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN SEXO Y GRADO.
ZONA I, CENTRO - AÑO 1990

Grado Sexo	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Varones	1564	244	222	212	245	259	200	182
Mujeres	1600	225	222	239	241	256	235	182
Total	3164	469	444	451	486	515	435	364

FUENTE: Tablas Nos. A-1, A-3, A-4, A-14, A-15 y A-16.

CUADRO N° 7-B

CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS
 PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN SEXO Y GRADO.
 ZONA II, BARRIOS INTERMEDIOS - AÑO 1990

Grado Sexo	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Varones	1377	242	219	204	213	208	160	131
Mujeres	1417	267	220	220	198	200	182	130
Total	2794	509	439	424	411	408	342	261

FUENTE: Tablas Nos. A-5, A-11, A-12 y A-13.

CUADRO N° 7-C

CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS
 PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN SEXO Y GRADO.
 ZONA III, BARRIOS MARGINALES - AÑO 1990

Grado Sexo	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Varones	1138	248	201	192	179	145	109	64
Mujeres	1035	233	164	185	143	136	108	66
Total	2173	481	365	377	322	281	217	130

FUENTE: Tablas Nos. A-2, A-6, A-7, A-8, A-9 y A-10.

CUADRO N° 7-D

CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS
 PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN SEXO Y GRADO.
 RÉGIMEN OFICIAL - AÑO 1990

Grado Sexo	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Varones	3210	609	516	493	489	486	347	270
Mujeres	3109	595	478	511	435	447	378	265
Total	6319	1204	994	1004	924	933	725	535

FUENTE: Tablas Nos. A-1, A-2 y A-5 a A-13.

CUADRO N° 7-E

CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS
 PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, SEGÚN SEXO Y GRADO.
 RÉGIMEN PRIVADO - AÑO 1990

Grado Sexo	Total	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
Varones	869	125	126	115	148	126	122	107
Mujeres	943	130	128	133	147	145	147	113
Total	1812	255	254	248	295	271	269	220

FUENTE: Tablas Nos. A-3, A-4, A-14, A-15 y A-16.

CIUDAD DE TARTAGAL. DISTRIBUCION DE LA MATRICULA
 EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS,
 SEGUN SEXO Y GRADO - AÑO 1990

Fig.1. Total de Escuelas

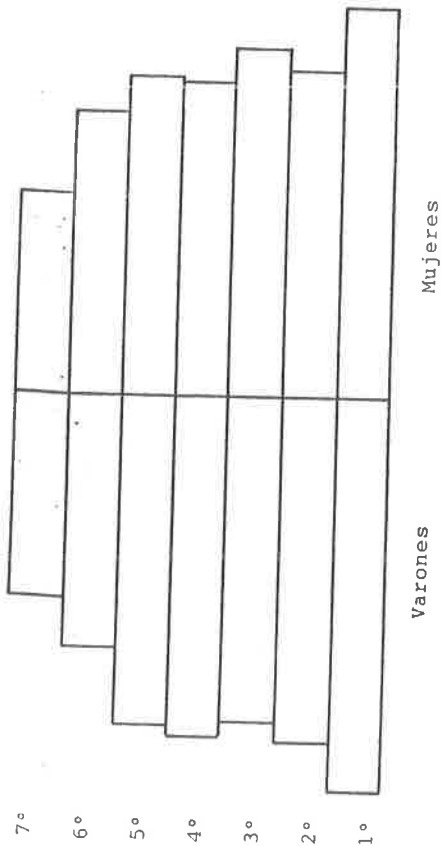


Fig.1.4. Escuelas Públicas

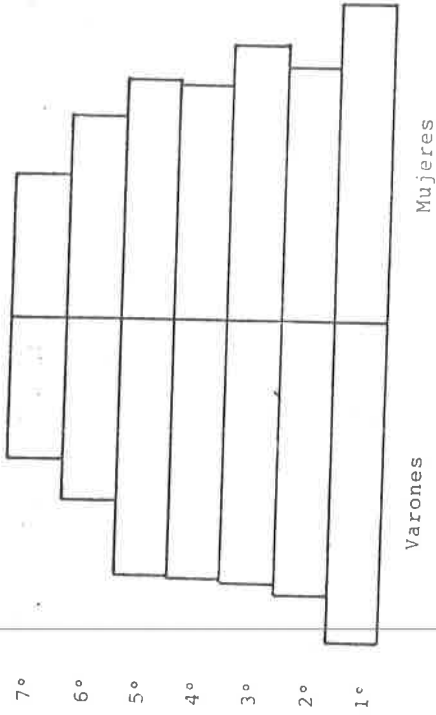


Fig.1.1. Escuelas
Zona Centro

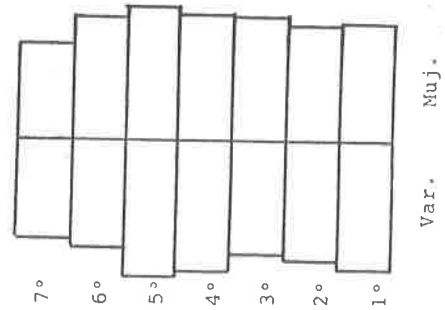


Fig.1.2. Escuelas
Barrios Intermedios

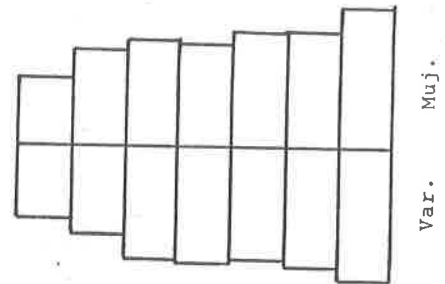


Fig.1.3. Escuelas
Barrios Marginales

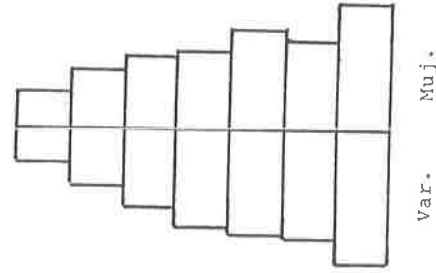
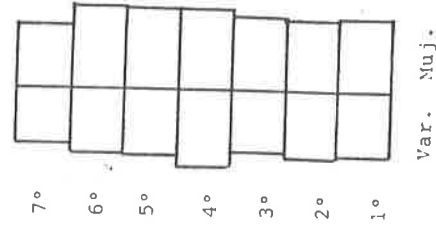


Fig.1.5. Escuelas Privadas



2. Movimiento de la matrícula durante el año escolar.

Para poder elaborar este apartado, se tomó como fuente la información contenida en las siguientes planillas, que cada escuela eleva anualmente al Dpto. de Estadística y que reflejan los movimientos de la matrícula a lo largo del período lectivo:

- a. Planilla P N° 30 Inicial, con datos al 31 de marzo, mes en que normalmente comienzan las clases.
- b. Planilla P N° 130 Final, con datos al último día de clase.

En la Planilla P N° 30 Inicial se encuentra la tabla titulada "Matrícula Inicial", que refleja la inscripción al 31 de marzo.

En cuanto a la Planilla P N° 130 Final, en ésta se encuentra la Tabla 1 "Alumnos matriculados y resultado de las pruebas finales", donde se registra el dato correspondiente a los alumnos matriculados al último día de clase, y la Tabla 3 "Movimiento de alumnos en el año escolar y sus causas". También en esta planilla, a partir del año 1985 aparece la Tabla 2 "Matrícula inicial, alumnos entrados y salidos y matrícula final", con un resumen de estos datos. En teoría, debería haber una correspondencia entre la información contenida entre las dos planillas (Inicial y Final) y las distintas tablas donde se repite algún dato. También, debería cumplirse que:

$$\text{Matrícula Inicial} + \text{Entrados} - \text{Salidos} = \text{Matrícula Final}$$

y, en este caso, sería innecesario utilizar la Planilla Inicial, ya que la misma información se repite en la Planilla Final.

Sin embargo, al realizar la revisión de los datos en la serie de años considerada, se comprobó que la correspondencia entre los mismos no siempre existe y que para la misma información se puede obtener distintos datos, según la planilla o tabla que se consulte.

La circunstancia de estar realizando el análisis a distancia no permitió la consulta personal al Dpto. de Estadística, cuyos agentes, con su vasta experiencia, seguramente hubieran contribuido a aclarar las diferencias encontradas.

Lo anterior hizo muy engorroso el procesamiento de los datos y retrasó considerablemente el análisis.

Para salvar esta situación, que constituyó un verdadero obstáculo metodológico, se aplicó como criterio utilizar la información de la Planilla Inicial (tabla mencionada) y, de la Planilla Final, la correspondiente a la Tabla 3 "Movimiento de alumnos en el año escolar y sus causas", relacionándola con la Tabla 1 "Alumnos matriculados y resultado de las pruebas finales". Sólo en forma supletoria y cuando no existe el dato en las tablas referidas se recurrió a otras, haciendo en este caso la aclaración.

Este criterio se funda en las siguientes consideraciones:

1) La Tabla "Matrícula Inicial" contenida en la Planilla Inicial, se utiliza también en este estudio para estimar los abandonos que se producen entre dos períodos escolares sucesivos y no resultaría procedente presentar aquí datos en algunos casos diferentes, con apoyo en la Tabla 2 de la Planilla Final.

2) La Tabla 3 de la Planilla Final es imprescindible para el análisis por ser la única que contiene información desglosada sobre las diferentes causas por las que los alumnos ingresan y egresan de la escuela a lo largo del año escolar. Sirve además para la estimación de la deserción inmediata, es decir, la que se produce a lo largo de un mismo año (Vid infra, p.234).

3) La Tabla 1 de la Planilla Final también se utiliza en este estudio para estimar las tasas de promoción y de no promoción. Por eso parece conveniente señalar los casos en que aparecen

diferencias, debido al uso de fuentes distintas.

Otro criterio respecto a la utilización de los datos fue la realización de correcciones en caso de errores evidentes (como cuando el "Total" no coincide con la suma de los parciales, por ejemplo), haciendo en este caso la salvedad de que se trata de una cifra corregida.

De acuerdo con estas pautas, para llevar a cabo el análisis fueron elaboradas las tablas B-1 a B-16 y C-1 a C-15, incluidas en el Apéndice Estadístico.

En las tablas B-1 a B-16 se concentra la información correspondiente a Matrícula Inicial, Alumnos Entrados y Salidos durante el año escolar y Matrícula Final, para cada una de las escuelas durante el período 1983-1990. En la columna (e) se señala la diferencia entre los datos según distintas fuentes. Dado que no es posible reconstruir el proceso a través del cual se ofrece en otra fuente un dato distinto y, por lo tanto, averiguar dónde está el error, las diferencias cuando existen solamente se dejan indicadas, sin pretender explicarlas.

Si se revisa estas tablas se podrá observar que, salvo tres establecimientos, (Nos. 494, 921 y 048 bis), mismos que abarcan en su funcionamiento sólo parte del período analizado, todos los demás presentan al menos una diferencia en la Matrícula Final y en varios casos esas diferencias son numerosas y de magnitud importante.

Aquí cabe hacer notar que para no complicar más el análisis, la comparación incluida en la columna (e) sólo se hace en relación con la Tabla 1 de la Planilla Final. Los casos de discrepancia serían más numerosos si se hubiera incluido la comparación con la Tabla 2 de la misma planilla, donde también existen diferencias.

Lo anterior sirve para resaltar, a propósito de la eficiencia institucional, cuán pertinente resulta la recomendación que

periódicamente realiza el Dpto. de Estadística a los señores Directores de escuela, en el sentido de que la confección de la documentación estadística debe cumplir con los requisitos de veracidad y exactitud y no se trata de un trámite burocrático más, sino de una importante fuente de información destinada a cumplir diversas funciones sociales.

Sobre la base de las Tablas B-1 a B-13 se confeccionaron las figuras Nos. 2.1 a 2.13, en las cuales se representa gráficamente la relación entre alumnos entrados y salidos entre 1983 y 1990 en cada una de las escuelas primarias comunes diurnas (públicas y privadas) existentes hasta el año 1989 en la ciudad de Tartagal. Se exceptúan los colegios privados creados a partir de este último año, por carecer de datos suficientes para un análisis histórico de la matrícula.

Por otra parte, en las tablas Nos. C-1 a C-15 se resume la información correspondiente al movimiento de alumnos en el año escolar y sus causas durante el período 1983-1990, para cada uno de los establecimientos incluidos en este estudio, con excepción del Colegio "Fisherman II", creado en el año 1990, sobre el que no había datos disponibles en el Dpto. de Estadística por haberse devuelto la Planilla Final (que sirvió como fuente para la elaboración de estas tablas) para su corrección por parte del colegio.

Al realizar el análisis del movimiento de la matrícula durante el año escolar en cada una de las escuelas, el énfasis se pondrá en los rubros "Inscripción Tardía y "Salidos sin pase", por tratarse de factores que afectan negativamente la eficiencia institucional de la escuela primaria: La "Inscripción Tardía" alude a los alumnos entrados sin pase de otra escuela, con posterioridad al 31 de marzo. Este dato resulta importante ya que el ingreso de un niño a la escuela cuanto menos quince días después de iniciadas las clases, además de provocar cierta perturbación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ya se

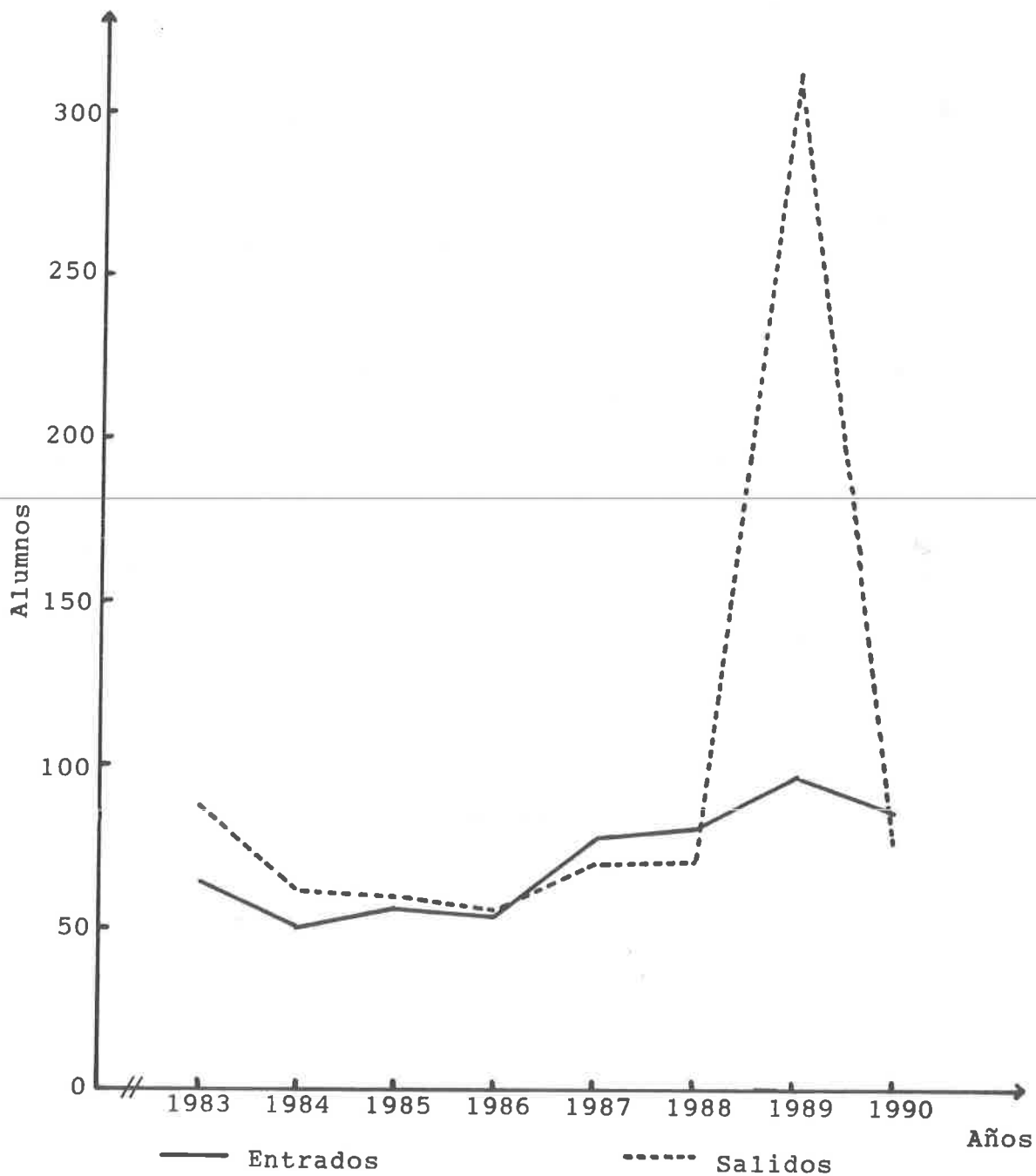
están desarrollando en el aula, significará para este niño un esfuerzo adicional para integrarse y adaptarse al grupo, como también una desventaja inicial respecto a los avances en el conocimiento que ya hayan logrado los demás niños. Es posible que esta situación pueda incidir desfavorablemente en su aprendizaje y, por ende, en su rendimiento escolar. En cuanto a los "Salidos sin pase", se trata de otro dato de interés por cuanto la mayor parte de los niños que se encuentran en esta situación constituyen desertores potenciales. (La magnitud y causas de los abandonos que se producen durante el año escolar se analiza con detalle para cada una de las escuelas infra, pp. 234-240).

A continuación se realiza un análisis de la relación Entrados-Salidos en el transcurso del año escolar, para el período 1983-1990, en cada una de las escuelas, agrupadas según la zona de ubicación.

Zona I - Centro.

- Escuela N° 160 "Cnel. Vicente de Uriburu" (Régimen Oficial).

La Figura 2.1 muestra un movimiento de la matrícula relativamente equilibrado entre Entrados y Salidos, entre los años 1983 y 1988. En el año 1986 la diferencia es mínima y en 1987, coincidentemente con la mayor presión de la demanda sobre esta escuela (Vid supra, Cuadro N° 2, p.172) el número de Entrados durante el año escolar supera a los Salidos. Pero en 1989, si bien registra el mayor número de Entrados dentro de la serie considerada (96 niños), se verifica en contraste una extraordinaria cantidad de Salidos, que llega a 312 alumnos (Tabla B-1). De acuerdo con la Tabla C-1, el 94% de los Salidos (295 alumnos) lo hizo por "Pase a la misma provincia". Si se toma en cuenta que en el año 1989 se abrió un nuevo establecimiento particular en la Zona I, el Instituto de Enseñanza Integral "San Pablo" (N° 048 bis) y que el mismo registra en este año una cantidad impactante de Entrados (386 alumnos, de acuerdo con la Tabla B-14); si se considera que la prolongación del conflicto



Fuente: Tabla N° B-1.

