

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

SECRETARIA DE CIENCIA, TÉCNICA Y POSGRADO

PROGRAMA DE BECAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CATEGORÍA DE ALUMNOS AVANZADOS

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN:

TEMA: “La educación en el nivel polimodal de Mendoza en el contexto actual neoliberal”.

Becario: Gustavo Nieto

Registro: 5860

Director de Investigación: Dr. Jorge Hidalgo.

Mendoza, Diciembre de 2004.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo partimos, en un principio, de la indagación sobre **las marcas del neoliberalismo en la Educación Argentina**. En virtud de adentrarnos en esa amplia problemática nos encontramos ante la necesidad de realizar una delimitación del tema para precisar los alcances del mismo. A partir de ello realizamos un ajuste al plan original a fin de atender a tres aspectos centrales: lo poblacional, lo espacial y lo temporal. En línea con dicha delimitación abordamos el tema: “La educación en el nivel polimodal de Mendoza en el contexto actual neoliberal”. El reajuste del tema y del problema fue un paso importante para lograr darle factibilidad de concreción a la propuesta de trabajo.

Nos proponemos caracterizar los problemas principales que se dan en la escuela media de Mendoza a partir de la aplicación de la llamada reforma educativa, entendida como un aspecto del programa neoliberal.

Las indagaciones de este tema en la educación polimodal de Mendoza no son muy frecuentes por lo que el trabajo aspira a completar un hueco de conocimiento acerca del fenómeno. Creemos que la temática cobra relevancia particular dado que la actual crisis e incertidumbre educativas es una preocupación extendida socialmente al cumplirse diez años de la promulgación de la Ley Federal de Educación. Esa crisis y disconformidad es expresada cotidianamente por múltiples signos (violencia escolar, malestar de los trabajadores docentes, descreimiento del logro de movilidad social a través del acceso a la educación, etc). Por otro lado la crítica situación económica de los sectores más castigados configura a la escuela como espacio de contención social ampliando sus funciones.

En este sentido nos planteamos la siguiente problemática ¿en que medida los principales problemas de la educación media son producto de las políticas neoliberales aplicadas al sector?.

Por tanto nuestro objetivo general se orienta a conocer la relación entre los principales problemas educativos en los últimos cuatro años y las medidas, políticas neoliberales implementadas en el nivel polimodal de los departamentos de Capital, Las Heras, Guaymallén y Godoy Cruz del Gran Mendoza.

En tal sentido, buscamos específicamente identificar los problemas más relevantes de la educación formal en las áreas urbanas y suburbanas de las zonas referidas. A su vez, pretendemos indagar la relación de estos problemas relevantes y las políticas educativas implementadas, para finalmente proporcionar un diagnóstico preliminar de la situación actual en términos educativos y las perspectivas a futuro en relación a la problemática eludida.

La hipótesis que orienta nuestra investigación sugiere que los problemas educativos del nivel polimodal en Mendoza responden a las medidas y estrategias de corte neoliberal aplicadas al sistema educativo.

Esta presentación se divide en cuatro secciones, además de la presente introducción :

En el primer apartado incluimos una revisión general del estado actual de la discusión sobre el neoliberalismo y la educación.

La segunda sección contiene las precisiones metodológicas, en donde señalamos los alcances y límites de nuestra investigación.

En el tercer apartado exponemos los resultados de nuestra búsqueda en relación con el propósito de identificar los problemas más relevantes, tanto desde lo cualitativo como cuantitativo.

Finalmente en las conclusiones exponemos algunas reflexiones sobre la relación entre las problemáticas relevantes del nivel polimodal y las políticas neoliberales.

1.Marco teórico: estado actual de la discusión sobre la problemática.

1.1 El neoliberalismo.

Supremacía del Mercado.

Desde hace por lo menos tres décadas el neoliberalismo es el pensamiento dominante en el mundo. El principio básico que rige a dicho pensamiento, consiste en que el mercado constituye por sí mismo el mejor instrumento para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades. Se cree en un automatismo donde el mercado asegura y debe asegurar el interés general. Esta creencia conforma el paradigma del mercado autorregulado, que consiste en que el mercado constituye “un mecanismo de autorregulación que conduciría al óptimo social y, que por ende, resultaría intrínsecamente superior a cualquier otro sistema (Ezcurra, 1998).

Para los autores que suscriben al neoliberalismo la idea básica es que el mercado gobierne en exclusiva el destino de la humanidad y su ecosistema natural, en donde la economía debe dictar las normas sociales.

Cuatro ideas fuerza

Aquel principio rector está acompañado de cuatro ideas-fuerza que dan forma al pensamiento neoliberal:

- 1) Crecimiento económico, de libre mercado, como objetivo prioritario.
- 2) Aumento de la tasa de ganancias del capital privado.
- 3) Reducción de los costos salariales.
- 4) Contención del gasto público.

Las ideas-fuerza están articuladas dado que el objetivo prioritario del crecimiento económico demanda la necesidad de aumentar la tasa de ganancia y ésta a su vez, para que se produzca, requeriría de la reducción de los costos salariales y la contracción del gasto público.

Competencia y superación del más apto

A ese cuerpo de ideas el esquema neoliberal adjudica especial valor a la competitividad, dado que ella sirve para gestionar de manera eficiente todo tipo de recursos, sean físicos, naturales, humanos o financieros con la mayor eficacia posible. La competitividad es una virtud, por tanto sus consecuencias jamás pueden ser nocivas, antes bien, logran una mayor productividad de los recursos y que los mejores se impongan en el mercado.

La “teoría de la armonía del mercado va acompañada por un tenebroso realismo. No sostiene que a todos les va bien en los mercados. Al contrario, vincula el mercado con un silencioso y cotidiano genocidio. Celebra que el mercado sea capaz de eliminar a todos los seres humanos que no tengan la capacidad o la iniciativa para imponerse. En el mercado solo han de sobrevivir los más aptos, los otros deben perecer” (Hinkelammert y Mora, 2001). Con los neoliberales desaparece la referencia del interés general a favor de la victoria del más apto, expresada en la prevaecía sólo de lo más competitivo y eficaz en el mercado.

“Pero la tendencia la tendencia hacia una mayor desigualdad no encierra ningún misterio. Las políticas se crean a medida para proporcionar al opulento mayores beneficios que despilfarrar, fundamentalmente, mediante la exención fiscal y el abaratamiento de los salarios. La teoría y la justificación ideológica de tales medidas es que los incrementos de los beneficios y los ingresos de los ricos propician la inversión,

un mejor rendimiento de los resultados, y, por consiguiente mayor creación de empleo y bienestar social” (George, 1999).

Factores que impulsaron el neoliberalismo.

La desaparición del bloque soviético y el peso cada vez mayor de las multinacionales, la transnacionalización y la liberalización de la economía mundial, las crisis del dólar, primero, la del petróleo, la crisis de la deuda y la llegada de gobiernos neoconservadores –Reagan y Thatcher- fueron elementos que erosionaron el modelo de acumulación keynesiano y fueron dando lugar al posicionamiento de las ideas neoliberales. A partir de los años ochenta comienza un fuerte ataque al denominado Estado de Bienestar, el cual tenía políticas de cierta protección social, un esquema de distribución del producto, pero que centralmente intervenía –con políticas de Estado- en el funcionamiento del Mercado.

Hay que recordar que, sobre todo, en los capitalismos centrales, pero también -aunque en menor grado- en los países del tercer mundo el Estado de Bienestar tenía una fuerte presencia, sobre todo como mecanismo de redistribución a favor de los sectores más desfavorecidos, por ello las teorías neoliberales atacaban con tanta dureza al Estado de Bienestar y propusieron “el Estado Mínimo” que se ve reflejado en el discurso antiestatista que desarrollaron. El neoliberalismo es “una reacción teórica y política vehemente” contra el Estado de Bienestar (...) y un ataque apasionado contra cualquier limitación de los mecanismos de mercado por parte del Estado” (Anderson Perry, en Ezcurra, 1998).

Actores que sustentan al neoliberalismo.

Ese proyecto es incitado y estimulado, principalmente, por los Estados del capitalismo avanzado -sobre todo Estados Unidos- ya sea directamente a través de su política exterior o por medio de instituciones económico-financieras internacionales particularmente las de Bretton Woods y, por toda una densa trama de relaciones económicas, sociales, políticas, ideológicas y militares que estructuran el poder a nivel mundial. Dicha trama “encuentra en su cúspide a unas doscientas megacorporaciones, cuyo volumen combinado de ventas es superior al producto bruto nacional de todos los países del mundo a excepción de los nueve mayores. Es decir, esos modernos leviatanes del mercado tienen un poderío económico equivalente al de 182 países. Con ingresos conjuntos de 7.1 trillones de dólares concentran en sus manos casi el doble del poder económico de las cuatro quintas partes más pobres de la humanidad” (Boron, 2001).

Junto a las mencionadas mega-corporaciones, que se encuentran en la cumbre del poder, operan también los gobiernos de las naciones más desarrolladas y, dentro de ellos, algunos organismos especializados como son los Ministerios de Economía y Finanzas, los Bancos Centrales, etc. Especialmente sobresale el papel adquirido por las agencias de Bretton Woods (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) que desde los '80 incrementaron notablemente su poder y se convirtieron en el dispositivo nodal para la implantación de las políticas neoliberales.

El principal rol de esas instituciones económico-financiera es velar por la efectiva implementación y fiel cumplimiento del programa neoliberal apelando al condicionamiento de políticas.

La hegemonía ortodoxa esta fundada, parcialmente, en componentes coactivos. En los últimos años se constata el incremento del poder blando –“*soft-power*” que complementa las fuerzas coercitivas tradicionales del poder duro –“*hard-power*” de carácter económico-militar. “Se trata de organismos multilaterales; o sea, que sus miembros son Estados y, que la capacidad resolutive de cada país (en dichas entidades) es proporcional al capital comprometido. De ahí que los Estados centrales tengan un rol decisivo en la definición de política y en la toma de decisiones” (Ezcurra, 1998).

“El papel del Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y Organización Mundial del Comercio no se limita tan sólo a efectuar estudios y formular recomendaciones: son custodios del predominio internacional del capital financiero y agentes principalísimos de disciplinamiento universal. Su función es la de un comisario político que responde primordialmente a los intereses imperiales de los Estados Unidos y, de manera subordinada, a los de sus aliados ” (Boron, 1991).

Ajustes y privatizaciones

La hegemonía neoliberal no se reduce a construir una política del consentimiento sino también, como señalamos, a una poderosa estrategia de coerción. El BM FMI y, en materia regional, el Banco Interamericano de Desarrollo no han sido simples agencias de crédito, sino que desempeñaron una función política estratégica para la implementación del “Consenso de Washington”¹, expresadas en los llamados Programas de Ajustes Estructurales. En esa línea se presiona para la implementación del

¹ El programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de ese “consenso” incluye 10 diez tipos específicos de reforma 1) disciplina fiscal, 2) redefinición de las prioridades del gasto público, 3) reforma tributaria, 4) liberalización de las finanzas, 5) mantenimiento de tasas de cambio competitivas, 6) liberalización comercial, 7) atracción de inversiones de capital extranjero, 8) privatización de empresas estatales, 9) desregulación de la economía y 10) implementación de patentes.

riguroso programa de privatizaciones y reducir en forma drástica el supuestamente elevado gasto público social.

Las privatizaciones constituyen la principal reforma en de los Programas de Ajuste Estructural que se implementaron en la Región, estas alcanzaron no solo las empresas productivas del Estado sino también aspectos de los sistemas de seguridad y bienestar social. El traspaso del patrimonio público a manos privadas compone una de las transformaciones económicas más importante de los últimos veinte años. El objetivo de las privatizaciones, en definitiva, no es la eficacia ni la mejora de los servicios para el consumidor, sino es la transferencia de recursos públicos a manos privadas. Con las privatizaciones se produjo la pérdida de puestos de trabajo, y la reducción de los salarios.

Nuevas políticas sociales.

El diseño de las políticas sociales neoliberales se subordina a las políticas del ajuste estructural. Uno de sus objetivos es, por un lado, reestructurar al Gobierno, descentralizándolo y reduciéndolo, para dejar en manos de la sociedad civil la asignación de recursos. Por otro, introyectar en las funciones públicas los valores y criterios del mercado.

También las políticas sociales están dirigidas a compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización. Son complemento necesario para la continuidad de la política de ajuste estructural, diseñada para liberar las fuerzas del mercado y liquidar la cultura de derechos universales a bienes y servicios básicos garantizados por el Estado. Inicialmente pensadas para los afectados por la transición, ahora se focalizan en los más pobres.

La consecuencia previsible de la libre fuerzas del mercado, es la exclusión de masas, que ha provocado la agudización de los desbalances sociales, que erosionan la estabilidad política requerida por la economía ortodoxa para consolidarse.

Esta situación es advertida por los mismos organismos financieros “en escenarios de baja equidad y de poca esperanza hay buenas probabilidades de que las presiones sociales se vuelvan intolerables y obliguen a recurrir a una alta densidad de intervenciones y regulaciones para restablecer el equilibrio, originando situaciones y ambientes de inestabilidad y de desconfianza pública”(BID-PNUD,1983 en Coraggio, 1997)). En la misma línea, el Banco Mundial establece como objetivo principal “el ataque a la pobreza”, que consiste en proveer a los pobres de servicios sociales básicos,

en especial salud primaria, planificación familiar, nutrición y educación primaria. (BM, 1990 en Coraggio, 1997)

Atender a esta explosiva situación social y a la vez reducir el gasto social del Estado demanda un uso mas eficiente de recursos, focalizándolos en los mas pobres, pero también implica quitar recursos a las clases medias urbanas.

El acceso a servicios sociales básicos “para todos” es la expresión prevaleciente en las nuevas políticas sociales, pero esto se ve limitado por la falta de empleo y, por lo tanto de ingresos. Es así que para promover el desarrollo y también por cuestiones de equidad, el Estado se ve obligado a intervenir para que aquellos que no pueden acceder a estos servicios a través del mercado, puedan recibirlos como servicio público. Esto conduce a una degradación del concepto de salud, educación y saneamiento, pero también implica una segmentación de la población en dos sectores. Por un lado quedan aquellos que sólo tienen servicios básicos gratuitos o subsidiados (que tienden a ser de menor calidad) y, por otro quedan aquellos que obtienen servicios más amplios, de mejor calidad a través del mercado.

La interferencia en políticas sociales por parte de los organismos internacionales también es grande y se realiza con el objetivo de reducir y hacer más eficiente el gasto público. La tendencia es a que el diseño de las políticas sociales quede también subordinado al objetivo económico de la competitividad.

1.2. La educación según el neoliberalismo.

Ideas que sustentan el enfoque educativo

Si para la mayoría de nosotros, la enseñanza es ante todo un derecho social destinado a dar instrucción a la población, para un inversor que busca cómo colocar su dinero representa también un negocio que cuenta en el mundo con unos 50 millones de trabajadores y, sobre todo, una clientela potencial de mil millones de alumnos y estudiantes.

En el marco de la OMC, en 1994, se decidió que la liberalización de los intercambios internacionales, que hasta esa fecha sólo afectaba a las mercancías, se aplicaría también a los servicios. Ese año se firmó el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) que incluía a la enseñanza entre los sectores por liberalizar. El AGCS dispone en efecto, en su artículo xix (Parte iv, “Liberalización

progresiva”), que estén encaminadas a “eliminar los efectos desfavorables de ciertas medidas” y a “facilitar un acceso efectivo a los mercados” de los servicios, entre los que figura la educación (Hirt, 2000).

