

January 2005

Education Policy Analysis Archives 13/08

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.usf.edu/coedu_pub



Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 13/08 " (2005). *College of Education Publications*. 543.
https://digitalcommons.usf.edu/coedu_pub/543

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Digital Commons @ University of South Florida. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Digital Commons @ University of South Florida. For more information, please contact digitalcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

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

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 13 Número 8

Enero 24, 2005

ISSN 1068-2341

La Ley Federal de Educación en la Argentina: Su Aplicación en la Provincia de Buenos Aires

María Fernanda Arias
UADE/CONICET

Citation: Arias, María Fernanda (2005, Enero 24) La Ley Federal de Educación en la Argentina: Su aplicación en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(8), Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n8>.

Resumen

En el marco de la “reforma educativa” de la enseñanza media impuesta en la Argentina a partir de la Ley Federal de Educación (1993), se intenta describir los efectos que tuvo esta reforma en el ámbito del conurbano porteño de la provincia de Buenos Aires. Por esta razón, se utilizaron encuestas cuantitativas y cualitativas realizadas a las autoridades de establecimientos educativos públicos y privados del nivel medio, actualmente, Polimodal. En términos generales, la reacción frente a la transformación del sistema educativo en el ámbito analizado se percibe negativa. Además, en las respuestas dadas por las autoridades encuestadas, no se advierten diferencias notables. En todas se subraya la transformación en detrimento de la calidad educativa, lo que lleva a concluir que las razones del rechazo general obedecen principalmente a fundamentaciones de tipo pedagógicas.

Abstract: The present work seeks to analyze the results of the educational reform of the secondary school system in Argentina initiated by the Ley Federal de Educación in 1993. This article has chosen Greater Buenos Aires, the biggest conurbation in the country, as a “case study.” The methodology used is based on quantitative and qualitative surveys administered to the top authorities of state and private schools in the area. We conclude that the reactions toward the reform are, in general, negative. Furthermore, there are no differences in attitudes between private and state schools. Both of them agree that the worst effect is the leveling down of the quality of education. In other words, the main cause of disagreement is mostly pedagogic.

Introducción

El presente artículo se propone estudiar la aplicación de la Ley Federal de Educación en la provincia de Buenos Aires y, en especial, en el conurbano porteño¹. Este área, conformada por veinticuatro partidos que rodean la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fue elegida como “case study” para conocer las opiniones de las autoridades de las escuelas frente a la reforma educativa.

Estudiar cuál es la visión de las autoridades respecto a la ley, en principio, significa preguntarse sobre sus beneficios y/o perjuicios respecto de la educación de sus alumnos. En segundo lugar, diagnosticar la relación entre las autoridades educativas de donde emanan las directivas y las escuelas. Por último, reflexionar acerca de los intereses de las escuelas en cuanto al comportamiento del Estado provincial respecto de las escuelas medias.

Consideramos que la opinión de las autoridades es relevante, ya que da cuenta de las dificultades prácticas que supone la aplicación de una normativa novedosa en el lugar de trabajo de la educación que es la escuela. Sin embargo, somos concientes que limitamos nuestra investigación a las actitudes de los que gobiernan la escuela y exceptuamos en este análisis las opiniones del resto de los actores educativos del ámbito escolar: docentes, alumnos y padres.

Hemos utilizado una metodología cuanti-cualitativa en la que se ha sondeado una muestra significativa de las escuelas medias de la zona. La importancia del tema a desarrollar proviene del cambio sustancial que supuso la Ley Federal de Educación

No. 24.195 del año 1993 al incorporar nuevas metodologías gerenciales y de contenido, y extender la obligatoriedad de los años de enseñanza.

La nueva Ley supuso un cambio sustancial no sólo en la estructura media. También el nivel primario sufrió alteraciones. Su espíritu considera que el Estado nacional tiene “ la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo”². Esta integración supuso mejorar la calidad de la enseñanza, después de más de un siglo en

¹ Los partidos del Gran Buenos Aires (GBA) o Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) forman parte de la provincia de Buenos Aires. Poseen características económicas, sociales y políticas definidas, que se diferencian tanto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la capital de la Argentina, como del resto de la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, su población, de alrededor de 8.700.000, representa el 70% de la provincia de Buenos Aires y el 25% del total del país. Desde el punto de vista político, tradicionalmente, ha votado al Partido Justicialista fundado por Juan Domingo Perón en los años cuarenta. Finalmente, más de un 50% de su población, constituida especialmente por migrantes internos e inmigrantes de países limítrofes, vive por debajo de la línea de pobreza.

² Ley Federal de Educación no. 24.195/93. Artículo 2.

que no se había realizado ningún cambio importante e incorporar un mayor número de personas en el sistema educativo al extender la obligatoriedad de la enseñanza de siete a diez años³.

Hasta el año 1993, la educación argentina se regía por la Ley de Enseñanza Común 1420 del año 1884, que impuso por primera vez la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Al mismo tiempo, dispuso la obligación del Estado argentino de proveer a la población de educación gratuita y laica.

Hacia la década del 80 del siglo pasado, más específicamente, durante la administración del Presidente Raúl Alfonsín, creció el interés de la opinión pública por producir un cambio en el ámbito educativo. El presidente, entonces, convocó un Congreso Pedagógico en donde representantes de los diferentes sectores relacionados con la educación debatieron sobre el tema. Como resultado, se concluyó que se debía favorecer la descentralización regional, conceder mayor libertad a las escuelas para decidir sobre proyectos pedagógicos y fomentar una participación más activa de la familia, los sectores intermedios y los docentes en la configuración de una nueva educación. Sin embargo, recién en los años noventa las nuevas ideas comenzaron a concretarse.

La decisión de transformar la educación en los años noventa respondió a una manifestación del criterio "modernista" que el gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999), exponente del Partido Justicialista, quiso dar a la nueva administración. Si bien Carlos Menem pertenecía a un partido tradicionalmente nacionalista y conservador, su política de estado se diferenció claramente de la doctrina justicialista creada por el ex presidente Juan Domingo Perón.

Perón había dado impulso a las nacionalizaciones de empresas extranjeras. Se definía como antimperialista y proponía una "tercera posición" que se distinguía del Capitalismo y del Comunismo en una suerte de política propia de los países en vías de desarrollo. Contrariamente, el Presidente Menem se presentaba como el generador de una nueva política que incorporaría al país al mundo de los ricos países capitalistas. Para efectivizar este deseo debió adoptar muchas de las innovaciones educativas que se habían implementado en lo que se dio en llamar en nuestras latitudes el "primer mundo", en clara referencia a los países desarrollados.