Fig.2.1. Escuela N°160 "Cnel. Vicente de Uriburu".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.

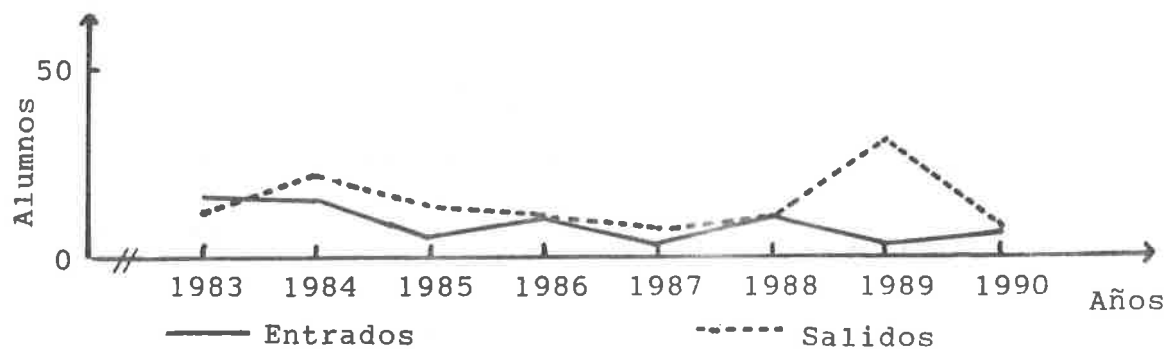
docente y el consecuente desarrollo irregular de las clases a lo largo de varios períodos lectivos provocó frustración e inconformidad con la escuela pública en algunos sectores de padres que hasta entonces no tenían alternativa para la educación de sus hijos -por la saturación de los colegios privados ya existentes- se infiere fácilmente que -si no toda- la mayor parte de la matrícula saliente en este año de la Escuela N° 160 fue absorbida por el Instituto de Enseñanza Integral "San Pablo".

En el año 1990 la situación se estabiliza y el número de Entrados en la Escuela "Cnel. Vicente de Urriburu" duplica al de Salidos. En este último año se registra la mayor cantidad (32 niños) entrados por "Inscripción Tardía".

En cuanto a los Salidos, el mayor número de egresados sin pase a otra escuela se observa durante el año 1987 (32 niños) y el menor en 1989, con cuatro niños en esta situación.

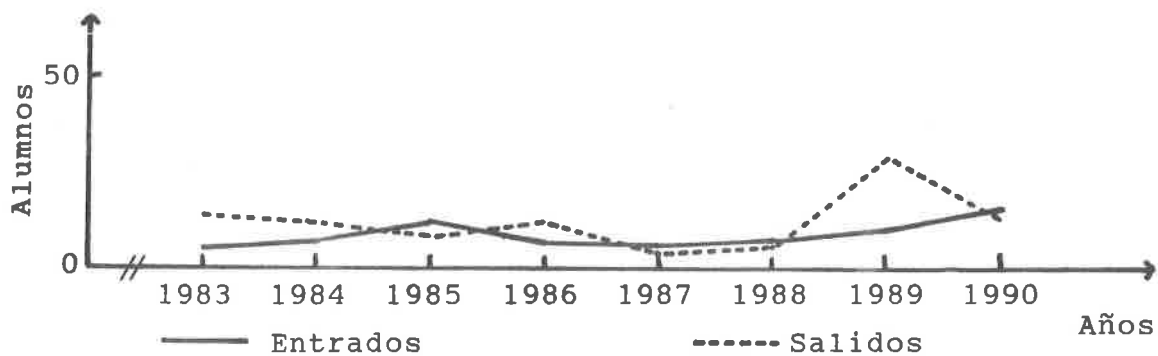
- Colegios "San Francisco" (N°163) y "Sta. Catalina de Bolonia" (N° 164), Régimen Privado.

Las figuras 2.2 y 2.3 muestran que el número de Entrados y Salidos en estos colegios entre 1983 y 1988 es, además de numéricamente poco importante, muy similar. Prácticamente podría afirmarse que la posibilidad de nuevos ingresos a lo largo del año escolar está determinada por la existencia de vacantes en función de los alumnos que egresan, por ser establecimientos que tienen unademanda siempre superior a la oferta. Pero en 1989 el número de Salidos en ambos colegios se diferencia en forma notable de los Entrados (curiosamente, las cifras de Salidos son similares); en el Colegio "San Francisco", los salidos sin pase llegan a siete en 1988, con un total de 13 casos acumulados en el período en estudio (Tabla C-3). En el "Santa Catalina" hay un total acumulado de siete casos, que se concentran en los primeros cuatro años del período considerado (Tabla C-4). En el año 1990 vuelve a haber un balance entre Entrados y Salidos en los dos colegios.



Fuente: Tabla N° B-3.

Fig.2.2. Colegio "San Francisco" (N°163).
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.



Fuente: Tabla N° B-4.

Fig.2.3. Colegio "Sta. Catalina de Bolonia" (N°164).
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.

En el Colegio "San Francisco" no se registran Entrados por "Inscripción Tardía" y en el "Santa Catalina de Bolonia" los ingresos por esta causa son muy pocos (un niño en 1985 y cuatro en 1986).

= Instituto de Enseñanza Integral "San Pablo" (N° 048 Bis),
Régimen Privado.

La notable diferencia entre Entrados y Salidos y sus causas (Tablas B-14 y C-14), en relación con el movimiento de la matrícula en otras escuelas, permite afirmar que durante 1989 este establecimiento, recién abierto, "roba" matrícula de algunas escuelas públicas y tal vez, en parte, de escuelas privadas ya existentes. En 1990 el número de Entrados es ligeramente superior al de Salidos (46 Vs. 44 niños). Resulta natural esperar que en los próximos años el flujo de la matrícula tienda a estabilizarse, ya que en 1990 la oferta educativa vuelve a ampliarse con la creación de dos nuevos establecimientos privados.

Hay un solo caso de ingreso por "Inscripción Tardía", en el año 1990. En cuanto a los Salidos, la mayor parte lo hace con pase a otra escuela, registrándose cuatro casos de salidos sin pase en 1989 y uno en 1990.

- Colegios "San Antonio" (N° 059 bis) y "Fisherman II" (065
bis), Régimen Privado.

El movimiento de la matrícula en estos establecimientos no se grafica por estar referido a un solo año, el de 1990, en que hacen su aparición. (Lo anterior, al margen de que sobre el segundo no se obtuvieron los datos). El Colegio "San Antonio" se abrió con una matrícula inicial de 208 alumnos, terminando el año con 217 (Tabla B-15). Durante el primer año de funcionamiento, no se registró en este colegio inscripciones tardías ni Salidos sin pase.

En tanto el "Fisherman II" contó con una matrícula inicial de 105 alumnos, no disponiéndose otros datos (Tabla B-16).

Puede deducirse que ambos colegios absorbieron al ser creados parte de la matrícula hasta entonces atendida por escuelas públicas, ya que en términos generales, éstas registraron en el año 1990 una matrícula inferior a la de 1989.

Zona II - Barrios Intermedios.

- Escuela N° 169 "Cornelio Saavedra" (Villa Güemes).

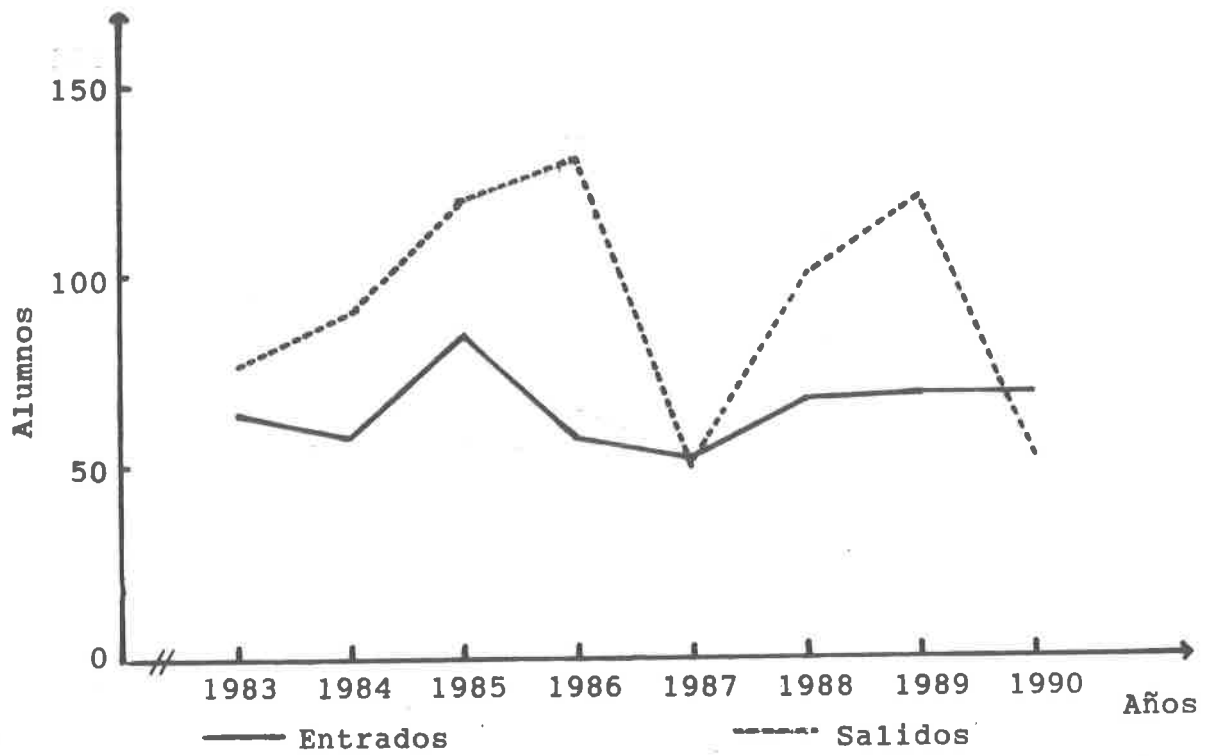
De la observación de la Fig. 2.4 se desprende que, salvo en los años 1987 y 1990, durante el resto de la serie considerada el número de alumnos salidos durante el período lectivo en esta escuela, supera siempre a los entrados.

La curva de Salidos muestra el valor máximo en 1986, con 139 alumnos. En este año, el 67.62% de los Salidos lo hace "Por pase en la misma provincia" (Tabla C-5). Otros años con importantes valores son 1985 y 1989, ambos con un número de Salidos igual a 120 alumnos. En términos absolutos, el mayor número de Salidos sin pase se registra en los años 1985 (50 niños) y 1988 (45 niños), y el menor en 1990 (siete niños).

En los tres últimos años de la serie considerada se concentra el mayor número de casos de Entrados por "Inscripción Tardía", que llegan a 42 alumnos en 1988 y a 45 en 1989 y 1990.

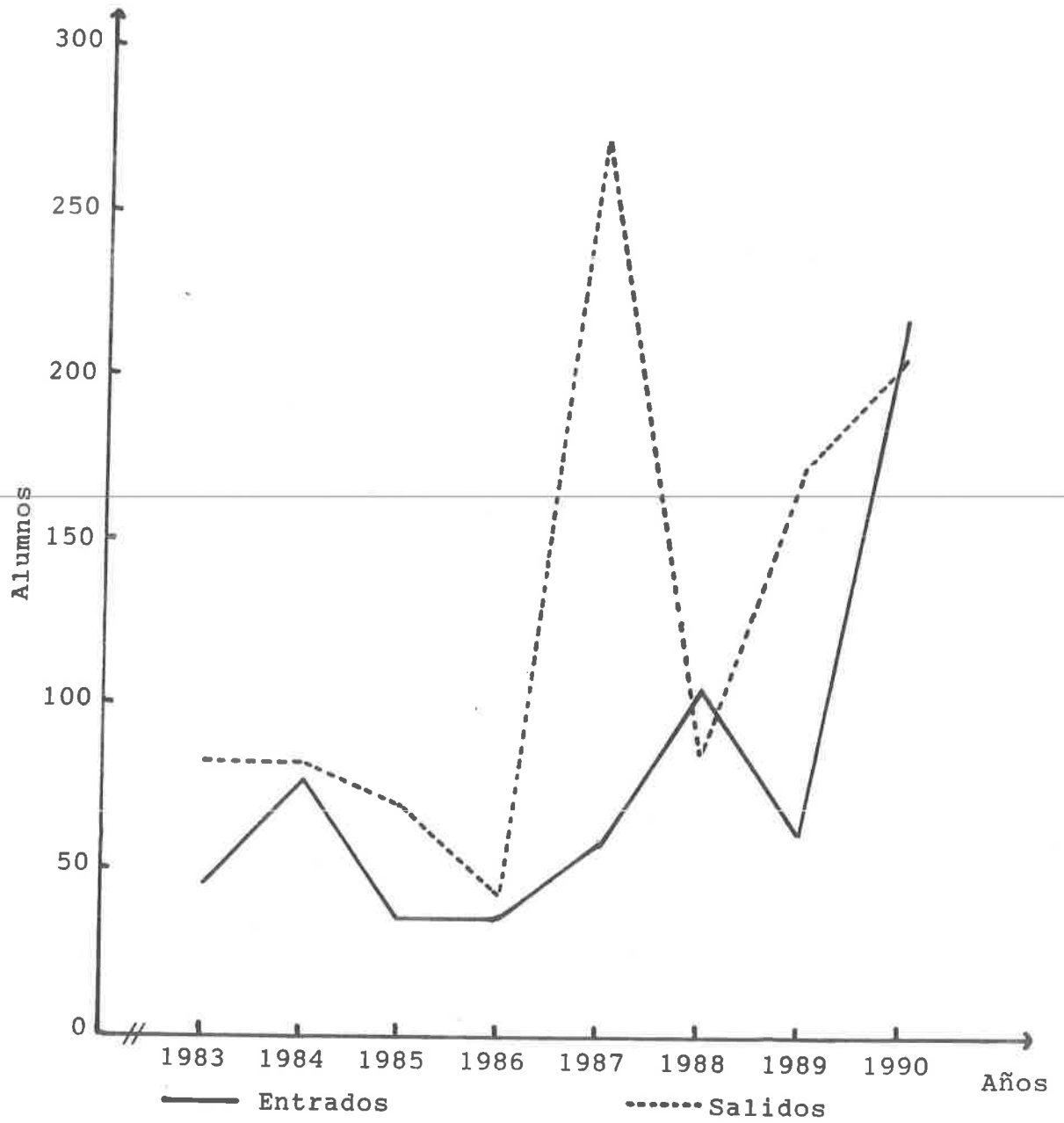
- Escuela N° 727 "Armada Argentina" (Villa Saavedra).

La Fig. 2.5 muestra importantes valores de la curva de los Salidos, en los años 1987, 1989 y 1990. De las tablas C-12 y B-13 se deduce que el 78.98% del Total de Salidos en 1987 corresponde a alumnos que pasaron a formar parte de la nueva Escuela N° 921, abierta en ese año como Anexo de la N° 727 y que luego se constituyó como escuela independiente. En 1989, el 71.10% de los Salidos lo hace "Por pase en la misma provincia" y se trataría, en su mayor parte, de matrícula absorbida por el Instituto de Enseñanza Integral "San Pablo", creado en este año en la Zona I. En los años 1984, 1986, 1988 y 1990, las cifras de Salidos se



Fuente: Tabla N° B-5.

Fig.2.4. Escuela N°169 "Cornelio Saavedra".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.



Año 1990: Sin información.

Fuente: Tabla N° B-12.

Fig.2.5. Escuela N° 727 "Armada Argentina".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.

aproximan bastante a las de Entrados. En este último año se registra el mayor número de casos de salidos sin pase (82 niños).

En cuanto a los casos de "Inscripción Tardía", llegan a su mayor valor absoluto en 1988, con 67 alumnos (Tabla C-12).

Escuela N° 921 (Villa Saavedra).

La curva de Salidos durante los años 1987 a 1990 (Fig. 2.6), se acerca o está por debajo de la curva de Entrados, salvo en el año 1989 cuando la diferencia es mayor en favor de los Salidos. La mayor parte de los movimientos (Tabla C-13) corresponde a pases dentro de la misma provincia. En el año 1988 se registra el mayor número de inscripciones tardías (cuatro casos) y de salidos sin pase (nueve casos).

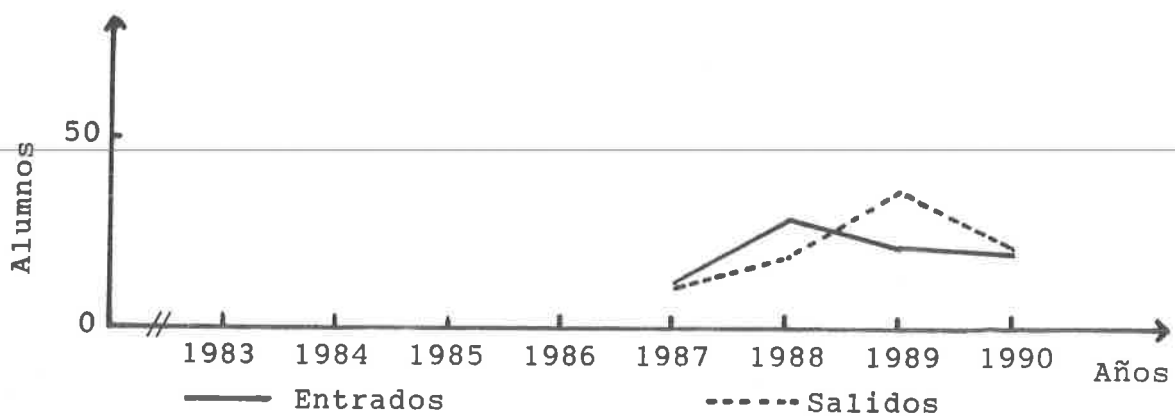
Escuela N° 662 "General Manuel Belgrano" (Barrio San Roque).

En todos los años de la serie considerada el número de Salidos supera al de Entrados (Fig. 2.7). La diferencia es mayor en 1986. En este año, en que el 95.59% de los Salidos lo hace "Por pase en la misma provincia" (Tabla C-11), la mayor parte de la matrícula saliente habría sido absorbida por la Escuela N° 494 "Humberto Milanessi", abierta en el Barrio San Antonio. En 1989 se registra el mayor número de alumnos salidos sin pase (21) y en 1990, el más alto de Entrados por "Inscripción Tardía" (25).

Zona III - Barrios Marginales.