El Banco Mundial ha sido la institución clave en la tarea de liberalizar la educación a los mercados. En la región ha sido el actor principal en materia de asesoría, financiamiento y ejecución de las reformas educativas llevada a cabo en los ’90.

Así resulta fundamental conocer las ideas que tiene esa institución sobre la educación. La metodología central para el diseño de las políticas educativas es el análisis económico y su propuesta consiste en “liberar la actividad educativa al mercado y a la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos la que defina cuánta educación, con qué contenidos y pedagogías, estructurada de qué maneras, en qué ramas y a qué precios debe ofrecerse” (Coraggio, 1997).

El modelo macroeconómico que se aplica al campo de la educación es una ecuación en la que el incremento del producto nacional depende de la acumulación de capital físico, de las variaciones en el factor trabajo y de un factor que han llamado "capital humano", que corresponde al conocimiento y las destrezas adquiridas, habilidades innatas, etc. A pesar que éste modelo fracasó al tratar en su intento de explicar el movimiento económico de los últimos 30 años, sigue siendo aplicado para explicar las relaciones entre educación y economía. La correlación histórica positiva entre las tasas de crecimiento económico y ciertos indicadores de variación en el stock de capital humano es interpretada como signo de que la inversión en educación es una vía para el desarrollo.

En relación al “proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela es vista como empresa que ensambla y organiza insumos de la educación y produce recursos humanos con un cierto nivel de aprendizaje.”(Coraggio, 1997), sometida a la competencia, su nivel de eficiencia está dado por el menor costo posible. A través de la aplicación de métodos estadísticos se relacionan cambios en el aprendizaje con la presencia o ausencia de determinadas variables (material bibliográfico, número de alumnos por clase, etc). De esto se obtienen relaciones de costo-efectividad en relación al objetivo de aprendizaje. De esta manera se llega a hipótesis (que no siempre son vista como tales) como la de que es mejor invertir en textos y no en salarios o en capacitación a largo plazo de maestros, que es costo-eficiente, duplicar el número de alumnos por aula y por maestro, etc. Algunas de estas propuestas son favorables a la perspectiva de la eficiencia

máxima del gasto público que, por otro lado, se quiere reducir al máximo como parte de las políticas de ajuste.

El enfoque economicista del BM en su perspectiva educativa esta dado por la traslación que hace de la teoría y metodología económicas neoclásicas al ámbito de la cultura. Para poder realizar esta tarea ha asemejado la realidad educativa al modelo económico que sustenta. Identificó el sistema educativo con el mercado, la escuela con la empresa, el padre de familia con el demandante de servicios, las relaciones pedagógicas con las relaciones de insumo-producto, el aprendizaje con el producto.

“El neoliberalismo es como la superestructura ideológica, podemos decir, al mercado que avanza sobre bienes que antes no eran transables en el mercado. La educación teníamos una concepción de que era algo más público, que el Estado generaba las condiciones, podía haber alguna escuela privada, pero lo básico tenía que ver con lo público. En este sentido la educación se va mercantilizando cada vez más. Entonces van asumiendo las empresas la dirección de la educación”. (ent: Balduzzi, 2004).

Las ideas que se presentaron como novedosas para solucionar la crisis de los sistemas educativos proviene desde los años ‘70, desde esa época estaban sentadas las bases de la fórmula que aún hoy se da como respuesta para mejorar los sistemas educativos.

Objetivos y valores pretendidos.

Dentro del enfoque neoliberal es el mercado quien decide el rumbo de la educación. De esta manera, la oferta educativa es una inversión de largo plazo y debe ser proyectada anticipando la demanda futura de recursos humanos, por parte del Estado, del autoempleo y de la empresa privada. Esto quedará determinado por el mercado mundial en interacción con las condiciones locales, que definirá qué actividades económicas y qué tecnologías se desarrollarán en cada país. Pero como el futuro incierto del rumbo de la economía vinculada a la demanda futura de fuerza de trabajo flexible (determinada por el nuevo modo de desarrollo) señala que la mejor inversión es aquella que se haga en educación básica.

La “incertidumbre respecto al curso de la economía, unida a la anticipación de que una característica del nuevo modo de desarrollo será la demanda de fuerza de

trabajo flexible, fácilmente reciclable genera la idea de que lo más seguro es invertir en educación básica”(Coraggio, 1997).

Al verse reducido el grado de permanencia en las relaciones laborales los empresarios que invierten en la capacitación de sus trabajadores no pueden asegurarse de que estos seguirán trabajando con ellos, lo que se traduce en una inversión reticente, puntual y a corto plazo en lo referido a capacitación.

Por lo tanto, partiendo de este modelo se concluye que es mejor invertir en educación básica porque es socialmente mas rentable que la educación secundaria o superior. A dicho resultado se llega a través del cálculo de la proporción del aumento de los ingresos de una persona analfabeta en relación al que percibiría un graduado en cuya educación adicional se invirtiera lo mismo. Sumando los ingresos personales de los analfabetos se llega a un mayor ingreso nacional por peso adicional invertido.

El Banco Mundial sostiene que los mas pobres pueden acceder sólo a la enseñanza primaria y es allí en donde se concentrarán los recursos porque contribuye a reducir al pobreza ya que la capacidad de trabajo de los sectores mas pobres aumenta con la educación. Por tanto todo país debe pasar recursos públicos desde la educación superior y técnica a la educación básica. La retirada de la educación pública de esos sectores será cubierta por la iniciativa y recursos privados.

Pero en temas de educación el mercado no puede responder adecuadamente por si solo, por lo que termina siendo aceptada la intervención estatal en el área. De ese modo el sector público termina compitiendo con el sector privado y los mecanismos de asignación de recursos públicos terminan asemejándose a los del mercado, lo que significa la introyección de los valores del mercado en el sistema educativo.

Las recomendaciones de la Banca Internacional tienden a introyectar e institucionalizar los valores del mercado capitalita en la esfera de la cultura. La competencia es considerada como benéfica para el sistema educativo a tal punto que no se pone en cuestión el valor que la misma tiene para lo educativo. El individualismo es alentado e incentivado como valor cultural.

También de manera contradictoria se señala que es indispensable tener en cuenta las particularidades culturales de cada país. Al mismo tiempo que se marca lo anterior se limita la calidad de vida de estas poblaciones al movimiento de los indicadores de ingresos.

Recuperación de costos y ajuste fiscal.

Congruente con su concepción de política social el BM propone minimizar la gratuidad recuperando los costos. El arancel, los préstamos a los estudiantes, es una de las recomendaciones principales. Cuando no sea posible arancelar por cuestiones políticas, será necesario incorporar otras formas de ingresos como la venta de servicios de las universidades a las empresas privadas y, cuando esto no sea suficiente y sea preciso invertir recursos públicos no recuperables, se propone focalizar con precisión mediante mecanismos de mercado. La implementación de las políticas sociales focalizadas en los sectores mas pobres se hace de tal manera que afecta a los sectores medios urbanos que anteriormente eran los beneficiados en la redistribución del ingreso. Por lo tanto la aplicación de éstas se hace siempre apuntando a la reducción del gasto público y no a la pretendida equidad social.

Dado el principio general de que los recursos son escasos, todo país debe pasar recursos públicos desde la educación superior y técnica a la educación básica, y utilizar su limitada capacidad de subsidio exclusivamente en aquellos que, estando capacitados para aprender, no pueden pagar por su educación.

El enfoque economista como las propuestas educativas del BM son tendientes a lograr la eficiencia máxima del gasto público, al mismo tiempo, las políticas de ajuste que promueve el mismo Banco “recomiendan” la reducción al máximo de ese gasto público.

Esto demuestra que las propuestas sobre políticas sociales del Banco no se limitan a un neutral intercambio científico-técnico, sino que están guiadas por un “saneamiento fiscal”, por la reducción de las actividades estatales y por la instauración de políticas compensatorias que se expresan en la focalización del gasto.

Es importante tener en cuenta que para el Banco Mundial, en tanto banco es mas importante la movilización de su cartera de préstamos antes que el logro del desarrollo de los países prestatarios.

1.3. Instrumentos claves de la reforma educativa neoliberal en Argentina.

La reforma educativa neoliberal en nuestro país tubo dos instrumentos claves que fueron la Ley de Transferencia y la Ley Federal de Educación (N° 24.195). Amparados en esos dos marcos jurídicos se produjeron dos procesos: la transferencia del sistema desde el poder central a las provincias y la reforma de la estructura que definió una nueva estructura de ciclos y niveles, la extensión de la obligatoriedad y la

reforma curricular. “El cambio de estructura busca responder a la superación de la débil articulación entre niveles, a la segmentación educativa y al desgranamiento escolar; así como la extensión de la obligatoriedad. Existen, sin embargo, algunos trabajos de investigación...que ponen en evidencia que no necesariamente se logran los objetivos logrados ” (Romagnoli y otros, 1999).

Los cambios impactaron fuertemente modificando el sistema educativo Argentino. Si el sistema educativo se caracterizaba por ser centralizado, burocratizado y homogenizante, con la reforma neoliberal se cristalizaron y profundizaron desigualdades y segmentaciones ya existentes.

Descentralización:

La descentralización del sistema educativo figuró como una de las recomendaciones principales de los organismos internacionales. Un Estado excedido en su funciones y limitado en la capacidad de respuesta a las demandas cada vez mayores, fue uno de los argumentos con la que se justificó el traspaso durante el periodo 1992/94 de la casi totalidad del sistema educativo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación a las provincias, unos 3578 establecimientos y 86374 cargos docentes, (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2003).

“Las políticas de ajuste promovidas por el Consenso de Washington se fundamentan en una vigorosa descentralización de funciones y responsabilidades: las instituciones escolares se transfieren de la jurisdicción federal a la provincial, y de ésta a la esfera municipal: se propone trasladar el fondo público hacia niveles cada vez más micro, evitando de esa manera la “perniciosa” interferencia del centralismo estatal” (Gentili, 1997).

Aunque, también, “según la perspectiva de los promotores del proceso de descentralización en la Argentina, la transferencia de servicios educativos producida en 1992 se fundaba, sobre todo, en el argumento de la federalización. De acuerdo con éste, la transferencia de servicios educativos a las provincias significaba la restitución de la soberanía provincial” establecida en la Constitución de 1853 (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2003).

Además la medida fue sustentada en el discurso de la libertad y la autonomía “Esta libertad de las escuelas posibilita la existencia de procesos educativos diferenciados, ofertas educativas distintas, que contribuyen a ampliar la cantidad de opciones de los consumidores de la educación (padres y alumnos). Los ciudadanos

tienen mayor libertad de opciones educativas para sus hijos” (“Hacia una escuela con mayor autonomía” Camila Cámpora y Otros. 1996 en CTERA-CTA, 2004b).

“El reemplazo de la vieja estructura del sistema por la actual y su implementación desarticulada en nombre del respeto al federalismo, fue el vehículo más poderoso para agudizar la fragmentación” (CTERA-CTA, 2004b).

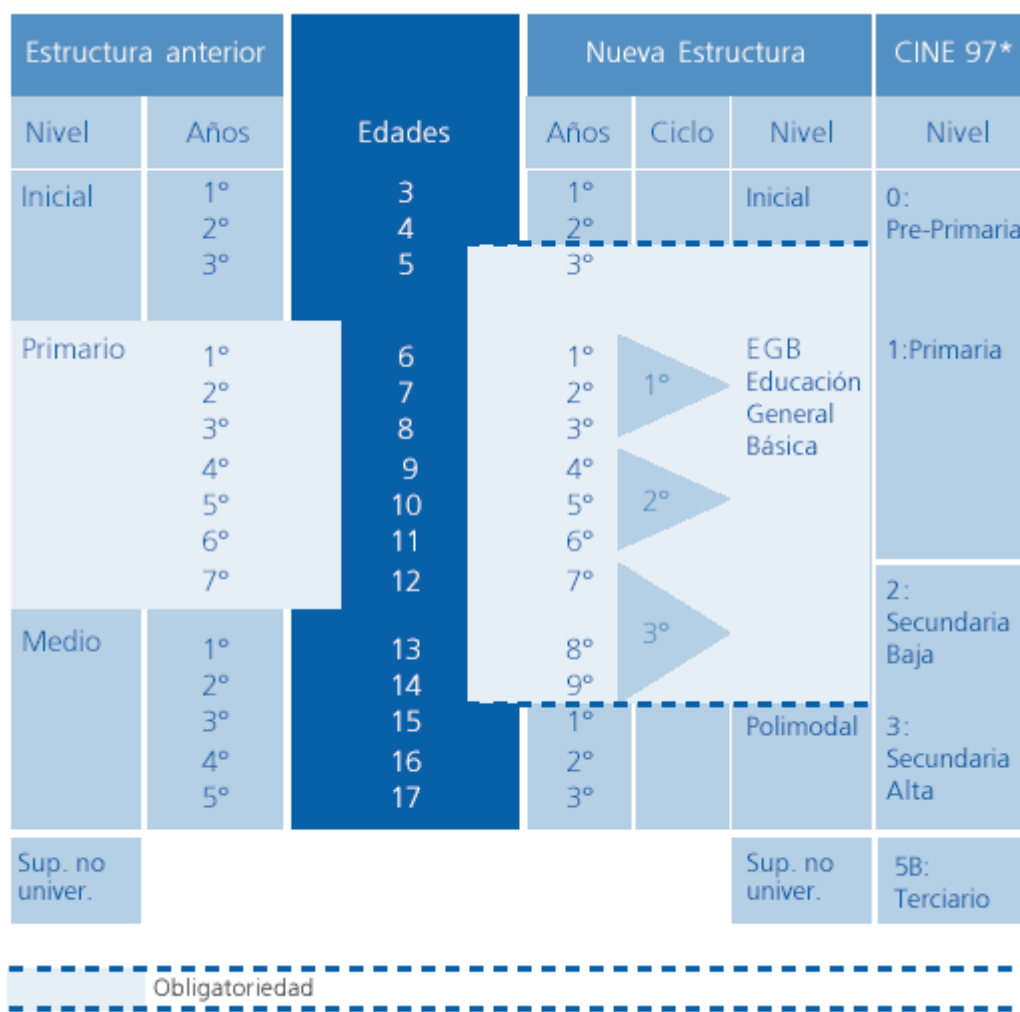
En realidad la llamada descentralización no fue ningún proceso de democratización del poder, sino mas bien un mero instrumento de ajuste financiero que implicó la transferencia de responsabilidades sin fondos a jurisdicciones menores y la re-centralización de temas como el control y la evaluación del sistema. Es decir que el Estado nacional concentró en sus funcionarios y técnicos las cuestiones esenciales y transfirió a las provincias la responsabilidad por el financiamiento y los problemas cotidianos de instituciones, docentes y estudiantes. “La salida que el neoliberalismo da a la crisis educativa es producto de una doble lógica centralizante y descentralizante: centralización del control pedagógico y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema” (Gentili, 1997).

Sin embargo donde había un sistema centralizado, rígido y homogeneizante ahora no hay otro flexible, múltiplemente articulado y democratizado, sino que hay fragmentos del anterior sistema igualmente centralizado y rígido con poco de común y fuertemente desarticulado.