Entre otras cosas, la nueva administración modificó, formalmente, la educación en la Argentina basándose en uno de los primeros ensayos de participación ciudadana directa como lo fue el Congreso Pedagógico de los años ochenta.

En otras oportunidades, hemos señalado la decisión del gobierno de Menem por reformar al estado y la sociedad (Arias: 2004). Esto lo llevó a que inmediatamente a su asunción enviara al Congreso un paquete de medidas que se traducirían en la Ley de Reforma del Estado y la Ley Emergencia Económica. A través de ellas, se puso en marcha una política de privatización de las empresas públicas que eran consideradas ineficientes y deficitarias. Más tarde, el gobierno se interesó por renovar la educación del país. Las autoridades diseñaron una reforma del sistema educativo que descentralizaba regionalmente la conducción de la educación, prolongaba el período de obligatoriedad y otorgaba mayor libertad a las escuelas para que llevaran a cabo su propio proyecto educativo.

La descentralización de la educación primaria y secundaria fue uno de los objetivos de la Ley. Esto significó que la administración, la programación y la financiación de la educación pasaran de manos del gobierno federal a los gobiernos provinciales.

Lo que para algunos suponía un adelanto para la educación teniendo en cuenta que los gobiernos locales podrían producir programas adecuados a sus necesidades, para otros fue un abandono del Estado a sus deberes sociales. Más aún, algunos plantearon que más que responder a una nueva visión de la política, estas ideas se adecuaban a los mandatos de los organismos económicos

³ Anterior a la reforma del 93, la estructura de la educación primaria y secundaria era la siguiente: 7 años obligatorios de educación primaria y 5 años de educación secundaria no obligatoria. La Ley distribuye la Educación General Básica (EGB) obligatoria en tres ciclos de tres años cada uno : primer ciclo (EGB1), segundo ciclo (EGB2) y tercer ciclo (EGB3). Con tal medida se extiende la obligatoriedad dos años más. Por otro lado, se forma el Polimodal con tres años que no son obligatorios, el que reemplaza a la escuela secundaria. Si tenemos en cuenta que se incorpora el año preescolar como obligatorio, la extensión de la educación compulsiva pasa de siete a diez años.

internacionales que de esa manera imponían el ajuste en las cuentas nacionales (Diputado Luis Zamora: 2003).

La Ley Federal de Educación fue consensuada por las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a través del Pacto Federal Educativo del año 1993. En el acuerdo, se estipularon ciertos cometidos que tendrían que cumplir los organismos provinciales y el gobierno de la Capital Federal, como la erradicación de las escuelas precarias y la extensión gradual de la obligatoriedad de la escolaridad. Sin embargo, no se imponía necesariamente el nuevo sistema educativo. Como resultado del Pacto, varias provincias iniciaron la reforma (Córdoba y Provincia de Buenos Aires) mientras otras decidieron no implantarla (Neuquén y Ciudad de Buenos Aires).

La aplicación de la reforma en la provincia de Buenos Aires

La provincia de Buenos Aires fue una de las primeras que puso su empeño en aplicar la nueva Ley Federal de Educación, adoptando una política educativa sumamente centralizada e impuesta “desde arriba hacia abajo”, sin dar intervención ni a los gremios ni a otros sectores sociales. (Gorostiaga, Acedo y Senén: 2004) Para ello, dictó una Ley de Educación No. 11612/95 que vino a suplantar las antiguas normativas.

Como puntos originales en relación con la Ley Federal de Educación, la norma declaraba abiertamente su creencia en la “visión trascendente de la vida” y en la cosmovisión cristiana. En segundo lugar, en la letra se inclinaba hacia una mayor participación ciudadana, teniendo en cuenta que disponía la elección de consejeros escolares a través del voto de la totalidad del pueblo de la provincia, es decir, se presentaban candidatos a consejeros escolares en las elecciones a intendente y miembros del parlamento provincial.

Tales candidatos accedían a un Consejo de Educación Provincial que tuvo como objetivo el asesoramiento de los diversos servicios educativos de la provincia. Finalmente, se dispuso la creación del Consejo de Educación Privada con una composición parecida a la del Consejo de Educación provincial. El Director General de Cultura y Educación, junto con el Gobernador, serían los ejecutores de las políticas educativas provinciales.

La atención concedida a la educación puede ser parcialmente explicada dentro del marco de la lucha política entre el Presidente Menem y el gobernador Eduardo Duhalde. El gobernador había formado parte de la fórmula presidencial del Justicialismo junto con Carlos Menem en el año 89. La importancia de Duhalde en el triunfo electoral fue innegable, ya que representaba al electorado de la provincia de Buenos Aires y especialmente del conurbano porteño donde tradicionalmente ganaba el Peronismo. Además, la provincia de Buenos Aires es el distrito que más representantes tiene dentro del congreso nacional partidario.

Al comenzar la presidencia de Carlos Menem se suscitaban problemas. Eduardo Duhalde levantaba las banderas tradicionales del Peronismo: la justicia social y la independencia económica, mientras que Menem se aliaba con los sectores de poder económico; alineaba su política con Estados Unidos y desdeñaba notablemente su interés por la causa social.

Duhalde tuvo la oportunidad de presentarse y ganar la gobernación de la provincia en 1991. En ese momento, hizo fuertes críticas al gobierno nacional y tomó una serie de medidas más populistas, entre las cuales se hallaba la profundización de la reforma educativa.

Más tarde, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia resolvió implementar el nivel Polimodal, en reemplazo a lo que antes se denominaba enseñanza media. En los considerandos de la resolución se mostraba una gran preocupación por los amplios sectores marginales que no podían ingresar a la escuela media.

El nivel educativo resultaba una variable independiente que influía sobre el nivel de pobreza y también sobre el nivel de ocupación. La preocupación por la necesidad de articular educación con trabajo promovió el cambio hacia el Polimodal, ya que –supuestamente- facilitaba la inserción del estudiante en el mundo laboral y en el mundo universitario.

Por otra parte, promulgaba que el nivel de desarrollo del país estaba íntimamente relacionado con el nivel de conocimientos generales. La idea, generada durante la gobernación de Duhalde, era

extender la obligatoriedad hasta la culminación de este ciclo. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires : 1998)

Datos

Recurrimos a los datos escolares de la provincia de Buenos Aires y especialmente del Area Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) para conocer el universo donde íbamos a aplicar las encuestas. Nos encontramos con una sorpresa en cuanto a la educación media. En la constitución del sistema educativo bonaerense y, en particular del conurbano, es muy importante el sector privado.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC:2004) del Ministerio de Economía de la Nación, mientras en el ámbito nacional los establecimientos privados constituyen poco más del 20%, en la provincia bonaerense se eleva a un 32,5%, y a un 46,6% en el conurbano porteño.