Escuela N° 494 "Humberto Milanessi" (Barrio San Antonio).

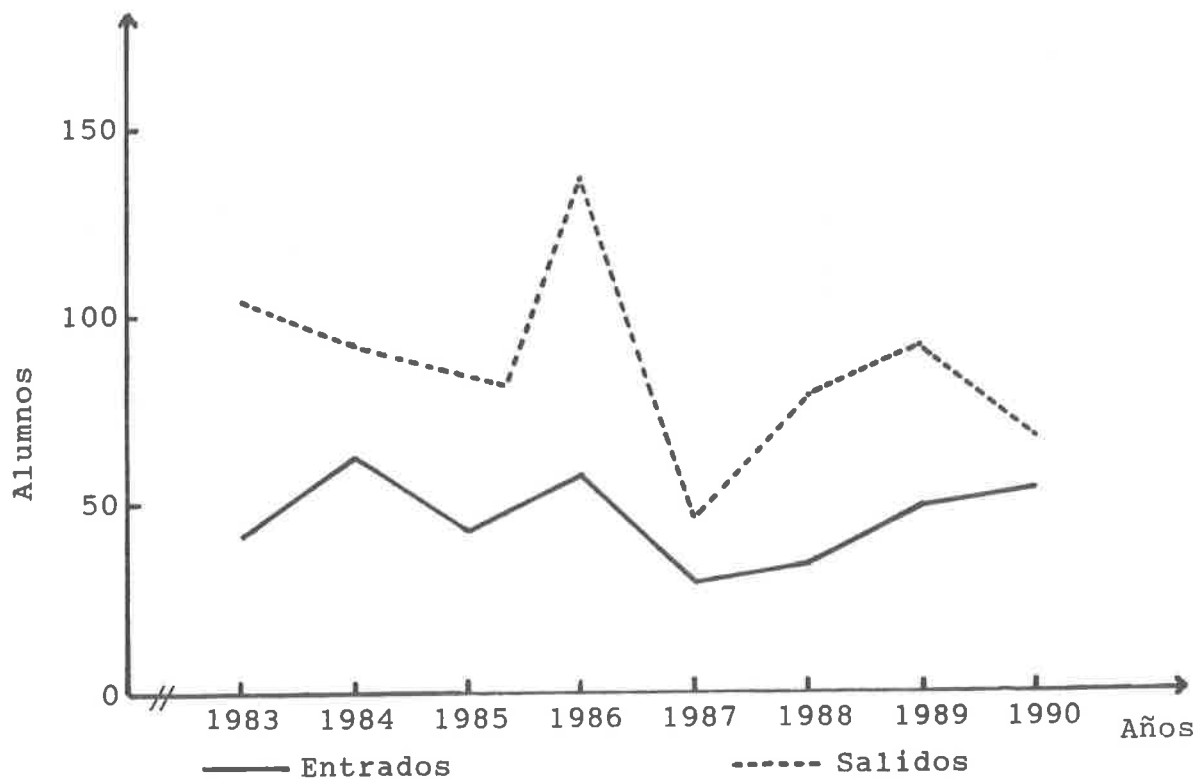
El número de Salidos supera al de los Entrados en los años 1987, 1988 y 1990 (Fig. 2.8). Hay cifras importantes de Salidos sin pase, en los años 1988 (30 alumnos) y 1990 (32 alumnos). En los años 1987 a 1989, el número de inscripciones tardías se acerca a la mitad del total de Entrados, y en el año 1990 duplica al total de Entrados con pase (Tabla C-10).



Años 1983-1986: No existía aún la escuela.

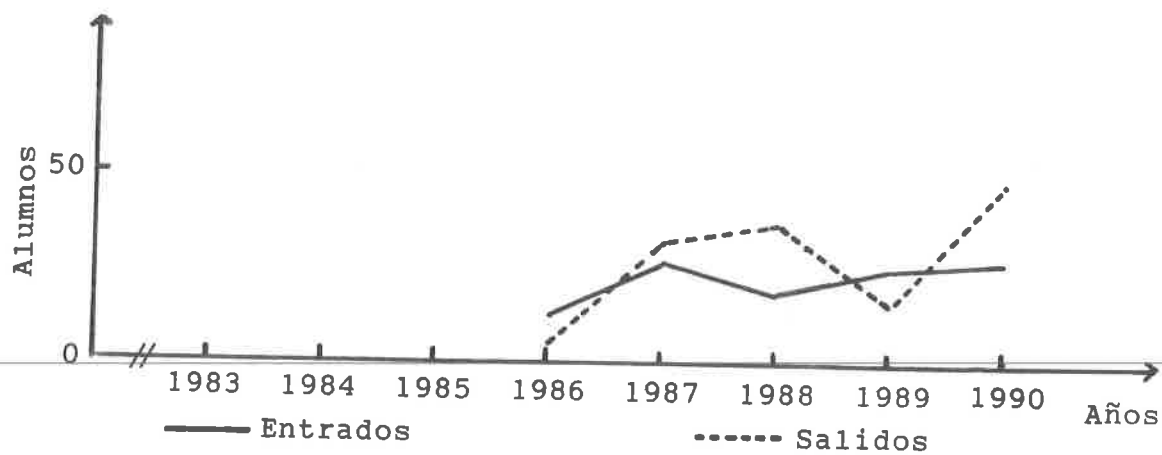
Fuente: Tabla N° B-13.

Fig.2.6. Escuela N°921.
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1987-1990.



Fuente: Tabla N° B-11.

Fig.2.7. Escuela N°662 "Genl. Manuel Belgrano".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.



Años 1983-1985: No existía aún la escuela.

Año 1990: Sin información.

Fuente: Tabla N° B-10.

Fig.2.8. Escuela N°494 "Humberto Milanessi".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1986-1990.

Escuela N° 266 "12 de Octubre Día de la Raza" (Barrio Luján).

El total de Salidos se aleja bastante del de Entrados en el año 1986 (Fig. 2.9). En este año, la mayoría de los Salidos lo hace "Por pase en la misma provincia" (Tabla C-6). Parte de los mismos podría corresponder a alumnos que, por razones de menor distancia, se reubicaron en la escuela N° 494. En los años 1988 y 1989, más de la mitad de los Salidos lo hace sin pase. En este último año, el número llega a 33 alumnos.

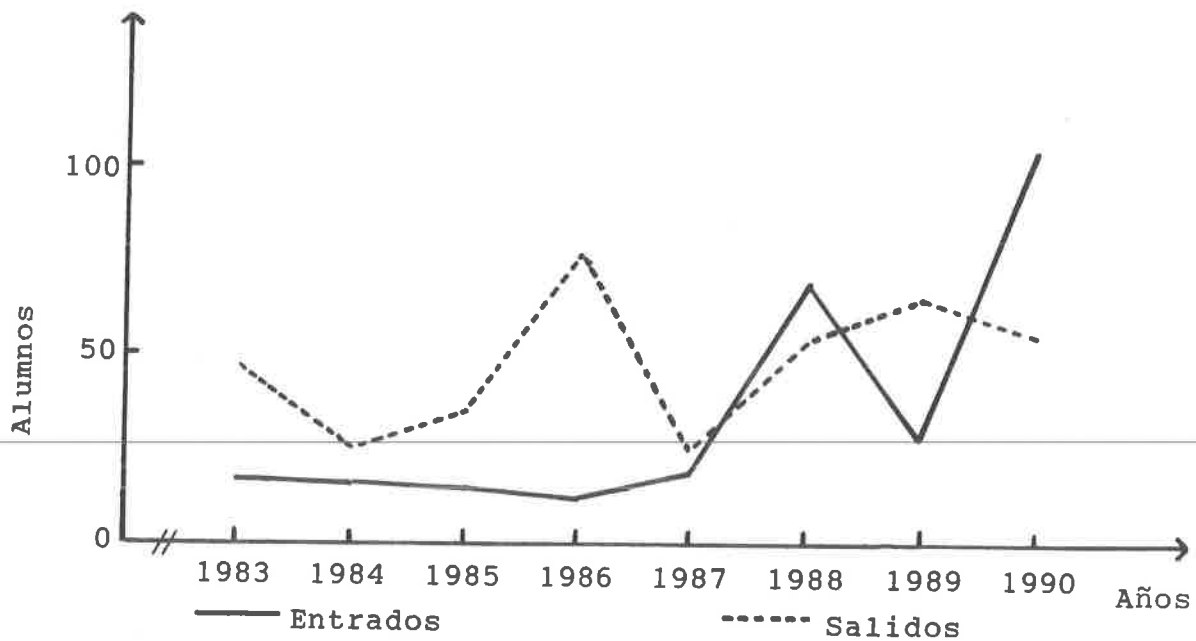
La curva correspondiente a Entrados se mantiene con valores relativamente bajos y estables hasta el año 1987, produciéndose luego dos picos en los años 1988 y 1990. En estos años es cuantiosa la cantidad de Entrados que lo hace por Inscripción Tardía (53 y 90 niños, respectivamente).

Escuela N° 162 "Cacique Cambaí" (Barrio San Silvestre).

La curva de los Salidos se aleja de la de Entrados a partir del año 1985 en adelante, siendo más acentuada la diferencia en los años 1988 y 1989 (Fig. 2.10). En esta escuela las inscripciones tardías son numéricamente importantes y superan la mitad de los Entrados en los años 1984, 1989 y 1990, alcanzando en este último el valor máximo de la serie, con 51 casos. Los egresos sin pase son más numerosos a partir de 1987 y llegan en 1989 a 71 casos. (Tabla C-2).

Escuela N° 276 "Mariano Antonio de Echazú" (Misión Chorote).

Las curvas de Entrados y Salidos en esta escuela a lo largo de los ocho años considerados son bastante similares (Fig. 2.11). Salvo los años 1983 y 1985, en que no se registran casos, en los demás es relativamente importante la proporción de alumnos entrados por Inscripción Tardía, y en 1989 se contabiliza el mayor número de niños entrados por esta causa (36). Hay una elevada proporción de alumnos salidos sin pase entre 1984 y 1988, pero no se registran casos de este tipo en 1989 ni en 1990.



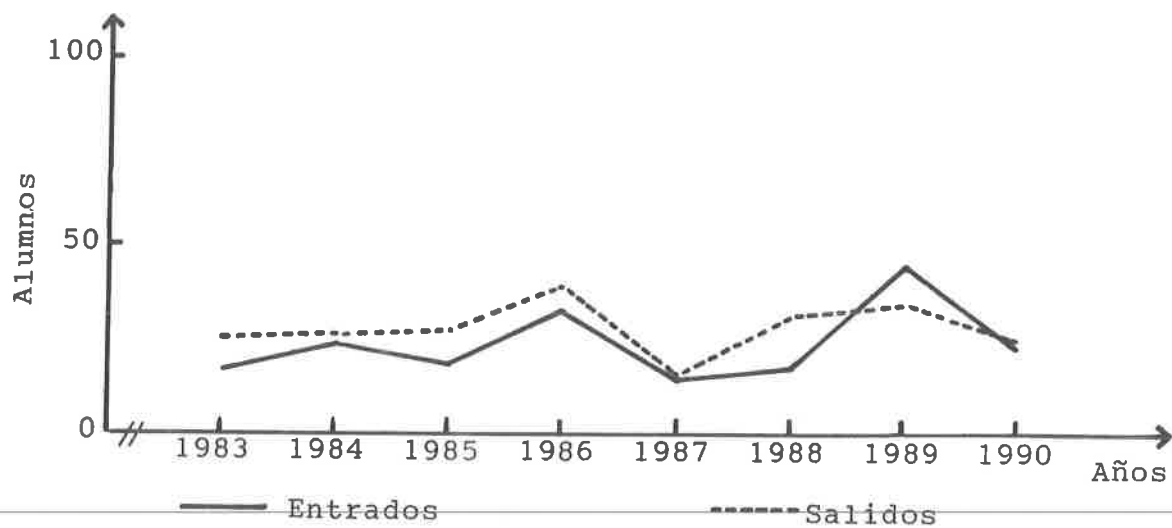
Fuente: Tabla N° B-6.

Fig.2.9. Escuela N°266 "12 de Octubre Día de la Raza".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.



Fuente: Tabla N° B-2.

Fig.2.10. Escuela N°162 "Cacique Cambaí".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.



Fuente: Tabla N° B-8.

Fig.2.11. Escuela N°276 "Mariano Antonio de Echazú".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.

Escuela N° 267 "Che Sundaro" (Misión Cherenta).

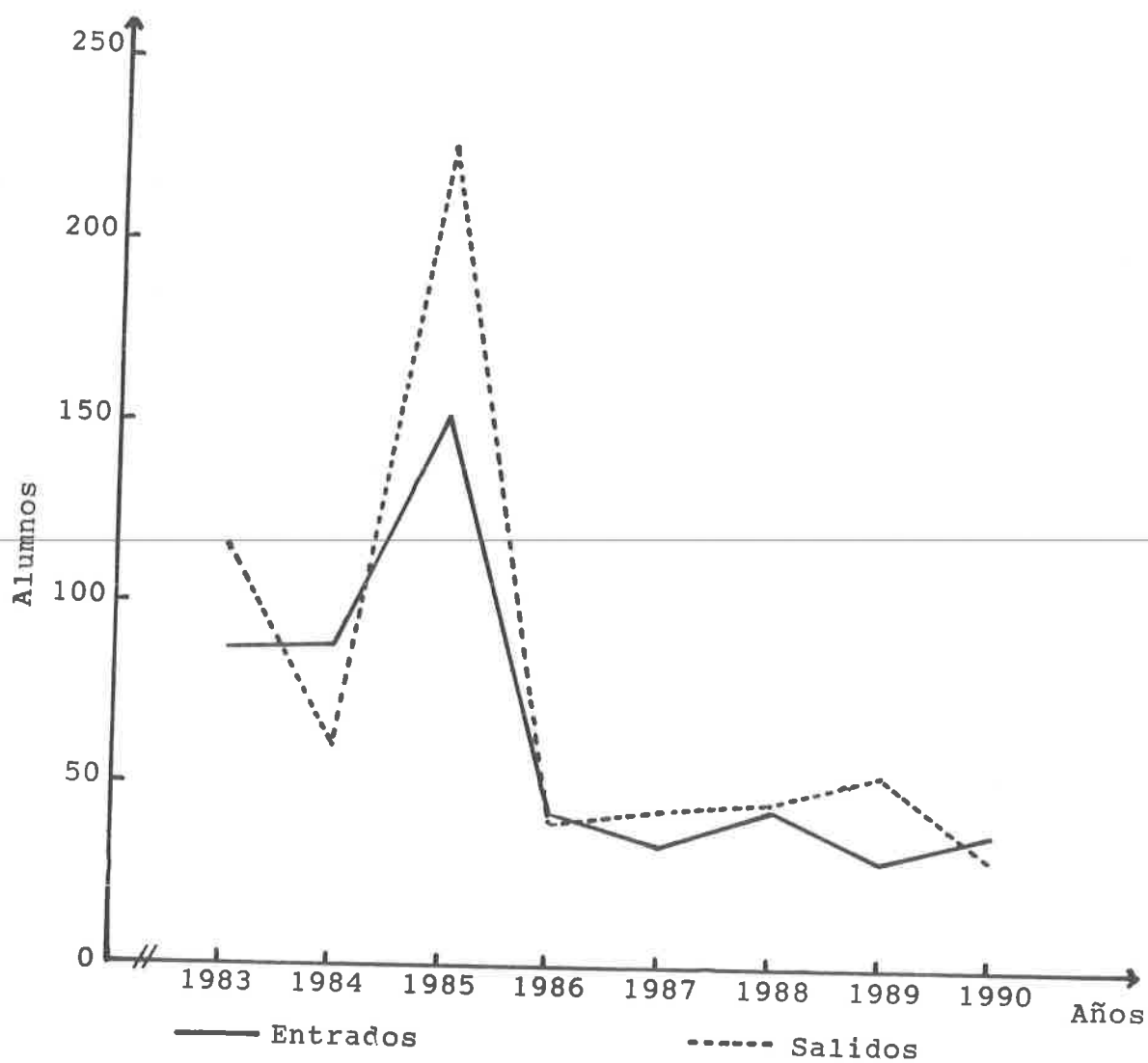
La curva de Salidos se dispara notablemente respecto a los Entrados en el año 1985 (Fig. 2.12). En este año, 216 de 226 alumnos salidos lo hace "Por pase en la misma provincia" (Tabla C-7), y se trataría de niños que pasaron a formar parte de la población de la Escuela N° 455 "San Isidro Labrador", creada en abril del mismo año, al SE de la ciudad. Esta salida masiva de alumnos es compensada en parte por la entrada de 151 niños, 122 de los cuales lo hace por "Inscripción Tardía". Aunque numéricamente menos importante, es también alta la proporción de alumnos que ingresan por esta causa en los años 1987 y 1988. Respecto a los Salidos, entre 1986 y 1990 hay proporciones significativas de alumnos que egresan durante el año escolar sin pase. El mayor valor absoluto se observa en el año 1988, con 30 casos.

Escuela N° 455 "San Isidro Labrador" (Entre barrios Nueva Esperanza y San Isidro Labrador).

La curva de Salidos supera a la de Entrados en los años 1985 y 1986, coincide con ésta en 1987 y vuelve a sobrepasarla, esta vez en forma más notable, en los años 1988 y 1989 (Fig. 2.13). En 1990 vuelve a acercarse a la curva de Entrados. No hay información discriminada respecto a las causas de Entrados durante el año 1989 (Tabla C-9). Entre 1985 y 1988, la mayoría de los ingresos corresponde a pases en la misma provincia, al igual que en 1990. En este año se registra el mayor número de ingresos por "Inscripción Tardía" (8 niños).