Estructura del sistema educativo a partir de la reforma

La Ley Federal de Educación, establece una escolaridad obligatoria de 10 años que se extiende desde el último año del Nivel Inicial al noveno año de la Educación General Básica (EGB). A diez años de sancionada la Ley se observa un período de transición en el cual coexisten en muchas provincias la nueva estructura de 10 años obligatorios con la estructura tradicional de 7 años de primaria obligatoria y 5 de secundario.

Gráfico N° 1. Nueva Estructura Educativa a partir de la Reforma



*CINE 97: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. UNESCO.

Fuente: DINIECE (2002) **Anuario Estadístico 2000**. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación. Extraído de (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003).

El estado de la implementación difiere entre las provincias, aunque la constante es de una coexistencia de estructuras.

En el nivel EGB 1 y 2, la mayor parte de las unidades educativas del país ya imparten completamente los 2 primeros ciclos de la EGB. Aún coexisten las dos estructuras (EGB 1 y 2-Primario) en unidades educativas de ocho jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Jujuy, Neuquén, Río Negro, Santiago del Estero y Tucumán.

En cuanto al EGB 3 se observa que este ciclo es el que registra mayor dificultad y diversidad en su implementación. En este sentido, las unidades educativas en las que coexiste la estructura de la EGB 1 y 2 con el 7° grado de Primaria, informadas en el punto anterior, son aquellas en las que no se registra implementación a partir del 7° año

de la EGB 3. Las provincias que registran una implementación plena de la EGB 3 en el año 2001 son quince, el resto de las jurisdicciones no ha completado la implementación de este ciclo.

En cuanto al polimodal, solo seis jurisdicciones han avanzado en la implementación plena del nivel. Otras cinco jurisdicciones se encuentran sin implementación del nivel, en tanto que el resto de las jurisdicciones (trece) se encuentra con algún grado de implementación en proceso (desde las que implementan año a año el nivel y aún no han completado la vigencia de la nueva estructura, hasta las que comenzaron la implementación en una muestra reducida de escuelas).

En cuanto a Mendoza es una de las seis jurisdicciones que se encuentran con una implementación plena del nivel polimodal.

La transformación educativa en Mendoza.

La aplicación de la reforma educativa definida por la Ley 24.195 encontró en 1993 en el Gobierno de la Provincia de Mendoza de aquella época, con una decisión de fuerte respaldo a los cambios. “El apoyo a la Ley Federal de Educación fue desde un principio incondicional en el equipo a cargo de la cartera educativa” (Cippec, 2003)

Con esa firme decisión de aplicar la transformación en 1994 el gabinete educativo (De Cara como director general de escuelas y Marta Blanco como directora de educación pre primaria y primaria) publicó un cronograma de implementación, que iba hasta el final de la gestión en 1999. Se decidió que la reforma debía comenzar con el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB en el año 1995, luego continuar con el segundo ciclo completo en 1996 y, a partir del séptimo año de la EGB 3, implementar un año por vez (7mo en 1997, 8vo en 1998 y así progresivamente).

Bajo el Gobierno de Arturo Lafalla y Marta Blanco al frente del Gobierno Escolar, a fines del año 1997, se dictan tres resoluciones -Nro. 1.151, 1.190 y 1.229- que enmarcaron la implementación de la Ley en la provincia. En ellas se plantearon tres alternativas o “modelos institucionales” para la implementación del tercer ciclo, según los diferentes contextos en que se ubicaran las escuelas, priorizando la necesidad de pensar diferentes opciones en la oferta educativa para mejorar las oportunidades educativas. De este modo, se definieron dos modelos institucionales, la EGB 3 articulada (que no separa 8º y 9º del establecimiento al que pertenecía como nivel secundario, pero se trabaja la articulación entre primaria y secundaria) y la EGB completa (se agrega el 8º y 9º a una misma institución completando la escolarización básica de 9 años). “El equipo de funcionarios de la cartera educativa contó con un

importante apoyo dentro de la DGE para implementar esta reforma, fundamentalmente por parte del cuerpo de supervisores, con el cual venían trabajando desde principios de la década. El aval del gobernador también fue considerable y se tradujo en una gran cantidad de recursos para instalar la infraestructura necesaria y para la creación de nuevos cargos docentes” (Cippecc, 2003)

Ya en el Gobierno de la Alianza, Hugo Duch si bien en un primer momento intento frenar la implementación de la Ley Federal, luego, desarrolla una política en la que “se pueden encontrar ciertas continuidades. Tal como comentó una alta funcionaria de la Alianza, *cuando asumimos, tomamos la decisión de no innovar respecto de lo curricular que había hecho la gestión anterior en el primer y segundo ciclo* . En el caso de la EGB 3 sí se realizaron modificaciones en el diseño curricular, en las que prácticamente no intervinieron técnicos que habían trabajado en la gestión justicialista.” (Cippecc, 2003).

El cronograma de la implementación de la transformación es continuado por el Gobierno de Iglesias, en 1999 se pone en marcha el octavo año y así se sucede respectivamente hasta llegar al 2003 el 3º año de polimodal completando la aplicación total del nuevo diseño institucional.

Algunas consecuencias de las políticas de ajuste

1-Reducción progresiva del gasto educativo como porcentaje de Producto Nacional Bruto (PNB), la cual se expresa en una progresiva disminución tanto de los gastos de capital, deteriorando progresivamente la infraestructura del sistema educativo, y la disminución de gastos corrientes, que en esencia significa una disminución del salario real de los trabajadores de la educación.

Es necesario recordar de la Ley Federal de Educación los artículos referidos al financiamiento no se han cumplido como si ha ocurrido con aquellos artículos que necesitada imponer el modelo político, social y económico.

En su artículo 61 la Ley establece que “la inversión pública consolidada de Nación, Provincias y Municipalidades, deberá aumentar 20% por año a partir del presupuesto 1993” y que “estas serán metas de cumplimiento obligatorio”. “Estas pauta nunca se cumplió y en 1996 los cálculos indicaban que se habían dejado de invertir 8.067 millones de pesos-dólares” (Vior, 2004).

Por último el artículo 62 determina que en caso de producirse insuficiencias presupuestarias se establecerán “impuestos directos de asignación específica aplicados a los sectores de mayor capacidad contributiva” . “No caben dudas respecto de las

“insuficiencias” producidas, pero esos impuestos directos nunca se establecieron. Esa falta de cumplimiento se refleja en el deterioro de los sueldos del personal del área y en el conjunto de factores que condicionan la calidad de la educación” (Vior, 2004).

2- Aumento de la responsabilidad de la familia para financiar la educación a través de sistemas de privatización de sistemas de privatización, directa o indirecta de la enseñanza pública.

3 –Intensificación de los mecanismos históricos para segmentar y dualizar los sistemas educativos que se puede verificar en la dificultad que los sectores populares urbanos y rurales tienen para acceder al sistema; en el empeoramiento de los índices de transición entre el nivel de formación básico y el secundario o medio; el aumento de las tasas que indican el fracaso escolar y la persistencia del analfabetismo estructural.

4- Fragmentación y desarticulación del sistema:

Esta problemática fue analizada en un reciente trabajo realizado por el equipo de Investigaciones del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte (IIPMV) de CTERA en el que abordaron las consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación a 10 años de la sanción de la misma, allí observan que varios lugares y procesos del sistema educativo han sido desarticulados, desmembrados, desestructurados constituyendo verdaderas evidencias de fragmentación.

Los múltiples quiebres o fragmentaciones del sistema son agrupados en dimensiones significativas, las mismas son:

- a) La existencia de por lo menos tres formas de establecer cuántos años abarca el tramo del sistema considerado **educación básica**: en el país coexisten la antigua primaria de siete años con una EGB de nueve y una primaria o EGB de seis años. Hay una incapacidad del modelo educativo de la “reforma” de definir una educación básica común nacional. ¿Qué tiene en común de “básico” niveles educativos con tres años de diferencia entre ellos?, se preguntan los investigadores. (CTERA-CTA, 2004b).
- b) La entrega de **certificaciones** reconoce terminalidad a tramos diferentes del sistema educativo: existe una dispersión de certificaciones de la educación básica con diferencia de cantidad de años de escolarización. Así por ejemplo: seis años (Entre Ríos y Córdoba); siete años (Río Negro, Neuquen, Ciudad de Bs. As); nueve años (el resto de las provincias). La falta de un piso de años

común para la entrega de certificación se vincula con la indefinición respecto de la educación básica.

- c) Múltiples fragmentaciones del tramo que representa la educación de adolescentes y jóvenes. Así como se evidencia la imposibilidad de definir lo que se entiende por educación básica, se hace también imposible pensar en términos de una respuesta pedagógica común, que se entiende por una escuela secundaria.
- d) Nuevas fracturas, agregadas a las fragmentaciones anteriores, por la localización edilicia de los distintos niveles del sistema, combinándose nuevas y viejas estructuras de muy distintas maneras. Por ejemplo en el nivel medio del país se encuentran combinaciones de edificio escolar (ex secundaria) con EGB 1 y 2 y el 7mo; edificio escolar (ex secundaria) con 8° y 9° de EGB 3 y polimodal; edificio escolar (ex secundaria) con Ciclo Unificado de secundaria o escuela intermedia. ¿Cuántas “escuelas” viven de un mismo edificio? ¿cuántos edificios albergan una misma escuela?.
- e) Fragmentación de las dependencias: por ejemplo en el nivel medio se encuentra a lo largo del país: Dirección de media (Neuquen), Dirección de media y técnica (Ciudad de Bs. As.), Dirección de media, especial y superior (Córdoba), Dirección de polimodal y TTP (Buenos Aires), Dirección de EGB3 y polimodal (San Juan, Entre Ríos y Mendoza). La diversificación de los modos de inscribir y supervisar pedagógicamente los variados y nuevos tramos en que quedaron divididos los niveles educativos en las provincias, desde los modos de nombrar los niveles, es evidencia de la ausencia de unidad pedagógica.

A este panorama de fragmentaciones presentado, hay que sumarle una desarticulación aún más extendida. Se trata de la coexistencia de la “vieja” estructura educativa y la “nueva” estructura dispuesta por la Ley Federal de Educación promulgada en 1993 e implementada, mayoritariamente, a partir de 1996.

2. Consideraciones metodológicas.

La aproximación al estudio del tema de nuestro interés ha merecido la realización de una variedad de tareas y la adopción de distintos métodos de abordaje. Nuestro eje central de análisis tiene que ver con identificar los problemas

más relevantes del nivel polimodal en zonas urbanas y suburbanas de escuelas públicas del Gran Mendoza (entendiendo por tal a la zona que comprende las jurisdicciones departamentales de Capital, Guaymallén, Las Heras y Godoy Cruz) en relación a la aplicación de políticas neoliberales.

Para lograr el conocimiento de dicha temática utilizamos metodologías cualitativas y cuantitativas.

Por un lado realizamos entrevistas en profundidad semiestructuradas a distintos actores involucrados en el nivel Polimodal, ya que buscamos comprender los problemas más relevantes a través de las perspectivas de los actores; en este caso de distintos actores involucrados, docentes de escuelas públicas (directivos, profesores, psicopedagogos), funcionarios del gobierno escolar (altos funcionarios de la Dirección General de Escuelas, funcionarios de carrera –entendiendo por tales a, por ejemplo, supervisores, etc) y representantes gremiales, a fin de lograr una mirada más general de la problemática planteada. Los criterios que guiaron la elección de los entrevistados fueron: en el caso de los docentes la condición de permanencia mínima de 10 años en el nivel medio; en el caso de los funcionarios la responsabilidad jerárquica de las tareas, por un lado, y la participación en tareas de ejecución, evaluación y control de las medidas adoptadas, por otro. Por último la elección de los representantes gremiales respondió a que actualmente ocupen cargos en la comisión directiva de sindicatos que incluyan en su representación a los trabajadores de escuelas públicas del nivel polimodal de Mendoza.

Las entrevistas cualitativas fueron codificadas y analizadas a través del método comparativo constante y en relación al material teórico que orienta nuestra investigación.

Por lo tanto para identificar los principales problemas se indagó sobre las percepciones que los docentes, funcionarios y gremialistas entrevistados tenían de la situación escolar en la actualidad; sobre el funcionamiento y desarrollo del nivel polimodal en cuanto a lo pedagógico, curricular, institucional y financiero; sobre las condiciones de trabajo; sobre la implementación de nuevas medidas en el sistema educativo (calificaciones numéricas, globales); sobre las condiciones sociales y económicas de los alumnos y sus familias; sobre temáticas ligadas al fracaso escolar, etc.

También, pudimos aproximarnos a las evaluaciones preliminares que hacen los actores sobre recientes cambios en el sistema (como las calificaciones y

evaluaciones) y, acceder a sus expectativas de futuro respecto a la marcha de la educación en general y el nivel polimodal en particular.

Por otro lado se analizaron estadísticas para conocer los porcentajes de deserción, sobreedad, terminalidad y abandono/exclusión, a fin de lograr un acercamiento más acabado sobre los problemas actuales del sistema educativo

En relación a nuestro eje de análisis han sido elegidos los departamentos pertenecientes al Gran Mendoza (Capital, Las Heras, Guaymallén, Godoy Cruz) para ejemplificar, en el período temporal anteriormente referido, la situación del nivel polimodal. Sin embargo los datos tomados están representando a los totales departamentales y no sólo a las zonas urbanas y suburbanas, consideradas como parte del Gran Mendoza. De todos modos creemos válido considerar tales datos como indicadores ilustrativos de la situación del polimodal ya que la densidad demográfica de los conglomerados urbanos es significativa respecto al resto de la población escolar de cada departamento, y Capital es netamente una zona urbanizada.

Es pertinente aclarar también que los datos tomados pertenecen al Nivel EGB 3 y polimodal unidos, ya que la información relevada por la DGE no está desagregada en tales unidades. Todos los datos utilizados corresponden a escuelas públicas del sector Estatal de Mendoza.

La elección de las variables ejemplificadoras (repetencia, sobreedad, terminalidad y abandono/exclusión) respondió a la consideración de las mismas como elementos claves que retratan en líneas generales el comportamiento del sistema educativo en la Provincia. Los datos con los que trabajamos corresponden al período 2001 – 2003 ya que no existen relevamientos hasta la fecha sobre el año 2004.

Finalmente para poder conocer la relación entre las problemáticas relevantes y las políticas neoliberales (entendidas como las distintas medidas y estrategias instrumentadas) analizamos los datos provenientes de estas fuentes cualitativas y cuantitativas a través del material teórico obtenido por medio de una revisión bibliográfica de antecedentes de investigación, libros específicos de la temática y artículos periodísticos relacionadas. En base a ello hemos realizado las conclusiones de la investigación.

3.Los problemas más relevantes de la escuela polimodal del gran Mendoza

3.1 Desde la perspectiva de los actores involucrados.

3.1.1 Problemas económicos financieros.

Los problemas que terminan desembocando en una situación problemática en materia económico-financiera, son por un lado, la transferencia de establecimientos

educativos en el año 1992 sin el presupuesto correspondiente y, por el otro, el incumplimiento de los artículos 61 y 62 de la Ley Federal de Educación que disponía para el año 2000 una asignación presupuestaria, aproximada, del 6% del Producto Bruto Interno de la Argentina destinada para educación. En este sentido la mayoría, o gran cantidad de actores entrevistados destacaron la falta de infraestructura y la malas condiciones de las mismas, la carencia de materiales didácticos, desde los más sencillos como sillas, hasta maquinarias complejas de escuelas técnicas. También la falta de inversión se ve reflejada en los bajos salarios de los trabajadores de la educación. Este problema ha llevado a la búsqueda y generación de recursos propios que quedaron plasmados en, por ejemplo, la creciente importancia que tienen las asociaciones cooperadoras, la participación en concursos y proyectos como estrategias supletorias de la carencia de recursos provenientes del estado, etc.

