

La escolarización en el Gran Buenos Aires

Myriam Southwell

La escuela organiza la vida cotidiana de la gente, pero también enuncia las perspectivas posibles de futuro que piensa para una población y da directrices sobre qué dinámica social se busca consolidar, por lo que resulta una dimensión central para entender las características que adopta determinada época. Por otro lado, el sistema educativo del Gran Buenos Aires consiste en una enorme y diversa red extendida capilarmente con anudamientos de distinta intensidad y abarca aproximadamente a la mitad de alumnos y trabajadores de la educación del conjunto de la provincia de Buenos Aires, que a su vez es en tamaño el segundo sistema educativo de América Latina. Esa red ha tenido crecimientos esporádicos en distintos momentos de su historia, y cada tanto se busca reorientarla, reordenarla mediante diversas concepciones y tecnologías del gobierno escolar. Con su ley de Educación (ley 988), la provincia de Buenos Aires –influida por Sarmiento– estableció en 1875 un sistema capilar de gobierno por medio de consejos escolares, autoridades distritales y mecanismos dinámicos de inspección.¹

Resulta escasísima la historización del sistema educativo del Gran Buenos Aires –limitada a relatos parciales de algún distrito– e incluso escasa para la provincia, dado que los pocos trabajos publicados suelen concentrarse en los últimos años del siglo XIX y hasta la década de 1930, dejando casi inexplorado el prolífico siglo XX. En este capítulo se realizará una somera presentación de las transformaciones de la política educativa durante el período 1970-2000 en el Gran Buenos Aires, en diálogo con procesos más abarcadores desarrollados en la provincia e incluso en la región: la ampliación de la cobertura educativa, un crecimiento muy significativo de la vida urbana en el Gran Buenos Aires y, a la vez, procesos de fragmentación e insularización, es decir, la experiencia

de cierta separación o marcada diferenciación experimentada por algunos sectores en forma de creciente aislamiento. Para ello, se enmarcará la dinámica del Gran Buenos Aires en la política educativa provincial y en las tendencias sociales sobresalientes de la región.

Por las características centralizadoras del sistema educativo, este capítulo describirá la dinámica escolar, no en su relación con la ciudad de Buenos Aires –como lo hacen otras contribuciones de este volumen– sino con la capital provincial. Mediante actos normativos y prácticas consuetudinarias, el sistema escolar provincial sujeta la ciudad de La Plata a esta región, aun cuando su cotidianidad se trama con otros centros urbanos más próximos. Se dará cuenta de esta tensión en el apartado siguiente.

EL GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN

La Dirección General de Escuelas ha tenido a su cargo la conducción escolar desde 1817 y ha transitado entre la conformación inicial, integrada por la Dirección General, el Consejo General de Educación y los Consejos Escolares, y algunas alteraciones de funciones en determinados momentos. Pinkasz y Pitelli han caracterizado las gestiones del peronismo –gubernaciones de Domingo Mercante y Carlos Aloé– como el momento de gestación de un sistema de educación propiamente provincial –no sólo educación primaria– a partir de la creación del nivel preescolar y una educación posprimaria vinculada con la formación para el trabajo (la educación secundaria pertenecía a la órbita nacional).

En paralelo, en las primeras décadas del siglo XX empezaba a conformarse lo que conoceríamos **luego como conurbano, a partir de los procesos migratorios** de las provincias hacia el área metropolitana y de la industrialización e impulsado por las políticas públicas expansivas, que han sido ya descriptas en capítulos previos. El peronismo priorizó la ampliación de los beneficios educativos, por medio de la creación de establecimientos, ayudas para la tarea escolar y la cobertura de otras instancias formativas con una incidencia decisiva en lo escolar, tales como los recreos infantiles, las colonias de vacaciones y la Ciudad Infantil.

El desarrollo de la escolaridad en el conurbano estuvo orientado en mayor medida por los direccionamientos establecidos para todo el terri-

torio nacional y, en menor grado, respondió también a problemas de la pequeña localidad. Sólo para dar algunos ejemplos: el desarrollo de colegios nacionales de formación humanística y enciclopédica –el Colegio Nacional de Quilmes fundado en 1922 o el Colegio Nacional Mixto de Morón fundado en 1949, para evitar que los jóvenes tuvieran que trasladarse a la capital para estudiar²; el de escuelas normales para la formación de maestros, donde, por ejemplo, la Escuela Normal de Lomas de Zamora desde 1912 formó camadas de importantes educadores que se distribuyeron por toda la región; la creación de colegios privados vinculados con comunidades religiosas, desde el inicio del siglo XX, con una fuerte identidad en torno de la práctica deportiva (rugby, hockey, náutica), como aquellos desarrollados en Malvinas Argentinas y San Miguel, de la mano de imaginarios sobre la vida suburbana, en encierro moral y alejada de la regulación pública de la gran urbe.

En la segunda mitad del siglo XX se produjo un desplazamiento de ciertas funciones que habían sido clásicamente parte del rol político-pedagógico de los inspectores. Aquella preocupación por la capilaridad para la prescripción y la “toma del pulso” de lo que sucedía en el sistema escolar, que impulsó fuertemente Sarmiento –en particular, por medio de su texto *Educación popular*, en el que describía el funcionamiento de consejos escolares “para crear la localidad allí donde no la hubiera”–, se actualizaba y se complejizaba en las nuevas coordenadas de la sociedad bonaerense. La preocupación por la territorialización ha sido una constante de la gestión educativa bonaerense. En ella, el conurbano fue integrado tardíamente y hubo que reformular su división de gestión territorial debido a su crecimiento poco planificado y a los modos en que se hacía menos accesible y menos cotidiano para la gestión central y quedaba más recluido a las fuerzas –formales e informales– del ámbito local.

La mayor cercanía de la supervisión o su énfasis en un carácter político o técnico generó distintos relacionamientos o configuraciones disímiles y cambiantes con otros referentes locales, lo que dio como resultado muy diversas situaciones –crecimiento, empobrecimiento, clientelismo, autoridades cruzadas– en la mencionada red. Incluso, ello redundó en la casi extinción o, por el contrario, fuerte incidencia de aquella figura de gobierno escolar específica de la provincia de Buenos Aires como eran los consejos escolares, una forma de gobierno que participa de las

instancias electorales generales. Esta transformación institucional fue coincidente con una acción estatal directa en el Gran Buenos Aires hasta avanzada la década de 1960, mediante planes de vivienda e infraestructura de transporte —el ferrocarril, por ejemplo— que establecieron una fisonomía sobre la cual se desplegó también el sistema educativo.

En las décadas siguientes, la orientación del gobierno de la educación giró en torno de la retórica de planificación técnica, lo que daría mayor peso a expertos —provenientes del mundo académico— y planificadores dentro de las direcciones, más que a aquella figura tradicional del inspector, central en el despliegue de la escolarización. Una consecuencia que podría derivarse es la separación de un tipo de saber técnico-pedagógico, con un horizonte más ligado al planeamiento de la política pública, y de otro saber vinculado con la administración y la gestión cotidiana escolar. De allí en más, ésta será una tensión permanente en la gestión del gobierno escolar.