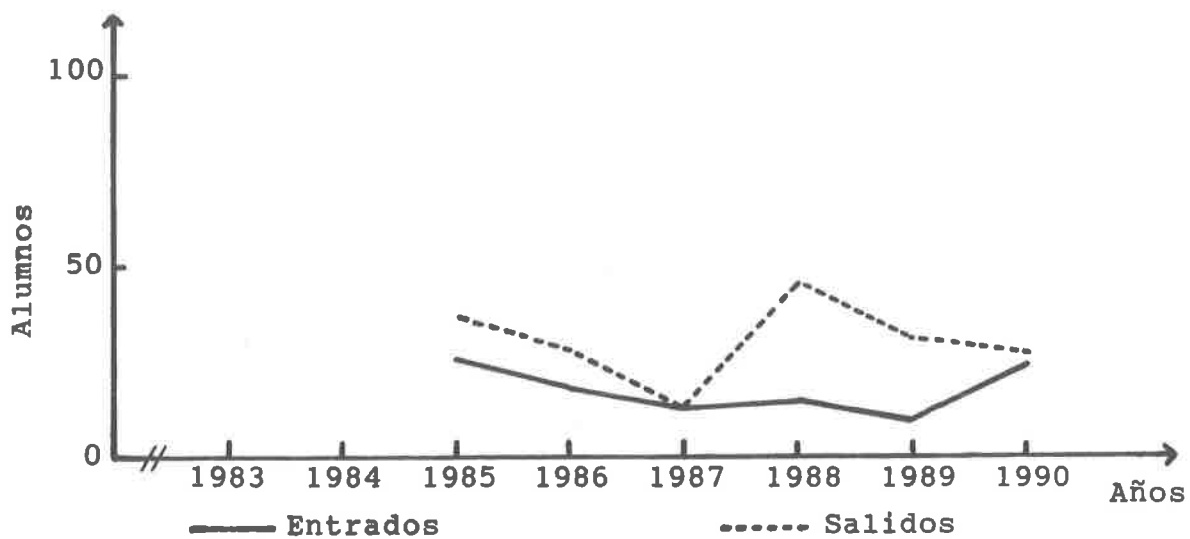
Respecto a las causas de Salidos, entre 1985 y 1988 más de la mitad de los egresos se producen sin pase. En 1989, 30 de 31 alumnos salidos se encuentran en esta situación y en 1990 la proporción alcanza a la tercera parte de los salidos.

Hasta aquí se ha visto la situación particular de cada unidad educativa en cuanto a los movimientos que se producen durante el



Fuente: Tabla N° B-7.

Fig.2.12. Escuela N°267 "Che Sundaro".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1983-1990.



Años 1983-1984: No existía aún la escuela.

Fuente: Tabla N° B-9.

Fig. 2.13: Escuela N°455 "San Isidro Labrador".
Movimiento de la matrícula durante el año escolar,
1985-1990.

año escolar, relacionando los mismos con la creación de nuevas escuelas.

El Cuadro N° 8 permite comparar la magnitud de la "Inscripción Tardía" entre las diferentes escuelas, tomando en cuenta la zona de ubicación.

Así, se observa que en la Zona I, la única escuela pública registra la mayor parte de los casos acumulados en el período 1983-1990.

En la Zona II, con cuatro escuelas públicas, la incidencia de este fenómeno es 4.6 veces mayor que en la Zona I. Las escuelas más afectadas son la N° 169 "Cornelio Saavedra", de Villa Güemes (que registra también el mayor número de casos en el total de la ciudad) y la escuela N° 727 "Armada Argentina", de Villa Saavedra. El mayor número de casos en la zona se registra en 1988.

La Zona III, con seis escuelas públicas, acumula entre 1983 y 1990 un número total de casos 7.64 veces mayor que la Zona I y 1.66 veces mayor que la Zona II. En términos absolutos, el mayor valor acumulado corresponde a la Escuela N° 267 "Che Sundaro" de Misión Cherenta, aún sin considerar el año 1984 sobre el que no se dispone de datos. Le siguen en magnitud de casos acumulados la Escuela N° 162 "Cacique Cambaí", de Barrio San Silvestre, y la Escuela N° 266 "12 de Octubre Día de la Raza", de Barrio Luján. En esta zona, el año en que se registra el mayor número de inscripciones tardías es 1990.

Tanto en la Zona II como en la Zona III, el ingreso de alumnos por "Inscripción Tardía" durante el año escolar aumenta considerablemente a partir del año 1988. En el total de escuelas de la ciudad, el 60.43% de los casos acumulados en los ocho años que comprende el período en estudio, se registra en los tres últimos años.

CUADRO N° 8
CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS.
INSCRIPCIONES TARDIAS DURANTE EL AÑO ESCOLAR, SEGUN
ZONA DE UBICACION DE LA ESCUELA, AÑOS 1983-1990.

Zona	Esc. N°	Años								Acumulado		
		1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	Total	Var.	
I	160	7	6	1	7	12	12	9	32	86	41	
	163*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	164*	-	2	1	4	-	-	-	-	-	-	
	048→							-	1	1	1
	Bis*→							-	-	-	-
	059→							-	-	-	-
	Bis*→							S/D	S/D	S/D	S/D
Sub-Tot.		7	8	2	11	12	12	9	33	94	42	
II	169	19	12	16	35	27	42	45	45	241	119	
	662	-	6	10	-	-	-	-	25	41	21	
	727	-	-	5	11	9	67	28	24	144	91	
	921	.....→				-	4	2	1	7	4
	Sub-Tot.	19	18	31	46	36	113	75	95	433	235	
III	162	-	49	-	12	14	15	44	51	185	109	
	266	2	4	-	4	8	53	7	90	168	87	
	267	-	S/D	122	9	20	37	10	3	201**	106	
	276	-	16	-	11	8	9	36	13	93	50	
	455	.....→		5	3	3	1	S/D	8	20***	14
	494	.....→			3	10	9	12	18	52	28
	Sub-Tot.	2	69	127	42	63	124	109	183	719	394	
		****					*****		*****			
TOTALES		28	95	160	99	111	249	193	311	1246	671	
			****				*****		*****			

FUENTE: Tablas Nos. C-1, C-2 y C-5 a C-13.

S/D: Sin datos.

* Colegios particulares. (En el Subtotal de la Zona I, el año 1990 y el Acumulado no incluyen al Colegio N°065 Bis por falta de datos).

**No incluye año 1984.

***No incluye año 1989.

****No incluye Escuela N°267.

*****No incluye Escuela N°455.

*****Con las exclusiones señaladas.

Respecto a la forma cómo afecta este problema a los diferentes sexos, se observa que, en la Zona I, el 55.32% de los casos corresponde a las niñas, en tanto que en las zonas II y III son los varones los más afectados (54.34%).

Al tratar el tema de la deserción (vid infra, p. 234) se ampliará la referencia sobre las causas e incidencia de los "Salidos sin pase" durante el año escolar.

Se aprecia que, a nivel de unidad escolar, la mayor ocurrencia de casos de "Inscripción Tardía" y de "Salidos sin pase" en las zonas II y III, aparece asociada con el mayor tamaño de la población escolar atendida y el funcionamiento de escuelas de tres turnos.

Sin embargo, comparando la incidencia de ambos rubros por zona, resulta claro que, independientemente de la matrícula total atendida, en general la aparición de casos está relacionada, en primer lugar, con el tipo de escuela (privada o pública) y, dentro de las escuelas públicas, con ubicación geográfica de cada establecimiento, en correspondencia con las características socioeconómicas y culturales de la población escolar.

El hecho de que ambos fenómenos se acentúen a partir de 1988 habla de un relajamiento en el cumplimiento de la obligatoriedad constitucional de enviar los niños en edad reglamentaria a la escuela. Esto podría explicarse como producto de la agudización de la crisis económica que afecta a partir de 1987 a la mayoría de los hogares salteños y que se manifiesta de modos diferentes pero combinados. Por una parte, la acentuación de los niveles de pobreza combinada con procesos inflacionarios, hace dudar a muchas familias de su capacidad para enviar y mantener a sus hijos en la escuela. Al mismo tiempo, las expectativas más bien bajas de ciertos sectores de la población (tal el caso de algunas comunidades aborígenes, por ejemplo) frente a las ventajas de la escolarización, disminuyen ante la inseguridad sobre el normal

desarrollo de los períodos lectivos por el conflicto docente que se prolonga entre 1987 y 1990. Este mismo conflicto merma la capacidad institucional de la escuela para actuar, ya sea compensatoria o coercitivamente, frente al incumplimiento de la obligatoriedad escolar por parte de los padres de familia. El producto final será, como se ha visto, la aparición de fenómenos como los ingresos tardíos y los abandonos durante el año escolar, que afectarán la eficiencia de las escuelas y las oportunidades educativas de aquellos sectores de la población infantil de por sí menos favorecidos social, económica y culturalmente.

3. Atención a la demanda real en las escuelas públicas.

Para la elaboración de este apartado se ha utilizado como fuente la tabla sobre "Matrícula Inicial" contenida en la Planilla de Estadística N° 30 Inicial, que cada escuela envía anualmente al Dpto. de Estadística con datos al 31 de marzo.

De la investigación documental y de la experiencia personal de quien realiza el presente estudio, se desprenden las siguientes consideraciones:

a. La cantidad de mobiliario disponible y su adecuación (tamaño, tipo, estado de conservación) así como el número y dimensiones de las aulas existentes en cada establecimiento, condiciona la atención que se da a la demanda real, en términos de cobertura, pero no siempre la determina. En términos generales, se observa que las escuelas reciben matrícula por encima de los cupos establecidos para un desarrollo óptimo de los procesos pedagógicos, habilitando tanto aulas como mobiliario improvisado en su afán de cubrir las necesidades de la demanda.

b. El condicionamiento derivado de los aspectos antes citados y el arreglo particular que de los recursos físicos hace en cada establecimiento el personal directivo, explica que, en una misma escuela, pueda existir exceso de matrícula en algunos grados y

lugares vacantes en otros.

c. La dificultad de hacer coincidir la disponibilidad y tipo de mobiliario con el número de alumnos por grado en cada turno, provoca, especialmente en las escuelas de tres turnos, que las mesas y sillas sean llevadas presurosamente de un aula a otra en el escaso intervalo de 10 o 15 minutos que media entre que sale un turno e ingresa otro. La experiencia muestra que, en general, son los propios alumnos los que procuran conseguir asientos cuando el mobiliario es escaso. El movimiento a que se somete en estos casos al mobiliario es motivo para su más rápido deterioro. También suele suceder que los alumnos rezagados pierdan los primeros minutos de clase recorriendo los salones, en busca de sillas o mesas donde ubicarse, perturbando el inicio de las actividades diarias. Se aprecia así cómo la carencia de mobiliario afecta también la calidad y eficiencia del servicio que se presta.

Al mismo tiempo, aunque en este estudio se encara la apreciación de la atención a la demanda en términos cuantitativos -tal como la reflejan básicamente las estadísticas escolares- no se desconoce la importancia de considerar aquéllos aspectos de orden cualitativo, que tienen que ver con las condiciones reales en que se desenvuelve la actividad de la comunidad escolar y, en consecuencia, con la eficiencia y la calidad del servicio educativo que se presta.

En este sentido, se destaca la importancia de las características de la infraestructura física disponible: La escuela, como escenario donde se desenvuelve la acción educativa sistematizada, puede ser definida como "el edificio comunitario de mayor influjo y trascendencia en la vida social del país" e "instrumento y espejo del sistema de educación"⁴; por ello, para lograr el acrecentamiento de la eficiencia del proceso de

² Joel Bravo Sánchez y Eugenio Mendoza Navarro. Estrategias para el diseño, la construcción y el uso de los espacios educativos. México, CEFPE, 1983, p. 7.

enseñanza-aprendizaje y la elevación del costo-beneficio de la inversión, exige una visión integral e interdisciplinaria en su diseño, uso, aprovechamiento y conservación.²

El mobiliario escolar constituye uno de los factores determinantes para el funcionamiento de los planteles educativos; su diseño -rígido o flexible-, condiciona no sólo el uso de los espacios -favoreciendo interacciones unidireccionales o multidireccionales, por ejemplo- sino también la productividad del esfuerzo educacional.

Otro aspecto digno de tomarse en cuenta desde el punto de vista del bienestar que proporciona a los usuarios, es el mantenimiento oportuno y adecuado de la planta física.

En suma, el edificio educativo debería ser bello, funcional, cómodo y limpio, porque "en él se realiza una de las principales acciones sociales de un pueblo y se escribe un capítulo fundamental de la historia del individuo".³

A continuación se presentan los aspectos más salientes de la atención a la demanda real, tomando en cuenta la zona de ubicación de las escuelas:

En la Zona I, correspondiente al casco céntrico de la ciudad, la Escuela N° 160 "Cnel. Vicente de Uriburu" contó con exceso de matriculados en todos los años del período 1993-1990, pero especialmente en los años 1983 a 1986, mientras funcionó en dos turnos. Incluso en el año 1983 hubo 62 niños no admitidos por falta de cupo. La habilitación del turno Intermedio en el año 1987 permitió la disminución del excedente de matrícula en ciertos grados, en tanto que aumentó el número total de asientos no ocupados. En esta escuela es notable el impacto de la disminución

³ Ibid., p. 9.

⁴ Ibid., p. 15.

de la matrícula ocurrido en 1990, lo que posibilitó que la escuela volviera a funcionar en sólo dos turnos.

En la Zona II (Barrios Intermedios), ninguna de las cuatro escuelas públicas existentes registró alumnos no admitidos por falta de cupo entre 1983 y 1990.

La Escuela N° 169 de Villa Güemes comenzó a funcionar en casi todos los períodos lectivos considerados, con exceso de alumnos en algunos grados y lugares vacantes en otros. La excepción fue el año de 1988, en que no se registró exceso y hubo 41 vacantes.

La Escuela N° 662 de Barrio San Roque inició los ciclos escolares 1983 a 1989 sin exceso de alumnos, mientras que registra lugares vacantes en los años 1983 y 1985 a 1989. En este último año, el número de asientos no ocupados al 31 de marzo es muy superior a otros años, llegando a 133. Pero en 1990 se anota 31 alumnos matriculados en exceso, en tanto que hay sólo 16 lugares vacantes.

La Escuela N° 727 de Villa Saavedra presenta tanto exceso de matrícula como lugares vacantes entre 1983 y 1989. En 1987, año en que se habilitó un Anexo en el Centro Vecinal (posteriormente Escuela N° 921), registra en la matrícula inicial 73 alumnos en exceso y 38 lugares vacantes. Sobre el año 1990 no se dispone de datos oficiales, ya que no se encontraba en el Dpto. de Estadística la Planilla Inicial. (Extraoficialmente se sabe que, en 1991, la disminución de matrícula fue tan importante que llevó a esta escuela a una competencia con la N° 921 por la captación de alumnos. Incluso, ante la posibilidad de que la Supervisión Regional dispusiera el funcionamiento del establecimiento en dos turnos, en vez de tres, la Dirección apeló a la publicidad radial para atraer nuevas inscripciones).

La Escuela N° 921, también de Villa Saavedra, muestra entre 1988 y 1990 una adecuada capacidad para la atención de la demanda real, con sólo dos y ocho alumnos matriculados en exceso en los

años 1988 y 1989, y 12 lugares vacantes en 1988 y uno en 1990.

En la Zona III, correspondiente a barrios marginales, se ubican seis escuelas:

En el B° San Silvestre, la escuela N° 162 "Cacique Cambaí" inició las clases durante 1983 y 1984 con su capacidad colmada y exceso de matrícula. Entre 1985 y 1987, al igual que en 1989, presenta exceso de matrícula en algunos grados y lugares vacantes en otros. En los años 1988 y 1990, con una capacidad en asientos similar (632 lugares y 620 lugares, respectivamente) es notable la diferencia en el número de vacantes (58 y 100, respectivamente). Al realizar la caracterización de cada una de las escuelas (Vid supra, p. 138), se hizo alusión a las deficientes condiciones en que se realiza la labor educativa en algunas aulas improvisadas en un salón de actos. De acuerdo con comunicación personal de la Dirección, en ocasión de la visita realizada al establecimiento, hubo años en que funcionó además un grado en uno de los pasillos, para lo cual se clausuraba la puerta principal de entrada a la escuela y se accedía a la misma por una puerta lateral. Se anota lo anterior, a propósito de la importancia que reviste no solamente la cobertura de la demanda real, sino las condiciones en que se brinda la misma.

La Escuela N° 266 "12 de Octubre Día de la Raza", ubicada en Barrio Luján, registra exceso de matrícula en algunos grados y lugares vacantes en otros, entre 1983 y 1987. En todos estos años hubo niños no admitidos por falta de cupo. En el año 1984 se hace alusión además a la inadecuación del mobiliario disponible. Entre 1988 y 1990 ya no se registra exceso de matrícula, y los lugares vacantes pasan de 34 y 18 a 117 en este último año.

La Escuela N° 267 "Che Sundaro", situada en Misión Cherenta, registra siete niños no admitidos por falta de cupo en el año 1983, en tanto que el mismo año tuvo 14 en exceso y 66 lugares vacantes. En 1984 no tiene matrícula excedente y en cambio los

lugares vacantes llegan a 135. En los años siguientes, registra lugares vacantes en 1985 (87 lugares) y 1987 (26 lugares). De 1986 a 1989 presenta matrícula en exceso, especialmente en 1988, cuando llega a 108 alumnos. A partir de este año, para cubrir la demanda de lugares se habilitaron aulas con mobiliario improvisado en un edificio contiguo perteneciente al Centro Vecinal. En 1990 se anota un sólo alumno en exceso.

La Escuela N° 276 "Mariano Antonio de Echazú", de Misión Chorote, es prácticamente la única de la ciudad que trabajó durante todo el período considerado con exceso de matrícula y sin lugares vacantes, salvo uno en el año 1984. Un dato ilustrativo del esfuerzo institucional por dar atención a la demanda, es que en 1983, disponiendo solamente de 18 lugares, la escuela recibió a 54 alumnos en exceso. En 1990, aún cuando la escuela cuenta ya con capacidad para 174 niños, se registró un exceso de 30 alumnos. Se ha hecho referencia antes (vid supra, pp. 146 y 148) a las condiciones y necesidades edilicias de esta escuela.

La Escuela N° 455 "San Isidro Labrador", ubicada entre los barrios Nueva Esperanza y San Isidro Labrador, registra exceso de matrícula en algunos grados entre 1986-1990, en tanto que presenta lugares vacantes en otros. Al mencionar las necesidades administrativas de la escuela (vid supra, p. 151), se expresó la necesidad de ampliar el edificio escolar para satisfacer el rápido crecimiento de la demanda.

También en la Escuela N° 494 Humberto Milanessi, de Barrio San Antonio, se observó exceso de matrícula en algunos grados y lugares vacantes en otros, entre los años 1987 y 1990.

De lo anterior se desprende que, salvo en las escuelas Nos. 662, 921, 455, 267 y 276, en las demás escuelas, por los efectos combinados del desplazamiento de matrícula hacia el sector privado y el fenómeno de abandono del sistema educativo que se acentúa en los últimos años (vid. infra, p. 234), se contaba en 1990 con la

infraestructura necesaria para dar atención a la demanda, pero manteniendo el funcionamiento de algunos establecimientos en tres turnos, lo que se considera pedagógicamente no apropiado; al mismo tiempo, persistía la necesidad de mejorar las condiciones edilicias y proveer mobiliario suficiente y adecuado.

En el caso de la Escuela N° 662 "Gral. Manuel Belgrano", si bien la capacidad de la misma aparece colmada, por tratarse del establecimiento de mayor tamaño, en aras de la calidad del servicio no parece conveniente ampliar su infraestructura sino derivar la matrícula excedente a otros centros educativos ya existentes o por crear, según la previsión de futuras necesidades, en función principalmente de la habilitación de nuevos núcleos habitacionales en la zona de influencia. En este sentido, sería aconsejable mejorar las condiciones edilicias de las escuelas Nos. 266 y 494, de manera de hacer más atractiva la oferta educativa de estos establecimientos.