De los entrevistados como principal problema surgió el bajo nivel salarial de los trabajadores de la educación. La problemática salarial fue claramente subrayada por docentes y gremialistas, mientras que los funcionarios, más matizadamente, también hicieron referencia al tema.

“... el profesor no está ganando lo suficiente como para justificar los esfuerzos que tiene que hacer, y por supuesto sigue trabajando en su casa...” (Docente, mujer, 56 años, escuela urbana, Las Heras).

“...y nuestro salario sigue igual congelado desde la época de Cavallo..., pero hubo una devaluación y hubo una inflación ...Un aumento salarial corresponde acorde al nivel de pérdida del poder adquisitivo. Se calcula que con la devaluación y la inflación hemos perdido un 70% del poder adquisitivo...” (Representante gremial, varón, 53 años).

“...si nos referimos a lo salarial, tienen un atraso salarial, los empleados públicos y principalmente los docentes no cobran lo que debieran cobrar en esta provincia, creo que en el país tampoco...” (Funcionario, mujer, 39 años).

Otro problema cardinal que surgió de las entrevistas es la carencia o falta de materiales para desempeñar las tareas pedagógicas. La escasez de materiales está referida a elementos básicos para el desempeño cotidiano, como sillas, mesas, elementos de limpieza, etc; la falta de cobertura de servicios como teléfono, cobertura médica en caso de emergencias, hasta bibliografía e instrumentos y maquinarias complejas utilizadas sobre todo en escuelas técnicas.

“...uno de los problemas más serios que tenemos ahora es que nos faltan 80 sillas , para la biblioteca, para la sala de informática, para la sala de profesores y para los curso Yo estoy hace un año pidiendo que el Estado me mande sillas pero sé que a otros directores les pasa exactamente lo mismo que a mi y todavía no logramos que nos manden sillas, todos los días hay una media hora de pérdida hasta que cada uno encuentre su silla...” (Docente, mujer, 51 años, escuela urbana, Capital)

“... las videos hay dos y la mayoría del tiempo han estado rotas, las computadoras en algunos momentos, como son pocas, no pueden utilizarlas porque hay otros cursos y hay que pedir con mucha anticipación la sala para utilizarla, en fin, los recursos materiales son pocos, todos...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano marginal, Godoy Cruz)

“...la ausencia absoluta de recursos para reformular la escuela media...Recursos en espacios didácticos, libros, recursos de personal que se requiere en la escuela...” (Representante gremial, varón, 43 años).

La falta de materiales fue también señalada por las mismas autoridades del gobierno escolar:

“...hacen falta muchísimos recursos, sobre todo los recursos de informática, ustedes saben que el chico tiene que manejar tres idiomas: el castellano, la lengua madre, tiene que manejar el inglés y tiene que manejar informática, que es otro código...” (Funcionario de carrera, mujer, 57 años).

“...la falta de adecuación del equipamiento, en el caso que lo tengan, falta de equipamiento, en muchos casos no tienen nada...” (Funcionario, mujer, 39 años).

Las malas condiciones en la infraestructura escolar fue una problemática subrayada por una gran parte de los actores educativos del nivel polimodal.

“...hay dos aulas inutilizadas, un techo en el pasillo..., cuando llueve pasa agua..., tiene problemas con la parte de electricidad que si bien se ha tratado de arreglar, pero...hay que mantener una institución..., hace mucho tiempo que no se pinta, que no se le arreglan los baños...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano marginal, Godoy Cruz)

“...en cuanto a infraestructura ... bueno, el recurso físico ha tenido muchas falencias. En nuestra provincia evidentemente, parte desde que se dieron en los años noventa, por ejemplo construcciones de escuelas a empresas que no sé si eran muy amigas o no de los políticos pero las escuelas fueron construidas con muy mala calidad...” (Docente, mujer, 56 años, escuela urbana, Las Heras).

“...estamos con edificios que en invierno le faltan estufas y en verano le falta ventilación con los vidrios rotos...” (Representante gremial, mujer, 35 años).

“...están quedando chicas, primero porque hay un incremento de alumnos, que quieren seguir la escuela y no tenemos espacio, y después porque si usted quiere

hacer una enseñanza que evalúe las capacidades y que tengan los chicos experiencias especiales, necesita espacio...nosotros no tenemos espacio; se construyen escuelas sin espacios para hacer educación...” (Funcionario de carrera, mujer, 57 años).

De las entrevistas la falta de inversión surgió como un problema que fue señalado muy frecuentemente por medio de distintas referencias:

“...Desde nuestra mirada los recursos no sólo son insuficientes, a excepción de los recursos humanos que sostienen a tracción a sangre lo que se puede, no hay más...” (Representante gremial, varón, 43 años).

“...el Estado cada vez solventa menos... si estoy diciendo que hay un fondo fijo de \$210 por mes para una escuela que tiene 140 profesores... 650 alumnos que tenemos que mantener con \$210 y hay escuelas que reciben menos que ésta...” (Docente, mujer, 51 años, escuela urbana, Capital).

La desinversión se traduce en múltiples problemas que no son solucionados desde las instituciones del Estado, fuerzan la búsqueda de recursos propios como forma de suplir las carencias. La búsqueda de recursos se da por diferentes métodos como es la organización de cooperadoras escolares, la presentación a proyectos y concursos, la colaboración tanto de docentes como de padres, etc:

“...para el servicio médico no tenemos ningún apoyo del Estado o sea que tenemos que contratar un servicio médico privado porque aquí pasan muchas cosas en un mes, muchas veces hay que llamarlos y eso es algo que hay que pagarlo con el dinero que entra en la cooperadora y a veces tenemos problemas para pagarlo, el teléfono se paga con la cooperadora, ya no lo paga mas el Estado...” (Docente, mujer, 51 años, escuela urbana, Capital).

“...los recursos son escasos, yo creo que es el gran déficit, el tema de recursos. Nosotros vivimos compitiendo en la escuela, vivimos concursando en cuanto concurso hay, a ver si con eso conseguimos ganar algo y traer y completar en la escuela...” (Docente, varón, 45 años, escuela urbano-marginal, Capital).

“... los que sostienen, a través de las cooperadoras son los padres y los docentes que subsidiamos nosotros con estos magros salarios que cobramos estamos sosteniendo, los padres y los docentes, esta estructura educativa...” (Representante gremial, mujer, 53 años).

“...Hay proyectos que estamos llevando a cabo en las escuelas técnicas para que se hagan cargo del autoabastecimiento de sus mobiliarios...” (Funcionario, mujer, 56 años).

3.1.2 Problema referidos a las condiciones laborales.

En relación con los problemas económico/financieros a lo largo de las entrevistas emergió toda una serie de problemas vinculados a las condiciones laborales en las que se desempeña la docencia. Estos problemas son: las mayores responsabilidades y los nuevos roles que tienen los docentes en la nueva estructura educativa del nivel polimodal; la falta de capacitación con que se encuentran para abordar la nueva curricula; la acentuación de los niveles de estrés, enfermedades y el desgaste emotivo de los trabajadores de la educación. Además, las malas condiciones laborales se expresan en los llamados “profesores taxi”, que son aquellos que dictan materias en mas de dos o tres colegios a la vez. La frustración, desmotivación, el dictado de clases en malas condiciones, son otros problemas de los docentes. Finalmente el gran esfuerzo que deben realizar y la postergación de la edad jubilatoria se suman a los componentes de las problemáticas referidas al mundo laboral de los trabajadores de la educación.

Las mayores responsabilidades y los nuevos roles de los docentes que han surgido con la transformación educativa y con el contexto socioeconómico que se vive, fueron otras de las dificultades señaladas.

“...es muy difícil trabajar la mediación en los conflictos, lo digo por experiencia que trabajo permanentemente en la mediación y en tranquilizar los ánimos, que este año se han dado mucho mas fuertes, por cualquier cosa ahí nomás hay situaciones de conflicto...” (Docente, mujer, 51 años, escuela urbana, Las Heras).

“...lo hacemos cada tanto también, esto de presentarnos a concurso implica trabajar en equipo aportar mas tiempo de trabajo...” (Docente, varón, 45 años, escuela urbano-marginal, Capital).

“...antes eran 5, 6 chicos que tenían esta problemática social tan acuciante. Ahora son la mitad del curso tal vez.... problemas que la escuela no puede solucionar y que la sociedad le ha dado un mandato a la escuela que en este momento no puede responder. Yo no puedo darle trabajo al papá, yo no puedo solucionarle el problema de abandono familiar al chico, pero las familias o los entornos familiares le dan ese mandato a la escuela...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano marginal, Godoy Cruz).

“...hay mayores responsabilidades en una escuela. En los docentes la capacitación permanente, en los alumnos la mayor dedicación, del personal que conduce adquirir la estrategias que hagan que su escuela sea una escuela de calidad, pero me parece que tiene que ver con estos tiempos que vivimos...” (Funcionario, mujer, 39 años).

Un problema laboral señalado por la mayoría de los entrevistados es la necesidad de los docentes de trabajar en más de un colegio para lograr alcanzar un mínimo nivel salarial. Los llamados “profesores taxi” trabajan hasta en siete colegios diseminados en distintos lugares de Mendoza. El fenómeno que está vinculado al bajo nivel salarial y a la imposibilidad de acumular horas en un establecimiento, trae toda una serie de problemas, como la falta de pertenencia a los colegios, la multiplicación de tareas.

“...Los docentes vienen de una situación de autoexplotación, porque ya no hace falta que nadie te mande a trabajar doble y tres turnos, sino que buscamos trabajar doble y triple turno para llegar a tener un sueldo que ayude a continuar con el mismo estilo de vida que quizás antes teníamos con un solo trabajo...” (Representante gremial, mujer, 35 años).

“...Cobramos muy poco. Ya te digo, la mayoría de nuestros docentes están bajo la línea de la pobreza y eso hace que nuevamente se haya producido la figura del profesor taxi. ¿Que significa el profesor taxi? que para poder hacer un sueldo digno tiene que trabajar en muchísimas escuelas, para poder lograr un salario, porque también tiene hijos y también tienen que comer...” (Representante gremial, mujer, 53 años).

“...cuando un profesor tiene que estar en muchas escuelas, tiene muchos actos, tiene que adaptarse al espíritu de cada escuela, tiene que conocer el “time” de cada escuela, tiene que correr de una escuela a otra. Por ahí dicen que “al final estoy en tantas escuelas que no me adapto bien a cada una”. Para él es negativo en ese sentido, y también es negativo para la escuela porque ese docente no se mete en la escuela, no pertenece a la escuela, como corresponda. Hay que hacer todo un trabajo especial para que ese docente conozca las cosas, se le comunique todo lo que tenga, que se adapte se sienta parte y se preocupe por la escuela. Todos los profesores desean concentrar sus horas en una sola escuela, por ejemplo con tener dos escuelas para ellos sería lo ideal, o tres a lo sumo, pero a veces hay profesores, sobre todo al espacios curricular del área artística o de comunicación que tienen hasta siete escuelas, les tocan actos en todas las escuelas...” (Docente, mujer, 56 años, escuela urbana, Las Heras).

“...hay profesores que se reparten en 7 u 8 colegios, porque son profesores que tienen dos o tres horas por su espacio curricular, tiene que tener por lo menos 7 u 8 escuelas para ganar, mas o menos para poder comer...” (Funcionario de carrera, mujer, 57 años).

Un problema que surgió como emergente en la mayoría de los entrevistados es la falta de capacitación, tanto en actualización disciplinar como en la adecuación a la nueva curricula y diseño institucional:

“...para cualquier modificación o transformación educativa es necesario como primer medida la capacitación. Yo creo que la capacitación docente no se dió en tiempo y forma, previo a la transformación, no podés estar aplicando

modificaciones sin antes estar preparados...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano marginal, Godoy Cruz).

“...para el año que viene más capacitación para el Polimodal. El docente del polimodal había quedado relegado en capacitación...” (Funcionario, mujer, 56 años).

Las condiciones laborales en las que se encuentran los trabajadores de la educación fueron señaladas por muchos entrevistados como una tarea de gran esfuerzo, la cual muchas veces no es compensada salarialmente. El mayor esfuerzo generalmente es derivado de la crítica situación socioeconómica, en la que la escuela ha sido colocada en un rol que la supera como institución y en la que el docente suele sentirse en soledad

“...los profesores que trabajamos en escuelas urbano-marginales también necesitamos fortalecernos, apoyarnos, escucharnos, porque muchas veces estás trabajando con mucho esfuerzo, a veces hasta en soledad...” (Docente, 42 años, mujer, escuela urbano- marginal, Godoy Cruz).

“...porque están sumidos en una situación social y económica muy grave y ellos esperan que la institución escolar contenga a sus hijos, los resguarde,.....es demasiado para las escuelas, demasiado para el personal, para la gente que se dedica a educación, esta responsabilidad...” (Funcionario de carrera, mujer, 57 años).

“..a raíz de toda esta sobreexplotación que hacemos sobre nosotros mismos, nos llevamos trabajo a la casa, corregimos hasta altas horas de la madrugada y cumplimos....evidentemente con nuestros salarios estamos sosteniendo esta educación...” (Representante gremial, mujer, 53 años).

La edad para que se concrete la jubilación docente fue señalada como otro problema laboral, dado que un docente de 65 años, en el caso de los hombres, y de 60 en la mujer, plantea una gran brecha generacional con los adolescentes:

“...Tenemos un impacto complicado con la sobreedad de los docentes. Hoy estamos soportando los resultados de una ley de jubilación que sostiene en clase a un docente de 65 años, y una mujer hasta los 60. Las distancias generacionales con el adolescente y el joven empiezan a transformarse en enormes, y por lo tanto las dificultades de códigos de comunicación y de resistencia al docente empiezan a dar respuesta...” (Representante gremial, varón, 43 años).

“... políticas educativas de este gobierno y los anteriores desde la reforma educativa, no han habido que mejore la calidad educativa. Por ejemplo: políticas que tengan que ver con el presupuesto. Por ejemplo: políticas que tengan que ver con el salario docente. Políticas que tengan que ver con la jubilación docente. Con eso aumentaría la calidad en forma exorbitante, con jubilación y el ingreso de un montón de profesores que están a la espera, que están desocupados y que han sido preparados por el mismo Estado...” (Representante gremial, mujer, 35 años).

“...no puede ser que sigamos con jubilación a los 60-62 años porque nosotros nos enfermamos mucho, el profesor tiene alto nivel de estrés, sus cuerdas vocales les fallan, hay enfermedades profesionales que ya existen en la columna, el profesor necesita ser jubilado antes, no esperar a los 60 en las mujeres y 62 en los hombres porque realmente se nota el profesor desgastado...” (Docente, mujer, 56 años, escuela urbana, Las Heras).