La década de 1970 fue un momento de reconfiguración del sistema educativo, por la reterritorialización de las jurisdicciones nacional y provincial y por la entrada en crisis de la tradicional manera en que se había configurado el sistema educativo, aspecto que se abordará en el próximo acápite. En esos años fue concretándose una transferencia de instituciones de nivel primario a las jurisdicciones provinciales, que había comenzado a plantearse desde tiempo antes. Ya desde su gobernación —entre 1961 y 1962—, Oscar Alende había avanzado en esa búsqueda antes de ser derrocado. En agosto de 1968 se sancionó la ley 17.878, que autorizaba al Poder Ejecutivo Nacional a transferir “sin cargo” establecimientos escolares primarios a las provincias,³ y se concretó el proceso de descentralización bajo la forma de trasposos de establecimientos, alumnos y docentes de la nación a las provincias. La cesión implicaba que la nación trasladaba el control que detentaba sobre los establecimientos primarios, es decir, “el dominio del inmueble y sus instalaciones”, a cada una de las provincias. Ese proceso se hacía extensivo a los contratos de locación así como a las obras y contratos edilicios. En tres años, la autoridad provincial sumó 242.548 nuevos alumnos hasta alcanzar un total de 2.333.861 estudiantes hacia 1970.

En esos años, la gestión educativa nacional impulsó una reforma con el propósito de atender la falta de integración del sector público y el privado, actuando a partir de un diagnóstico de un número excesivo de

maestros, con formación deficiente y con privilegios respecto de otros trabajadores. La reforma incluía un desplazamiento de la formación docente del nivel medio al nivel superior, que se creaba en la órbita provincial. Junto con ello se propiciaba modificar el Estatuto del Docente para validar esta nueva jerarquización de la docencia, la anulación de la representación docente en los consejos escolares y la suspensión por dos años de la graduación de docentes.

Esta reforma fue fuertemente resistida por el gremialismo, organización con una fuerte presencia en el Gran Buenos Aires y el resto de la provincia, debido a que buscaba modificar condiciones jubilatorias, el cobro de los agentes pasivos y las cesantías recibidas por algunos docentes acusados de actividad comunista. Entre los sindicatos que se posicionaron en contra, se encontraban la Asociación de Maestros, la FEB –Federación de Educadores Bonaerenses, creada en 1959– y la Agrupación de Docentes Secundarios de la Provincia de Buenos Aires.⁴ Finalmente, la confrontación implicó la salida del ministro Astigueta y la posterior suspensión de la reforma, pero no se retrocedió con la transformación del sistema de formación docente, que parecía contener expectativas significativas de las jurisdicciones sobre esa modalidad.

Este proceso estuvo influido por la necesidad de impulsar una profesionalización docente y de ponerla en relación con una noción muy estructurante en la época: la planificación educativa y su incorporación en los planes para el desarrollo. Se debe recordar que la segunda mitad del siglo XX marcó, para las corrientes pedagógicas de la región, la presencia de expresiones de corte desarrollista con impronta tecnocrática. En ellas, la educación pasaba a justificar su función como herramienta para la preparación de “recursos humanos”. En nuestro país, esas concepciones desarrollistas coincidían con regímenes dictatoriales, es decir, el triunfo de tendencias de violación de instituciones y creciente represión. Por ello, lo que eran corrientes desarrollistas en otros lugares se restringieron a formas tecnocráticas en la Argentina, centrándose en un sentido de desarrollo, movilidad, cambio, progreso más restringido, posicionado en el control por medio de la planificación, donde se operaba mediante diagnósticos altamente estandarizados. Estos últimos buscaban habilitar la implementación de lo que se denominaba “planeamiento estratégico” y la formulación de soluciones técnicas como garantía de transformación.

Taxonomías, objetivos conductuales y parrillas de planificación que regían la tarea educativa, bajo la vigilante mirada de planificadores y tecnócratas formados en las nuevas propuestas “objetivas y técnicas” e impulsados por instituciones como el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). Asimismo, el desarrollismo traía consigo profundas concepciones económicas, ya que la noción de desarrollo tenía un significativo componente económico que planteaba como premisa básica que el nivel de escolarización general de la población era un factor del desarrollo económico.

Estas renovadas concepciones se sobreimpusieron en las prácticas tradicionales de gestión educacional, generando una noción de que lo novedoso estaba vinculado con una cientificidad técnica, aun cuando necesitara de las prácticas tradicionales para su llegada a la cotidianidad de las escuelas. Como analizamos en otro trabajo, la composición de esas nuevas oficinas de planeamiento, y de los equipos que desarrollaron los diagnósticos y las metas socioeducativas que debían seguirse, era de universitarios graduados de las carreras de Ciencias de la Educación y de Ciencias Sociales, especialmente influidas por el notable despliegue que alcanzaba la sociología en esos años. Esta afluencia del campo académico se daba a través de un circuito diferente de la tradicional carrera con escalafones desde el puesto de docente de aula hasta la función de la inspección.

También en la década de 1970 se va consolidando en el Gran Buenos Aires una agudización de la brecha social que deja sus marcas en la periferia urbana. Así, se hacen más frecuentes los asentamientos precarios a partir de la ocupación de tierras y la irregularidad de servicios básicos, lo que trae aparejado un proceso de insularización que contribuye a nuevas identidades periféricas, que se conectan o se separan mediante los circuitos de transporte, como las nuevas autopistas.

Mayormente preocupados por el control del “desborde político”, el “restablecimiento de los valores esenciales de la nacionalidad” y la defensa contra los “enemigos internos y externos”, la política educativa de la dictadura de 1976 tendió hacia valores espirituales tradicionales ligados al catolicismo, por un lado, y hacia una orientación tecnocrática, por otro. En esa lógica se programaron propuestas “modernizadoras” que propusieron —como manera de invalidar la regulación del Estado nacional que había tenido hasta ese momento— la

descentralización y el incremento de la participación de actores no estatales. Partiendo de un fuerte cuestionamiento a la escolarización centralizada y administrada por el Estado, la calificó como “desconectada” y aislada respecto de las situaciones regionales; así, propició una mayor orientación de la escuela hacia las necesidades de su localidad más próxima, lo que tuvo efectos a largo plazo en la diferenciación de la formación ofrecida en las distintas comunidades y un mayor distanciamiento de orientaciones universalistas de igualación. Asimismo, como plantea Vassiliades, se trastocó la idea de que lo que daba cuenta de una buena escuela era su oferta en términos de conocimiento y desplazó esta autorización al lugar de las demandas: del desarrollo económico, del mercado laboral, de las familias, de los ritmos individuales de aprendizaje de los alumnos.