Este guarismo es más significativo en la educación media. Mientras en la educación primaria, la relación de educación pública y privada es de 74% versus 26%, en el nivel medio se revierte: hay un 54 % de establecimientos de educación media que son privados contra un 47% estatal. En los últimos años, se ha incrementado la inscripción de alumnos en colegios privados en la provincia de Buenos Aires.

Según datos de 2001, la matrícula total de alumnos que asistía a colegios privados en la provincia de Buenos Aires hace quince años constituían poco más del 23%, cifra que ascendió al 28% a comienzos del año 2000. Más precisamente en el conurbano, llegaba en el 2001 a un 32%. (Diario *El Día*, La Plata : 2001)

Aunque todavía la proporción de los estudiantes que concurren a escuelas medias públicas son significativamente mayores que los que van a escuelas privadas, 70% vs. 30% (INDEC: 2004), no se puede pasar por alto el peso de los privados. Como el estudio se basó en las opiniones de las autoridades escolares medias, decidimos ponderar de manera equitativa tanto las opiniones de las autoridades privadas como las de las públicas para representar el territorio educativo.

Metodología

Se realizó una encuesta cuantitativa administrada a una muestra de 280 establecimientos públicos y privados de educación media y otra cualitativa realizada a 32 escuelas medias. Más allá de las noticias periodísticas, académicas o gremiales, se decidió priorizar la opinión de los que tienen en mano la ejecución de las medidas educativas. Ahora bien, ¿cómo llegamos a encuestar este número de establecimientos?

De acuerdo con la información de la Dirección Nacional de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en el año 1999 existía un total de 1192 escuelas medias, distribuidas en 440 escuelas públicas (37%) y 752 escuelas privadas (63%).

Fueron seleccionadas 938 escuelas descartando todas aquellas, cuya dirección y teléfono no figuraban en la lista del sitio oficial de la Dirección Nacional de Cultura y Educación de la provincia. Se envió vía correo una encuesta estructurada a todas las escuelas. El primer resultado fue negativo, ya que sólo contestaron voluntariamente unas diez encuestas, lo que llevó a continuar de manera telefónica.

La encuesta telefónica fue del tipo no probabilística. Se contactaron todas las autoridades (preferentemente directores o subdirectores) de las unidades escolares de educación media privadas y públicas del conurbano. Se llamó más de una vez a cada escuela cuando el director no estaba, no podía atender o cuando daba ocupado o no contestaba.

Pocos fueron los que se negaron a contestar explícitamente, lo que no quiere decir que hayan sido pocos los que trataron de evadir las respuestas. Los argumentos de que estaban ocupados o que llamáramos en otro momento pudieron responder a una negativa encubierta. Como resultado se obtuvo la opinión de 280 establecimientos, lo que representa casi un 25% del universo. Las encuestas correspondieron a un 24% de las escuelas públicas y un 23% de las privadas.

Las preguntas fueron diseñadas para cubrir ciertos aspectos puntuales de la reforma educativa: la opinión de las autoridades escolares sobre los contenidos de la Ley; los eventuales problemas

financieros; la comunicación entre el estado y las autoridades escolares, y su postura acerca de cuál debería ser la intervención ideal del Estado en la educación media.

Debemos hacer las siguientes salvedades. En primer lugar, cuándo se preguntó la opinión acerca de los resultados de la Ley, se partió de la base de que no necesariamente se la conoce de forma total sino algunas de sus aplicaciones, en especial, la conformación de los tres ciclos y la extensión de la obligatoriedad.

En el caso de las comunicaciones escuela-autoridades provinciales, concretizamos la relación en tres factores que se pueden contabilizar de la siguiente manera: la frecuencia de las inspecciones, los pedidos de informes y las evaluaciones de los alumnos.

Finalmente, hemos interrogado sobre cuál sería el rol ideal del Estado como ente autónomo en la educación porque quisimos medir si subsiste una actitud privatista de ciertos sectores sociales propia de los años ochenta y noventa (Mora y Araujo: 1999), en manifiesta adhesión a la necesidad de la poca intervención del Estado en la educación del país.

Resultados cuantitativos

Opinión acerca de los resultados de la ley

Las autoridades de las escuelas de educación media privadas como públicas, consideran mayoritariamente que la Ley tuvo un impacto negativo sobre el establecimiento que dirigen.

Cuadro I: Opinión sobre los resultados de la Ley (en porcentajes)

Opciones	General	Privadas	Oficiales
Positivo	17	24	7
Negativo	72	63	86
No hubo cambios	6	8	2
NS/NC	5	5	5

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

Como observamos en el Cuadro I, mientras un 72% considera que la ley ha sido negativa, sólo un 17% la valora positivamente. No hubo diferencias entre establecimientos públicos y privados, en términos generales. Sin embargo, estos últimos, encontraron resultados más positivos que los establecimientos oficiales (24% vs.7%). Cuando se les preguntó cuáles eran las causas por las cuales el impacto había sido negativo, tanto los establecimientos públicos como privados contestaron mayoritariamente que era el menor aprendizaje y la peor evaluación.

Cuadro II: Causas de la opinión negativa acerca de la Ley (en porcentajes)

Opciones	General	Privadas	Oficiales
Crecimiento de la deserción escolar	9	6	12
Disminución de la inscripción de alumnos	8	7	9
Menor aprendizaje, peor evaluación de los alumnos	31	30	32
Empeoramiento de la calidad docente	13	11	15
Menor apoyo por parte de las autoridades educativas	9	9	10
Falta de aumento de participación de la comunidad provincial en el diseño de las políticas educativas	10	14	5
Otra. ¿Cuál?	20	23	15

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

En el Cuadro II, el 31% de la muestra revela dos cuestiones. La primera: que los alumnos aprendían menos y eran peor evaluados, no existiendo diferencias entre los establecimientos públicos y privados. En segundo término, los encuestados en un 20% contestaron otras causas. Entre ellas, la que más se ha mencionado es la "primarización" de la enseñanza, provocada por las fallas del tercer ciclo de la Educación General Básica (50%).

Volviendo al Cuadro I, aunque la opinión positiva fue minoritaria (17%), quisimos saber cuáles eran las causas por las que los establecimientos se pronunciaban de esa manera.

De acuerdo con el Cuadro III, cuando se preguntó por qué motivos se consideraba que el impacto había sido positivo, un 19% contestó que había mejorado la calidad docente y un 17% de la muestra coincidió en señalar en que había mejorado el aprendizaje y la evaluación de los alumnos. Esta cifra fue seguida por los que respondieron que había disminuido la deserción escolar (13%).