Derivados de las condiciones laborales a las que se ven expuestos los trabajadores de la educación se señalaron como problemas significativos a: las enfermedades, el estrés, el desgaste emotivo, la frustración y la desmotivación.

“...estamos los docentes muy tensionados, recibimos obviamente la presión de la sociedad...” (Docente, varón, 45 años, escuela urbano- marginal, Capital)

“...las condiciones de trabajo son lamentables porque tenemos muchísimo esfuerzo personal, desgaste, desgaste emocional sobre todo en los barrios urbano- marginales, y sobre todo un desgaste emocional que debería ser compensado de alguna manera...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano- marginal, Las Heras).

“... en la tarea se encuentran siendo, solamente, técnicos que bajan información de DGE y que a veces presionados, reeditan esa presión hacia abajo, hacia los docentes y los docentes hacia los alumnos, y hacemos esta pirámide de comunicación y autoritarismo y de jerarquía. Cuando esto está muy estático generalmente explota esta olla a presión por algún lado. Explota en problemáticas de los alumnos o de los docentes, o explota en portavoces que tienen que ver con la enfermedad, con enfermedad y cantidades de licencias en una escuela, cantidades de situaciones de violencia...” (Representante gremial, mujer, 35 años)

“... la sensación de frustración del docente en la escuela media, es alto en ese nivel, se encuentra con chicos a los que no les puede dar respuesta...” (Representante gremial, varón, 43 años)

3.1.3 Problemas referidos a la calidad de los contenidos.

La Ley Federal de Educación define una nueva estructura educativa del nivel básico y medio. El primer y segundo año de la vieja escuela secundaria, pasaron a formar parte del octavo y noveno año del ciclo básico. El tercer, cuarto y quinto año de la antigua escuela secundaria pasaron a constituir el primero, segundo y tercer año del nivel polimodal (no obligatorio) y que se distingue por un nuevo diseño curricular. Este nuevo diseño cambió la antigua concepción de materias como compartimentos estancos y no relacionados entre sí, por la concepción de áreas o espacios curriculares que permitirían una mayor integración entre disciplinas afines.

Otro punto importante que quedó definido desde la aplicación de esta Ley, fue la posibilidad de que cada escuela adopte orientaciones particulares.

Esta transformación educativa fue aplicada sin el consenso necesario por parte de la comunidad educativa e implementada sin la preparación y maduración que una nueva normativa amerita tener para ser apropiada por los actores que la encarnan.

Hoy, a diez años de la aplicación de la Ley Federal de Educación, se da un gran debate en torno a las consecuencias que la aplicación de la misma está generando. Uno de los puntos centrales de este debate es el referido al vaciamiento y pérdida de calidad de los contenidos educativos en el nivel polimodal. Lo que fuera claramente expresado en las entrevistas.

Los entrevistados coincidieron en hacer una crítica al rediseño curricular. Según éstos la adopción de áreas genera confusión en cuanto a quiénes son aquellos en los que debe recaer esta tarea. Por ejemplo, anteriormente un profesor de Biología se hacía cargo sólo del dictado de dicha disciplina, en cambio ahora debe hacerse responsable del área de Ciencias Naturales en la que quedan incluidas, además de Biología, Física y Química. Esto produce descoordinación, incertidumbre y en algunos casos falta de competencias de los responsables del área.

“...entonces los docentes se encuentran con una ley que incluye conflicto, incertidumbre, confusión, a nivel de los espacios curriculares, de los perfiles, de quiénes eran los que estaban capacitados para dar cada espacio y de qué es lo que se esperaba de ellos...” (Representante Gremial, mujer, 35 años)

“...se han generado espacios absurdos. Hoy viendo las incumbencias de títulos vemos espacios curriculares que no se dictan en ninguna parte, espacios curriculares para los que no quedan claros cuál es el título habilitante, y por lo tanto si uno trabaja con “espacios mundiales”, para hablarte de uno de los espacios, si lo da un sociólogo, trabaja una cosa, si lo da un historiador trabaja otra cosa.... Esto es muy grave porque no hay definiciones sobre qué estamos queriendo decir sobre “espacios mundiales”. Entonces las autoridades dirán, está el “descriptor”. El “descriptor” son dos oraciones que no ayuda a que todo docente pueda pensar qué es lo que enseña en ese espacio curricular...” (Representante gremial, varón, 43 años)

“Los espacios curriculares están contemplados dentro de determinadas áreas, hay espacios curriculares que tendrían que estar independientes... Biología tiene que estar separado de Física y Química...” (Docente, mujer, 56 años, escuela urbana, Las Heras)

La falta de coordinación y fragmentación de los contenidos surgió como una de las preocupaciones fundamentales de los entrevistados. Otro de los cambios

introducidos por la Ley es que dentro del polimodal existe una formación básica común para todos los alumnos, y otra específica que tiene que ver con la orientación elegida por los alumnos, dentro de varias alternativas que ofrece cada escuela. Esto produce una fragmentación en la adquisición de contenidos, en donde al mismo tiempo que se produce una diferenciación, se produce también una pérdida en la adquisición de contenidos.

“...los chicos no tienen más una cantidad de saberes que ésta escuela les ofrecía. Nuestros chicos tenían, por ejemplo, en primero y segundo año, ...Geografía de Europa y Oceanía, de Asia Africa, Americana, Argentina I y II, Historia antigua y Medieval, Moderna y Contemporánea, Americana, Argentina I y II... esto hoy está reducido a mucho menos materias, muchísimo menos de todo lo que te he mencionado...y han tratado de compensar a través de talleres el vaciamiento que ya no podemos dar porque nos faltan horas en el diseño curricular....ahí es donde viene la fragmentación, la cultura “zapping”, porque de un curso de nivel polimodal de primer año, unos optan por el taller de Física Cuántica, otro opta por el taller de evolución del universo...entonces todo el curso en la formación de fundamentos tiene lo mismo, pero después, en los talleres, no es el mismo saber, está fragmentado...así se produce de hecho un vaciamiento de contenidos, se produce la fragmentación y la superposición de contenidos, porque tenés materias que dan lo mismo que ves en los talleres...” (Representante gremial, mujer, 53 años)

En la práctica pedagógica se produce de hecho una falta de coordinación que provoca una superposición y/o carencia de contenidos:

“...las dificultades...se notan mucho en la poca coordinación entre los espacios, si bien es cierto que la ley pretende que los espacios estén conectados...lo real es que los docentes no cuentan con tiempo para hacer las coordinaciones...” (Docente, varón, 45 años, escuela urbano- marginal, Capital)

Fragmentación y descoordinación entre saberes y áreas es un proceso que se da en forma conjunta y que se refleja en la disminución de la calidad de los aprendizajes otorgados por el nivel polimodal.

“...a nivel de la calidad educativa...el sistema educativo no ha respondido a las necesidades de los alumnos y de las comunidades, al contrario, porque los alumnos no han encontrado en la educación una respuesta a las necesidades laborales, niquiera, necesidades que tuvieran que ver no sólo con lo laboral, sino con la formación integral. Al contrario ha sido formación muy técnica, muy fragmentada, y muy como en bloques estancos, sin una articulación entre todos los espacios curriculares. Porque se disminuyó la coordinación de áreas, el tema de profesores taxis también genera esa situación, entonces cada espacio curricular genera un espacio estanco que no se comunica con otro...” (Representante gremial, mujer, 35 años)

Estos problemas descriptos anteriormente se ven reflejados en las pocas herramientas cognitivas que tienen los alumnos de nivel polimodal para resolver problemas simples.

“Hoy la realidad es el fracaso rotundo de esta propuesta contra la realidad. Si hay escuelas que empiezan a buscar nuevos caminos, es porque hoy nosotros tenemos en la escuela media, frente a esta falta de toma de decisiones de la misma escuela, egresados que balbucean, que difícilmente puedan comentar un texto que leen, escasísimas herramientas para informarse y analizar la realidad en la que están inmersos.”(Representante gremial, varón, 43 años)

Esta caída en la calidad de la formación polimodal queda claramente expuesta en las dificultades que tienen los graduados del nivel medio para acceder a los estudios superiores.

“...lo que también estamos viendo es el fracaso que tiene el alumno egresado del polimodal en la Universidad...” (Funcionario, mujer, 56 años)

“...cuando yo veo el nivel de ingreso a la facultad de los chicos de esta institución, que son tan pocos, tan pocos los chicos que ingresan a la facultad, eso me da la pauta que todavía las herramientas, las capacidades, lo que estamos viendo es el fracaso que tiene el alumno egresado del polimodal en la Universidad...metas que debieran haber logrado, no las han logrado, cuando yo le planteo al chico un dilema o cuando le planteo al chico una resolución de problemas simples y no lo puede resolver, significa que le faltan herramientas para resolverlas...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano- marginal)

Este proceso de vaciamiento de contenidos y caída en la calidad educativa tiene características particulares en la escuela técnica. Esto se debió, por un lado a que la Ley Federal no hizo referencia alguna a las características propias de la formación técnica, y por otro, a la falta de financiamiento que tuvo durante un largo periodo.

“La escuela técnica tradicional tenía formación técnica en el octavo y en el noveno, es decir que la formación técnica empezaba cuando empezaba el secundario. En esta nueva escuela técnica esto no es así. Una formación que empieza en primero del polimodal, el octavo y el noveno es igual que el resto de las escuelas del polimodal. Eso se valora en la comunidad técnica como una pérdida.” (Funcionario, mujer, 39 años)

3.1.4 Problemas socioeconómicos que repercuten en el desempeño escolar.

La crítica situación socioeconómica en que se encuentra gran parte de la población fue un emergente significativo que se desprendió de las entrevistas. Los factores económicos sociales están referidos a problemas de empleo e ingreso, mala situación alimentaria, trabajo adolescente incentivado por las dificultades de los mayores para ubicarse en un empleo. También impactan en los colegios la desintegración familiar, las dificultades para brindar apoyo escolar de muchas familias y el bajo nivel de tolerancia y autoestima de la comunidad educativa, producto de las dificultades socioeconómicas.

La principal referencia que realizaron los entrevistados es a la precaria situación socioeconómica que vive la población en general como el factor determinante que repercute en el desarrollo escolar.

“...la situación socioeconómica de las familias es una condición importante para que los chicos se preocupen más por su aprendizaje, porque creo que los adolescentes están mucho más preocupados por los problemas de los adultos, están preocupados por los problemas económicos de su casa, los problemas afectivos de sus familiares...” (Docente, mujer, 51 años, escuela urbana, Capital).

“...situación económica y social de los padres, en las escuelas públicas tanto urbanas, sub-urbanas o rurales es igual, la respuesta de los padres frente a la educación es... exactamente igual porque están sumidos en una situación social y económica muy grave y ellos esperan que la institución escolar los contenga...” (Funcionario de carrera, mujer, 57 años).

“...el nudo más conflictivo del proceso educativo hoy, es la escuela media. Y esto está atado a distintos tipos de factores. Un primer elemento es el factor socioeconómico. No estoy hablando cuando hablo del factor socioeconómico, de los ingresos familiares, sino de los factores económicos de la población escolar en sentido amplio, quiero decir escolarización de los padres, ocupación de los padres, prácticas sociales habituales del grupo de los chicos. Eso hace que la escuela media hoy esté profundamente en crisis...” (Representante gremial, varón, 43 años).

La problemática del empleo adolescente surgió como un dato significativo. El trabajo adolescente aparece como un fenómeno frecuente dado las mayores dificultades que tienen los adultos para conseguir un empleo.

“...que los padres muchas veces ven en los chicos expectativas, expectativas que pueden lograr de otra manera... generalmente, cuando van a pedir trabajo, los padres como son grandes no lo consiguen, en cambio un chico joven consigue rápidamente una changuita, porque es joven, porque tiene más energía, porque le pueden pagar menos..., entonces, el padre ve como una salida laboral rápida, más en su hijo que en él mismo...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano marginal, Godoy Cruz).

“...Los chicos que abandonan...son aquellos chicos que tienen gravísimos problemas económicos que han tenido que dejar de estudiar para trabajar...” (Representante gremial, mujer, 53 años).

La mala situación socioeconómica se ve reflejada en las dificultades para lograr una alimentación adecuada, y en la desprotección familiar producto ya sea de la desintegración familiar o la mayor ausencia de los padres de su hogar.

“.. impacta en el estudio. No es lo mismo un adolescente que tiene en su casa el tiempo para estudiar, el alimento necesario, el acompañamiento de sus padres para aprender a no llegar tarde, a no faltar a la escuela, el chico que esta solo todo el tiempo porque el padre no está, la madre se va muy temprano, él se levanta cuando puede, come lo que puede o porque quizás no hay porque la madre no está...el chico por otro lado trabaja...porque lo necesita para su familia o para sus necesidades como adolescente entonces, el estudio va quedando en otro orden de prioridades frente a la realidad actual...” (Docente, mujer, 51 años, escuela urbana, Capital).

“...si una familia no tiene trabajo, está solamente recibiendo un plan trabajar, con 150 pesos no puede comer una familia. En nuestros alumnos son la mayoría de familias numerosas, entonces la expectativa no es estudiar, es comer...es muy difícil a un chico enseñarle ...si tiene la panza vacía...Necesito cargar a la neurona de energía...con comida, que no la tengo y te digo que no sé, me atrevería a decir que el... 85% de la población de esta escuela, tienen las condiciones materiales, muy pobres, muy desmejoradas...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano- marginal, Godoy Cruz).

Las frágiles condiciones materiales impactan en los bajos niveles de tolerancia y autoestima con los que llegan los alumnos. A su vez la difícil situación laboral que viven los docentes también dificultan el carácter de los trabajadores de la educación.

“...La escuela polimodal está atravesada por una situación social muy vulnerable. Los alumnos vienen con un límite entre la tolerancia que es casi transparente.... No tenemos esos alumnos que vienen tan contenidos desde el exterior...Los docentes vienen de una situación de autoexplotación...Entonces también los docentes viven con un nivel de tolerancia y de vulnerabilidad que hace que la línea entre el estar equilibrado y el no estar equilibrado, esté muy débil...” (Representante gremial, mujer, 35 años).

3.1.5 Otros problemas que afectan el desempeño escolar.

Además del factor socioeconómico, el desenvolvimiento de la escuela polimodal está atravesado por otra serie de problemas que afectan el desempeño escolar. Estos

tienen que ver con el fracaso escolar (repetencia, deserción, insuficiencia de orientación vocacional, etc); los mayores grados de exigencia académica que chocan con alumnos sin capacidad de respuesta; la desmotivación e indiferencia con que es vista la escuela por algunos actores educativos; controversias en torno a la autonomía de las escuelas y sobre el proceso de descentralización hacia los municipios.

El fracaso escolar reflejado en la repetencia y sobre todo en la deserción, está fuertemente vinculado al deteriorado panorama económico y social. De las entrevistas emergió como significativo que el abandono de la escuela polimodal responde en muchos casos a la necesidad de trabajo de los adolescentes:

“...acá hay chicos que nos dicen directamente: “yo quiero trabajar, en mi casa hace falta comer”...” (Docente, mujer, 51 años, escuela urbana, Capital).

“...este año hemos notado un aumento a pesar de todo el trabajo que se hace, un aumento de la deserción de los chicos del polimodal...dejan de venir porque o necesitan trabajar o tienen que ayudar en la casa o tienen que asumir responsabilidades que no les corresponde...” (Docente, varón, 45 años, escuela-urbano marginal, Capital).