El redireccionamiento que significó la apertura democrática supuso la reinstalación de mecanismos republicanos, orientados en mecanismos de participación. También se generalizaba el diagnóstico de insuficiencia: no obstante la expansión de la cobertura escolar, en particular en sus niveles medio y superior, y los reiterados intentos de reforma, persistían y se acentuaban necesidades aún no satisfechas. En ese contexto, se crea el SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) en 1986, una expresión sindical que se hará fuerte en el Gran Buenos Aires. La referencia a la desigualdad y los circuitos diferenciados de escolarización cobraron fuerza junto con la necesidad de situar como ejes centrales la democracia y la participación. Como destaca Dussel, entre 1985 y 1991, se implementaron procesos de reforma que buscaron regionalizar los contenidos y procuraron incluir una formación para el trabajo, que estaban basados en el cuestionamiento al autoritarismo de los planes tradicionales, que se preocupaban por dar “voz” a los sujetos de aprendizaje y participación a los docentes y que empezaban a dar lugar a nuevos contenidos —por ejemplo, la formación para el trabajo—, pero que eran muy variables en sus orientaciones político-pedagógicas. Además había un consenso extendido en un diagnóstico de la pérdida de sentido de la escuela y de la necesidad, visualizada desde diferentes sectores políticos y sociales, de reinventarla o refundarla.

Con la recuperación democrática se buscó restablecer la dinámica de expansión del sistema sobre la base de la estructura ya existente, sin

grandes modificaciones. Parecía extenderse una perspectiva de restablecimiento de una red escolar que estaba en el imaginario y era previa a la intervención dictatorial, como si se estuviera frente a una crisis transitoria, hasta tanto volviera a restablecerse el Estado de bienestar. Esa posición no incluía la consideración de las transformaciones socioeconómicas ya iniciadas en el conurbano bonaerense, que se consolidarían en las décadas siguientes, y que Gorelik ha definido en el estudio introductorio de este volumen como “el amojonamiento privado del tablero público en crisis”.

A fines de los años ochenta, en el marco de un proceso de regionalización educativa, se creó un nuevo espacio territorial para la organización de la inspección: las regiones.⁵ Éstas se sumaron a los distritos, espacio territorial originariamente otorgado a la inspección por la ley de Educación de 1875. También, hacia fines de la década de 1980, durante la gobernación de Antonio Cafiero, se introdujo una instancia de participación: el Consejo de Escuela, un cuerpo representativo de todos los sectores de cada comunidad educativa –su conformación no era obligatoria– con atribuciones consultivas y ejecutivas referidas exclusivamente al funcionamiento escolar, cuya finalidad principal era promover la organización de la institución, estimulando su protagonismo, unidad, convivencia solidaria y participación.

En los años noventa, la educativa se ubicó en un proceso más amplio de reforma del Estado cuyos instrumentos legales fueron las leyes de Reforma del Estado y de Emergencia Económica. En ese marco se sancionaron a nivel nacional la ley de Transferencias (24.049) en 1992 –que completaba las realizadas antes, ocupándose entonces de los niveles medio y superior– y, un año después, la ley Federal de Educación. Asimismo, en 1995, la provincia aprobó una ley de Educación Provincial, en espejo con la ley Federal. La originalidad de esta reforma respecto de las anteriores consistió en la centralidad que adquirió cada institución educativa como instrumento de cambio, responsable de su propio crecimiento y autogestión. Rivas analiza la aplicación de la reforma educativa nacional en la provincia de Buenos Aires, en particular entre 1997 y 1999. Según este autor, en el contexto de una puja entre dirigentes del gobierno nacional (Carlos Menem) y del provincial (Eduardo Duhalde), este último decidió la implementación masiva –y algo acelerada– de la reforma, deci-

diendo ubicar el Tercer Ciclo –séptimo grado de primaria, más primero y segundo año de la vieja secundaria– en la escuela primaria, lo que implicó tomar un rumbo autónomo respecto de la dirección del gobierno nacional y condicionó la implementación de la reforma, dado que la provincia de Buenos Aires concentraba el 38% de los alumnos del país.

La serie de reformas de la década de 1990 encontró una resistencia considerable en la provincia y, sobre todo, en el conurbano, encabezada significativamente por la acción conjunta de los sindicatos FEB, SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados) y SUTEBA. El contexto de fuerte restricción económica y laboral, la pauperización de las condiciones de amplios sectores de la población y los condicionamientos internacionales, en los que la gestión nacional y la provincial se posicionaron, marcaron una agenda de paros y protestas por el impacto de las reformas en la degradación de la educación y una tensión permanente en la definición de cuáles eran las emergencias perentorias que atender.

COBERTURA MATRICULAR: EXPANSIÓN DE UN SISTEMA EN CRISIS

La expansión y cobertura del sistema escolar de la provincia de Buenos Aires, en su conjunto, tuvo grados de crecimiento fluctuantes respecto de la cantidad de alumnos que abarcaba: entre 1948 y 1960 fue de un 5,6% anual, el mayor ritmo de crecimiento desde los años 1890-1900; en el decenio 1960-1970, ese ritmo acelerado descendió a sólo un 0,9%, y volvió a incorporar una importante cantidad de alumnos, en el orden del 4,4%, en el decenio 1970-1980. Dentro de esa dinámica general, el Gran Buenos Aires muestra un amesetamiento en la cobertura de la educación primaria entre las décadas de 1960 y 1980, que por haber sido ya muy alta desde mediados del siglo se trata de una estabilización en el marco de respetables niveles de cobertura:

Cuadro 1. Tasa de escolarización primaria en la provincia de Buenos Aires (años seleccionados).

	1960	1970	1980
Gran Buenos Aires	89,7	90,2	90,1
Resto de partidos	83,7	86,2	91,6
Total país	85,6	87,7	90,1

Fuente: Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983.

A su vez, hay un crecimiento sostenido en la matrícula de educación secundaria:

Cuadro 2. Alumnos matriculados en la secundaria en la provincia y total del país (años seleccionados).

	1966	1970	1977	1996
Gran Buenos Aires	147.086	189.925	267.214	567.537
Resto de partidos	121.534	150.663	189.474	367.971
Total provincial	268.620	340.588	456.688	935.508
Total país	827.720	974.826	1.288.107	2.594.329

Fuentes: Años 1966, 1970 y 1977: *Estadísticas de la Educación*, síntesis 1966-1970 y 1973-1977, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1971 y 1978, respectivamente; 1996: *Anuario estadístico*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, 1996.