Al distinguir entre las opiniones privadas y oficiales pudimos notar que los establecimientos públicos son los que consideraron en mayor medida que había mejorado el aprendizaje (20% vs.16%) y que no había diferencias entre ellos sobre el mejoramiento en la calidad docente.

En cambio, fueron los establecimientos privados los que manifestaron una relativa mejor opinión de la Ley en cuanto a la disminución de la deserción escolar (14% vs.10%). Es importante señalar que las privadas prefirieron en un 25% señalar otras causas. La más nombrada fue que la Ley había beneficiado la libertad de la escuela al permitir crear espacios institucionales y contenidos propios (65%).

Cuadro III: Causas de la opinión positiva acerca de la Ley (en porcentajes)

Opciones	General	Privadas	Oficiales
Crecimiento de la inscripción de alumnos	10	10	10
Disminución de la deserción escolar	13	14	10
Mejor aprendizaje, mejor evaluación de los alumnos	17	16	20
Mejoría en la calidad docente	19	19	20
Mayor apoyo por parte de las autoridades educativas	8	8	10
Mayor participación de la comunidad provincial en el diseño de las políticas educativas	9	8	15
Otra. ¿Cuál?	24	25	15

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

Relación entre los establecimientos y las autoridades

Cuadro IV: Opinión de los establecimientos educativos sobre ayuda financiera por parte del Estado (en porcentajes)

Opciones	General	Privadas	Oficiales
Muy pronto	4	5	3
Con demora	25	16	38
No responden	41	37	49
No sabe/ No contesta	30	42	10

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

Ayuda financiera

Como podemos apreciar en el Cuadro IV, aunque tres de cada diez encuestados sostienen no tener opinión o no desear contestar sobre todo en el sector privado (42%), un 41% afirmó que las autoridades provinciales no habían respondido de ninguna manera a las solicitudes de ayuda financiera; un 29% considera que sí habían respondido, pero de este guarismo sólo un 4% admitió que lo habían hecho muy pronto.

Las cifras indican que son los establecimientos públicos los más beneficiados con la ayuda financiera estatal, caso contrario, así fue percibido. Si bien sólo 3% de los establecimientos públicos admitieron que las autoridades habían contestado con premura, son ellos los que han recibido más ayuda financiera que los privados: un 41%. vs. 21 %, lo que puede ser explicado porque no todas las instituciones privadas reciben subvenciones del Estado.

Cuando se refieren a los cambios producidos por la ley, tal como se advierte en el Cuadro V, las respuestas giraron en torno a las transformaciones edilicias, administrativas y docentes. En cambio, el aspecto salarial casi ni se señala (4%).

Cuadro V: Cambios producidos por la Ley (en porcentajes)

Opciones	General	Privadas	Oficiales
Edilicios	23	20	26
Administrativos	21	21	21
En el ámbito docente	25	28	19
En la remuneración salarial de docentes y administrativos	4	3	7
No hubo cambios	15	15	16
No sabe/ No contesta	2	3	2
Otros. ¿Cuáles?	10	10	9

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

Fiscalización

Una forma de cuantificar la relación entre escuela y autoridades y definir cuánta injerencia tienen las instituciones políticas sobre las educativas es a través de las inspecciones distritales, las evaluaciones anuales de los alumnos y los pedidos de informes.

Cuadro VI: Frecuencia con que la escuela es visitada por la inspección provincial (en porcentajes)

Opciones	General	Privadas	Oficiales
Muy frecuentemente	13	12	15
Frecuentemente	53	52	55
Poco frecuentemente	26	29	20
Nunca	7	6	8
No sabe/ No contesta	1	1	2

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

En cuanto al control que ejercen las autoridades de educación provinciales, los establecimientos declararon una injerencia notoria. De acuerdo con el Cuadro VI, un 53% de los establecimientos considera que la inspección distrital es frecuente y un 13%, muy frecuente. No se observan diferencias entre establecimientos públicos y privados. También en un 43% de los casos, los establecimientos afirman el deber de elevar informes sobre el desarrollo de la educación con frecuencia y en 28% de los

casos, muy frecuentemente. En más de un 60% de los casos, las autoridades evalúan a los alumnos una vez por año. La frecuencia en la evaluación es mayor en el caso de las escuelas públicas.

El papel del Estado.

Las anteriores opiniones sobre el grado de fiscalización del Estado llevaría a pensar que las autoridades provinciales intervienen con mucha frecuencia en los establecimientos requiriendo informes, evaluando a los alumnos y enviando inspectores.

Cuadro VII: Actitud que deberían tener las autoridades de educación (en porcentajes)

Opciones	General	Privadas	Oficiales
Tener mayor presencia en los establecimientos	63	59	69
Tener menor presencia en los establecimientos	6	10	2
Mantenerse como han hecho hasta ahora	17	20	11
No sabe/ No contesta	14	11	18

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

Sin embargo, de acuerdo con el Cuadro VII, un 63% de los encuestados esta a favor de una mayor presencia del gobierno en las escuelas.

Cuadro VIII: Razón de mayor presencia en los establecimientos (en porcentajes)

Opciones	General	Privadas	Oficiales
Conocer la realidad	44	39	50
Brindar apoyo al proyecto educativo	22	30	12
Brindar apoyo financiero	8	4	14
Una mayor participación por parte de las autoridades	24	27	21
No sé.	2	0	3

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

Cuando se les preguntó porqué, argumentaron dos razones (Cuadro VIII). Una: la necesidad de conocer la "realidad" de las escuelas (44%). Y dos: brindar apoyo al proyecto educativo (22%). La diferencia entre públicas y privadas radica en que fueron las privadas las que solicitaron, en mayor medida que las públicas, apoyo al proyecto educativo (30% vs.12%), mientras que las públicas afirmaron que las autoridades deberían conocer más la realidad (50% vs.39%).

Volviendo al Cuadro VII, son las privadas las que en mayor proporción consideraron que las autoridades deberían mantenerse como estaban (20% vs.11%). Cuando se solicitó que dijeran porqué, las privadas contestaron que la comunicación con las autoridades era buena (47%) y que las instituciones estaban contentas porque podían ejercer una mayor autonomía (44%).

A pesar de que la fiscalización por parte de las autoridades provinciales pareciera ser constante, los establecimientos no están satisfechos con ella. Por el contrario, piensan que deberían tener mayor conocimiento de la realidad y de los proyectos educativos.