Pero también hay otras causas en la pérdida de la matrícula del nivel polimodal como: la incorrecta elección de la escuela para continuar los estudios (por ej. eligen orientaciones que no los satisface o escuelas técnicas de 4 años que suelen percibirse como problemáticas para ser terminadas por su grado de dificultad); la poca expectativa de movilidad social atribuidas al logro de la escolarización polimodal; la pérdida de calidad en los títulos de las escuelas técnicas. También emergió como significativo la aplicación, en el presente año, de los exámenes globales que se presenta para algunos chicos como un obstáculo insalvable causa de posible deserción.

“..muchos en el primer año del polimodal se van de la escuela, se van a otra escuela que tiene nada mas que tercer año, son polimodales comunes Contable, de Bellas Artes, Humanísticos, o de Biología para terminar rápido ...una curricula muy intensa hace que el chico se canse pronto y no pueda terminar...” (Funcionario de carrera ,mujer, 57 años).

“Desde el tiempo que la escuela técnica vino decayendo en calidad y sobre todo en medio de conflictos vividos con la aprobación de la ley, vieron disminuidas su matrícula, es decir los chicos y los padres, tuvieron el temor de que la escuela técnica no les entregara el título que antes entregaba...”(Funcionario, mujer, 39 años).

“...aquel chico que no tenga apoyo en la casa, que no tenga la posibilidad de discutir con alguien...a lo mejor se siente tan presionado con el global que antes de enfrentarlo decide no seguir, pensando en que no iba a poder cumplir con las exigencias...” (Docente, varón, 45 años, escuela urbano- marginal, Capital).

La implementación de los exámenes globales a provocado controversias tanto en alumnos como en los docentes. Si bien para muchos actores del sistema educativo es una medida necesaria para elevar la calidad educativa, otros ven en los globales una medida “efectista” que además de no resolver el problema de calidad educativa puede tener efectos negativos, como la deserción.

“...a veces cuando nos prendemos en el discurso de la exigencia, solamente lo vemos desde un lugar y desde una representación del otro. Yo tengo la representación del otro como que es vago o como que no quiere estudiar..., tengo una ausencia de procesos que llevaron a esto y de contexto que responde a esta situación. Si yo veo esto descontextualizado al interior de la escuela puedo plantear que la exigencia tiene que ver con el pelo corto, con una evaluación global, con el llevarse todas las materias, con las amonestaciones y ahí me equivoco, y ahí genero al interior de la escuela la contradicción y queda esto como docentes contra alumnos y alumnos contra docentes...” (Representante gremial, mujer, 35 años).

“...se ha hecho chocante lo del global...si tengo que rendir dos o tres globales, creo que se ha convertido en una preocupación por ahí no tan buena...”(Docente, varón, 45 años, escuela urbano -marginal, Capital)

“... yo creo que está muy bien el tema de los globales, pero la aplicación ha sido a destiempo, el global debería haberse trabajado en febrero, donde nosotros tendríamos que haber tenido todo planificado, para nosotros, para adentro de la institución y para fuera de la institución... cuando vos no tenes claro algo tampoco lo podés transmitir con la claridad, entonces... no están mal los globales porque te van a permitir integrar mas las cosas, reafirmar otras, pero ha sido la aplicación a destiempo...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano- marginal, Godoy Cruz).

Otro problema que surgió como significativo es la falta de motivación y la indiferencia de alumnos y padres hacia la escolarización polimodal:

“...el estudiar no representa para ellos un crecimiento, ni social, ni acceso social ni personal , no es importante, no es prioritario para ellos, y los padres eso también lo han dejado de lado, en la época mía el estudiar era un signo de prestigio y un lugar en lo social, en este momento ni para el joven ni para los padres es importante”. (Funcionario de carrera, mujer, 57 años).

“...La educación no está en la primer escala de valores, la educación en la sociedad está en el último lugar de la lista...” (Funcionario, mujer, 57 años).

“...los chicos no logran entender ni aceptar que la escuela tiene un valor, creo que algunos sí, los que son apoyados por los padres... con esta esperanza ...de decir “hace falta la escuela porque después yo quiero ser alguien”... pero yo creo

que en el fondo muchos adolescentes dudan de esto...”(Docente, mujer, 51 años, escuela urbana, Capital).

La denominada autonomía institucional se presenta como un discurso en donde los órganos centrales descentralizan ingerencias tanto en lo pedagógico, financiero como operativo. La denominada autonomía si bien sirvió en el marco de la transformación educativa para que las escuelas elijan sus propios perfiles curriculares, lo que representó un cierto grado de participación, por otro lado, es un discurso que muestra sus límites a la hora de hacerse real en relación a la evaluación, control y financiamiento del sistema educativo, e inclusive es dificultoso identificar la autonomía en el proceso real de participación de la comunidad y los docentes en el tema educativo.

“..Autonomía institucional...sirve como discurso para que una escuela pueda adecuar su discurso al contexto, a la comunidad, las necesidades de la población escolar específica, a la participación de los docentes, los padres y los estudiantes, o sirve para que un gobierno se desentienda del financiamiento educativo de la escuela, profundice la municipalización, avance en la “charterización” escolar, instale los créditos como modo de subsidiar a los padres y no de financiar a la escuela...” (Representante gremial, varón, 43 años).

“..a veces si proponemos algo... por ahí nos lo cuestionan nuestras autoridades, por ahí queremos ser distintos en algo y si no está medio pautado..., hay un verticalismo que hace que nosotros tengamos que hacer lo que nos dicen y a veces quisiéramos hacer una cosa distinta, estamos encasillados, la autonomía institucional es una utopía en algunos casos...” (Docente, mujer, 56 años, escuela urbana, Las Heras).

“...A la hora del control la evaluación y la centralización del presupuesto, ahí Dirección General de Escuelas muestra su cara más autoritaria...” (Representante gremial, mujer, 35 años).

También ligado a la autonomía institucional aparece el proceso de municipalización, la cual representaría la transferencia de responsabilidades educativas a los municipios. Esta tendencia es observada con preocupación por los actores del sistema educativo en lo referido a la financiación, dado que una transferencia de responsabilidades escalares sin presupuesto significaría empeorar las malas condiciones actuales.

“...es decir recursos físicos esta ausente y a partir de este año ha empezado a descentralizarse recursos físicos a los municipios, lo que es todo un tema, porque los municipios a veces no brinda todo lo que uno necesita...” (Docente, mujer, 56 años, escuela urbana, Las Heras).

“...Con los municipios... las escuelas tendrían diferentes características de acuerdo a la riqueza o no de cada municipio...”(Representante gremial, mujer, 35 años).

3.1.6 Fracaso de la Ley, segmentación y dualización social.

Los actores educativos entrevistados coinciden en señalar, a partir de la diversidad de problemas enunciados y viendo los resultados que ha mostrado la Ley Federal de Educación a diez años de su sanción, que la misma ha fracasado.

“...La educación media en Mendoza tiene un antes y un después de la Ley Federal de Educación, hasta el momento... hasta el 94, 95, cuando esta ley se hace efectiva en Mendoza, la educación media venía en un marcado avance a nivel de matrícula, a nivel de titularidades, marcado avance después de la dictadura, había empezado a tener una ampliatoria.... Con el cambio de estructura, con la Ley Federal esto se frenó. Comienza otro proceso que tiene que ver por un lado con la deserción... Hoy, a diez años, nos ha demostrado, no sólo que no tenía sentido, sino que no es efectivo. Hoy ha aumentado la franja entre las personas que antes tenían una primaria completa y ahora no tienen ni siquiera la primaria completa. La franja de los pobres y los ricos se profundizó por esta estructura y por esta ley...” (Representante gremial, mujer, 35 años)

“...creo que como una modificación a la Ley de educación, fue buena la modificación, es buena la intencionalidad, es bueno el cometido, pero en sí la implementación parece que fue con demasiado apuro, creo yo, que se deberían haber tomado algunas escuelas piloto, profesores, también que hubieran aportado a esa innovación, haberse sentido comprometido en esa innovación y después de ese primer momento de pilotaje, por así decir, recién hacerlo extensivo....” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano marginal, Godoy Cruz)

“...la comunidad educativa no vivió la aplicación de la Ley de la mejor manera, la Ley no se refería a las escuelas técnicas, lo vieron como un desprecio y un olvido y como una desvalorización que realmente existió...Es al día de hoy que la comunidad técnica, siempre me refiero a la media técnica, no termina de aceptar, es decir, hay sectores dentro de la comunidad técnica que no terminan de aceptar lo que viene siendo la Ley...” (Funcionario, mujer, 39 años)

Al mismo tiempo emerge como una conclusión importante que uno de los principales efectos ha sido el afianzamiento de un sistema educativo que profundiza la tendencia de segmentación y dualización social.

“...Creo que lo que hay es una profunda segmentación de la distribución del capital cultural. Esto se visualiza en los chicos y su escuela de origen, en relación a intentos de ingreso a los estudios superiores.... Hoy estamos viendo con claridad en el ingreso a la vida universitaria, el patético resultado de este proceso. Ahí es donde uno visualiza con mayor claridad la segmentación que este proceso de escolarización ha acompañado, porque yo me niego a decir que lo ha provocado.

La segmentación es previa, no es que el chico elige la escuela, el chico va a la escuela que su lugar social le permite, escuela que termina reforzando su situación de pobreza y desigualdad...” (Representante gremial, varón, 43 años)

“...como si un chico que se le ha dado tantos años y sale y no encuentra trabajo, no puede ingresar a la facultad, o sea, debe haber algo que posibilite su proyección como persona, no ingresó a la facultad pero se capacitó en esto y puede trabajar, yo soy una convencida que no todos podemos ir a la universidad, ni todos vamos a ser mecánicos, ni todos vamos a ser barrenderos, existe una diversidad en nuestra inteligencia y en nuestro accionar, pero esa diversidad muchas veces no está al alcance para los chicos de acá, o sea, no tienen una instancia de capacitación en arte y oficio, para que ellos puedan ser otra cosa...” (Docente, mujer, 42 años, escuela urbano- marginal, Godoy Cruz)

3.2. La problemática del nivel polimodal del gran Mendoza en algunas cifras.

Las variables que elegimos para trabajar son repitencia, sobreedad, terminalidad y abandono/exclusión, dado que estos índices representan la finalidad del sistema educativo y por tanto describen la eficacia o no de tales objetivos.

La **repitencia** mide la cantidad de alumnos que no logran pasar al año de estudio inmediato superior y vuelven a matricularse en el mismo año de estudio en el periodo siguiente. Las estadísticas del nivel polimodal del gran Mendoza demuestran que la repitencia desde 2001 a 2003 ha sufrido una disminución.

La tasa de **sobreedad** expresa el porcentaje de alumnos, respecto al total de la matrícula, que cursan un año de estudio determinado con una edad real superior a la teórica prevista para dicho año de estudio, según las normas legales de acceso a cada nivel educativo. En el periodo que consideramos se puede notar que la sobreedad en general ha disminuido, aunque en menor grado que la repitencia, con el agregado que el departamento de Guaymallén desmejoró su índice de sobreedad (de 44.2 en 2001 paso a 44.4 en el 2003).² Pero si bien han mejorado los comportamientos referidos a repitencia y sobreedad, no se registra la misma tendencia en cuanto a terminalidad.

La tasa de **terminalidad** expresa la retención, la comparación entre los alumnos que constituyen una cohorte (grupo o generación) en un determinado nivel o ciclo, en un año calendario determinado, y aquellos que terminan el nivel o ciclo, con la misma cohorte, en los años previstos en la organización curricular o estructura del sistema educativo. Es decir que la tasa de terminalidad muestra la proporción de alumnos que

² Ver anexo II

finalizan un determinado nivel educativo en los años calendarios previstos por la estructuración legal del sistema.

Las cifras de la terminalidad se conocen oficialmente hasta el 2002 solamente. La tendencia general de la provincia de ese año respecto al año 1994 ha tenido una variación negativa del 0.50%. En cuanto a los departamentos que nos interesan, durante 2001 y 2002 mostraron un comportamiento dispar, mientras que Godoy Cruz y Capital mejoraron su tasa de terminalidad, Las Heras y Guaymallén siguieron la tendencia negativa que se verifica en la provincia.³

Por otro lado nos interesa particularmente la tasa de **abandono/ exclusión** dado que la misma expresa la proporción de alumnos que abandonan un determinado nivel educativo entre un ciclo lectivo dado y el siguiente. El concepto “abandono/exclusión” indica que el abandono no sólo es responsabilidad del alumno (deserción) sino también le cabe parte de la responsabilidad al sistema mismo, fundamentalmente en tanto establece arbitrios homogéneos que no siempre son adecuados a las diversas poblaciones atendidas.

Los datos referidos al **abandono interanual** (el que se mide un año respecto a otro posterior) están procesados sólo hasta el año 2002. Es destacable que el total provincial entre 1996 y 2002 ha tenido una variación porcentual negativa (-28.09%), es decir que en el 2002 de cada 100 alumnos, hubieron 28 que abandonaron o fueron expulsados del sistema educativo. Esta tendencia también se verifica en el área y los años de nuestro interés. En el 2002 se registra un aumento del abandono interanual en los departamentos de Guaymallén (de 17.4 pasó a 20) y Las Heras (de 16.9 pasó a 21.1), mientras que los mejores rendimientos se verifican en Capital (de 13.6 pasó a 11.4) y Godoy Cruz (18.4 pasó a 14.6).⁴

Finalmente nos interesaba observar la magnitud del fracaso escolar entendido como la cantidad de alumnos que se quedan en el camino ya sea demorados (sobreedad) o fuera del sistema (abandono/descerción/expulsión), para ello construimos la cohorte 1999-2003. Ya que consideramos necesario lograr lo antes dicho procedimos a contabilizar los alumnos que llegaron a promocionarse en el 2003 habiendo iniciado su escolarización en el 1999 (año en el que en el antiguo régimen legal empezaba su escolarización media). La referencia a este año y no el 2001 (año en que ingresaron al

³ Ver anexo III

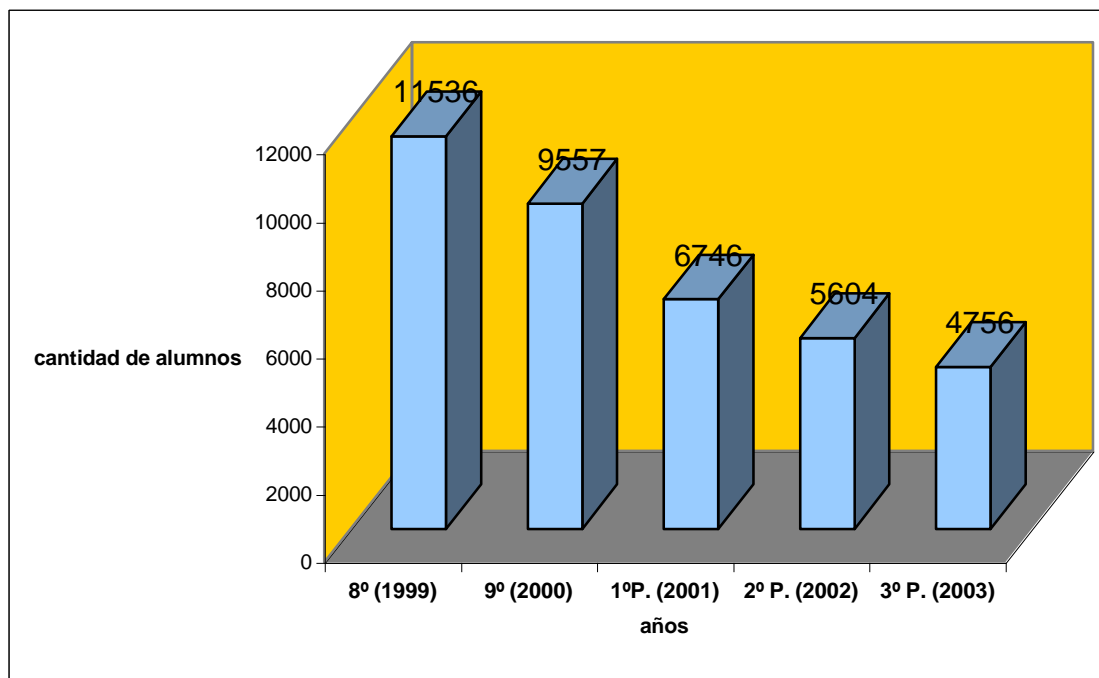
⁴ Ver anexo IV

nivel polimodal) ilustra más pertinentemente el desempeño del sistema en términos del fracaso escolar.