La descripción de la cobertura en el Gran Buenos –e incluso en la provincia toda–, en el período que nos ocupa, ha sido muy trabajosa debido a la falta de elaboración y publicación de estadísticas educativas antes de la década de 1990. Dentro de ese exiguo panorama, se cuenta con un documento realizado en 1980, “Educación en el conurbano” (EC),⁶ que presenta la situación de la educación en el Gran Buenos Aires entre 1979 y 1980, aunque en algunos tramos también ofrece una serie que abarca toda la década. Lo que sigue es un análisis de dicho documento, pues ofrece un panorama de un período del conurbano sobre el cual no ha habido prácticamente información en los trabajos sobre el tema. En general, para los distintos niveles de la enseñanza, marca un crecimien-

to significativo de la matrícula en el quinquenio 1970-1975 y un notable decrecimiento en el siguiente, 1975-1980: 65,9% contra 26,8% en preescolar; 52,8% contra 41,9% en secundaria; 29% contra 12,3% en superior. Ese dato puede ponerse en diálogo con el incremento de docentes para el nivel primario, que muestra que en el quinquenio 1975-1980 hubo un desfase entre el crecimiento matricular y el de docentes, ya que este último baja 2 puntos porcentuales en relación con el quinquenio anterior. En el nivel superior se produce un incremento de matrícula del 83,3% en el primer quinquenio y ninguno en el segundo.

Otro dato que marca este documento es la fuerte incidencia del sector privado en esa década, en todos los niveles, una presencia mayor que en el resto de la provincia. Así, en el Gran Buenos Aires, la incidencia de la oferta privada para el nivel preescolar, que en 1970 era del 43,4%, crece a 49,8% en 1975 y a 51,8% en 1980. En el caso de primaria —el nivel más afianzando en su cobertura y sostenimiento estatal—, el 75,66% es atendido por el servicio provincial, el 24,3% por el privado y un 0,04% por la autoridad municipal. Sin embargo, esos números se distribuyen de manera muy dispar en los distintos distritos: mientras que la oferta privada alcanza a 53,5% en Vicente López, 48,7% en San Isidro y 35,5% en Tres de Febrero, el ministerio provincial llega a más del 84% en Merlo, Moreno y Tigre. Esta tendencia se acentúa en los niveles medio y superior. De las 686 escuelas de nivel medio que había en el Gran Buenos Aires, el 63,4% correspondía a privadas y en algunos distritos esa proporción superaba el 70% (Almirante Brown, General Sarmiento, Lomas de Zamora, Morón, San Isidro y Vicente López). En el caso de la educación superior no universitaria, de los 47 establecimientos que registra el documento, 26 eran privados, contando con el número más alto de ellos Morón (7) y General Sarmiento (5).

La fuente da muestras del grado de crecimiento del conurbano y su demanda de escolarización, la desigual distribución y las limitaciones en infraestructura e inversión. Por un lado, destaca que en la escolaridad primaria el 63,5% de los alumnos que atiende el ministerio provincial está en el conurbano pero que es atendido en el 31,9% de los establecimientos propios, es decir que una proporción muy importante de sus estudiantes se encuentra en un reducido número de instituciones superpobladas. Asimismo, se menciona que la falta de espacios físicos para el nivel primario se trata de resolver por medio del establecimiento

de “aulas modulares”; para cubrir el crecimiento de la escuela media, se opta por usar los mismos edificios de escuelas primarias en el horario vespertino, estrategia que se utiliza en un 65,2% en algunos distritos y alcanza a un 100% en otros como Berazategui, General Sarmiento, San Isidro y Vicente López. **Respecto de los edificios para educación superior**, muchos de ellos no eran propios sino compartidos con escuelas primarias, por lo que el 84% de alumnos de ese nivel cursaba en instalaciones pensadas para otro nivel. Un dato aun más crítico del decrecimiento en inversión e infraestructura es el presentado por el documento respecto de lo extendido de la práctica de reducción de horario escolar como forma de atender una mayor matrícula en los mismos edificios. De esa manera, en 1980, el 12,4% de los alumnos primarios recibía menos de cuatro horas diarias de formación; sólo Avellaneda, General San Martín, San Isidro, Tigre y Vicente López podían atender a la totalidad de sus alumnos en turnos normales. La situación más crítica la presentaba General Sarmiento, ya que el 32,9% de su población escolar recibía una jornada escolar menor a la estipulada.

Al mirar en conjunto todos estos datos, es factible concluir que la ampliación de la cobertura y el incremento de alumnos e incluso de años de la escolaridad se va alcanzando por el crecimiento poblacional y por la presión de la sociedad civil para estar dentro de la escuela aun más allá del tramo obligatorio, pero que se los va incorporando a un sistema que se contrae, invierte poco, no adecua su organización y su infraestructura y ofrece como única prestación el ingreso en aulas superpobladas en establecimientos escasos e inadecuados. Asimismo, se trata de un sistema educativo que no deja de culpabilizar –recordemos que el documento fue producido en el marco de la dictadura– a los estudiantes y su sector social de pertenencia por la escasa calidad formativa que posee. Por ejemplo, cuando plantea que “por el proceso de conurbanización se produce la incorrecta y limitada adquisición de vocabulario, ya que convive en esta zona gran cantidad de comunidades parlantes provenientes de otras provincias y países limítrofes, que modifican el medio ambiente social”.⁷

En 2001, el 88,8% de la población bonaerense entre 3 y 17 años se encontraba asistiendo a algún establecimiento educativo. Además, el 15% de la población había completado como máximo sólo seis años de educación formal, mientras que la mitad había aprobado entre siete y once

años de escolarización y sólo el tercio restante había logrado completar al menos doce de estudios, es decir, habían finalizado como mínimo el secundario. Al observar lo sucedido dentro del grupo entre 25 y 29 años —esto es, aquellas personas que al momento del censo deberían en teoría haber concluido recientemente sus estudios de nivel superior—, estos valores mejoraban considerablemente, ya que sólo el 5% no había completado al menos siete años de escolaridad y poco menos de la mitad había finalizado al menos sus estudios secundarios. Esta diferencia entre la situación educativa del conjunto de la población de 20 años y más y la del grupo quinquenal de 25 a 29 años da cuenta del importante avance de la cobertura de este nivel de la educación formal en las últimas décadas, como se deduce del “Informe socioeconómico” de 2010 de González y Born. Debe tenerse en cuenta que sobre estos datos influye el aumento en los años de escolaridad obligatoria.

EL DECLIVE DEL ROL PRIMORDIAL DEL ESTADO

Hacia los años sesenta comenzó a hacerse más evidente que el sistema educativo no cumplía plenamente con las funciones que se le habían asignado: igualdad de oportunidades, integración social e incorporación en el mercado de trabajo. Esto se ponía de manifiesto ante la recepción de sectores sociales que no habían sido su población-meta. Se podría decir sintéticamente que el sistema educativo concebido entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, que no había sido sustantivamente modificado en aspectos centrales, alcanzó su máxima cobertura en torno de la década de 1950 pero a partir de la siguiente y, en particular, la de 1970 empezaba su declive y crisis. En ese marco, en que la educación pública no alcanzaba a dar respuestas a las demandas sociales, se intentó renovarlo iniciando en los años setenta y ochenta una ola de reformas orientadas principalmente a lo curricular, pero que mantuvieron la estructura institucional y organizativa que ya se conocía, extendiendo las modalidades, niveles y modelos institucionales preexistentes. La red escolar recibió una explosión de demandas en todos los niveles y modalidades; las reformas realizadas no alcanzaron para responder a los múltiples cambios sociales y comenzó a hacerse evidente la necesidad de una sustantiva ampliación y un cambio profundo del sistema.