Respuestas en relación con cantidad de alumnos

Quisimos probar la hipótesis según la cual la reforma benefició a los sectores medios y altos y perjudicó a los bajos (Reimers: 1999). Una forma de saber si efectivamente las autoridades tienen esa

impresión era realizar un cruce de las respuestas con la cantidad de alumnos y porcentaje de subvenciones de los establecimientos.

En líneas generales, los establecimientos con menos alumnos corresponden a escuelas privadas, mientras que los que poseen más de mil alumnos son escuelas públicas. Al cruzar los resultados de las respuestas con cantidad de alumnos, no se percibieron diferencias importantes.

Cuadro IX: Impacto de la Ley sobre el establecimiento
(en porcentajes)

Opciones	<100 A*	100-1000 A	+1000A
Positivo	28	17	8
Negativo	57	74	84
No hubo cambios	10	5	0
NS/NC	5	4	8

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003. *instituciones con menos de 100 alumnos.

De acuerdo con el Cuadro IX, si bien en su mayoría todas las autoridades de las escuelas manifiestan una opinión negativa acerca de la Ley, esta aumenta a medida que crece el número de estudiantes. Es decir, las escuelas con menos alumnos tienen una opinión un tanto más positiva que las que tienen más alumnos.

Las causas por las cuales el 28% de las escuelas con menos de 100 alumnos consideran que el efecto fue positivo, son los espacios institucionales y los contenidos a cargo de la escuela. También se nota una diferencia con respecto a cómo consideran que tendría que actuar el Estado.

Cuadro X: Intervención del Estado en los establecimientos educativos
(en porcentajes)

	<100 A*	100-1000 A	+1000A
Tener mayor presencia en los establecimientos	45	68	59
Tener menor presencia en los establecimientos	18	5	0
Mantenerse como han hecho hasta ahora	25	16	11
No sabe/ No contesta	12	11	30

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003. *Menos de 100 alumnos

De acuerdo al Cuadro X, mientras que la mayoría de las escuelas cree que las autoridades deberían tener mayor presencia, casi un 20% de los establecimientos con menos alumnos consideran que deberían tener menor presencia y un 25% piensa igual que en la actualidad.

Respuestas en relación con el medio socioeconómico

Para profundizar el tema de la presunta “brecha social” entre establecimientos privados y públicos, confeccionamos un cuadro en donde se compara las respuestas de las escuelas ex carenciadas, quienes se encuentran en medios socioeconómicos de alto riesgo y escuelas sin subvención que representan aquellas cuyo alumnado proviene de los sectores de mayores ingresos.

De 172 establecimientos privados encuestados, uno de cada tres (31%) no recibe ningún tipo de subvención del Estado. Se trata de escuelas que se sustentan sólo con los ingresos generados por la cuota mensual que abonan sus alumnos. Si comparamos las opiniones de estas escuelas con las 108 escuelas oficiales que representan a las más marginales (38%), las que en algún momento fueron carenciadas, llegamos a las siguientes conclusiones.

Cuadro XI: Impacto de la ley sobre los establecimientos
(en porcentaje)

Opciones	Escuelas Ex -carenciadas	Escuelas con 0% Subv.
Positivo	10	25
Negativo	85	58
No hubo cambios	0	11
NS/NC	5	6

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003

De acuerdo al Cuadro XI, tanto las escuelas ex carenciadas como las que no poseen ninguna subvención han respondido que la Ley ha tenido un resultado negativo. Sin embargo, dos de cada 10 escuelas sin subvención contestan positivamente contra uno de cada 10 escuelas ex carenciadas. Las escuelas sin subvención que consideran a la nueva norma positiva doblan a aquellas escuelas ex carenciadas que también poseen la misma opinión.

Cuadro XII: Actitud que deberían tener las autoridades de educación
(en porcentajes)

Opciones	Ex -carenciadas	0% Subv.
Tener mayor presencia en los establecimientos	71	57
Tener menor presencia en los establecimientos	0	13
Mantenerse como han hecho hasta ahora	10	21
No sabe/ No contesta	19	9

Fuente: Encuesta Resultados de la Ley Federal de Educación, Centro de Estudios Avanzados, UADE, agosto-septiembre, 2003.

Ambos tipos de escuelas también creen que las autoridades de educación deberían tener mayor presencia en los establecimientos (Cuadro XII). Pero las ex carenciadas superan en casi quince puntos porcentuales a las que no poseen subvención, (71 %vs. 57%).

Conclusiones de la encuesta cuantitativa

No existen diferencias radicales entre establecimientos privados y públicos. Ni la cantidad de alumnos ni la disparidad del entorno social son variables determinantes en la opinión negativa sobre la Ley, los diagnósticos sobre el control del Estado, las necesidades presupuestarias.

Mayoritariamente, ambos tipos de educación coinciden en la necesidad de una mayor intervención por parte del Estado. Si bien, existe una tendencia a que la opinión negativa disminuya a medida que nos acercamos a colegios privados con menos estudiantado y carencia de subvención, no se nota una diferencia significativa entre las opiniones de las autoridades.

Resultados cualitativos

La encuesta cualitativa fue administrada a las autoridades educativas de 32 establecimientos públicos y privados del conurbano porteño. La muestra se obtuvo eligiendo al azar un número representativo de los 280 casos de la muestra cuantitativa.

Con ella se trató de profundizar algunas respuestas de la encuesta cuantitativa, sobre todo en aquellos temas más destacados por las autoridades: la crítica generalizada a la Ley, la baja calidad del

aprendizaje, la omisión por parte del Estado de los problemas del aula y el masivo pronunciamiento por la mayor intervención de las autoridades.

Una vez obtenidas las respuestas se subrayaron los temas comunes, las posiciones encontradas y los comentarios. Las respuestas se categorizan según:

- Opinión sobre la Ley Federal de Educación
- Ayuda económica por parte de las autoridades provinciales
- Relación escuela- autoridades
- Intervención del Estado en el sistema educativo

Opinión sobre la Ley Federal de Educación

Si bien la mayoría expresó el impacto negativo de la Ley, hay puntos sobre los cuales las autoridades de las escuelas se explayaron más y que deben precisarse.

En primer lugar, han señalado el problema de la “primarización” de la educación. Mientras en el antiguo sistema, el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB), es decir 7º, 8º y 9 año, pertenecía a la escuela secundaria, por características de la ley provincial en Buenos Aires, se asimilan hoy a la escuela primaria.

Sólo el Polimodal, formado por los tres últimos años, es considerado secundario. Sin embargo, en la provincia de Buenos Aires existe lo que se llama “EGB puros”, en los que la asimilación con la escuela primaria es total, y “EGB articulados”, que si bien dependen del director del EGB comparten las instalaciones con los alumnos secundarios.