Sumando los cuatro departamentos de nuestro interés podemos observar que de un total de 11.536 alumnos que comenzaron en 1999 el actual 8° de EGB 3 (antiguo 1° año de secundario) concluyeron el 3° de polimodal (antiguo 5° año secundario) 4.756 alumnos. Es decir que pudieron permanecer en el sistema escolar hasta lograr finalizar la escolarización media en los plazos previstos el 41% de los alumnos que comenzaron el antiguo primer año de secundario (actual 8° de EGB 3). Quedaron en el camino (demorados o expulsados) 6.780 alumnos que representa el 59% del total (ver cuadro N° 1).⁵

Cuadro N° 2.

Título: Evolución de la permanencia en el sistema escolar en los plazos previstos. Cohorte 1999-2003. Totales Departamentales de Las Heras, Capital, Godoy Cruz, Guaymallén, 2003



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados por DGE, Mendoza, 2003

4. Conclusiones y reflexiones finales.

La relación entre educación y neoliberalismo nos remite a la más amplia relación entre educación y sociedad donde las deterioradas condiciones socioeconómicas de amplios sectores de la población es un factor exógeno pero que repercute de una

⁵ Para observar la evolución desagregada por departamentos ver anexo V

manera central dentro del sistema educativo. Como primera reflexión se desprende que la extendida situación de precariedad socioeconómica de amplios sectores poblacionales son efectos consecuentes de la aplicación de las políticas de ajuste estructural que se vienen implementado desde 1976 pero se profundizan sobre todo desde los '90, las cuales han acentuado la mala distribución del producto, el empobrecimiento, la pauperización, el desempleo masivo, etc.

Dichos problemas repercuten en la institución escolar, pudiendo ser constatada en las múltiples referencias que hicieron los actores educativos de Mendoza tanto a: problemas de empleo e ingreso, mala situación alimentaria, etc; como falta de apoyo escolar de las familias, autoestima deteriorada, baja disposición a la tolerancia, etc. Estas condiciones “se constituyen en un factor que interfiere en la obtención de mejores resultados en el proceso educativo (...). La integración ...a la escuela ...está altamente vinculada al apoyo familiar y parental” (cfr. Reyes Suárez, 1999).

Las privatizaciones, la flexibilización laboral, la desindustrialización y la tendencia regresiva en la distribución de la riqueza fueron algunas de las medidas neoliberales que deterioraron la situación socioeconómica del país, en general, y más específicamente la tasa de ocupación, siendo la desocupación una endemia que se profundizo con las políticas de ajuste estructural aplicado en el país.

El fracaso escolar tiene una fuerte vinculación con la situación de vulnerabilidad social de amplias capas sociales, ello pudo ser verificado por el relato de los entrevistados los cuales hicieron referencia al trabajo adolescente como una de las principales causas de la deserción escolar.

Otra cuestión que emerge de las medidas de corte ortodoxo es que las políticas sociales subordinadas a la política de ajuste tienen como objetivo, entre otros, descentralizar y reducir el rol del Estado en materia educativa para dejar cada vez más en manos de la sociedad civil (y los municipios) la tarea de la asignación de recursos y sostenimiento de las instituciones escolares.

La falta de inversión en educación por parte del Estado fue comprobado por múltiples referencias hechas por la mayoría de los entrevistados. Esta desinversión está plasmada en dos medidas nodales que constituyen “hitos” de las políticas neoliberales. Por un lado la descentralización llevada a cabo en 1992 en la que se transfirieron a las provincias las obligaciones y las responsabilidades de las escuelas nacionales pero no se traspasó el presupuesto correspondiente y, por otra parte, el incumplimiento sistemático de la Ley Federal de Educación en lo referido a los

artículos 61 y 62, los cuales hacen referencia a la financiación de la educación por parte del Estado.

La reducción constante del gasto educativo como porcentaje del PBI se corresponde con el núcleo duro del pensamiento neoliberal que tiene como ejes: lograr el crecimiento económico de libre mercado teniendo como “motores” el aumento de las tasas de ganancias del capital privado, la constante reducción de los costos salariales y la contención del gasto público. Ello se ve traducido en los “crónicos” problemas del sistema educativo tales como: bajos salarios; carencia de infraestructura edilicia y deterioro del existente; escasez de materiales escolares y pedagógicos; dificultades laborales, etc. todas problemáticas emergentes en nuestro trabajo cualitativo.

De este modo, lo puntualizado se constata con las muchísimas referencias de los testimonios que dan cuenta de la creciente responsabilidad de las familias y agentes de la sociedad civil en sostener las escuelas a través de sistemas indirectos de privatización tales como: importancia de las cooperadores y las asociaciones de padres, los aportes voluntarios de docentes y padres, la participación en concursos y proyectos educativos para lograr diferentes recursos materiales y soluciones que no llegan por los canales oficiales.

Esta tendencia se encuentra en línea con la estrategia neoliberal de desplazar las responsabilidades del Estado hacia el mercado e introyectar de este modo valores del mercado en el sistema educativo.

Nos es pertinente subrayar la problemática laboral de los trabajadores de la educación que se refleja en la aparición de los llamados “profesores taxi”; la imposibilidad de acumular horas cátedras en un mismo colegio; en la jubilación tardía, en las mayores tareas y responsabilidades (derivado de la falta de recurso humano y de tareas que se agregan dado la falta de recursos); falta de capacitación y actualización del curriculum de los docentes de Mendoza, etc. Ese deterioro en las condiciones laborales está directamente ligado a la política de contención del gasto público (disminución del gasto corriente) y a la flexibilización laboral.

En cuanto a la estrategia de corte neoliberal que intenta derivar recursos de la educación técnica y superior a la educación básica, no nos fue dable constatar, dado que tanto lo que ocurre en el sistema de educación superior como básica no está al alcance de nuestros propósitos. De igual manera tampoco podemos comprobar que se hayan derivado (o no) mayores recursos al nivel de educación básico, aunque si

podimos confirmar que el sistema de educación técnica tubo un deterioro fruto, entre otras medidas, de la falta de inversión e inexistencia, desde la promulgación de la Ley Federal de Educación, de una política que contemple las especificidades de las escuelas técnicas.

Por otra parte a partir de los testimonios de los actores educativos y los datos cuantitativos (terminalidad y abandono/exclusión) quedó evidenciado en nuestro trabajo que el nuevo diseño institucional implementado a partir de la Ley Federal configuró un sistema educativo que profundiza la tendencia de segmentación y dualización social.

Si en el anterior régimen escolar muchos no lograban completar su escolarización primaria, con el alargamiento del nivel básico a 9 años esa tendencia se ha profundizado. También medidas como la aparición de los globales y un régimen de calificación aparentemente más exigente son medidas que golpean con más rigor en aquellos tramos más vulnerables socialmente (aquellos que tienen menor capacidad de respuesta). Fenómenos como los descritos están emparentados con la máxima neoliberal que festeja la superación del más apto. Es lo que ocurre cuando se intentan resolver los problemas educativos sin tener en cuenta las condiciones de base de la población escolar. No basta con cambiar la estructura del sistema educativo e implementar las mejores medidas pedagógicas y la mejor currícula (que no es nuestro propósito discutir si ello es o no de ese modo), para resolver minimamente los problemas más urgentes del nivel polimodal en Mendoza se deberían procurar políticas dirigidas a resolver la falta de empleo, de salario, alimentación, etc, de extendidos sectores sociales que hoy están sumidos en la pobreza.

El análisis de algunos datos cuantitativos nos revelaron la profundidad del fracaso escolar de la zonas analizadas, donde son pocos los que logran culminar a término con la escolarización polimodal. Creemos que la expulsión del sistema es un efecto no ajeno a la intenciones de “abaratar los costos” educativos (donde un alumno que no sigue es un alumno que no hace colapsar el sistema. ¿Qué pasaría si los que empiezan el 8º de polimodal continúan con su formación hasta culminar con el 3 año del polimodal?), pero además, un individuo menos calificado es menos costoso salarialmente.

En este sentido el vaciamiento de los contenidos como uno de los problemas mas importantes relevados según los distintos actores como producto de la reforma

podríamos decir que se relaciona con la estrategia neoliberal de lograr una escolarización de menos calidad y por tanto la formación de un individuo con un bagaje crítico mas atenuado.

Entonces el fracaso escolar como la pérdida en la calidad de los contenidos es funcional a las metas neoliberales de reducción del gasto, por un lado, y preparación de mano de obra de baja calificación, por otro.

En otro orden, en el marco de la celebrada autonomía institucional se produjo la descentralización del sistema educativo, donde se transfirieron responsabilidades y deberes de las escuelas nacionales a las provincias, pero no así el presupuesto que las sostuviera materialmente. Con dichos antecedentes, actualmente, es observado con preocupación por la comunidad educativa la aparición del proceso de Municipalización, que para varios actores del sistema educativo significa el empeoramiento de las actuales malas condiciones.

Finalmente, en base a la coincidencia en el diagnóstico del fracaso de la Ley Federal de Educación se pueden inferir a futuro escenarios de intensos debates en torno a la necesidad de reformar o reemplazar la Ley como puntapié inicial para la resolución de los problemas que aquejan al sistema educativo en general y el nivel polimodal en particular.

Bibliografía citada.

-BALDUZZI, Juan (2004): **Entrevista periodística**, Mendoza.

-BORON, Atilio (1991): **Estado, capitalismo y democracia en América Latina**, Buenos Aires, Publicaciones del CBC – UBA.

- BORON, Atilio (2001): **El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo**, exposición del Foro Social Mundial, Brasil.
- CETERA-CTA, Autores varios (2004a): **Prioridades para la construcción de políticas educativas públicas. Descripción de necesidades históricas agravadas por la profundización de la desigualdad y la exclusión**, en www.ctera.org.ar.
- CETERA-CTA, Autores varios (2004b): **Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema hecho pedazos**. www.cetera.or.ar.
- CIPPEC (2003): **Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Provincia de Mendoza**, www.cippec.org/proyectoprovincias
- CORAGGIO, José Luis (1997): “**Las propuestas del Banco Mundial para educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?**” en CORAGGIO, JOSÉ Luis y Rosa María TORREZ, “**La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos**”, Buenos Aires Miño y Davila.
- EZCURRA, Ana María (1998): **¿Qué es el neoliberalismo?**, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- GEORGE, Susan (1999): **Brebe historia del neoliberalismo. Dos décadas de Economía de elite y oportunidades emergentes para el cambio estructural**, www.rebellion.com
- GENTILI, Pablo (1997): **El Consenso de Washington: la Crisis de la Educación en América Latina**.
- HINKELAMMERT, Franz y MORA, Henry (2001): **Coordinación social del trabajo, mercado y reproducción de la vida humana**, San José de Costa Rica, DEI.
- HIRT, Nico (2000): **La OMC y el gran mercado de la educación**, en www.choike.org.
- VIOR, Susana (2004): **Falta un plan educativo global**, en Le Monde Diplomatique Año V, N° 59.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2003): **Descentralización y estrategias en educación caso Argentina**, Buenos Aires.
- REYES SUÁREZ, Azucena (1999): **Mas allá de la educación...la pobreza**, Trabajo inédito, Mendoza.

-ROMAGNOLI Y OTROS (1999): **La implementación del octavo año de la EGB en la provincia de Mendoza**, trabajo inédito, Mendoza.

ANEXO I

Tasa de Repitencia según departamento, por año.

Nivel EGB 3 - Polimodal

Departamento	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Variación Porcentual 2003 / 1991
--------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--

Total	13,9	12,1	12,8	12,7	13,8	13,5	13,5	12,7	11,4	12,6	15,1	9,7	10,8	-21,96%
Reg. Norte	15,0	12,4	12,3	13,8	14,4	14,6	14,9	13,0	12,0	14,4	16,8	11,0	11,4	-24,42%
Capital	8,9	10,7	9,6	10,3	12,9	12,5	11,4	10,2	11,4	12,1	15,3	8,7	9,9	11,02%
Guaymallén	15,6	14,2	14,5	18,4	15,4	15,3	16,5	15,3	11,2	15,7	18,6	12,3	11,8	-24,36%
Las Heras	25,4	15,0	16,0	15,6	16,1	17,9	18,7	15,1	13,9	17,1	17,8	12,9	12,7	-49,92%
Lavalle	22,6	8,2	12,4	12,0	15,5	11,4	11,0	6,6	12,4	8,1	10,1	7,0	10,6	-53,14%
R.Centro	13,8	12,5	14,1	14,9	15,7	15,9	15,0	14,1	12,3	17,9	16,9	9,6	12,0	-13,52%
Godoy Cruz	15,1	10,7	12,8	16,2	17,8	17,0	16,3	14,8	13,5	14,2	18,1	10,4	11,9	-20,82%
Luján	12,3	13,4	16,7	14,0	13,3	14,9	12,0	13,4	11,1	15,3	16,1	8,5	12,5	1,92%
Maipú	13,6	13,8	14,0	13,7	14,4	15,0	15,4	13,7	11,9	15,3	16,3	9,6	11,6	-14,87%
R.Ctro.Sur	17,8	13,9	13,8	9,9	8,9	10,4	11,8	11,5	11,7	8,6	12,5	8,4	7,3	-58,78%
San Carlos	17,9	15,4	15,1	13,4	15,9	11,6	15,4	15,2	17,1	11,5	12,2	8,4	8,7	-51,37%
Tunuyán	21,9	14,4	15,3	10,5	7,9	10,3	12,0	11,9	11,3	7,6	14,7	10,2	8,5	-61,35%
Tupungato	8,8	9,4	11,6	6,8	6,0	9,8	9,3	8,6	9,0	8,2	9,0	5,3	4,2	-52,46%
Reg.Este	15,2	16,4	11,7	11,8	10,9	10,9	11,9	9,5	9,2	9,0	12,4	9,3	9,8	-35,88%
Junín	6,9	15,2	7,4	6,1	5,0	4,9	7,4	4,9	3,2	3,3	8,0	6,0	7,5	9,72%
La Paz	17,7	19,6	13,0	13,6	12,5	19,8	14,3	14,1	16,1	16,5	13,2	15,0	14,6	-17,38%
Rivadavia	11,5	7,6	10,6	9,5	13,2	10,9	12,0	9,5	8,1	9,5	11,3	7,6	10,4	-9,89%
San Martín	20,5	17,1	13,5	14,3	11,0	11,4	12,4	9,9	10,2	9,9	14,1	10,6	9,7	-52,64%
Santa Rosa			6,5	7,4	8,8	7,8	12,5	9,8	9,4	3,9	10,8	7,3	9,2	42,35%
Reg. Sur	8,9	6,2	13,0	9,6	13,7	11,3	10,6	13,2	10,9	11,8	12,5	7,9	10,6	18,61%
Gral. Alvear			21,3	20,7	24,9	18,2	16,6	20,5	19,0	14,3	21,2	11,5	17,0	-20,46%
Malargüe	12,5	9,7	26,5	11,7	16,2	6,8	9,4	19,3	15,5	13,2	14,8	12,2	11,2	-10,36%
San Rafael	8,2	5,6	10,5	7,4	11,4	10,1	9,4	11,1	8,7	11,1	10,5	6,6	9,1	10,02%