En estas condiciones, el régimen dictatorial de 1976 encontró terreno propicio para poner en discusión los ejes centrales que habían organizado el sistema educacional durante casi un siglo: la primacía del Estado educador, el laicismo, la escolarización como una cuestión de Estado y un lugar secundario otorgado a la iniciativa privada. La dictadura operó un desplazamiento de los ejes centrales del principal discurso educacional, que había sostenido, con revisiones y reformas en diversos momentos, la expansión escolar desde 1870. A partir de la nueva orientación que el régimen autoritario le imprimió, comenzó a enunciarse lo que sería una nueva tendencia en el modo de entender las funciones y los sentidos colectivos del sistema de escolarización pública. De modo muy abreviado, se puede decir que la transformación central consistió en que la educación dejó de ser una “razón de Estado” para convertirse en una “razón individual”, poniendo en cuestión la concepción sobre aquél como principal agente educacional.

Ese desplazamiento en la concepción estructuradora de la educación generó una serie de consecuencias que pueden resumirse en dos ejes. Por un lado, la clásica concepción centrada en el Estado fue puesta en cuestión por el reconocimiento del rol de la familia y la Iglesia Católica como agentes educacionales, asignando un creciente rol subsidiario al Estado. La influencia educacional de la Iglesia Católica fue creciendo y se consolidó como un poderoso sector empresario de la educación que conoció un incremento muy importante en zonas del conurbano habitadas por sectores populares, los cuales aumentaron su presencia en escuelas católicas al considerar que impartían una mejor educación que el sector público.

Por el otro, el quiebre de la educación como cuestión de Estado hizo más precario el acceso y la permanencia de la población más desfavorecida en el sistema, fundamentalmente, aquella para la cual la escolarización estatal era la única –o la principal– manera de acceso sistemático al conocimiento socialmente validado y, por su intermedio, a los circuitos del trabajo y del consumo. En el mismo sentido, los circuitos de escolarización, ya diferenciados en cuanto a la calidad del servicio ofrecido, profundizaron su grado de diferenciación y fragmentación preexistente. En relación con esto, hay que recordar que –como sostiene Rama– el patrón de distribución educacional en la región había sido más democrático que el de distribución de la riqueza. De este modo,

la expansión educacional y la posibilidad de movilidad social por medio de la escolarización de las clases desfavorecidas, que había sido un componente importante del “pacto democrático” en América Latina, perdió sustentabilidad a partir de poner en discusión la primacía estatal como garante. Parte del empobrecimiento registrado en el conurbano en esta época es indisociable de este cambio del lugar de la educación como canal de movilidad social.

Durante la dictadura de 1976, la preocupación por el control, la burocratización y el vaciamiento de contenido político de las prácticas afectó en particular los organismos técnico-pedagógicos; esas instancias, que en las dos décadas anteriores se habían nutrido básicamente de canteras universitarias, fueron particularmente empobrecidas, desfinanciadas y golpeadas. Se produjo, asimismo, la interrupción de las series educativas de diagnóstico y estadística —una de las dificultades para este trabajo ha sido la falta de estadísticas provinciales hasta avanzada la década de 1990— y de los planes y programas a largo plazo, producto del planeamiento, que se venían elaborando desde comienzos de la década de 1960. En términos del discurso público de los funcionarios de la dictadura, este desplazamiento se presentó como un reconocimiento de la cultura práctica y el rol del “practicante” experimentado del sistema. Como se puede prever, para ello se producía el debilitamiento político de esta práctica, condición necesaria para que fuera revalorizada en el contexto de la dictadura. Ésta debilitó las competencias técnico-pedagógicas del Estado provincial en general y de la administración educativa en particular, fortaleciendo la posición relativa de los actores pero subordinándolos al ejercicio autoritario del poder. La modernización sostenida por esta intervención estaba planteada en términos de adecuación de las instituciones al entorno, lo que situó a la escolarización como un problema de orden particular y de naturaleza individual, perdiendo su carácter de razón de Estado, proyecto y responsabilidad colectivos.

El ya clásico trabajo de Tedesco, Braslavsky y Carciofi muestra que las tasas de escolarización alcanzadas en los períodos anteriores a la dictadura se sostuvieron para el nivel primario y secundario, pero también que se experimentó una segmentación creciente y una notable diferenciación interna de cada modalidad de la enseñanza media. Ese análisis, junto con el de Wiñar, destaca que el rendimiento de alumnos

de secundaria dependía del establecimiento al que concurrían, y señala la capacidad de retención diferenciada por tipo de establecimiento. Todas estas situaciones afectaron en particular al conurbano, que ya mostraba marcas de la segmentación social. Asimismo, fue posible observar un fenómeno de incremento de la presencia del sector privado. Como destacan estos autores, resulta notable que, a pesar de un fuerte recorte de las iniciativas estatales, no se produjera una caída significativa en las tasas de escolarización en la región. El empobrecimiento efectivo se produjo en términos de la calidad educativa, y se acentuó la inequidad interna del sistema. Sin embargo, aun en esta etapa en que el Estado no produjo un recorte tan notable de su presencia en el sistema, es posible advertir un cambio en el discurso de la responsabilidad educativa. A ello se suma el deterioro de infraestructura ya mencionado, y la opción por el achicamiento de horas, la superposición de niveles escolares en un mismo edificio y la reducción del personal docente, como modo de gestionar la expansión escolar.

En la década de 1980, la escuela provincial estuvo atravesada por la demanda de democratización, que tuvo su impacto en cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema y en la “modalización”, que incluía tender a diversos ramos ocupacionales. La última etapa del siglo XX enunció el agotamiento de una concepción de las políticas educativas como políticas universales; el nuevo discurso orientó las iniciativas estatales en dirección a la focalización para atender los efectos de la inequidad. Con la crisis del Estado de bienestar –como cosmovisión–, el declive de la perspectiva universalista, a la que ya se ha referido, y la ruptura de los mecanismos transversales, que habían hecho más porosa la integración social, comienzan a implementarse políticas focalizadas. Ello se dio de la mano de un proceso de desafiliación social que daba por resultado democracias restringidas para grandes mayorías. La descentralización y la focalización se instalaron como elementos clave –y, frecuentemente, como lo único posible– para una sociedad crecientemente polarizada, que conservaba pese a ella la referencia identitaria del pasado de integración escolar. Así, se definieron poblaciones que debían ser atendidas en particular, en tanto el resto de la población podía apoyarse en sus propios recursos diferenciales (económicos, culturales, sociales) para obtener provecho de la oferta educativa. Esta desigualdad se sobreimprimió en la valoración diferente de las distintas

modalidades –las más vocacionales, técnica, comercial, pedagógica, frente a la tradición académica del bachillerato generalista– y los circuitos de calidad diferenciada.