La Escuela N° 921, debido a las circunstancias de estar localizada muy cerca de la N° 727 y funcionar en un local ajeno, necesita contar con un edificio propio, el que podría ubicarse en las inmediaciones del Complejo Deportivo, para dar atención a la numerosa población proveniente tanto del Barrio Mi Jardín como de los nuevos barrios habilitados en las manzanas Nos. 5 y 6⁴

Acerca de la Escuela N° 455 "San Isidro Labrador", sería deseable que su ampliación se encarara oportunamente y sin desmedro de la funcionalidad y confortabilidad que actualmente presenta su diseño arquitectónico.

Respecto a las escuelas Nos. 267 "Che Sundaro" y 276 "Mariano Antonio de Echazú", ambas ubicadas en asentamientos indígenas, resulta evidente la necesidad de estas comunidades de contar con

⁵Según información periodística, el Intendente Municipal confirmó la construcción de un nuevo edificio escolar, a levantarse frente al B° Provincias Unidas (Diario El Tribuno, Salta, domingo 13/V/90, p. 30).

edificios más amplios y confortables, adecuados para soportar el rigor climático de la zona y dotados con mobiliario suficiente y apropiado.

Por último, en cuanto a las condiciones de aprovechamiento de los planteles educativos, se señala que el interés por maximizar el beneficio de la inversión en infraestructura física no debería estar reñido con la calidad del servicio que se presta, como ocurre actualmente en las escuelas que funcionan en tres turnos. En estos establecimientos:

- Se brinda menos horas efectivas de clase.
- Se trabaja con más prisa para procurar cubrir los contenidos programáticos mínimos y hay menos oportunidades de respetar el ritmo de aprendizaje de cada educando.
- No existe el tiempo material ni los recursos humanos suficientes para una adecuada ventilación e higiene de las instalaciones entre la salida de un turno y la entrada de otro.
- La mayor dimensión de la matrícula total y de la planta funcional hace más difícil y problemática una adecuada gestión de los aspectos pedagógicos y administrativos.

4. Existencia de demanda potencial.

Para explorar la existencia de demanda potencial en los diferentes establecimientos, se incluyó en la encuesta a Directores de escuela, la siguiente pregunta (ítem N° 25):

"¿Conoce casos de alumnos potenciales? (Por falta de oferta educativa o negligencia de los padres)".

En el Cuadro N° 9 se presentan los resultados obtenidos, referidos a las escuelas públicas. Sobre el particular, caben los siguientes comentarios:

CUADRO N° 9

CIUDAD DE TARTAGAL. EXISTENCIA DE ALUMNOS POTENCIALES EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS DE CARACTER PUBLICO.

Zona	Escuela N°	Existencia de alumnos potenciales
I. Centro	160	"Sí" (sin otro comentario).
II. Barrios Intermedios	169	No se obtuvo respuesta a esta pregunta.
	662	"Sí, cuatro casos en esta escuela, por razones económicas y negligencia".
	727	No devolvió el cuestionario.
	921	No se obtuvo respuesta a esta pregunta.
III. Barrios Marginales	162	"Sí, aborígenes que son migrantes".
	266	"Hay muchos en la zona periférica a la escuela. Por negligencia de los padres".
	267	"Sí, por negligencia, extrema pobreza y alcoholismo de los padres".
	276	"No existen".
	455	No se obtuvo respuesta a esta pregunta.
	494	No devolvió el cuestionario.

FUENTE: Encuesta a Directores de escuela (item N°25).

a. El hecho de la falta de respuesta a esta pregunta por parte de algunos directores de escuela, hace suponer que la posible existencia de alumnos potenciales es una problemática no tomada en cuenta por los mismos.

b. La existencia de alumnos potenciales por razones económicas, implicaría que no se está cumpliendo la función asistencial del Estado en materia educativa, que la Constitución provincial señala con carácter prioritario, primordial e insoslayable.

c. La presencia de alumnos potenciales en la población aborígena migrante, abona la conveniencia de estudiar la posibilidad de brindar atención educativa a tales niños a través de la aplicación de planes de escolarización de "alumnos golondrinas", como los que se aplican en la zona zafretera del Dpto. Orán a partir de 1984, rescatando la experiencia de las escuelas-piloto instaladas en el Ingenio San Martín del Tabacal.

d. La existencia de alumnos potenciales por negligencia de los padres, indica la imperiosa necesidad de un mayor acercamiento Escuela-Comunidad, que permita a la primera lograr el consenso de las familias sobre la necesidad de que los niños en edad escolar reciban la educación básica obligatoria. Es obvio que, en este sentido, la iniciativa y la perseverancia en el logro del objetivo corresponden a la escuela, a través de una tarea que será básicamente de concientización y persuasión.

e. En el caso particular de la Escuela N° 276, ubicada en Misión Chorote, si bien los datos sobre abandonos producidos durante el año escolar demuestran que no se registraron casos de este tipo en los años 1989 y 1990 -avalando, por lo tanto, la afirmación de que no existen alumnos potenciales- la información sobre abandonos que se producen entre un período lectivo y el siguiente indica que podrían existir casos de alumnos potenciales por no reinscripción en la escuela. (Vid infra, p.242).

B. Tasas de Promovidos y de No promovidos.

En el Apéndice Estadístico se presentan las Tablas Nos. D-1 a D-14, con la información correspondiente a alumnos promovidos y no promovidos en las escuelas primarias comunes diurnas de la Ciudad de Tartagal, durante los años 1983-1989.

Se aclara que estos indicadores se refieren sólo hasta el año 1989, debido a que en 1990 el período lectivo se extendió hasta marzo del 91 y por lo tanto su inclusión hubiera rebasado los límites temporales del presente estudio. Por otra parte, la tasa de No promovidos no se había previsto en el diseño metodológico original, pero se incluye por estimar que refleja más fielmente la eficiencia institucional, por tratarse de un indicador más ajustado que la tasa de repitencia: Al trabajar con la matrícula global, ésta se encuentra influida por los alumnos que repiten grado más de una vez y por los que, no habiendo logrado la promoción en un año dado, no se inscriben en la escuela en el año siguiente, convirtiéndose en desertores.

El número total de promovidos por grado y escuela se obtuvo sumando a los promovidos en los exámenes de fin de año, desde 1983 a 1989 (Planilla Final), la cantidad de promovidos en exámenes complementarios, a comienzos de los períodos lectivos 1984 a 1990 (Planilla Inicial). Los no promovidos se obtuvieron por diferencia entre la Matrícula Final y el total de promovidos.

En el Cuadro N° 10 puede apreciarse el comportamiento de las tasas globales de promovidos y de no promovidos obtenidas por cada establecimiento en el período que se estudia, sin incluir el año 1987 en que se dio promoción automática. En el mismo se han agrupado las escuelas según la zona de localización y se señalan los años en que se observa el valor máximo y el valor mínimo.

Del análisis de este cuadro se desprende que en la Zona I (Centro de la ciudad), las tasas de promoción anual rebasan el 93%, correspondiendo los mejores valores a las escuelas privadas

CUADRO N° 10

CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS.
TASAS DE PROMOVIDOS Y DE NO PROMOVIDOS, SEGUN ZONA DE UBICACION
DE LA ESCUELA, PERIODO 1983-1989.

Zona	Escuela N°	Tasas de Promovidos en el período 1983-89		Tasas de No Promovidos en el período 1983-89	
		Menor/ Año	Mayor/ Año	Menor	Mayor
I. Barrio Centro	160	93.14% (1983)	98.24% (1986)	1.76%	6.86%
	163	95.78% (1984)	99.61% (1988)	0.39%	4.22%
	164	95.72% (1984)	99.59% (1989)	0.41%	4.28%
	048 Bis (Creada en 1989)	-	99.78% (1989)	0.22%	
II. Barrios Intermedios	169	78.64% (1984)	92.45% (1986)	7.55%	21.36%
	662	72.51% (1988)	88.34% (1986)	11.66%	27.49%
	727	77.77% (1985)	89.29% (1986)	10.71%	22.23%
	921 (Creada en 1987)	88.49% (1988)	88.66% (1989)	11.34%	11.51%
III. Barrios Marginales	162	68.88% (1989)	82.98% (1983)	17.02%	31.12%
	266	67.37% (1988)	82.21% (1986)	17.79%	32.63%
	267	64.51% (1983)	82.43% (1989)	17.57%	35.49%
	276	64.20% (1983)	76.58% (1984)	23.42%	35.80%
	455 (Creada en 1985)	77.40% (1985)	86.51% (1986)	13.49%	22.60%
	494 (Creada en 1986)	76.75% (1988)	87.32% (1986)	12.68%	23.25%

FUENTE: Tablas D-1 a D-14.

(entre el 95 y 100% aproximadamente) y valores algo inferiores a la escuela N° 160, única escuela pública del grupo.

En la Zona II (Barrios Intermedios), las tasas de promoción anual oscilan entre el 72% y el 92%. La escuela N°169 "Cornelio Saavedra", en el año de 1988 acusa la mayor tasa global de no promovidos (27%), mientras que la N° 921, la más nueva del grupo, mantiene esta tasa constante con valores algo superiores al 11%.

En la Zona III, que comprende a las escuelas situadas en barrios marginales de la ciudad, se observan las menores tasas de promovidos y, por ende, las mayores de no promovidos. Sin embargo, dentro del conjunto de estas escuelas se aprecian algunas diferencias que permiten distinguir tres subgrupos: Un primer grupo lo constituyen las dos escuelas más nuevas de la zona, la N° 455 "San Isidro Labrador" y la N° 494 "Humberto Milanessi", cuyas tasas son similares a algunas de las registradas en las escuelas de la Zona II (Promoción global anual entre el 76% y el 87%, no promoción entre el 12% y 23%). Un segundo subgrupo comprende las escuelas Nos. 162 "Cacique Cambaí" y 266 "12 de Octubre Día de la Raza", donde las tasas de no promovidos, mayores que las de zona II, han aumentado considerablemente en los últimos años. (Aquí el rango para esta tasa oscila entre el 17% y casi el 33%). El tercer subgrupo corresponde a las dos escuelas con menores tasas de promovidos y mayores de no promovidos: Son las escuelas Nos. 267 "Che Sundaro" y 276 "Mariano Antonio de Echazú", con tasas de promovidos entre el 64% y el 82%, y de no promovidos que van del 17% a casi el 36%. Todavía dentro de este subgrupo aparece crítica la situación de la escuela N°276, con valores extremos para la no promoción que varían entre el 23% y el 36%. Respecto a este último establecimiento, si el lector revisa la Tabla D-8 incluida en el Anexo Estadístico, podrá comprobar que las tasas de no promovidos iguales al 0% que se observa en los grados superiores en diversos años, no son en este caso indicadores de eficiencia, puesto que los alumnos que llegan a estos grados constituyen una cantidad ínfima, verdaderos "sobrevivientes" del filtro que representan los

primeros grados.

Ha sido de interés en este análisis comparar la evolución de las tasas de promoción y de no promoción en cada una de las escuelas, en relación con el desarrollo del prolongado conflicto docente que, a partir de 1987, ha ido "in crescendo" y ha sumido en una profunda crisis a la escuela pública⁵. Examinando sólo las escuelas comprendidas dentro de este régimen (once en total), sin tomar en cuenta las particulares, se observa que, de las diez existentes hasta 1986, nueve alcanzan en el subperíodo 1983-1986, las mayores tasas de promoción dentro de la serie histórica considerada, -excluyendo, como se ha dicho, el año 1987 en que todos los alumnos fueron promovidos por decisión del Consejo General de Educación⁶ y siete de ellas registran el mayor porcentaje de promovidos en el año 1986. Estas tasas disminuyen en 1988 y 1989, siendo justamente estos años los que marcan las mayores tasas de no promovidos en las escuelas Nos. 662 (Zona II), 162, 266 y 494 (Zona III). En general, las escuelas públicas acusan en las tasas de promoción y de no promoción las perturbaciones que en su funcionamiento ocasionaron los reiterados paros y no prestaciones de servicios por parte del personal docente en los tres últimos años de la serie, así como las consecuencias de la promoción indiscriminada en 1987. Una excepción en la Zona III es la escuela N° 267. Esta escuela muestra un incremento sostenido de las tasas de promoción desde 1983 a 1986 (desde 64.51% a 79.69%) y, si bien en 1988 disminuye a 71.40% en 1989 alcanza el valor máximo de la serie con el 82,43% de promovidos.

La información volcada en el Cuadro N° 10 al que se acaba de

⁵ En este sentido, el año de 1987 aparece como un "parteaguas" que divide en dos subperíodos la serie histórica considerada.

⁷ Sólo en una escuela, la N°266 "12 de Octubre - Día de la Raza" hubo en este año alumnos no promovidos; sin embargo, la tasa de no promoción fue mínima comparada con las que se observan en los restantes años del período 1983-1989. (Ver Tabla D-6 del Anexo Estadístico).

hacer referencia, remite sólo a las tasas globales anuales obtenidas en cada escuela, y éstas, al tratarse de un valor promedio, "suavizan" los valores extremos realmente observados en cada grado dentro de un año dado.

De la revisión de las Tablas D-1 a 1-14, se desprende que, en el total de escuelas, los grados que concentran las mayores tasas de no promovidos en el período que se trata son 1°, 2° y 3°. El análisis más detallado de lo sucedido en cada uno de los establecimientos (Cuadro N° 11) muestra que el o los grados en que se observa las mayores dificultades varía en cada caso. Así, y con referencia específica a las escuelas públicas, el primer grado aparece claramente como el más problemático en escuelas como la N°160, la N°662 y la N° 266. Por el contrario, en escuelas como la N°162 y la N°267, el grado con mayor tasa de no promovidos varía de un año a otro y lleva a pensar que la no promoción está más asociada a las condiciones específicas que en cada caso acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje, que a dificultades inherentes al grado en sí.

La anterior aseveración se refuerza si se advierte la ocurrencia de tasas tan elevadas de no promovidos como algunas que a continuación se ilustran:

<u>Zona</u>	<u>Esc. N°</u>	<u>Año</u>	<u>Grado</u>	<u>Tasa de no promovidos</u>	<u>Tasa global anual de no promovidos</u>
II	727	1985	6°	41.50%	22.23%
III	162	1985	4°	43.42%	25.05%
III	162	1989	1°	51.97%	31.12%
III	266	1988	2°	48.65%	32.63%
III	276	1985	2°	47.50%	32.72%
III	267	1984	5°	51.16%	34.32%
III	494	1988	2°	42.11%	23.25%

Si bien en años como 1988 y 1989 estas tasas resultan fácilmente asociables con la menor cantidad de días efectivos de

CUADRO N° 11
 CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS.
 GRADOS DONDE SE CONCENTRA LA MAYOR TASA ANUAL DE NO PROMOVIDOS
 EN EL PERÍODO 1983-1989*, SEGUN ESCUELA Y ZONA DE UBICACION.

Ubicación Escuela N° Grados	Zona I				Zona II				Zona III				Total de Frecuencias por Grado		
	160	163	164	048 Bis	169	662	727	921	162	266	267	276		455	494
	1°	6	2	-	1	2	6	3	-	2	6	2		2	1
2°	-	-	1	-	3	-	1	2	2	1	-	3	2	1	16
3°	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	1	-	4
4°	-	-	2	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	5
5°	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	5
6°	-	2	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	5
7°	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

*No incluye año 1987, salvo para la Escuela N° 266.

FUENTE: Tablas Nos. D-1 a D-14.

clase, no se puede descartar en otros años y casos como los ejemplificados, la incidencia de factores institucionales que hayan afectado negativamente la promoción escolar.

Otro aspecto que se consideró interesante conocer es la manera cómo las tasas de promoción se distribuyen según el sexo del alumnado y la zona de ubicación de las escuelas. Al efecto se confeccionó el Cuadro N° 12. En el mismo se observa que, en la Zona Centro, las tasas de promoción favorecen levemente a las niñas en relación con los varones. En los barrios intermedios, la diferencia a favor de las mujeres se acentúa, superando al 3% en las escuelas Nos. 727 y 169, pero es ligeramente favorable a los varones en la Escuela N° 921. También en los barrios marginales las tasas de promoción favorecen a las niñas, observándose la mayor diferencia en la escuela N° 162, donde alcanza al 5.43%. Una excepción la constituye la escuela N° 267, donde el porcentaje de varones promovidos en todo el período considerado supera al de las niñas en un 2.12%. El mayor éxito escolar que en general muestran las niñas en relación con los niños, podría explicarse entre otras causas por la mejor adaptación de aquéllas a las pautas de socialización ofrecidas por la escuela, aunado esto a la más frecuente ocupación de los niños en trabajos que afectan su rendimiento escolar, sobre todo en los sectores sociales con mayores necesidades económicas.

Lo hasta aquí expuesto representa un análisis global del comportamiento de las tasas de promovidos y de no promovidos en las escuelas primarias comunes diurnas de la ciudad de Tartagal, durante el período 1983-1989. A efectos de la planeación educativa que atañe a los distintos niveles de decisión del Consejo General de Educación -tanto en sus oficinas centrales como en las distintas unidades escolares-, puede resultar de interés una revisión del comportamiento de la tasa de no promovidos (como indicador de situaciones problemáticas que estarían afectando el rendimiento escolar), en cada uno de los años de la serie considerada. A título ilustrativo de la situación de cada escuela

CUADRO N° 12

CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS.
DISTRIBUCION DE LAS TASAS DE PROMOVIDOS SEGUN SEXO DEL ALUMNADO
Y ZONA DE UBICACION DE LA ESCUELA. SUMATORIA PERIODO 1983-1989

Zona de Ubicación	Esc. N°	∑ Matric. Final		∑ Alumnos Promovidos		Diferencia (a) - (b)
		Varones	Mujeres	Varones (a)	Mujeres (b)	
I. Centro	160	5399 (100%)	4839 (100%)	5148 (95.35%)	4625 (95.57%)	-0.22%
	163	2199 (100%)	1182 (100%)	2149 (97.73%)	1170 (98.98%)	-1.25%
	164	625 (100%)	2815 (100%)	611 (97.76%)	2772 (98.47%)	-0.71%
	048 Bis	250 (100%)	198 (100%)	249 (99.60%)	198 (100%)	-0.40%
II. Barrios Intermedios	169	3327 (100%)	3409 (100%)	2844 (85.48%)	3030 (88.88%)	-3.40%
	662	2788 (100%)	2538 (100%)	2342 (84.00%)	2163 (85.22%)	-1.22%
	727	3775 (100%)	3772 (100%)	3164 (83.81%)	3300 (87.48%)	-3.67%
	921	383 (100%)	323 (100%)	354 (92.43%)	296 (91.64%)	0.79%
III. Barrios Marginales	162	1897 (100%)	1868 (100%)	1467 (77.33%)	1546 (82.76%)	-5.43%
	266	1149 (110%)	1005 (100%)	875 (76.15%)	803 (79.90%)	-3.75%
	267	1856 (100%)	1807 (100%)	1449 (78.07%)	1366 (75.59%)	2.48%
	276	590 (100%)	604 (100%)	430 (72.88%)	453 (75.00%)	-2.12%
	455	523 (100%)	570 (100%)	445 (85.08%)	501 (87.89%)	-2.81%
	494	585 (100%)	503 (100%)	488 (83.41%)	437 (86.87%)	-3.46%

FUENTE: Tablas Nos. D-1 a D-14.

en un año dado, se ha elaborado el Cuadro N° 13, donde se presenta el total de alumnos no promovidos en cada establecimiento, según zona de ubicación, en relación con la matrícula final del año 1989.