En el primer caso, el de “EGB puros” instalados sobre todo en las zonas donde vive la población con menos recursos, las autoridades sostienen que los jóvenes se comportan como alumnos primarios, ya que, “no asumen las nuevas responsabilidades”. Son básicamente algunos colegios privados y públicos más cercanos a la Capital Federal, “EGB articulados”, los que pueden hacer edificios separados o distinguirlos de alguna manera.

Un testimonio afirma que a partir del séptimo año (primer año del tercer ciclo de EGB) los alumnos cambian de uniforme y de sector. Sus aulas son las del piso superior y también pasan a depender de la dirección del Polimodal, (Instituto Privado de Almirante Brown). Pero, ésto no pasa en la generalidad de los casos.

Otra causa señalada por las autoridades para explicar el fenómeno de la “primarización” o la merma en la maduración intelectual del estudiante medio es la inexistencia de un cuerpo docente especializado para tantos cursos. En la mayoría de los casos son los mismos maestros de la primaria quienes dictan cada materia, tal si fueran profesores secundarios.

Por lo mismo, no sólo tienen que adaptarse al nuevo sistema sino que deben prepararse especialmente en contenidos que no conocen con profundidad, porque no han pasado por el profesorado. Las clases de capacitación no son suficientes.

Finalmente, otra crítica realizada por los entrevistados es que al existir contenidos básicos y no estrictos de cada materia, el dictado de la misma queda a criterio de cada profesor y de cada institución educativa. Ello genera, de acuerdo a los entrevistados, “ un caos en la enseñanza de las asignaturas”.

Otro problema al que hacen referencia reiteradamente es el bajo nivel cualitativo del alumnado. Según ellos, los chicos aprenden menos. Muchos encuestados califican a este problema de tipo político. Explican que las escuelas se ven presionadas por el gobierno provincial para evitar que los alumnos repitan y logren alcanzar más años de escolaridad. Por ello, las reglas disciplinarias y educativas se han flexibilizado.

Un director de una escuela pública manifestó que “la ley quiere retener al alumno a toda costa, aún a pesar de la calidad del título que pueda llegar a obtener” (Escuela Pública de Lomas de Zamora). Esta opinión es corroborada por escuelas privadas. Según una directora, las autoridades presionan para que la permanencia en el sistema sea mayor y eso reduce la autoridad disciplinaria de las escuelas.

En varios casos, ante los excesos de los alumnos, han llamado a los padres para advertirles que podrían tomar medidas disciplinarias más duras. Los padres, entonces, fueron a hablar con las

autoridades educativas a La Plata (Capital de la provincia de Buenos Aires) y éstas dieron la orden de que los alumnos permanecieran en la institución.

La misma directora afirma tener la sensación de que el gobierno argentino debe cumplir con los mandatos de los organismos internacionales entre los que figura “aumentar el grado de retención de los alumnos en la escuela”, sin tener en cuenta su nivel de calidad (Escuela Privada de Lomas de Zamora).

Por otra parte, los entrevistados afirman que el grado de indefensión en el que se encuentra cierta parte del alumnado de las escuelas de zonas marginales es grave. Como consecuencia, las escuelas se convierten en guarderías, lugares de contención en donde se plantean serios problemas de abusos, violencia familiar, entre otros inconvenientes.

Según una autoridad de una escuela pública de Lomas de Zamora las autoridades no tienen en cuenta las causas por las cuales los chicos se hallan impedidos para aprender lo que necesitan para manejarse en la vida.

En este tipo de colegios, las autoridades no se presentan a examinar las escuelas para ver de cerca los problemas. Así es como se fomenta la marginalidad y la diferencia entre las escuelas que imparten buena educación y las que tienen una educación mediocre (Escuela Pública de Tres de Febrero).

Para quienes el impacto ha sido positivo valoran la autonomía que les da el Estado y el hecho de que posean lo que se denomina “espacios curriculares” propios. Estos últimos le permiten a los colegios desarrollar proyectos de estudio adecuados a la realidad de cada escuela. Lo que para estos establecimientos es una ventaja, para la mayoría produce un estado de caos.

En líneas generales, las autoridades de los establecimientos están en desacuerdo. No saben cómo articular estos espacios con los contenidos mínimos y obligatorios que demandan las autoridades.

Según los encuestados, los chicos estudian todo en forma general y luego no se pueden adaptar a los “espacios” que surgen en el Polimodal, en donde se tratan problemas específicos. Como resultado, de acuerdo a los encuestados, ningún alumno recibe la misma formación al terminar la escuela.

Ayuda financiera.

En líneas generales, todas las escuelas privadas consultadas reciben las subvenciones sin problema. Es más, hay algunas escuelas privadas de zonas marginales donde el estado provincial se hace cargo de la cuota de los alumnos indigentes. En otro caso, la escuela admite que la subvención llega puntualmente y sin problemas (Escuela Privada de Tres de Febrero)

En cuanto a las escuelas públicas, no se quejan de la falta de ayuda. Las partidas para sueldos docentes se efectúan en la fecha estipulada. Algunas autoridades han manifestado abiertamente que el problema no es económico sino pedagógico. Otras, se han quejado de los bajos sueldos por la conversión de escuelas rurales en urbanas (Escuela pública de Lomas de Zamora). Por otro lado, sí lamentan que debido a la crisis económica, las cooperadoras no cuentan con tanto dinero como antes para solventar necesidades edilicias.

Relación escuela-autoridades.

De los elementos analizados se desprende que la mayoría de los encuestados se queja del contenido de los informes, que tratan siempre sobre estadísticas de aprobados, reprobados, de alumnos que repiten o alumnos que desertan. Las autoridades escolares consideran que con este tipo de “papelería” no se atiende la cuestión pedagógica de la educación, sino que justamente, como ellos denuncian, el Estado valora más la cantidad en detrimento de la calidad.

Una escuela consideró que el manejo de la política educativa en la provincia de Buenos Aires es básicamente asistencialista y no pedagógico (Escuela Privada de Hurlingham). Hay muy pocas que consideran que la relación con las autoridades es productiva porque se atienden los problemas de índole pedagógico.

Por otro lado, la mayoría de las veces, los inspectores tienen muchas escuelas a su cargo por lo cual no pueden hacer un seguimiento más completo (Escuela Privada de Avellaneda).

Intervención del Estado.

En general, bregan por una mayor intervención del Estado. Consideran que es necesario que las autoridades conozcan la realidad: “(los colegios) se vienen convirtiendo en guarderías o centros de colocación de trabajo” (Escuela privada de Lomas de Zamora). Las autoridades piden que el ministerio se acerque más a la realidad. Las visitas de los inspectores no bastan.