Con la perspectiva universalista en retroceso, el escenario educativo del Gran Buenos Aires no se expresa simplemente en una polarización sino en la existencia de múltiples circuitos, sobreviviendo individualmente con distintas estrategias ante la caída. Allí, en el mapa del conurbano, se reconocen los resabios de la inversión pública ocupados por comunidades o grupos forzados a autonomizarse, que desarrollan estrategias de diferenciación y selectividad aleatoria a manera de supervivencia. Como se ha mencionado ya, las reformas educativas de la década de 1990 produjeron la casi completa provincialización de la red escolar, que se apoyó en una mayor responsabilización y autogestión de cada uno de los establecimientos. Tal como lo ha caracterizado Rigal, el modelo neoliberal de los años noventa se sostuvo en una ética utilitarista que se complementaría con una visión *hobbesiana* del hombre como “lobo del hombre”; cuestión que habría dado lugar a la configuración de un *neodarwinismo* en el marco del cual se revalorizaba como único y genuino derecho de supervivencia aquel que podía conquistarse en el mercado. Esa perspectiva habría impregnado las lógicas de relación interindividual: la primacía de los más fuertes, de los mejores, de los exitosos.

En un trabajo sobre jóvenes del conurbano bonaerense, María del Carmen Feijoó muestra la distribución de la población según quintil de ingresos para 2003. Allí plantea que de los adolescentes entre 13 y 25 años, el 33% se encontraba en el primer quintil, el 21,8% en el segundo, el 20,1% en el tercero, el 14,2% en el cuarto y sólo el 10% en el quinto. Frecuentemente, la década de 1990 es caracterizada rápidamente como un momento de retiro y desfinanciamiento por parte del Estado. Sin embargo, es más adecuada la idea de que la presencia estatal alcanzó formas complejas y paradójales. Existió un flujo de dinero significativo para educación –creció notablemente, por ejemplo, la oferta de educación universitaria en el Gran Buenos Aires–, aunque no apoyado en concepciones universalistas o con pretensión igualadora, sino en una acción que se focalizaba en realidades y poblaciones particulares, buscando generar competitividad y autorresponsabilidad individual. El discurso generador de las condiciones para posibilitar este proceso configuró su fuerza alrededor

de la afirmación de la “falla del estatismo”, un Estado que debía entonces remover los restos de sus funciones intervencionistas y replegarse a la gestión entendida en términos “técnicos”. También operaba en ellos la transformación conceptual que modificaba el propósito de igualdad educativa por el de equidad, convalidaba la gestión privada de las escuelas –incluso dejaba abierta la puerta al arancelamiento de estudios superiores– en pie de igualdad con las de gestión pública y gratuita, y abría paso al desdibujamiento del Estado como principal garante del servicio educativo, al incluir la participación de otros actores institucionales y comunitarios.

LA EXPANSIÓN DE DEMANDAS Y LA COBERTURA EN EL ESCENARIO DE LA POBREZA Y EL AJUSTE

Hemos intentado mostrar que entre las décadas de 1970 y 2000 existe un proceso de reposicionamiento del Estado nacional y provincial que va estableciendo el quiebre de la educación como cuestión de Estado, una mayor particularización de las responsabilidades de formación, con el correlato de creciente insularización, fragmentación y pérdida de perspectiva universalista de las políticas educativas. Este reposicionamiento estatal se sobreimprime, además, en la base de desarrollo de enclaves ricos y pobres en localizaciones muy próximas y a la vez muy ajenas. En ese contexto se hace evidente el total debilitamiento del horizonte de movilidad social, la más importante idea-fuerza de los procesos de escolarización. Ello lleva a las instituciones a condiciones de “autonomización compulsiva”, pluralización de interlocutores, diversidad de estrategias de supervivencia, diferenciación, renovación y actualización de sus sentidos. Comienza a ser difícil, en esa configuración, seguir hablando de un “sistema”.

Rivas analiza la situación del conurbano bonaerense como una mutación que implica un colapso simultáneo del aparato estatal, los sistemas económicos y sociales de estratificación y los valores políticos sobre el futuro. “Se trata de turbulencias sociales profundas que ocurren generalmente en un período corto e intenso de unos diez años.”⁸ Aun en ese contexto se produce un incesante aumento de la cobertura, notorio en especial en los niveles que no habían abarcado tradicional-

mente al conjunto de la población: escolarización media, superior no universitaria e inicial. Sin embargo, una tendencia de la segunda mitad del siglo XX es que, así como ingresa un mayor número de matrícula, también el sistema expulsa –mediante fenómenos de desgranamiento, repitencia, sobreedad– a una enorme cantidad de alumnos de esos niveles de escolaridad. Debe decirse también, y a partir del análisis de algunos trabajos, que aun con estos problemas no se puede dejar de reconocer que esos rasgos –repitencia y sobreedad– dan cuenta de fenómenos –imperfectos– de retención dentro del sistema y de una continuidad en la extensión de la cobertura. Hacia el fin del siglo XX, esos rasgos se desarrollan sobre las bases de recrudescimiento de la crisis social y una creciente actividad de políticas asistenciales focalizadas que –en algunos momentos y en ciertas modalidades– logran contener esa expulsión.

Según el Censo de Población de 2001, en la provincia de Buenos Aires el 15,8% de la población tenía sus necesidades básicas insatisfechas, y este valor era el mismo tanto para los veinticuatro distritos del conurbano como para el resto de la provincia. También las diferenciaciones crecen y se pluralizan. Entre fines de 1980 y principios de 2000 se desata en el conurbano un definitivo proceso de segregación residencial, con consecuencias directas sobre el sistema educativo. La segregación no sólo indica –siguiendo a Sabatini– la aglomeración en el espacio de familias de la misma condición social, sino también –como refiere Cravino– la desigualdad en el acceso a instituciones de seguridad social estatal. Las líneas de clivaje y de distinción parecen organizarse en forma muy distinta de como lo hacían anteriormente, cuando la presencia de “colegio central” versus “colegio de barrio” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos. Incluso la diferenciación entre instituciones religiosas empezó a mostrarse menos clara, y las instituciones privadas desarrollaron nuevas jerarquías y perfiles que ya no eran los que se habían asociado término a término con ideologías o afiliaciones religiosas. Uno de los efectos del declive de las instituciones fuertes fue que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales pasaron a tener mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de aquéllas. El funcionamiento escasamente regulado desde un Estado que perdió buena parte de su poder modélico, si bien sobrevivió en las tradiciones y reglamentaciones,

abrió paso a situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que desarrollaron interacciones complejas con las desigualdades sociales más generales.

A las ya clásicas características más “estructurales” de la desigualdad, las estrategias de acción política de las instituciones y los sujetos, la complejización de la sociedad le sumó “nuevas” desigualdades, más móviles y flexibles que las que se derivaban del uso de indicadores económicos o de las divisiones de clase social o de posiciones de poder. Se trató tanto de desventajas estructurales como de otras dinámicas: un repertorio variado de diferencias que definieron trayectorias completamente diferentes para individuos que podían estar en un mismo quintil de ingresos.

En 1998, el INDEC estimó que en el conurbano el 25,9% de la población y el 18,2% de los hogares estaban por debajo de la línea de pobreza. Pese a las dificultades asociadas a ello, también numerosos trabajos han mostrado el rol rector que siguió desempeñando la escuela en el tramo final del siglo XX. Por supuesto, cabría poner de la mano este fenómeno con la escasa capacidad de absorción que mostró el mercado de trabajo en el último cuarto de siglo.

La configuración que adoptó el escenario educativo del Gran Buenos Aires en el tramo final del siglo XX fue de retiro de la perspectiva universalista, persistencia de formatos escolares de un siglo de existencia –con sus efectos de selección y expulsión–, autonomía y procesos de traducción de las políticas más generales por parte de las instituciones, un incremento de la diferenciación institucional y la jerarquización de instituciones emblemáticas. La imagen de escuelas –como lo describió Feijóo– con una población heterogénea perdió presencia frente a una nueva tendencia de escuelas de pobres homogéneamente pobres frente a escuelas de ricos en barrios de ricos. Persistencia en el formato tradicional y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada institución habría operado mecanismos de selección en el reclutamiento, derivado –sobre todo– del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. La noción de “contención” pasó a ser moneda corriente de los planteamientos cotidianos de las instituciones, que leyeron y dieron forma a ese concepto de manera muy variada y con efectos dispares sobre la trayectoria de sus alumnos. Ello configuró una tensión en torno de la “asistencia” pro-

vista por la escuela que dominó los debates y enmarcó muy diversas estrategias institucionales en el declive del siglo.

Feijó **plantea que la vida cotidiana de los adolescentes y sus familias** no puede pensarse sólo como un mero reflejo de las condiciones estructurales. Entre la privación y la voluntad de ser se desarrollaron y se desarrollan estrategias dirigidas a aferrarse a la sociedad, estrategias que se concentraron en la escuela como ámbito con capacidades para acogerlos. Bajo la presión de la desigualdad social y educativa, la falta de empleo y la pérdida de lazos sociales más generales y permanentes, la escuela **tendió a ser, masivamente, un espacio para la experimentación social y educativa**, buscando recrear formas en las que la escolarización pudiera tener lugar y sentido. También se configuró como espacio donde la conflictividad se expresaba, ante lo cual la escuela recurrió a sus viejos saberes de la ciudadanía, el comportamiento moral y la ética normalizadora; según el caso, los retomó, los flexibilizó, se preguntó sobre sus sentidos o los aplicó férreamente, poniendo a funcionar criterios reguladores en contexto de desregulación. Pero, además, se trató de que la escuela también funcionara como refugio, nodo, articulador para distintos problemas sociales –lo que era vivido alternativamente de manera esperanzadora o de completo rechazo por distintos actores de la comunidad educativa–. La experimentación que allí se desplegó, entonces, tuvo que ver con la posibilidad tanto de recrear las situaciones educacionales conocidas como de poner en cuestión las maneras clásicas de hacer escuela, cuya eficacia y suficiencia –como se ha intentado reflejar– eran cuestionadas desde tiempo atrás.

Como se mencionó anteriormente, en el comienzo del siglo XXI (2003-2007), el Estado provincial desarrolló **una política activa de “re-territorialización”** de las escuelas bonaerenses –división y redimensionamiento de distritos escolares, articulación de sus consejos escolares, ampliación de la estructura de supervisores, entre otras– que generó modificaciones en el nivel medio del sistema y en el modo en que las instituciones se vinculaban con el nivel central. Junto con ello, iniciativas municipales, provinciales y de la sociedad civil fueron generando modificaciones en el formato escolar –por ejemplo, inclusión de salas maternas para hijos de alumnos de escuelas medias–; renovaciones sobre la cotidianidad escolar –extensiones horarias, articulación con otras instituciones–; y hasta instituciones que modificaban sustantivamente

los modos clásicos de entender la escuela –desarrolladas en torno de actividades productivas no tradicionales, como algunas de las impulsadas por movimientos de trabajadores o desocupados.

De esa manera, la forma escolar clásica estaba siendo revisada y conmovida, para que pudiera contener a personas que no habían sido consideradas el sujeto educacional preferente: jóvenes madres y padres, trabajadores, individuos en conflicto con la ley, adultos desempleados o en contextos de vulnerabilidad, etcétera. Esas búsquedas ponen una vez más en evidencia el carácter incompleto y arbitrario que llevó siempre consigo el relato de la inclusión, que nutrió nuestro sistema escolar desde su origen. Asimismo, la búsqueda de formación resultó un paliativo para generar formas de supervivencia que permitieran tener mejores condiciones, en un mercado de escaso empleo, para “reciclarse” en el mercado informal o hacer algo para albergar esperanzas. Las nuevas experiencias, con frecuencia sostenidas sobre la base de voluntades individuales más que por las condiciones institucionales o políticas existentes –o incluso a contrapelo de ellas–, configuran una manera de lidiar con el efecto de la pauperización, que Kessler y Di Virgilio han caracterizado como una experiencia de dislocación personal y de desorganización del mundo social circundante.

En especial en el Gran Buenos Aires tuvieron lugar experiencias con propósitos, modalidades, grados de desarrollo y resultados diversos. Gluz, Burgos y Karolinski desarrollaron un modelo de cuatro lógicas de acción de los movimientos sociales que comprenden procesos radicalmente autónomos: los que reciben recursos del Estado y los autogestionan, los que se incorporan en las estructuras estatales, los que se posicionan como autónomos del Estado y los que despliegan estrategias de articulación con otros actores para llevar adelante sus emprendimientos. Este proceso está siendo analizado en sus efectos, que comprenden un período posterior al que hemos delimitado aquí. Sin embargo, este análisis no debe omitir que el Estado –más temprano de lo que se suele reconocer– se hace carne también de los debates que están allí implícitos y los incorpora –con matices y efectos que habrá que analizar en profundidad– a su toma de decisiones y sus nuevas propuestas para la escolarización.

También debería decirse que ésa no es una dinámica inédita para la historia de la educación argentina, ya que cierta parte del desarrollo

escolar de las primeras décadas del siglo XX estuvo generada por iniciativas de organizaciones civiles, sociedades populares de educación, organizaciones gremiales y de fomento, asociaciones de inmigrantes, que se plantearon la necesidad de pensar instancias de formación que incluyeran, junto con el currículum oficial, derechos laborales, saberes de oficios y de organización social, y desarrollaron instancias acotadas que debieron entrar paulatinamente en ese diálogo complejo con el Estado, que transformó –en muchas ocasiones– esas experiencias iniciales, las subsumió y las articuló en una red de escolarización.

Podríamos decir que el fin del siglo XX parece ser un momento en el cual se accionó sobre un debate ya planteado tiempo antes, e insinuado aun con **más anterioridad, referido a la necesidad de transformación profunda** de las maneras en las que se había entendido la escolaridad desde algo más de un siglo atrás. La profunda crisis vivida por el sistema educativo en las últimas décadas parece dejar ese camino como ruta de recomposición posible, lo que interpela a los Estados como actores centrales, pero también de cara a una sociedad muy distinta y bajo el imperativo de generar las condiciones para la incorporación masiva en el sistema escolar, en formas de acceso, permanencia y egreso con formación de calidad, mediante el renovado enfoque de derechos, destinado a todos los sectores sociales, sean cuales fueren sus condiciones de vida.

NOTAS

¹ Agradezco a Martín Legarralde y a Gabriel Kessler por haber sumado productivos elementos de análisis para este texto.

² Según Cammarota: “Los jóvenes moronenses debían viajar hasta Capital Federal para cursar sus estudios secundarios adonde, por razones de espacio, las vacantes eran limitadas. [...] Los establecimientos secundarios estatales en el distrito brillaban por su ausencia: solamente se hallaba el Instituto Privado San José, fundado en 1892. El problema fue reseñado en *El Mentor* –diario oficial del Colegio Nacional– por un grupo de alumnos el año siguiente de la fundación de la institución: ‘...en los hogares humildes suburbanos, se presenta el problema de las distancias con su secuela de gastos que no resistían determinados presupuestos familiares [...] siendo en consecuencia, el resultado de unos pocos el corolario de la terminación de los cursos superiores lo que, en verdad, dividía en clases de privilegio para unos,

anulando el sentir vocacional de los más...”. Adrián Cammarota, “La educación secundaria como una demanda social bajo el primer peronismo. Un estudio de caso: El Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1955)”, en *Trabajos y Comunicaciones*, n.º 35, 2009, p. 283.

³ *Anales de legislación nacional*, tomo XXVIII-C, Buenos Aires, 1968, p. 3290.

⁴ Conviene recordar que en esos años no existía SUTEBA –que se creó en 1986, a partir de unificación de distintas organizaciones, algunas de ellas desprendimientos de la FEB– ni una representación nacional de amplia cobertura, aunque la resistencia desarrollada ante esta reforma en 1970-1971 resultó ser un aglutinador de distintas agremiaciones que conformaron el Acuerdo de Nucleamientos Docentes, que posteriormente se plasmaría en la constitución de CTERA en 1973.

⁵ Vale la pena mencionar que en sus más de cien años de historia el sistema educacional de la provincia dispuso el sistema de inspección escolar como una manera de ir “tomando el pulso” de la expansión de la escolarización, de ajustar con canales prescriptivos sus directivas, y en función del control burocrático se fueron haciendo más acotadas las zonas de supervisión.

⁶ “Educación en el conurbano”, documento elaborado por la Oficina Sectorial de Planeamiento y Desarrollo del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, febrero de 1981.

⁷ *Ibidem*, p. 192.

⁸ Rivas, 2013, p. 2.

BIBLIOGRAFÍA

Braslavsky, Cecilia: *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, GEL, 1985.

Cigliutti, Sonia: “Los consejos de la escuela: un estudio de casos sobre políticas educativas de convocatoria a la participación en la gestión escolar”, en *Revista Propuesta Educativa*, n.º 9, 1993.

Cravino, María Cristina: *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), 2008.

De Marino, Pablo; Graizer, Osvaldo y Tommasi, Cristina: “La invención del tercer ciclo de EGB: nuevas regulaciones, nuevas visibilidades y la diversidad de las formas locales de su implementación (un estudio en algunas escuelas del conurbano bonaerense)”, Buenos Aires, mimeo, 2005.

Del Cueto, Carla: “Elecciones educativas de las nuevas clases medias. Educación y modelos de socialización en *countries* y barrios cerrados del Gran Buenos Aires”, en *Espiral* (Guadalajara), n.º 31, 2004.

- Dussel, Inés: “Política, conocimiento y *currículum* en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales”, ponencia presentada en el Foro de Santillana, Buenos Aires, 2006.
- Feijoó, María del Carmen: “Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias”, en *Anales de la Educación Común*, n.º 1-2, 2005.
- Feijoó, María del Carmen y Corbetta, Silvina: *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Publicaciones del IPEE-UNESCO, 2004.
- Gluz, Nora; Burgos, Alejandro y Karolinski, Mariel: “Movimientos sociales, educación popular y escolarización ‘oficial’. La autonomía ‘en cuestión’”, trabajo presentado en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre de 2008.
- González, Delia y Born, Diego: “Informe socioeconómico y educativo, localidades seleccionadas. Proyecto PIP-FLACSO”, Buenos Aires, mimeo, 2010.
- Katz, Ricardo: *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Gebwn, 1996.
- Kessler, Gabriel y Di Virgilio, María Mercedes: “La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas”, en *Revista de la CEPAL*, n.º 95, 2008.
- Mallamaci, Karina: “Estudio sobre políticas educativas compensatorias. Formulación e implementación en escuelas básicas de un municipio del conurbano bonaerense”, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, 2003.
- Mulkahy, Ana: *Interacciones entre sindicatos docentes y Estado. La provincia de Buenos Aires entre 2000 y 2007*, Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2008.
- Munin, Helena: “La Dirección General de Escuelas”, folleto del Instituto de Estudios sobre Estado y Participación, Buenos Aires, CTERA-ATE, 1993.
- Pinkasz, Daniel y Pitelli, Cecilia: “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?”, en Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina. La educación en las provincias (1945-1985)*, t. VII, Buenos Aires, Galerna, 1997.
- Rama, Germán: “Estilos educativos”, en Germán Rama (comp.), *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNICEF, 1980.
- Rigal, Luis: “La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI”, en Francesc Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI*, Barcelona, GRAO-Biblioteca de Aula, 1999.

- Rivas Axel: “La educación en las sombras del conurbano bonaerense”, La Plata, mimeo, 2013.
- Sabatini, Francisco: “La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina”, en BID, “Desarrollo Social. Documento de Estrategia”, Washington D. C., 2003.
- Svampa, Maristella: *La brecha urbana. Countries y barrios privados en Argentina*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2005.
- Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia, y Carciofi, Ricardo: *El proyecto educativo autoritario*, Buenos Aires, GEL, 1983.
- Tiramonti, Guillermina (comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Vassiliades, Alejandro: *Represión y modernización en la escolarización bonaerense durante la última dictadura*, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, 2009.
- Villareal, Juan: *La exclusión social*, Buenos Aires, Norma, 1996.
- Wiñar, David: “Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, n.º 4, México, 1974.