De la observación del cuadro se desprende que, en este año, 1108 alumnos (el 13.96% de la matrícula final) de las escuelas en estudio de la ciudad de Tartagal, no alcanzaron la promoción y, por tanto, debían recursar el grado en 1990. Comparando escuelas públicas con colegios particulares, mientras la tasa promedio de no promoción en las primeras fue del 16.91% (1099 alumnos) en los segundos no alcanzó al 1% (9 alumnos). Resulta clara también la asociación entre la zona de ubicación de la escuela y la tasa de no promovidos, la que aumenta significativamente desde el centro hacia los barrios marginales, con valores promedio que van desde el 3.30% en la Zona I al 16.75% en la Zona II y el 24.33% en la zona III. En esta última zona, dos escuelas, la N°455 "San Isidro Labrador" y la N°267 "Che Sundaro" presentan las tasas más bajas del grupo -similares a las registradas en la Zona II-, en tanto que las escuelas N°276 "Mariano Antonio de Echazú" y N°162 "Cacique Cambaí" parecen reflejar con mayor fidelidad, a través de tasas más altas de no promovidos, los efectos en el rendimiento escolar de un período lectivo irregular.

Como se ha expresado al iniciar este apartado, las tasas de promovidos en cada escuela se han obtenido sumando a los promovidos en los exámenes de fin de cada período lectivo, los promovidos en exámenes complementarios al iniciarse el período siguiente. Se quiere aquí cuestionar el valor social y pedagógico de estos exámenes complementarios, cuando los mismos se realizan sin un período de recuperación ofrecido por la misma escuela. En este caso, suele suceder que los padres con recursos económicos suficientes recurran a un maestro particular para que prepare al niño para el examen, pero en la mayoría de la población esto no sucede y, por el contrario, los alumnos se presentan al examen sin probabilidades objetivas de éxito o bien, directamente no se

CUADRO N° 13

CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS.
 TOTAL DE ALUMNOS NO PROMOVIDOS POR ESCUELA Y POR ZONA,
 EN RELACION CON LA MATRICULA FINAL DEL AÑO 1989.

Zona de Ubicación	Escuela N°	Matrícula Final		Alumnos No Promovidos	
		Valores Absolutos	Valores Relativos	Valores Absolutos	Valores Relativos
I. Barrio Centro	160	1436	100%	86	5.99%
	163	507	100%	6	1.18%
	164	485	100%	2	0.41%
	048 Bis	448	100%	1	0.22%
	Total Zona	2876	100%	95	3.30%
II. Barrios Intermedios	169	943	100%	188	19.94%
	662	685	100%	104	15.18%
	727	1023	100%	165	16.13%
	921	238	100%	27	11.34%
	Total Zona	2889	100%	484	16.75%
III. Barrios Marginales	162	543	100%	169	31.12%
	266	373	100%	92	24.66%
	267	518	100%	91	17.57%
	276	210	100%	71	33.81%
	455	208	100%	33	15.87%
	494	322	100%	73	22.67%
	Total Zona	2174	100%	529	24.33%
TOTAL GENERAL		7939	100%	1108	13.91%

FUENTE: Tablas D-1 a D-14.

presentan y se resignan a repetir el grado. También, en los últimos años, con períodos lectivos irregulares, se da el caso de padres que prefieren que el hijo pierda el año antes de que avance en el sistema sin tener las bases pedagógicas suficientes.

Como muestra que avala desde el punto de vista estadístico el anterior cuestionamiento, se presentan los resultados obtenidos en los exámenes complementarios de marzo de 1990, en las siguientes escuelas de la ciudad de Tartagal, que proveyeron esta información, solicitada en la Encuesta a Directores:

Zona	Escuela N°	Alumnos enviados a examen comple- mentario Mar./90	Ausentes	Presentes	
				Promovidos	No Promov.
I	160	89	64	7	18
	163	7	2	4	1
	164	6	2	2	2
II	169	213	159	19	35
	662	71	49	8	14
	921	27	27	-	-
III	162	278	240	38	-
	266	79	34	11	34
	276	71	s/d.	s/d.	71
	455	44	21	11	12

Si se toma en cuenta que los ausentes en el examen complementario son -obviamente- no promovidos, se podrá apreciar que el recurso administrativo de enviar a los alumnos a este tipo de instancia para poder aprobar un grado, se convierte, en la mayor parte de los casos, en una no promoción previsible.

C. Estimación de la deserción.

En el presente informe, debido a que no se está realizando un análisis de cohorte (lo cual implicaría el seguimiento individual de cada uno de los alumnos que iniciaron por primera vez el primer grado en un año dado), sino que se trabaja con la matrícula global anual de cada escuela, no es posible obtener tasas de deserción en sentido estricto, ya que las mismas aluden a los alumnos que abandonan definitivamente el sistema sin culminar el nivel, información que no se dispone.

Se puede obtener una estimación de la deserción, considerada en forma amplia, utilizando como indicadores los abandonos que se producen tanto durante el año escolar como entre la finalización de un período lectivo y el comienzo de otro, aunque no se pueda saber si se trata de abandonos definitivos o temporarios.

1. Abandonos que se producen durante el año escolar.

Para cuantificar el abandono que se produce en el transcurso de un año escolar, se ha considerado la información disponible sobre alumnos "Salidos sin pase" en cada una de las unidades escolares, durante el período 1983-1990, la que se presenta concentrada en el Cuadro N° 14.

De la observación de este cuadro se desprenden los comentarios siguientes:

En la zona céntrica de la ciudad, la única escuela pública (N° 160) registra el 82.01% de los casos acumulados en el período.

En los barrios intermedios, las cuatro escuelas existentes, todas de carácter público, presentan un número total de casos 4.02 veces mayor que las del B° Centro. La Escuela N° 727 "Armada Argentina", de Villa Saavedra, acumula el número mayor de casos en la zona y en la ciudad. Le sigue en la zona la Escuela N° 169 de Villa Güemes (ambos establecimientos funcionan en tres turnos). El mayor número de casos entre las escuelas de la zona se

CUADRO N° 14

CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS.
SALIDOS SIN PASE DURANTE EL AÑO ESCOLAR, SEGUN ZONA
DE UBICACION DE LA ESCUELA, AÑOS 1983-1990.

Zona	Esc. N°	Años								Acumulado		
		1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	Total	Var.	
I	160	20	9	11	12	32	10	4	16	114	57	
	163*	-	-	-	2	-	7	1	3	13	7	
	164*	4	1	1	1	-	-	-	-	7	3	
	048→							4	1	5	4
	Bis*→										
	059→										
	Bis*→										
065	.....→							S/D	S/D	S/D	S/D
Bis*→											
	Sub-Tot.	24	10	12	15	32	17	9	20	139	71	
II	169	24	24	50	28	17	45	22	7	217	137	
	662	14	10	4	6	6	3	21	6	70	37	
	727	25	6	18	17	8	57	45	82	258	142	
	921	.....→				2	9	4	-	15	6
		Sub-Tot.	63	40	72	51	33	114	92	95	560	322
III	162	S/D	12	4	12	57	37	71	44	237**	137	
	266	-	11	13	16	3	28	33	20	124	61	
	267	22	21	10	23	18	30	16	17	157	81	
	276	17	22	19	22	7	18	-	-	105	57	
	455	.....→		32	16	6	27	31	8	120	65
	494	.....→		2	17	30	5	32	86	44	
		Sub-Tot.	39**	66	78	91	108	170	156	121	829	445

TOTALES		126**	116	162	157	173	301	257	236	1528	838	

FUENTE: Tablas Nos. C-1 a C-15.

S/D: Sin datos.

* Colegios privados. (En el Subtotal de la Zona I, año 1990 y Acumulado, no se incluye Colegio N°065 Bis por falta de datos).

**No incluye año 1988.

***No incluye Escuela N°162.

****Con las exclusiones señaladas.

registra en el año 1988.

En los barrios marginales, el número de casos acumulados en los ocho años en estudio por las seis escuelas públicas existentes, es 1.48 veces mayor que en las escuelas de los barrios intermedios y 5.96 veces más alto que en las escuelas del B° Centro. En términos absolutos, la escuela más afectada por los abandonos durante el año escolar es la N° 162 "Cacique Cambaí", del B° San Silvestre, aún sin considerar el año 1983, sobre el que no se dispone de datos. El año en que se registra mayor número de casos en esta zona es también 1988.

Si se observa la evolución de este fenómeno a lo largo de la serie histórica considerada, se aprecia que en los últimos tres años se incrementa en forma notable, de modo que entre 1988 y 1990 se produce el 51.96% del total de casos.

Los alumnos más afectados son los de sexo masculino, en los porcentajes siguientes:

Zona I:	51.07%
Zona II:	57.50%
Zona III:	53.67%
Total de la ciudad:	54.84%.

Respecto a las causas por las que se producen los abandonos durante el año escolar, en las Tablas Nos. E-1 a E-14, incluidas en el Apéndice Estadístico, aparece discriminada esta información para cada una de las escuelas, con excepción de los colegios privados creados en 1990: N° 59 Bis (no registra casos de "Salidos sin pase") y N° 065 Bis (no se dispone de datos).

Si bien los abandonos temporarios o definitivos del sistema educativo pueden explicarse en última instancia por condicionamientos y determinaciones de origen socioeconómico, cada escuela clasifica esos abandonos utilizando para ello siete rubros

diferentes que presenta la Tabla 3 de la Planilla Final, o añadiendo nuevos rubros en caso necesario.

Los rubros incluidos en esta planilla son:

- Por fallecimiento.
- Por enfermedad.
- Por distancia a la escuela.
- Por problemas económicos.
- Por negligencia.
- Por bajo rendimiento pedagógico.
- Por extra-edad.

En el presente estudio se considera, además de los mencionados, dos rubros más, para incluir a los que egresan por otras causas y diferenciar a los salidos a otro país. La experiencia personal indica que la vecindad con países limítrofes, en este caso con la República de Bolivia, puede ser utilizada para disimular casos de deserción, bajo el rótulo "Salido a otro país".

No se excluye la posibilidad de que, especialmente en las escuelas privadas, haya niños de origen extranjero o nacional, que dejen el país porque son hijos de profesionistas ligados ocupacionalmente a las compañías de servicio que operan en la zona, básicamente en la actividad petrolera. Pero, condiciones sociales, económicas y culturales de carácter histórico, hacen que el flujo migratorio entre Bolivia y Argentina se verifique más probablemente en dirección a este país, y no al revés.

El Cuadro N° 15 permite realizar un análisis comparativo de la incidencia de las diferentes causas de abandonos entre las escuelas públicas de la ciudad, según zona de ubicación.

En la Zona I, la Escuela N° 160 explica el 84.21% de los casos de abandono, por negligencia y razones económicas. No se registran

CUADRO N° 15

CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS, OFICIALES.
 SALIDOS SIN PASE DURANTE EL AÑO ESCOLAR, SEGUN CAUSA Y ZONA
 DE UBICACION DE LA ESCUELA, TOTAL ACUMULADO AÑOS 1983-1990.

Zona	Esc. N°	Causas									Total
		Falle cim.	Enfer med.	Dist. Esc.	Econó micas	Negli genc.	Bajo rend.	Extra edad	Otro país	Otras	
I	160	2	9	-	32	64	6	1	-	-	114
	Sub-tot.	2	9	-	32	64	6	1	-	-	114
	%	1.75	7.89	-	28.07	56.14	5.26	0.88	-	-	100
II	169	2	6	19	42	136	11	-	-	1	217
	662	1	34	13	22	-	-	-	-	-	70
	727	3	9	19	14	108	7	1	30	67	258
	921	-	-	-	4	3	-	-	8	-	15
	Sub-tot.	6	49	51	82	247	18	1	38	68	560
	%	1.07	8.75	9.11	14.64	44.11	3.21	0.18	6.79	12.14	100
III	162	1	5	66	52	109	-	-	4	-	237
	266	1	6	39	35	40	-	-	1	2	124
	267	2	31	4	30	68	1	1	-	20	157
	276	1	2	23	41	21	2	-	-	15	105
	455	1	8	33	14	56	5	1	-	2	120
	494	-	2	18	32	23	5	-	6	-	86
	Sub-tot.	6	54	183	204	317	13	2	11	39	829
	%	0.72	6.51	22.07	24.61	38.24	1.57	0.24	1.33	4.70	100
TOTALES		19	114	238	320	632	39	4	55	107	1528
%		1.24	7.46	15.58	20.94	41.36	2.55	0.26	3.60	7.00	100

FUENTE: Tablas Nos. E-1, E-2 y E-5 a E-19.

casos motivados por "Distancia a la escuela", "Salido a otro país" o "Por otras causas".

En la zona II, el 44.11% del total de casos es rotulado como "Negligencia", en tanto que las razones económicas alcanzan al 14.64%. Ambas causas explican, en consecuencia, 58,75% del abandono total. En las escuelas cuantitativamente más afectadas por los abandonos durante el año escolar (N° 727 y N° 169) los casos de negligencia alcanzan al 41.86% y al 62.67%, respectivamente. En la Escuela "Armada Argentina", el 11.62% de los casos se registra como salidos a otro país. Esta escuela y la N° 921 (ambas de Villa Saavedra), concentran todos los casos de este tipo en la zona. Curiosamente, la Escuela "Cornelio Saavedra" de Villa Güemes, con el 30% de su población de origen boliviano, (vid supra, p. 130) no registra ningún caso bajo este rubro en los ocho años observados.

En la Zona III, las causas más frecuentes de abandonos durante el año escolar son: negligencia, problemas económicos y distancia a la escuela, con valores relativos de 38.24%, 24.61% y 22.07%, respectivamente. En conjunto, estas causas justifican el 84.92% de los casos.

A nivel del total de escuelas públicas, los abandonos durante el año escolar ocasionados por enfermedad representan el 7.46%, siendo las escuelas N° 662 "Manuel Belgrano", de B° San Roque y la N° 267 "Che Sundaro" de Misión Cherenta, las que acumulan mayor número de casos. La distancia a la escuela como causa de abandono llega al 15.58%, con los mayores valores absolutos en la Zona III (escuelas Nos. 162 "Cacique Cambaí", 266 "12 de Octubre Día de la Raza" y 455 "San Isidro Labrador"). El bajo rendimiento representa el 2.55% del total de abandonos, con el mayor valor absoluto en la Escuela N°169 "Cornelio Saavedra". La menor incidencia en el total de casos está representada por la extraedad: dada la elevada proporción de alumnos que se encuentran atrasados en el grado respecto a la edad (vid , supra, Cuadro N° 5, p. 179),

especialmente en la Zona III, se puede deducir que la matrícula en estas condiciones, al cumplir los 15 años de edad es derivada hacia escuelas primarias nocturnas o bien el abandono se produce antes de cumplir la edad límite para ser aceptada en las primarias diurnas, o es atribuído a otras causas.

Con respecto a la importancia de la negligencia como causa de abandono durante el año escolar, que en algunas escuelas aumenta a partir de 1988, cabe preguntarse si es correcto atribuir a descuido de los padres que el niño deje la escuela, sobre todo en el período que va de 1987 a 1990, caracterizado por la irregularidad en la prestación del servicio educativo y la crisis económica generalizada. Debe llamar a reflexión el hecho de que el abandono por negligencia aumente notablemente desde la Zona I a la Zona III, de manera que en los barrios intermedios es 3.85 veces mayor que en el B° Centro y en los barrios marginales 4.95 veces más alto. ¿Se trata de negligencia de los padres o negligencia del sistema escolar? ¿Es negligencia de los padres -descuido en el cumplimiento de la obligatoriedad constitucional de enviar los niños a la escuela, pudiendo hacerlo-, o se trataría, en realidad, de abandonos motivados por el aumento de los niveles de pobreza familiar y la discontinuidad reiterada en el desarrollo de los últimos períodos escolares?

2. Abandonos que se producen entre la finalización de un período lectivo y el inicio del siguiente.

Otro componente de la deserción escolar -considerada, como se ha dicho, en sentido amplio- está dada por los abandonos que se producen entre el término de un período lectivo y el comienzo del siguiente. No toda la matrícula faltante entre un año y otro representa abandono, puede tratarse de niños que cambian de escuela o emigran de la ciudad, y por ello no puede hablarse de deserción en sentido estricto. Incluso hay escuelas que entre dos períodos ganan matrícula, en vez de perderla. Sin embargo, los abandonos interanuales pueden constituir un indicador aceptable

que den idea del fenómeno desertivo, y con esta intención se aborda su estudio.

Para calcular la pérdida (o ganancia) de matrícula entre dos períodos lectivos sucesivos (A y B), se utilizó la fórmula siguiente:

(Matrícula Total Inicial Año B - Matrícula 1er. Grado Inicial Año B + Repitentes de 1er. Grado Año B) - (Matrícula Total Final Año A - Promovidos de 7mo. Grado Año A).

La aplicación de esta fórmula presentó el inconveniente de que el dato sobre alumnos repitentes de 1er. Grado, que debería tomarse de la Planilla Inicial (al 31 de marzo), no existe en esta planilla sino en la Planilla Censal (al 30 de junio) y se extrajo de esta última. Dado que la matrícula puede variar entre ambas fechas, las cifras obtenidas de la aplicación de la fórmula no constituyen por tanto una determinación exacta de la pérdida o ganancia de matrícula, sino una aproximación.

Con la limitación señalada, los resultados del cálculo para cada una de las escuelas en el período 1983-84 a 1989-90, se presentan en el Cuadro N° 16. (Se han excluido los colegios particulares creados en 1990, para los que no es aplicable la fórmula). Del análisis de este cuadro se desprenden las observaciones siguientes:

En la Zona I, el 84.40% de la pérdida de matrícula acumulada en el período corresponde a la única escuela pública (N° 160 "Cnel. Vicente de Uriburu"), en tanto que, entre las privadas, gana matrícula el Instituto de Enseñanza Integral San Pablo (N° 048 Bis).

En la Zona II, la matrícula faltante acumulada es 4.32 veces superior a la de la Zona I y todas las escuelas pierden cantidad considerable de matrícula, salvo la N° 921, que gana algunos alumnos, especialmente en el segundo año de funcionamiento.

CUADRO N° 16

CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS. PERDIDA O GANANCIA DE MATRICULA, ENTRE LA FINALIZACION DE UN PERIODO LECTIVO Y EL INICIO DEL SIGUIENTE, 1983-1990.

Zona	Esc. N°	Años							Acumulado en el período		
		83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	Total	Varones	
I	160	-39	-2	-16	+49	-42	-74	-152	-276	-174	
	163*	-4	+5	+10	-4	-9	+1	-19	-20	-15	
	164*	-5	-11	-8	+3	-7	-12	+9	-31	-19	
	048→							+63	+63	+41
	Bis*→							+63	+63	+41
	Sub-Tot.	-48	-8	-14	+48	-58	-85	-99	-264	-167	
II	169	-26	-12	-32	-121	-77	-34	-161	-463	-238	
	662	-3	-77	-43	-23	-101	-62	-79	-388	-241	
	727	-12	-35	-36	-102	-12	-42	-81	-320	-211	
	921→							+25	+1	+2
	Sub-Tot.	-41	-124	-111	-246	-165	-137	-319	-1143	-682	
III	162	-54	-108	-61	-47	-69	-20	-60	-419	-274	
	266	-3	+16	-16	+5	-26	+28	-64	-60	-82	
	267	-82	-63	-50	-39	-86	-41	-72	-433	-244	
	276	+39	-29	-6	-25	-46	-1	-32	-100	-72	
	455	.....→		-9	-4	+17	-21	-11	-28	-30
	494	.....→			+25	-26	-1	-33	-35	-22
	Sub-Tot.	-100	-184	-142	-85	-236	-56	-272	-1075	-724	
TOTALES		-189	-316	-267	-283	-459	-278	-690	-2482	-1573	

FUENTES: Planillas de Estadística P Nos. 30, 80 y 130.

*Colegios particulares.

En la Zona III, la pérdida de matrícula acumulada es 4.07 mayor que en la Zona I y 68 casos menos que en la Zona II. En valores absolutos, las escuelas más afectadas por la pérdida interanual de matrícula son la N° 267 "Che Sundaro" y la N° 162 "Cacique Cambaí".

Los alumnos varones componen la mayor parte de la matrícula faltante entre la finalización de un período lectivo y el comienzo de otro, en los porcentajes siguientes:

Zona I:	63.26%
Zona II:	59.67%
Zona III:	67.35%
Total de la ciudad:	63.38%

A nivel del total de escuelas públicas, la mayor incidencia de casos se presenta en los años 1988 y 1990, siendo más acentuada en este último. Si se considera que en 1990 el conjunto de los colegios particulares (incluyendo la matrícula inicial de los colegios N° 059 Bis y N° 065 Bis, gana 376 alumnos, se puede deducir que en este año el 54.49% de la matrícula faltante en las escuelas públicas correspondería a alumnado que se desplazó hacia el sector privado, proveniente básicamente de la Escuela N° 160 y en parte de escuelas de la Zona II, mientras que restaría un total de 314 atribuibles a probables abandonos. De este total, 272 casos, que representan el 86.62%, se registran en la Zona III, de donde es muy improbable que se desplace matrícula a los colegios particulares. De ahí puede deducirse que, nuevamente, es en las escuelas situadas en barrios marginales donde se produce la mayor pérdida de matrícula atribuible a probables abandonos del sistema escolar.

3. Efecto combinado de los abandonos intra e interanuales.

El efecto combinado de los abandonos producidos durante el año

escolar y la pérdida de matrícula entre la finalización de un período lectivo y el inicio del siguiente, puede observarse en el Cuadro N° 17, para cada una de las escuelas existentes hasta el año 1989 inclusive. La información volcada en el mismo abarca desde el 31 de marzo de 1983 hasta el término del período lectivo 1990.

Respecto al Cuadro N° 17, del total de matrícula faltante entre los ciclos 1989 y 1990 se puede descontar el número de alumnos que se sabe ha sido absorbido por los colegios privados (376 alumnos), para ajustar el valor que podría corresponder a posibles abandonos. Se obtiene así un total de 807 casos (en vez de 1183) y un total acumulado en la serie considerada de 3634 (en vez de 4010). Aún así, se aprecia que los abandonos han aumentado a partir de 1987, en forma tal que, al final de 1990, representan 1.83 veces más que en 1986, y 2.56 veces más que en 1983.

Hasta aquí el análisis efectuado en relación con los abandonos que se producen durante el año escolar y los abandonos interanuales ha estado apoyado en cifras absolutas. Para poder apreciar la importancia relativa que estos fenómenos adquieren en cada escuela, se ha confeccionado el Cuadro N° 18, en el cual se presenta la magnitud de cada uno de estos indicadores, y el efecto de la combinación de los mismos, como porcentaje de la matrícula total atendida por cada escuela en el período 1983-1990.

En este cuadro se puede apreciar cómo el abandono escolar se distribuye diferencialmente según el tipo de escuela que se trate (pública o privada) y, en general, según la zona de ubicación de los establecimientos, en correspondencia con las características de la población atendida. De su observación, los directores de escuela y docentes en general pueden deducir cuál es el aspecto del abandono escolar que más ha afectado a cada establecimiento en el lapso considerado y cuáles escuelas aparecen como casos especiales, proporcionando elementos útiles para la planeación educativa.

CUADRO N° 17

CIUDAD DE TARTAGAL, ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS. SUMATORIA DE LOS ABANDONOS PRODUCIDOS DURANTE EL AÑO ESCOLAR Y ENTRE EL FIN DE UN PERIODO LECTIVO Y EL INICIO DEL SIGUIENTE, 1983-1990.

Zona	Esc. N°	Años							Acumulado en el período				
		83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	Total	Varones			
I	160	-59	-11	-27	+37	-74	-84	-172	-390	-231			
	163*	-4	+5	+10	-6	-9	-6	-23	-33	-22			
	164*	-9	-12	-9	+2	-7	-12	+9	-38	-22			
	048 Bis*→							+58	+58	+37		
	Sub-Tot.	-72	-18	-26	+33	-90	-102	-128	-403	-238			
II	169	-50	-36	-82	-149	-94	-79	-190	-680	-375			
	662	-17	-87	-47	-29	-107	-65	-106	-458	-278			
	727	-37	-41	-54	-119	-20	-99	-208	-578	-353			
	921→							+23	-8	-2		
	Sub-Tot.	-104	-164	-183	-297	-198	-251	-506	-1703	-1004			
III	162	-54*	-120	-65	-59	-126	-57	-175	-656	-411			
	266	-3	+5	-29	-11	-29	-	-117	-184	-143			
	267	-104	-84	-60	-62	-104	-71	-105	-590	-325			
	276	+22	-51	-25	-47	-53	-19	-32	-205	-129			
	455→							-41	-20	+11	-48	-50
	494→							+23	-43	-31	-70	-121
Sub-Tot.	-139	-250	-220	-176	-344	-226	-549	-1904	-1169				
TOTALES		-315	-432	-429	-440	-632	-579	-1183	-4010	-2411			

FUENTE: Cuadros Nos. 14 y 16.

*Colegios particulares.

CUADRO N° 18

CIUDAD DE TARTAGAL. ESCUELAS PRIMARIAS COMUNES DIURNAS. IMPORTANCIA RELATIVA DE LA MAGNITUD DE ALGUNOS INDICADORES DE LA DESERCIÓN, EN RELACION CON LA MATRICULA TOTAL ATENDIDA EN EL PERIODO 1983-1990.

Zona	Esc. N°	Años 1983-1990			
		Matr. Total Atendida %	(1) Total Salidos Sin Pase %	(2) Pérdida o Gan. Total de Matr. %	(1) + (2) %
I	160	100	0.97	(-) 2.34	(-) 3.31
	163*	100	0.33	(-) 0.51	(-) 0.84
	164*	100	0.17	(-) 0.78	(-) 0.95
	048 Bis*	100	0.76	(+) 9.55	(+) 8.79
	Sub-Tot.	100	0.68	(-) 1.30	(-) 1.98
II	169	100	2.74	(-) 5.84	(-) 8.58
	662	100	1.12	(-) 6.22	(-) 7.34
	727	100	2.90	(-) 3.60	(-) 6.50
	921	100	2.05	(+) 3.83	(+) 1.78
	Sub-Tot.	100	2.35	(-) 4.81	(-) 7,16
III	162	100	5.21	(-) 9.22	(-) 14.43
	266	100	4.51	(-) 2.19	(-) 6.70
	267	100	3.64	(-) 10.03	(-) 13.67
	276	100	6.89	(-) 6.57	(-) 13.46
	455	100	8.90	(-) 2.08	(-) 10.98
	494	100	6.96	(-) 2.83	(-) 9.79
	Sub-Tot.	100	5.28	(-) 6.84	(-) 12.12
TOTAL DE ESCUELAS		100	2.55	(-) 4.15	(-) 6.70

FUENTE: Cuadros Nos. 2, 14, 16 y 17.

*Colegios privados.

En el total de escuelas, los establecimientos más perjudicados por el efecto combinado de los abandonos durante el año escolar y los abandonos interanuales son los Nos. 162 "Cacique Cambaí", 267 "Che Sundaro" y 276 "Mariano Antonio de Echazú", todos ubicados en la Zona III, en tanto que, en la misma zona, la Escuela N° 266 "12 de Octubre Día de la Raza" presenta valores similares a los de la mayoría de las escuelas ubicadas en la zona II.

Los valores obtenidos en relación con los posibles abandonos escolares y su distribución por zona de ubicación de las escuelas, -tanto en términos absolutos como relativos- apoyan la hipótesis formulada al diseñar el estudio, en el sentido de que la deserción en las escuelas primarias diurnas de carácter público mostraría un incremento considerable en los últimos períodos lectivos, especialmente en aquellos sectores de la matrícula en situación económica crítica, en correspondencia con la agudización de la crisis de la escuela pública.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A. Conclusiones.

1. La educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños en edad escolar, como derecho democrático reconocido por los organismos internacionales y la legislación de los diversos países de América Latina, en este caso de la República Argentina, se ve seriamente amenazada en los últimos años, como consecuencia de las severas políticas de ajuste fiscal impuestas por los organismos acreedores multinacionales a los gobiernos locales.

2. La prioridad en la asignación de recursos para el pago de la deuda externa, al recortar el gasto social en diversas áreas, afecta las posibilidades de la Administración Pública como actividad organizadora del Estado en la sociedad y su función de servicio público, en favor de las de dominio político. No escapa a esta situación la Administración Educativa, como ámbito particular de la Administración Pública.

3. En el sector Educación, como la mayor parte del gasto se destina al pago de salarios docentes, las restricciones presupuestales se reflejan con mayor crudeza en la disminución de los mismos, que en los últimos años han sufrido un fuerte deterioro, al punto de resultar inferiores a los que se perciben por trabajos menos calificados y de menor importancia social para el desarrollo del país. Lo anterior se refleja claramente en el caso de los maestros de la Provincia de Salta, en la República Argentina.

4. En esta provincia, la relación gremio docente-autoridades educativas ha sido en los últimos años sumamente conflictiva, como consecuencia del proceso de pauperización que vivieron los maestros.

5. La falta de respuestas y soluciones, condicionada por la crisis económica y social general y la falta de autonomía del

gobierno provincial, se vio agravada por la carencia de un trato digno a los trabajadores docentes, en la relación gremio-autoridades educativas.

6. El prolongado conflicto docente trajo como consecuencia que, a lo largo de cuatro períodos lectivos (1987 a 1990), los niños de primaria perdieran el equivalente de un año entero de clases, a raíz de las diversas medidas de fuerza implementadas por el sector docente.

7. Otras consecuencias fueron el resquebrajamiento de la autoridad formal, en todos los niveles de la jerarquía docente, lo que se tradujo en la imposibilidad de implementar planes a corto plazo por parte de la administración educacional; el desorden pedagógico y administrativo y la pérdida de eficiencia de la escuela primaria, en relación con su función igualadora de oportunidades educativas en este nivel.

8. Como fruto de la irregularidad de los períodos lectivos, la ineficiencia de la escuela primaria se traduce no solamente en los aspectos pedagógicos propiamente dichos, sino en la no prestación de servicios compensatorios como el comedor escolar, tan necesarios a vastos sectores de la población, muchos de los cuales concurren a la escuela atraídos por este servicio.

9. Desde el punto de vista cuantitativo, dentro de los límites temporales y espaciales en que se inscribe el presente estudio de caso (Escuelas primarias comunes diurnas de la Ciudad de Tartagal, entre 1983 y 1990), las cifras estadísticas demuestran un crecimiento de las tasas de alumnos no promovidos, retrasados en el grado con respecto a la edad y de los abandonos producidos durante el año escolar y entre dos años consecutivos, en el subperíodo 1987-1990, coincidentemente con la agudización del conflicto docente.

10. Estos indicadores negativos de la eficiencia institucional se distribuyen diferencialmente en la población escolar, según

zona de ubicación de la escuela (urbana o suburbana), con una notable correspondencia entre marginalidad socioeconómica-cultural y mayor incidencia de fenómenos asociados con el fracaso escolar y, por el contrario, entre mejor nivel socioeconómico-cultural y mayor eficiencia institucional.

11. En la población urbano-marginal, son las comunidades indígenas las que se encuentran en situación más crítica y el bajo rendimiento educativo es un aspecto más que contribuye a acentuar su marginalidad.

12. Si bien los resultados estadísticos muestran que, en general, es el hogar lo que condiciona el éxito o fracaso escolar del niño en la escuela primaria, se observa que, cuando se han realizado, los esfuerzos por dotar de mejores recursos a la institución se traducen en mejores resultados educativos.

13. Por otra parte, los datos estadísticos indicarían también la existencia de fenómenos relacionados con el fracaso escolar, atribuibles a ineficiencias de la propia institución educativa, tanto organizativas como de funcionamiento.

14. Aunque en el presente informe no se ha trabajado con las estadísticas de repitencia ni con la información proporcionada por los vicedirectores sobre supervisión del rendimiento escolar, las altas tasas de no promovidos en la mayor parte de las escuelas públicas apoyan el supuesto formulado al iniciar el estudio, en el sentido que de las mismas carecen de un seguimiento sistemático y de un apoyo oportuno e integral hacia los alumnos con problemas de aprendizaje.

15. La relación Escuela-Comunidad se apoya, especialmente en las escuelas públicas, en el aporte económico y de fuerza de trabajo que puedan realizar los padres. Durante el conflicto docente, los padres en general mostraron poco poder organizativo y de presión para actuar frente a las autoridades en defensa de la escuela pública.

16. Como efecto combinado de la política educativa implementada por el Gobierno provincial y de las estrategias de resistencia desarrolladas por el magisterio salteño, la escuela pública perdió en los últimos años jerarquía y matrícula, propiciando la expansión del sector privado en la prestación de este servicio.

17. La escuela primaria, en particular la escuela pública, ante las restricciones presupuestales y los efectos que esto generó en su funcionamiento, se vio disminuída en los últimos años en su capacidad de respuesta frente a los condicionantes del medio, aumentando su nivel de ineficiencia, de acuerdo con los indicadores de índole cuantitativa antes mencionados.

18. Es posible que los mayores daños se hayan hecho en el aspecto cualitativo, lo cual redundará en el aumento del analfabetismo funcional y las dificultades de aprendizaje que habrán de afrontar los alumnos que sobrevivan y avancen en el sistema.

19. Por todo lo anterior, el futuro desarrollo económico y social de la Provincia de Salta se verá entorpecido con el lastre de las generaciones que pasaron por la escuela sin recibir la educación básica y por los que definitivamente tuvieron que abandonarla.

20. El Estado tiene una deuda interna con los sectores que pagaron el costo social, en este caso educativo, de las políticas de ajuste fiscal: la primera acreedora es la niñez salteña.

B. Sugerencias.

1. Las autoridades educativas, preferiblemente a través del diálogo y de la concertación, deberían lograr el apoyo del sector docente y de los padres de familia, para juntos bregar por la reorientación en la asignación de recursos, de manera que la prioridad en educación no sea un mero discurso político sino una efectiva realidad.

En este sentido, debería aprovecharse la actual tendencia al "achicamiento del Estado" para presionar por el cumplimiento de las obligaciones del mismo en materia social, en este caso educativa, mismas que sirvieron de justificación a los procesos de privatización que se llevan a cabo.

Un aspecto insoslayable, sin el cual no se podrá avanzar en la recuperación de la escuela pública, es la revalorización de la profesión docente, a través de salarios dignos y programas de actualización y perfeccionamiento de los maestros en servicio, que contribuyan a prestigiar la carrera magisterial y atraigan a los recursos humanos más calificados, como una manera de mejorar la eficiencia y la calidad del servicio educativo.

2. Los maestros, a nivel gremial e individual, deberían luchar por una mayor participación en las decisiones que tienen que ver con la formulación y desarrollo del proyecto educativo a impulsar en cada plantel, en concordancia con un proyecto de provincia y de país.

3. Los supervisores, directores y vicedirectores de escuela, deberían compartir la visión de conjunto que poseen de la situación educativa -cada uno en su ámbito- con los maestros de grado, para que mediante un mejor conocimiento de los procesos que se desarrollan a nivel del sistema educativo local y global, los docentes puedan apreciar mejor su papel como agentes educativos.

4. Los cursos de formación y perfeccionamiento docente deberían abarcar no sólo los aspectos prácticos que refuercen determinadas metodologías de enseñanza-aprendizaje, sino aquellos referentes teóricos que apunten a que el maestro alcance una mayor comprensión crítica de su propia práctica.

5. Deberían organizarse encuentros de distinto tipo entre los agentes educativos de la escuela primaria -sin distinción de jerarquías-, para fomentar la comunicación horizontal así como

para reflexionar y discutir acerca de las posibilidades democratizadoras de la escuela en este nivel.

6. La actual coyuntura, en que el desplazamiento de matrícula hacia las escuelas privadas alivia la presión sobre la escuela pública, debería ser aprovechada para una utilización más racional y equitativa de los recursos, erradicando definitivamente el funcionamiento de establecimientos en tres turnos.

7. La relación Escuela-Comunidad debería enriquecerse, propiciando la participación de los mismos no solamente a través de su aporte pecuniario o como expectadores de las fiestas escolares, sino mediante su intervención en el proyecto educativo impulsado por la escuela.

Para abrir la escuela a la comunidad mediante una comunicación más fluida maestros-padres, se propone la metodología siguiente, que cada comunidad educativa puede recrear y perfeccionar:

Al comenzar el año lectivo, realizar una reunión de cada maestro con los padres. Esta reunión, si bien se planeará cuidadosamente por parte del docente, deberá desarrollarse en un ambiente informal, libre de protocolos, para que cada padre asistente, sin importar su condición social, se sienta cómodo y pueda manifestar su pensamiento sin temor a críticas.

Los objetivos de esta reunión serían:

- Presentación de la maestra: Datos personales, antecedentes profesionales, etc.
- Presentación de los padres: Quiénes son, a qué se dedican.
- Explicar los objetivos que perseguirá el programa oficial de actividades del grado, en cada una de las áreas de aprendizaje, en forma clara y sencilla.
- Advertir a los padres sobre las limitaciones que pudiera

tener el trabajo del docente y hacerles conocer en qué forma pueden ellos colaborar con los niños y el maestro.

- Preguntar a los padres qué es lo que ellos esperan de la escuela, qué les gustaría que los niños aprendieran y, en general, pedir sus comentarios sobre el currículum a desarrollar.
- Propiciar la participación de todos los padres.
- Escuchar con atención y tomar nota de los comentarios y propuestas.
- Pedir a los demás padres opinión sobre las propuestas y sugerencias que se presenten.
- Favorecer la discusión grupal de las críticas, las propuestas y su modo de implementación.
- Realizar colectivamente, bajo la dirección del docente, una síntesis de las propuestas recibidas.
- Dejar en claro lo que los docentes y los padres desean que los niños obtengan de la escuela al finalizar el año lectivo.
- Solicitar y comprometer la colaboración de padres y tutores para lograr los objetivos acordados.
- Fijar la realización de reuniones periódicas para evaluar conjuntamente el aprendizaje de los niños.

8. En lo técnico pedagógico, para propiciar una mayor eficiencia institucional de la escuela primaria, se propone lo siguiente:

- Procurar que cada plantel inicie el período lectivo con la planta funcional completa y definitiva.
- Desglosar las funciones que actualmente cumple el Maestro Celador, separando las administrativas de las

pedagógicas, mediante la creación de dos puestos diferentes: el Auxiliar Administrativo, para desempeñar tareas solamente de esta índole, y el Maestro Ayudante, para los maestros que se inicien en la docencia o los actuales maestros celadores que deseen ocupar ese puesto. Las funciones de este maestro serían: Atención de biblioteca, mapoteca y otros medios educativos, elaboración de material didáctico, reemplazo de los maestros de grado en ausencias breves y colaboración con los mismos, en especial con los de los tres primeros grados, en apoyo y recuperación de niños con problemas de aprendizaje.

- Formar en cada escuela equipos de maestros recuperadores, en especial para los primeros grados, que se integrarían mediante la contratación de maestros jubilados con experiencia en el grado que se trate, interesados en prestar este servicio. De esta manera se aprovecharía la experiencia de docentes con calificación reconocida, obviando la dificultad que podría representar a corto plazo la falta de docentes especializados en técnicas de recuperación.
- Para mejorar el desempeño profesional del maestro en servicio, propender a su especialización por ciclos.
- Promover la renovación y adecuación del currículum vigente desde 1978, incorporando los resultados de la consulta efectuada a los maestros y las ventajas que presente el nuevo currículum de las escuelas EMER.
- En el aspecto actitudinal, superar el fatalismo que lleva a aceptar resignadamente los condicionamientos de orden no institucional y al fracaso escolar como algo natural, procurando, a través de una acción más decidida, conjunta y concertada, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el logro de la eficiencia institucional.

- Por último, lograr que cada niño se sienta -y sea realmente-
IMPORTANTE, para sus padres, sus maestros y el país.

BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, Inés. "Estado de los estudios sobre la deserción escolar en el sistema educativo argentino", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N° 11, septiembre de 1983, pp.23-42.
- AGUERRONDO, Inés. Re-visión de la escuela actual. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987, 114 pp. (Colección Biblioteca Política Argentina, N° 171).
- ALVAREZ M., Josefina y Pablo Maríñez A. Eficiencia de la educación primaria. Diagnóstico y mejoramiento. México, SEP, GEFE, 1980, 116 pp.
- ALVAREZ de FIGUEROA, María Teresa. "La participación en la educación popular", en Crecer (Salta, Argentina) Año II, N° 3, Febrero-Marzo/89, p. 8.
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet. La escuela capitalista. 11a. ed., México, Siglo Veintiuno Editores, 1990, 304.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Nora Krawczyk. La escuela pública. Buenos Aires, Miño y Dávila Ed., 1988, 64 pp. (Col. Cuadernos FLACSO N°4).
- BRASLAVSKY, Cecilia. "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica", en María de Ibarrola y Elsie Rockwell (Comp.). Educación y clases populares en América Latina. México, Dpto. de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1985, pp. 15-41.
- BRAVO, Héctor Félix. Educación popular. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1983, 144 pp. (Colección Biblioteca Política Argentina N° 42 , Vol. Especial).
- BRAVO SANCHEZ, Joel y Eugenio Mendoza Navarro. Estrategias para el diseño, la construcción y el uso de los espacios educativos. México, GEFE, 1983, 316 pp.
- BRAVO VALDIVIEZO, Luis y Humberto Morales Martínez. "Estudio sobre la deserción y repitencia escolar en sectores socio-geográficos diferentes", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N° 10, Abril 1983, pp. 30-35.
- CAFFERATA, Agustín F. Área de Frontera de Tartagal. Marginalidad y transición. Buenos Aires. Consejo Federal de Inversiones. 1988, 60 pp.

- CURONE, Osvaldo et al. "Escuela de verano. Un esfuerzo para la recuperación del alumno repitente", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N°12, diciembre de 1983, pp.32-38.
- CHAPELA, José. "Objetivos de la educación y orientación del financiamiento", en J. P. Vielle et al. Eficiencia, eficacia, relevancia, equidad e impacto de la educación básica en México en la perspectiva del financiamiento. Síntesis final y resúmenes analíticos de Proyectos GEFE, 1978-1982. México, SEP, GEFE N° 28, 1982.
- DIRECCION SECTORIAL DE PLANIFICACION Y CONTROL DE GESTION. PROVINCIA DE SANTA FE. "Retención y desgranamiento", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N° 4, Mayo 1981, pp. 29-36.
- DOUBLIER, S. Alejandro. "Deserción escolar e igualdad de oportunidades", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N° 4, mayo de 1981, pp.7-15.
- DOUBLIER, S. Alejandro. "La deserción escolar vista a la luz de la educación formal y permanente", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N°7, abril de 1982, pp.-7-15.
- DOUBLIER, S. Alejandro. "La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N°8, agosto de 1982, pp-7-11.
- DOUBLIER, S. Alejandro. "El Análisis por brechas' aplicado al Currículum' y su relación con la deserción escolar", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N° 9, Noviembre 1982, pp. 7-11.
- DOUBLIER, S. Alejandro. "Acerca del concepto de 'eficiencia interna' de los sistemas educativos", en Deserción Escolar, (Buenos Aires), Año IV, N° 10, abril de 1983, pp. 7-19.
- DOUBLIER, S. Alejandro. "La problemática de la equidad en la educación primaria argentina", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año IV, N°12, diciembre de 1983, pp.7-14.
- EICHELBAUM de BABINI, Ana María. El problema de la selección, definición, uso y elaboración de indicadores educativos. Buenos Aires, Proyecto Especial Multinacional de Regionalización Educativa, 1989, 58 pp.
- ESTEVA, José Antonio. "Prospectiva de la educación y necesidades de financiamiento", en J. P. Vielle et al. Financiar la escuela: Desafío o dilema. México, SEP, 1983.

- FAGER de BENAVENTE, Norma y Silvia Susana Montáñez. "Evaluación cuantitativa de la matrícula del nivel primario común de San Juan", en Deserción Escolar (Buenos Aires, Año IV, N° 12, diciembre de 1983, pp.39-47.
- FAINHOLC, Beatriz. "Sobre cómo la educación no formal puede ayudar a la retención de la matrícula de educación formal", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N° 7, Abril 1982, pp. 21-24.
- FERNANDEZ, Hernán y Carmen Montero. "El desfase edad-año de estudios. Una expresión del atraso escolar en el Perú", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N° 9, Noviembre 1982, pp. 31-45.
- FILP, Johann y Ernesto Schiefelbein. "Efecto de la educación preescolar en el rendimiento de primer grado de primaria: el estudio UMBRAL en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XII, N° 1, 1er. trimestre 1982, pp.9-41.
- GAJARDO, Marcela. "En torno a la teoría y práctica de la educación popular", en Marcela Gajardo (Comp.). Teoría y Práctica de la Educación Popular. México, PREDE-OEA, CREFAL, IDRC, 1985, pp. 11-35.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan E. "La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos", en Marcela Gajardo (Comp.) Teoría y práctica de la Educación Popular. México, PREDE-OEA, CREFAL, IDRC, 1985, pp.
- GARCIA DE VICENS, Mónica. "El problema de la medición de la deserción escolar", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N° 6, Diciembre 1981, pp.13-17.
- GOBERNACION DE LA PROVINCIA DE SALTA. SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEAMIENTO. Diagnóstico de la Provincia de Salta. Tomo I. Caracterización Geográfica. Sectores Sociales. Salta (R.A.), Setiembre 1981, 310 pp.
- GOZZER, Giovanni. "Interrelaciones entre sociedad y escuela en la sociedad multicultural y pluralista", en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas (Buenos Aires), Año 13, N°60, octubre de 1987, pp.3-15.
- GUERRERO, Omar. La administración pública del Estado capitalista. México, Fontamara, 1981, 288 pp.
- HANSEN, Jorge C. Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo. 7a. ed., Buenos Aires, Angel Estrada, 1981.

- HERNAIZ, María Consuelo. "Medición y evaluación de la deserción escolar a nivel primario en la Provincia del Chubut", en Deserción Escolar (Buenos Aires), AÑO IV, N° 12, Diciembre 1983, pp. 27-31.
- LOCATELLI, Marta L. Métodos para evaluar el Desaprovechamiento Escolar (II) - Método de la Cohorte Reconstruída M.C.R. Buenos Aires, UNESCO, PREBAL, Diciembre 1983.
- LOPEZ, Mario Justo. "Relación entre educación y democracia pluralista", en A. de Córscico et al., Ideas y propuestas para la educación argentina. Buenos Aires, Academia de Educación, 1989, pp.11-12.
- MANGANIELLO, Ethel M. Introducción a las ciencias de la educación. 19a. ed., Buenos Aires, Librería del Colegio, 1987, 320 pp.
- MARTINEZ RIZO, Felipe. "Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XIII, N° 4, 1983, pp. 55-86.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J. et al. Políticas para incrementar la eficacia del sistema educativo a nivel de primaria. México, CEE, 1982, 306 pp. (Serie GEFE N° 4).
- MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Normas fundamentales. 2a. ed., México, Dirección Gral. de Publicaciones y Bibliotecas, 1978.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA PROVINCIA DEL CHACO (R. A.). "Diagnóstico de rendimiento del nivel primario en la Provincia del Chaco", en Deserción Escolar (Buenos Aires), AÑO II, N° 6, Diciembre 81, pp. 25-31.
- MUELLE LOPEZ, Luis. "La Eficiencia Interna del Sistema de Educación Básica: Estado del Arte en América Latina", en Revista Educación. Washington (Perú) Vol. 28, N° 94-95 (Especial), 1984, pp.162-193.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y Sonia Lavín de Arribé. "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en C. Muñoz Izquierdo (Ed.). Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina. México, CEE, 1988, pp. 121-187.
- NAMO de MELLO, Guiomar. "Las clases populares y la institución escolar: Una interacción contradictoria". (Trad. Yolanda Gayol), en María de Ibarrola y Elsie Rockwell (Comp.). Educación y clases populares en América Latina. México, DIE-CINVESTAV IPN, 1985, pp.247-258.

- NÚÑEZ P, Iván y Rodrigo Vera G. "Elementos para repensar el cambio del sistema educativo en un proceso de democratización", en Revista Argentina de Educación, Año II, N°5, Diciembre de 1984, pp. 6-26.
- PEREZ ALVAREZ, Sergio. El diagnóstico de la situación educativa. Buenos Aires, Librería del Colegio, 176 pp.
- PINILLA, Antonio. "Administración de la Educación", en Principios de las relaciones sociales y administrativas: La interacción humana, pp.207-228 (Tomado de UPN. Teoría de la Administración, Tomo 2, México, UPN, 1980, 218 pp.).
- POIACINA, Marta R., Ricardo J.M. Martín y Zobeida L. González. Deserción, desgranamiento, retención, repitencia. Buenos Aires, Kapelusz, 1983, 120 pp.
- PRUZZO de DI PEGO, Vilma y col. "Poder de retención diferencial en escuelas urbanas y suburbanas", en Desgranamiento Escolar N° 5, (s./l.), Facultad de Ciencias Humanas, Área de Formación Docente, 1980, 84 pp. (Estudio referido a la Provincia de La Pampa, República Argentina).
- QUINTERO H., José Luis. Los mecanismos del financiamiento de la educación. Estudio comparativo. México, GEFE, 1982, 182 pp.
- REPUBLICA ARGENTINA. "III Jornadas de Reflexión y Estudio sobre la problemática de la Deserción Escolar", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año V, N° 13, pp. 56-59.
- RIVERA de DUARTE, Rosalba. "El Trabajador Social en el Área Escolar", en Revista Universidad de Santander - Humanidades (Colombia), Año 12, N° 1, Agosto 1983.
- RODRIGUEZ BRANDÃO, Carlos. "Repensando la participación", en María de Ibarrola y Elsie Rockwell (Comp.) Educación y clases populares en América Latina. México, DIE-CINVESTAV IPN, 1985, pp. 173-193.
- SCHAPIRA, Marta. "La orientación vocacional como herramienta contra la deserción escolar", en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año II, N° 5, Septiembre 1981, pp. 13-18.
- SCHEFFLER, Israel. "Reflexiones sobre la pertinencia de la educación". En Journal of Philosophy, s/l., s/tr., Vol. 66, N° 21, Noviembre de 1969, pp. 764-773.
- SIRVENT, María Teresa. "Estilos participativos ¿Sueños o realidades?", en Revista Argentina de Educación, Año III, N°5, diciembre de 1984, pp.45-59.

SOCIEDAD ARGENTINA DE PEDIATRIA. "1er. Simposio Nacional de Trastornos de Aprendizaje Escolar". En Deserción Escolar (Buenos Aires), Año V, N° 13, Abril 1984, pp. 33-37.

SPILLER, Paulo y Joaquim Gonçalves Barbosa. "O caráter de classe social na produtividade escolar. Um estudo preliminar no Município de Cuiabá", en Cadernos de Pesquisa, (Sao Paulo), N° 44, Febrero 1983, pp. 34-55.

TASSO, Alberto. "Los estudios sobre rendimiento educativo en Argentina", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. (México), Vol. XI, N°4, 1981, pp.125-132.

TIJIBOY, Juan Antonio. "Factores que intervienen en el rendimiento escolar. Una alternativa para la evaluación escolar". en Deserción Escolar (Buenos Aires), Año III, N° 8, Agosto de 1982, pp. 27-33.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Pedagogía: La práctica docente. México, UPN, 1983, 260 pp.

UVALLE BERRONES, Ricardo. "Perfil y orientación del licenciado en Administración Educativa", en Revista del IAPEM (Toluca, México), N° 10, Abril-junio 1991, pp. 39-58.

VECCIARELLI, Jorge. "Glosario", en Deserción Escolar, (Buenos Aires), Año 1, N°3, diciembre de 1980, pp.55-57.

VIELLE, Jean-Pierre et al. Eficiencia, eficacia, relevancia, equidad e impacto de la educación básica en México en la perspectiva del financiamiento. Síntesis final y resúmenes analíticos de Proyectos GEFE, 1978-1982. México, SEP-GEFE N°28, 1982, 245 pp.

Diarios

- El Tribuno. Salta, República Argentina.
- La Nación. Buenos Aires, República Argentina.
- Excélsior, México, D. F.

Documentos escolares

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE SALTA.

- Bases Curriculares para la Escuela Primaria Salteña. Salta, 1978, 294 pp.
- Lineamientos Curriculares para la Escuela Primaria Rural Salteña. Salta, 1987.

- Dpto. Psicología Educacional - Filial Tartagal. Diagnosis para la planificación institucional Año 1990. Tartagal, 5 pp.
- Escuela N° 160 "Cnel. Vicente de Urriburu". Memoria Anual 1990. Tartagal, 10 pp.
- Escuela N° 162 "Cacique Cambaí". Diagnóstico de la comunidad. Tartagal, s/f., 3 pp.
- Escuela N° 169 "Cornelio Saavedra". Diagnóstico socio-comunitario. Tartagal, s/f., 2 pp.
- Escuela N° 266 "12 de Octubre Día de la Raza". Informe de la situación de la escuela en sus distintos aspectos. Tartagal, s/f., 2 pp.
- Escuela N° 267 "Che Sundaro". Planificación Anual 1990. Tartagal, 7 pp.
- Escuela N° 267 "Che Sundaro". Proyecto: Mejoramiento e integración a nivel local de los programas regulares vinculados a la salud y bienestar de mujeres y niños (UNICEF) Informe anual 1990. Tartagal, 3 pp.
- Escuela N° 176 "Mariano Antonio de Echazú". Diagnóstico de la comunidad año 1991. Tartagal, 3 pp.
- Escuela N° 455 "San Isidro Labrador". Diagnóstico de la situación educativa. Tartagal, s./f., 2 pp.
- Escuela N° 494 "Humberto Milanessi". Diagnóstico. Tartagal, s/f., 2 pp.
- Escuela N° 662 "Manuel Belgrano". Plan anual a nivel escuela, Tartagal, 1991, 2 pp.
- Escuela N° 727 "Armada Argentina". Plan anual a nivel institucional. Tartagal, s./f., 2 pp.
- Escuela N° 921. Informe de la labor anual año 1989. Tartagal, 6 pp.

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA. DEPARTAMENTO DE ESTADISTICA.

- Planilla de Estadística P N° 30, Inicial.
- Planilla de Estadística P N° 80, Censal.
- Planilla de Estadística P N° 130, Final.

Legislación Escolar

- Constitución Nacional de la República Argentina.
- Constitución de la Provincia de Salta, 1986.
- Ley de Educación N° 1420.
- Ley de Educación Común N° 1695/54.
- Estatuto del Docente. Ley N° 3338/58.
- Reglamento General de Escuelas (Decreto N° 4251/69).