La reforma “fue una decisión puramente política, hubo escasa preparación para su implementación y todo lo pedagógico quedó en segundo plano. Hubo un vaciamiento general de contenido, no importa ya cómo llegar sino sólo llegar, que los chicos aprueben es el único objetivo, no importa si no aprenden nada” (Escuela Pública de Avellaneda).

Otro directivo completa este pensamiento diciendo que “todos los proyectos deberían salir de la escuela y no de las grandes instituciones. Debería ser al revés. Salir de la escuela para arriba” (Escuela Privada de Morón)

De cualquier manera, una escuela privada sin ningún tipo de subvención manifestó que “como discurso te diría que la escuela necesita que el Estado intervenga más pero informalmente te digo que deberían tener menos presencia para que no ‘nos hinchen’ (molesten en jerga argentina)” (Escuela Privada de Avellaneda).

Lo interesante de esta respuesta es que se dice formalmente una cosa porque es un discurso políticamente correcto entre los colegas, pero subyace el pensamiento de que a mayor intromisión, mayor molestia y menos libertad.

En el análisis cualitativo se evidenció una crítica generalizada hacia la aplicación de la Ley en la provincia. La gran mayoría de los entrevistados concluye en que el problema fundamental es la merma en el conocimiento del alumnado, su baja responsabilidad y maduración educativa, lo que han calificado como “primarización” de la educación.

Cuando se indaga sobre las causas de esta situación ellos indican dos fundamentales. Las autoridades no advierten los problemas que existen en la escuela; sobre todo, se indican los problemas socioeconómicos que dan un perfil diferente al alumno más preocupado por recibir alimento o contención psicológica que calidad de educación.

Por otro lado, las autoridades han dejado librada la enseñanza de los contenidos a las escuelas sin tener en cuenta la capacitación de los maestros y haciendo caótico el cumplimiento de las metas.

Conclusiones

Tanto las autoridades de educación media pública como privada expresaron su disconformidad con la Ley Federal de Educación, no necesariamente contra las disposiciones de la Ley, sino contra su aplicación en la provincia. Los resultados no cuestionan ni la extensión de la obligatoriedad, ni la mayor libertad de decidir en cuestiones pedagógicas, sino los mecanismos de implementación.

Los resultados demuestran la disconformidad con respecto a la calidad de la enseñanza. Es ilustrativo que muy pocos docentes hayan tenido en cuenta, en primer lugar, los problemas salariales y la ausencia de ayuda financiera, que fueron los puntos principales de fricción entre las autoridades y los gremios docentes.⁴ Por el contrario, los malestares versan sobre cuestiones estrictamente pedagógicas.

Los problemas no son a simple vista ideológicos (el deseo de una mayor escolaridad, la implementación del polimodal y el nivel inicial), o económicos (los bajos salarios o la baja inversión en educación), sino prácticos. Las autoridades coinciden en señalar que si se deseaba incrementar la matrícula media, ésto se ha producido a costo de la merma en el nivel de educación.

Confrontando los resultados del presente estudio con las mediciones cuantitativas de la aplicación de la Ley en el territorio nacional, debemos concluir que hasta hace algunos años estos

⁴ En los años 90, los movimientos de los gremios docentes fueron muy frecuentes. Incluso, alguno de ellos instaló una “carpa blanca” frente al Congreso Nacional, en la que inclusive muchos docentes hicieron huelgas de hambre. Recién con la asunción del Presidente De la Rúa en el año 1999, se levantaron las precarias instalaciones.

últimos fueron positivos. Según datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), desde el año 1995 cuando se comienza a aplicar la Ley en algunas provincias hasta el año 2002, se produjo un incremento relativamente bajo de los alumnos que lograron comenzar el nivel medio (15.2% a 15.6%). Sin embargo, el porcentaje de aquellos que llegaron a completarlo ascendió de 17% a 18.7%.

Esto se dio tanto en la población denominada “pobre” como en la “no pobre”. Al contrario, mientras en la denominada población “pobre” ascendió de 8.9% a 13.8%, o sea, cinco puntos porcentuales, en la “no pobre” fue de 18.9 a 22.3%, menos de 4 puntos porcentuales. En otras palabras, en términos cuantitativos y teniendo en cuenta que no todas las provincias aplicaron la Ley Federal, los resultados fueron satisfactorios, (Mirta Irene Jugengloben, María Ester Arrieta y Julián Falcone: 2003)⁵.

Las últimas noticias periodísticas, sin embargo, ponen en tela de juicio las mejoras cuantitativas de la educación media. Subrayan que la deserción del nivel Polimodal ha sido de 100.000 estudiantes en el año 2003 (Cornejo: 2004)

Los resultados cualitativos indican que la calidad bajó sustancialmente. En este sentido, las autoridades encuestadas en la muestra y las opiniones de especialistas en educación coinciden con ese dato. Por un lado, es un hecho que existen severos problemas para ingresar a la universidad, especialmente, en algunas en donde se han impuesto cupos.

Un reciente estudio de la UNESCO demuestra que un 44% de los alumnos argentinos de quince años no comprende textos simples, (Clarín: 2003). Esta situación ha llevado a que se creen convenios entre universidades privadas y colegios secundarios y a que el mismo Ministro de Educación, Daniel Filmus, haya declarado que las universidades nacionales deberán trabajar en mayor conjunción con los secundarios para que la preparación sea más adecuada (Filmus: 2004).

La pregunta se impone: ¿Realmente, ha bajado la calidad de la enseñanza? ¿Son peores las evaluaciones de los alumnos en comparación con años anteriores? Y si así fuera, ¿se debe necesariamente a la “transformación educativa”?⁶

Es difícil calcular el deterioro de la calidad, ya que las evaluaciones anuales han tenido diferentes niveles de complejidad. Inclusive, algunos estudios, realizados a partir del año 96 indican que mejoró la calidad de los egresados del Polimodal, los alumnos que han finalizado la secundaria argentina. (Perusia, Juan Cruz: 1999).⁷

Tampoco es seguro que la baja calidad sea producto del cambio educativo. Otros factores podrían ser más determinantes. El deterioro del ambiente social y familiar necesario para que el alumno pueda estudiar, consecuencia del empobrecimiento de la sociedad argentina debería tenerse presente.

Ahora bien, el Estado está presente en la cantidad de información y “papelería” que debe enviarse al gobierno provincial. También las inspecciones son bastante frecuentes y las evaluaciones son anuales. Sin embargo, para las autoridades de las escuelas no es suficiente. Se quejan mucho de que esta información sirve, en otras palabras, para acallar conciencias, pero no para resolver problemas.