Fuente: DGE Gobierno de Mendoza, Mendoza, 2004

ANEXO II

Tasa de Sobriedad según departamento por año

Nivel EGB 3 - Polimodal

Departamento	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Variación Porcentual 2003 / 1994
Total	42,2	43,3	43,8	44,8	43,1	42,8	42,4	42,2	42,0	40,8	-3,26%
Reg. Norte	43,4	47,1	45,8	47,5	44,9	44,4	43,9	43,7	42,8	42,1	-2,98%
Capital	33,6	44,2	40,2	40,0	38,0	38,0	37,9	38,9	37,1	35,2	4,82%
Guaymallén	52,2	51,9	49,6	51,0	47,9	45,9	45,2	44,0	44,2	44,4	-15,02%
Las Heras	51,2	46,9	51,5	54,6	51,9	51,7	48,5	48,3	47,9	47,1	-7,93%
Lavalle	55,1	44,7	47,2	48,7	43,9	45,1	50,5	48,0	43,7	44,8	-18,72%
R.Centro	46,5	48,3	47,5	47,9	45,8	45,7	46,7	45,1	47,9	45,8	-1,59%
Godoy Cruz	46,4	50,7	48,9	49,6	48,5	50,3	49,1	49,8	49,3	47,9	3,24%
Luján	44,9	45,4	44,6	44,5	44,2	41,2	53,0	44,4	48,4	49,6	10,41%
Maipú	47,7	46,8	47,3	47,9	43,4	43,6	39,5	40,9	46,3	41,0	-14,00%
R.Ctro.Sur	37,5	37,0	37,8	37,1	35,8	37,6	36,9	36,2	34,5	33,7	-10,10%
San Carlos	41,9	41,7	41,4	45,1	39,8	42,1	42,2	40,7	36,6	36,5	-13,05%
Tunuyán	39,9	38,2	39,9	36,1	38,1	39,1	35,4	34,6	35,1	33,2	-16,76%
Tupungato	30,8	32,0	32,1	33,6	29,7	32,1	35,3	35,2	31,7	31,9	3,65%
Reg.Este	41,3	38,0	39,4	40,6	40,0	38,4	36,6	37,8	37,5	37,0	-10,28%
Junín	30,0	20,2	26,5	23,3	29,8	18,9	19,0	23,9	25,2	29,8	-0,84%
La Paz	37,6	42,4	44,1	44,9	46,3	42,4	50,9	43,5	53,0	43,8	16,45%
Rivadavia	39,9	35,9	39,0	40,7	40,6	40,7	36,3	35,6	37,0	37,5	-5,99%
San Martín	45,5	42,1	42,4	44,2	41,7	41,7	39,8	41,8	39,3	39,2	-13,91%
Santa Rosa	33,2	36,0	31,9	35,3	35,0	35,6	34,9	36,9	38,7	34,7	4,29%
Reg. Sur	36,8	36,6	40,8	41,1	40,9	41,3	41,0	41,3	39,1	37,7	2,26%
Gral. Alvear	53,4	45,6	55,4	55,1	54,4	54,2	52,2	53,5	50,7	49,4	-7,46%
Malargüe	46,2	39,6	37,6	42,6	45,7	45,9	44,2	48,0	47,6	40,4	-12,65%
San Rafael	33,0	34,7	37,9	38,1	37,7	38,1	38,5	37,8	35,3	34,7	5,21%

Fuente: DGE Gobierno de Mendoza, Mendoza, 2004

ANEXO III

Tasa de Terminalidad según departamento por año.

Nivel EGB 3 – Polimodal

Departamento	1994	1995	1996	1997	1998	1999 T.Eg.	2000 T.Eg.	2001 T.Eg.	2002 T.Eg.	Variación Porcentual 2002 / 1994
Total	35,4	35,1	41,1	40,2	42,9	35,5	30,3	36,5	35,2	-0,50%
Reg. Norte	34,4	35,3	44,4	41,6	41,9	34,5	28,1	33,0	32,1	-6,66%
Capital	44,4	44,4	50,0	53,4	52,6	36,3	36,1	41,5	46,8	5,32%
Guaymallén	29,3	32,5	44,8	34,3	35,1	31,0	25,6	32,6	27,0	-8,01%
Las Heras	30,5	25,9	38,8	36,2	35,6	32,4	21,9	30,4	22,2	-27,23%
Lavalle	19,7	19,8	20,8	25,4	27,9	54,1	46,6	11,0	55,9	183,55%
R.Centro	30,5	31,2	32,1	36,1	39,6	35,2	30,4	36,6	35,2	15,52%
Godoy Cruz	28,1	28,6	33,3	37,3	42,8	32,1	26,6	30,8	38,4	36,68%
Luján	34,6	34,2	36,9	35,3	37,0	51,1	35,1	42,7	34,7	0,31%
Maipú	30,2	32,5	39,2	35,2	37,7	31,0	31,6	39,1	32,9	8,85%
R.Ctro.Sur	38,8	37,8	43,3	39,7	43,7	45,4	29,7	42,7	36,1	-7,04%
San Carlos	26,1	23,5	36,2	33,7	29,4	43,5	25,2	34,4	47,6	82,40%
Tunuyán	45,6	39,1	44,7	37,5	46,4	36,1	30,5	41,1	25,5	-44,13%
Tupungato	36,6	48,6	45,2	51,7	51,0	68,0	32,7	52,7	49,6	35,63%
Reg.Este	35,1	38,4	42,4	43,8	45,3	36,9	31,8	37,7	35,9	2,22%
Junín	44,9	50,4	43,0	40,1	51,4	59,1	40,9	60,5	127,6	184,30%
La Paz	41,9	34,4	30,9	37,0	51,9	30,6	20,6	36,8	26,1	-37,67%
Rivadavia	31,2	45,0	52,4	49,2	52,3	40,5	30,9	40,7	37,6	20,47%
San Martín	34,1	33,3	40,0	42,1	39,7	36,1	31,7	32,4	22,9	-32,86%
Santa Rosa	33,9	38,4	36,1	49,3	53,0	42,9	31,0	31,2	43,9	29,50%
Reg. Sur	41,6	37,2	45,8	40,5	47,3	33,9	33,6	40,5	40,9	-1,74%
Gral. Alvear	37,3	31,0	31,9	30,3	41,4	25,7	42,9	36,0	28,8	-22,77%
Malargüe	26,0	38,2	45,9	50,2	36,8	27,8	28,4	37,8	25,1	-3,37%
San Rafael	44,0	38,8	49,6	42,3	49,9	36,9	32,8	41,4	46,0	4,62%

Fuente: DGE Gobierno de Mendoza, Mendoza, 2004

ANEXO IV

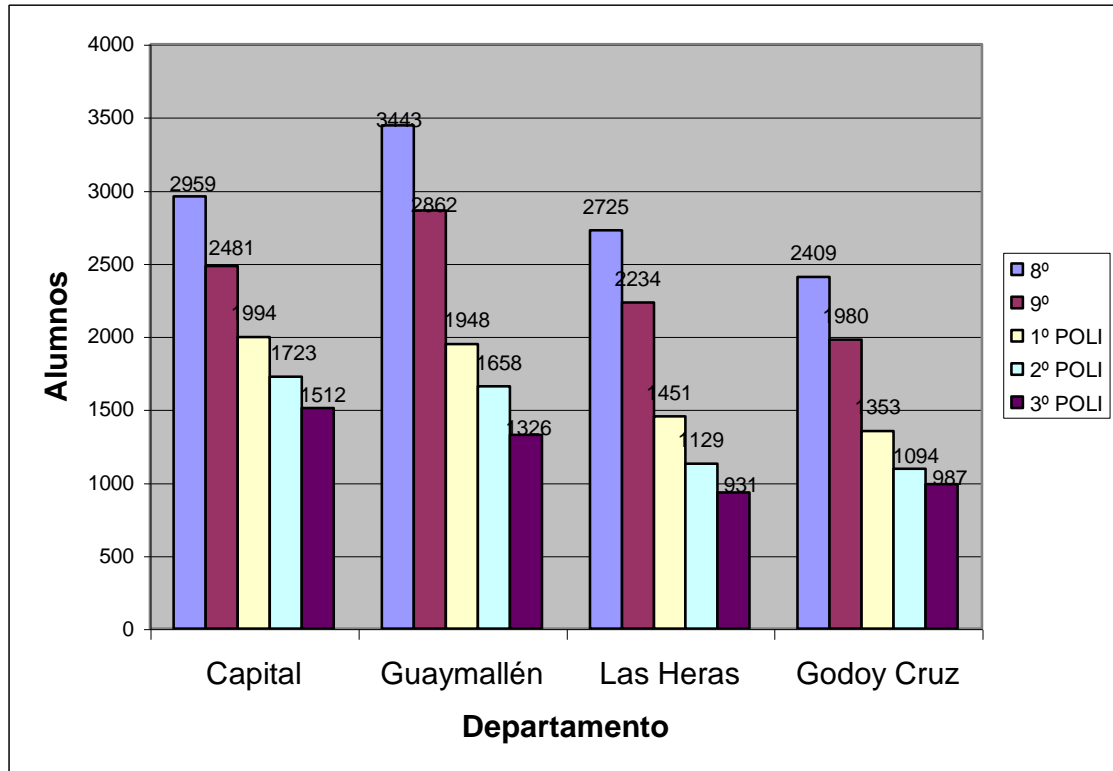
**Tasa de Abandono interanual según departamento por año.
Sector Estatal
Nivel EGB 3 - Polimodal**

Departamento	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Variación Porcentual 2002 / 1996
Total	22,3	18,0	16,3	15,5	17,2	15,8	16,0	-28,09%
Reg. Norte	24,6	20,7	16,4	15,2	17,9	16,7	17,0	-30,88%
Capital	31,2	20,7	16,0	15,6	14,7	13,6	11,4	-63,31%
Guaymallén	16,8	22,3	17,8	15,4	18,6	17,4	20,0	18,88%
Las Heras	21,4	18,5	15,5	15,4	20,8	16,9	21,1	-1,60%
Lavalle	30,0	23,3	17,6	10,4	20,4	29,2	12,2	-59,18%
R.Centro	21,6	17,7	17,2	11,7	16,4	15,7	15,8	-26,61%
Godoy Cruz	23,4	18,8	18,9	16,2	17,0	18,1	14,6	-37,76%
Luján	17,2	15,2	14,7	9,6	16,1	13,6	15,9	-7,30%
Maipú	21,8	17,9	16,7	18,9	16,0	14,7	16,9	-22,39%
R.Ctro.Sur	23,2	16,1	16,0	14,8	18,9	14,7	16,0	-30,80%
San Carlos	23,2	15,3	20,5	14,5	23,0	18,2	12,7	-45,22%
Tunuyán	28,4	20,2	15,5	15,2	17,2	14,7	19,9	-30,04%
Tupungato	14,6	10,0	14,0	7,4	18,6	11,5	12,1	-16,95%
Reg.Este	20,5	18,1	15,4	14,8	17,4	15,7	16,6	-19,29%
Junín	13,7	14,3	10,1	12,1	16,7	10,7	-3,3	-124,12%
La Paz	20,0	8,6	10,3	17,3	21,1	14,4	19,5	-2,28%
Rivadavia	17,8	14,9	9,6	14,4	17,4	14,5	15,5	-13,17%
San Martín	24,0	21,1	19,8	15,3	16,8	17,1	22,8	-5,16%
Santa Rosa	12,6	20,4	12,4	14,3	19,6	18,5	13,7	8,42%
Reg. Sur	20,2	13,5	15,5	16,8	15,9	14,5	13,9	-31,17%
Gral. Alvear	21,9	16,5	17,9	21,5	9,0	14,5	16,6	-24,01%
Malargüe	14,5	13,3	14,6	20,7	18,8	14,6	19,8	36,57%
San Rafael	20,2	13,0	15,0	15,4	16,9	14,6	12,4	-38,60%

Fuente: DGE Gobierno de Mendoza, Mendoza, 2004

ANEXO V

Título: evolución de la permanencia en el sistema escolar por departamento cohorte 1999/2003 – Departamentos de Gran Mendoza, datos brutos



Fuente: DGE Gobierno de Mendoza. Elaboración propia, Mendoza, 2004

ANEXO VI

Transferencias realizadas.

Trabajos publicados:

ARTÍCULOS (Revistas con referato):

-Artículo **“Las trazas del neoliberalismo en la comunicación y el periodismo”**. En revista **“Oficios Terrestres”**, Año IX, N° 14, Páginas 122 - 132, Facultad de Periodismo y Comunicación Social – Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Prov. de Buenos Aires, Argentina, fines de 2003.

TRABAJOS (Revistas con referato. EN PRENSA):

-Reseña del libro de ROIG, Arturo A., **“Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo”**, EDIUNC, Mendoza, 2002. En Revista: **“Estudios de filosofía e Historia de las ideas”**, N° 4, INCIHUSA-CRICYT. Número en prensa.

Exposiciones

-Seminario Permanente sobre *“Emergencia social y Globalización. Perspectivas teórico-críticas desde América Latina”*. Exposición sobre el tema: **“Moralidad de la protesta y eticidad del poder. El pensamiento ético de Arturo Roig”**. INCIHUSA – CRICYT, Mendoza, disertado en diciembre de 2003.

-XIX Jornadas de Investigación de la Universidad Nacional de Cuyo. Exposición del trabajo **“Mercado global/ ciudadanía civil. El horizonte de la emancipación humana en la filosofía política de Franz Hinkelammert”**. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Marzo de 2004.

Cursos y conferencias

-Asistente del **Ciclo de conferencias “Pensamiento Nacional y Latinoamericano”** de la Cátedra Bolibariana de la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Mendoza, octubre de 2004.

-Organizador de **Ciclo de conferencias “Homenaje a Pierre Bourdieu”**, realizado durante las jornadas 16, 23 y 30 de abril y 7 de mayo de 2004. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Mendoza, 2004. Res. N° 44-04 CD.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.....	2
MARCO TEÓRICO.....	4
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	20
LOS PROBLEMAS MÁS RELEVANTES DE LA ESCUELA POLIMODAL DEL GRAN MENDOZA.....	23
CONCLUSIONES Y RELEXIONES FINALES.....	42
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	46
ANEXO.....	48
ÍNDICE.....	54