A diferencia de las ideas desarrolladas en los congresos pedagógicos de los años 80, hoy las autoridades desean una mayor intervención del Estado. Sin embargo, esta concepción ha variado ya que para ellos, la intervención no significa necesariamente dictar más leyes y reglamentos sino “ver” la realidad del aula y actuar en consecuencia. También, apoyar el programa pedagógico que posee toda escuela.

⁵ Los autores realizan una distinción entre “pobres” y “no pobres” de acuerdo a datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC.

⁶ “Transformación educativa” es el término que se utiliza frecuentemente para designar al cambio educativo producido por la Ley Federal de Educación.

⁷ El autor, especialista en educación, aclara que es muy difícil comparar los resultados de las evaluaciones anuales a los distintos niveles de enseñanza debido a que las pruebas son diferentes y con distintos niveles de dificultad. De todas maneras, él ha utilizado una metodología de equiparación que ha dado el resultado que expresamos.

No están de acuerdo en que se envíen normativas técnicas “desde arriba”, que no pueden ser llevadas a cabo en la realidad concreta del aula, así como tampoco en dejar a su cargo la responsabilidad de las directrices de los programas. La posición actual de las escuelas responde a una tendencia que se ha venido produciendo en los últimos años y que Mora y Araujo han definido como “el nuevo estatismo” (Mora y Araujo: 2003) como la forma en que se manifiesta actualmente el pueblo argentino. Si bien no desean que las empresas vuelvan a ser estatales, demandan del Estado una mayor eficiencia e injerencia.

Es decir, las autoridades deben entrar en las escuelas para conocer lo que existe. En otras palabras, resulta imperioso que el Estado se involucre en lo que se está haciendo en cada ámbito educativo y participe en las políticas educativas.

Son muy pocas las escuelas, excepto algunas privadas, que han manifestado su oposición a que el Estado intervenga. Pero, aún aquellas privadas, necesitan el apoyo del poder político. Mezcla de cultivadoras de una cultura paternalista que desea el visto bueno de los mayores, junto al sentimiento de impotencia ante la crisis social que les impide resolver los problemas por sí mismas, las escuelas piden mayor colaboración. Por costumbre, ideología o por carecer de fundaciones o ONGs privadas suficientemente poderosas para resolver conflictos societarios, las autoridades todavía solicitan la ayuda estatal.⁸

⁸ Las organizaciones no gubernamentales (Ongs) dedicadas a la educación en la Argentina son numéricamente pocas. Algunas se dedican a la investigación de temas educativos como Cippec y otras a propiciar la lectura como Fundación Leer o a adiestrar a los alumnos en prácticas de emprendimiento societarios como la Fundación Junior Achievement.

Bibliografía

- Arias María Fernanda (2004), “ Análisis político de tarifas en telecomunicaciones”, en *Política y Gestión*, Vol.7, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Clarín (2003) “Un estudio de UNESCO confirma que empeora la calidad educativa”, Buenos Aires, 1 de julio de 2003.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1998), Resolución no. 4625-98 .
- Diputado Luis Zamora (P. Izquierda Unida) (1993), *Diario de sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación Argentina*, abril, 1993, p. 6763.
- El Día (2001), “La cantidad de alumnos se duplicó en 15 años”, 9 de enero de 2001. Disponible en internet: www.eldia.com.ar (Consultado el 8 de octubre de 2004)
- Filmus, Daniel (2004), en Reunión de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Cámara de Senadores de La Nación, 19 de mayo de 2004, versión taquigráfica.
- Gorostiaga, Jorge, Acedo, Clementina y Senén González, Silvia (2004), “¿ Equidad y calidad en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica? El caso de la Provincia de Buenos Aires” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol 2, no.1 (Disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2nl/Gorostiaga.pdf>).
- INDEC (2004), *Distribución porcentual de establecimientos y alumnos de todos los tipos de educación por sector, según provincia. Total del país, año 2002*, disponible en www.indec.mecon.ar , consultado en octubre, 2004.
- Jugengloben, Mirta Irene; Arrieta, María Ester y Falcone, Julián, *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*, Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa, (DINIECE), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mayo, 2003.
- Cornejo, Jesús (2004), “La deserción empieza en la escuela básica”, en *La Nación*, 22 de octubre de 2004.
- Mora y Araujo Manuel y Montoya, Paula (1999), “ La agenda política argentina” en *Contribuciones*, Año XVI, número 2 (62), abril-junio, 1999.
- Mora y Araujo, Manuel (2003), IPSOS, Argentina, en Diario *La voz del interior*, Córdoba, 26 de octubre de 2003.
- Perusia, Juan Cruz, *Evolución de los resultados de los operativos de evaluación de la calidad educativa. 1995-1999. Puntuaciones equiparadas de las pruebas de lengua y matemática*, documento no. 13, Ministerio de Cultura y Educación .
- Reimers (1999), Educational opportunities for low-income families in Latin America en *Prospects*, Vol. XXIX (4), pp. 535-49, citado por Gorostiaga, Jorge op.cit.

Acerca de la autora: María Fernanda Arias es Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad Católica Argentina (1975). Master in Political Science with a concentration on Survey Research (Universidad de Connecticut at Storrs) Doctorada en la Universidad Católica Argentina (1985). Es investigadora adjunta del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (CONICET) y docente investigadora de la Universidad Argentina de la Empresa Actualmente es coordinadora del área de sociales del Centro de Estudios Avanzados (CEAV), Directora del Doctorado en Sociología del Trabajo y más recientemente coordinadora del Observatorio de Opinión Pública. Recibió becas para estudiar en España y los Estados Unidos entre las que se encuentran la del Ministerio del Trabajo de España, de la Universidad de Connecticut at Storrs, la beca Fulbright para realizar estudios de investigación en la Universidad de Texas at Austin y la Beca Tinker para realizar cursos de métodos cuantitativos en ciencias sociales en la Universidad de Michigan at Ann Arbor. Es autora de un libro: *Carisma y Poder: el ascenso de Carlos Saúl Menem a la Presidencia (1989-1999)* y capítulos de libros publicados en la Argentina y en los Estados Unidos. Asimismo, ha escrito diferentes artículos en revistas nacionales e internacionales.

AAPE Editorial Board
Editores Asociados
Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili
Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Founding Associate Editor for Spanish Language (1998—2003)
Roberto Rodríguez Gómez

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla. Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

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

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca.
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira

Universidade de São Paulo,
Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

EPAA Editorial Board

Editor: Sherman Dorn University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Gene V. Glass
Arizona State University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia