

# Nuevo milenio, agotamiento de la modernidad y fracaso de la escuela.

## Gestión del Estado, rendimientos y eficiencia institucional del sistema educativo en la provincia de San Juan.

Autor:

Garcés, Luis Javier

Tutor:

Puiggrós, Adriana

2009

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía y Letras

Posgrado

Tesis  
13-5-6



FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 851747	MESA
14 ABR 2009	DE
Agr.	ENTRADAS

*Comisión de Doctorado*  
**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**  
**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

---

**TESIS**

**"Nuevo milenio, agotamiento de la modernidad y fracaso de la escuela: gestión del Estado, rendimientos y eficiencia institucional del sistema educativo en la provincia de San Juan"**

---

**Autor: Luis Javier Garcés**  
**Directora: Adriana Puiggrós**

Abril de 2009

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**Dirección de Bibliotecas**

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS  
F.F. y L - UBA

INVENTARIO

415271

DESCRIPCIÓN  
TOPOGRAFICA

TESIS 13-5-6

## INDICE

1.INTRODUCCION.....	5
-Estados provinciales y educación.....	9
2.PRIMERA PARTE.....	19
- El sistema educativo del Estado Provincial.....	19
-La Provincia.....	19
-La Educación.....	24
-Complejidad asimétrica y anárquica.....	37
-EGB-1 y 2.....	44
-EGB-3.....	58
-Escuelas Especiales.....	61
-Burocratización en la Gestión del Sistema.....	62
-Educación Privada.....	72
-Rendimientos.....	74
-Una nueva herramienta de Gestión.....	81
3.SEGUNDA PARTE.....	89
-¿Des-centralización, des-concentración, des-responsabilización?.....	89
-El empoderamiento según los organismos multilaterales de crédito.....	95
-La noción de competencias: el nuevo sentido neoliberal para el Sistema Educativo.....	102
-La ola descentralizadora en América Latina.....	123
-Centro, periferia, Globalización y dominación.....	141
-Apelando a la historia.....	151
-¿Pudo haber otro Estado provincial?.....	157
-Algunos antecedentes políticos.....	158
-El Estado y la educación durante el cantonismo.....	160
-El Estado y su intervención económica.....	171
-La utopía liberal y la escuela única.....	177
-La utopía neoliberal y la sociedad civil.....	188
-Insuficiencias teóricas frente al liberalismo y al neoliberalismo.....	189
-¿Por dónde circulan los aparatos ideológicos de Althusser?.....	191
-¿Ocaso del Estado Nación? ¿Declinación del Estado educador?.....	205
-Del Estado-nación a los Estados subnacionales. ¿De la educación del Estado a la educación del mercado?.....	209
-¿Es la educación inherente al Estado?, ¿a qué Estado?.....	216
ANEXO 1.....	221
INDICE DE CUADROS Y GRAFICOS.....	297
BIBLIOGRAFIA.....	301
FUENTES.....	308
ENTREVISTAS.....	308

## 1. INTRODUCCION

Cuando sobre fines del año 2001, el país colapsaba, y muchas de sus instituciones se diluían en horas; cuando en pocos días veíamos pasar por escena a cinco presidentes con vaya a saber cuántos planes de gobierno (o cuántos presidentes sin planes), algunos creyeron asistir al final neoliberal, al ver cómo la ilusión de los años 90 que el neoliberalismo supo construir y abonar, se derrumbaba como un castillo de naipes. Argentina estuvo en default, se quebró su sistema financiero, se deshizo el sistema de salud y de previsión social; muchos ahorristas fueron literalmente robados por los bancos de los que eran clientes. En pocos meses se multiplicaron exponencialmente los pobres, los indigentes y los desocupados. Las provincias pobres se volvieron más pobres, lo único que creció fue la marginalidad, y la periferia se volvió más periférica. En el caso que nos ocupa en este trabajo, la provincia de San Juan, la desocupación trepó al 20% de la PEA, los pobres llegaron al 50% de la población, mientras que la indigencia superaba 24,3% y la distancia entre ricos y pobres crecía exponencialmente, como no lo había hecho en décadas.

La educación, que de acuerdo con la mayoría de los analistas inició su declive sobre las décadas del 60/70, continuó profundizando su crisis, y ya no se supo si la Transformación Educativa (ilusión neoliberal de los '90) presentó tantas dificultades porque intrínsecamente fue un fraude, o bien porque el colapso generalizado la condenó como a cada área del Estado, o, por fin, por ambas causas combinadas.

La educación provincial colapsó también; casi un año de clases perdidas, mientras el Estado provincial se esforzaba en recuperar lo irrecuperable, o al menos disimularlo; ante una sociedad que poco espera de su escuela pública, resignada, acostumbrada, vencida, con sus docentes abocados a recuperar algo de la dignidad salarial perdida por tantos huracanes de ajustes y recortes. La crisis

generalizada de las finanzas públicas se tradujo en largos meses de retraso en el pago de salarios a los docentes, mientras dos gobernadores, sendos ministros y las más diversas iniciativas de resolución de estos conflictos se sucedían; mientras miles de estudiantes de todos los niveles perdían su posibilidad de acceso al saber, a menudo sin saberlo.

En el marco de esta trama de complejidades se gestó, se definió, se formuló y se inició la realización de este trabajo. Compleja trama que se define en la articulación de la tríada Estado/Sociedad/Escuela; trama que remite inevitable y comparativamente a sus referencias históricas fundacionales, en un país que tempranamente pudo construir un vínculo positivo entre escuela y sociedad, articulado por un Estado que se asumió como agente educador, y cuyo decurso histórico, sin embargo, lo sumió en una crisis que recurrentemente invita a pensar en su carácter terminal.<sup>1</sup>

El vínculo entre el Estado y la Escuela pública, de aquel fuerte Estado liberal de fines del siglo XIX, planteó a ésta como un elemento inherente a la teoría política liberal, según los principios pedagógicos liberales de Condorcet, para quien la necesidad de la instrucción pública *"se impone doblemente: en primer lugar, políticamente 'porque si un pueblo es soberano puede, por falta de conocimientos, tornarse su propio tirano'; en segundo lugar, filosóficamente 'porque aquel que ignora está siempre en un estado de dependencia; alienado como está de la opinión difundida y de la espontaneidad de sus propias pasiones, él no es nunca el autor de sus decisiones. No existe libertad sin autonomía de la razón'"*; hablamos **"de la instrucción como cuestión pública, toda vez que se trata de la 'libertad pública necesaria para el ejercicio de la soberanía y no de la libertad privada'**. Corresponde, pues, al poder público garantizar su homogeneidad, desarrollarla y

---

<sup>1</sup> Desde algunas interpretaciones, la ya prolongada crisis de la educación moderna, denuncia el carácter terminal de un modelo educativo que durante casi un siglo se presentó como exitoso.

protegerla. Organizada como instrucción pública, estará protegida por ley contra los diferentes poderes, incluido el propio gobierno republicano..."<sup>2</sup>

Así como el cuadro de Rivera que pintó al conquistador leyendo en lengua desconocida los "Requerimientos" a los aborígenes, ha sido considerado "la escena fundante" de la educación latinoamericana<sup>3</sup>, los conceptos liberales de Condorcet sirvieron a la construcción de otra escena fundante, o si se quiere refundacional según los principios liberales: la de la educación moderna en la Argentina; más literaria, menos gráfica, plasmada por el uruguayo Florencio Sánchez<sup>4</sup> en "M'hijo el doctor". Aquel relato constituye la síntesis del vínculo positivo entre un Estado ocupado de la educación pública, que promueve la transformación de la sociedad, a través de la movilidad social ascendente, posibilitada por el paso de sus miembros por la escuela, por esa escuela "desarrollada y protegida" por el Estado, permitiendo – a las generaciones jóvenes superar la clase social de sus progenitores.

Cien años después, poco queda de "M'hijo el doctor" en el escenario educativo nacional, quizás más del cuadro de Rivera. La sociedad vive ajena a los problemas educativos, a menudo más encandilada por las ilusiones de mercado y las nuevas "cuentas de colores" que ofrece la aldea global a través de la magia televisiva o de la autopista informática, que por la posibilidad de que la escuela pública constituya una palanca potente para algo<sup>5</sup>, lo que resulta retroalimentado por un reconfigurado Estado postsocial que parece

<sup>2</sup> Saviani, Dermeval (1991) "Educación: temas de actualidad", El quirquincho, Bs. As. *El subrayado es nuestro*.

<sup>3</sup> Véase: Puiggrós, Adriana (1992) "Historia de la Educación en las provincias y territorios nacionales", Galema, Bs. As.

<sup>4</sup> En 1900 Florencio Sánchez cruzó el Río de La Plata para instalarse en Buenos Aires, donde 3 años después publicó "M'hijo el doctor".

<sup>5</sup> Como planteara Pablo Gentili, "En esta era de soledad, la escuela vive una rara paradoja. De ella no se espera nada y de ella se espera todo", Gentili, Pablo (2003) "Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto", en Feldfeber, Myriam (comp) "El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo", Noveduc, Bs. As., p. 71

abandonar la educación a su suerte, del mismo modo que abandonó a amplios sectores de la sociedad, otrora herederos del paradigma de Florencio Sánchez, hoy desterrados y desterritorializados habitantes de la "villa nylon".

Estado benefactor, dictaduras, ilusiones desarrollistas, frustradas insurrecciones y débiles democracias mediante, la historia educativa del siglo transcurrido, es quizás la historia de la creciente desresponsabilización del Estado en la materia, a la que el auge neoliberal de los '90, al influjo de la ola globalizadora y la instauración de un nuevo Orden Mundial, pretendió dar respuesta poniendo el énfasis en una reestructuración de los Sistemas educativos en la que primaba la Gestión como el eje de los cambios a introducir (Schiefelbein y Tedesco: 1995; Llach y otros: 1999; Banco Mundial: 1996; Braslavsky: 1999).

Los cambios operados en Argentina se inscribieron en ese marco, asociando su implementación a la modificación de la estructura gradual (renovada a partir de la nueva ley: 1993); al problema de los rendimientos, revelado en la aplicación de las pruebas de evaluación de la calidad educativa llevada adelante por el IDECE (Instituto de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación); a la modificación de la estructura curricular (a partir de la aplicación de los nuevos CBC), entre otros.<sup>6</sup>

Uno de los elementos, quizás el más relevante de esta perspectiva de intervención en los sistemas de educación, estuvo dado por las políticas de descentralización, llamadas a constituirse en artífice central de la lucha contra la insostenible burocratización del sistema, operada durante los años de desarrollo del Estado de Bienestar (FIEL: 1993). Su

---

<sup>6</sup> El énfasis que ponemos en los procesos montados por las políticas educativas de los 90, no solo está dado por su fuerza y el impacto que produjeron durante esa década en el conjunto del sistema educativo, sino por su continuidad en este nuevo milenio, a pesar de las tendencias a su reversión manifiestas –principalmente en el plano discursivo– a partir del año 2003, y plasmadas en la derogación de la Ley Federal de Educación y la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006.



aplicación incluyó los procesos de transferencia de las escuelas a las provincias, así como diversos intentos de adopción de sistemas *charter* y *voucher* (FIEL: 1993; Llach y otros: 1999; Puiggrós: 1999), los que resultaron fuertemente resistidos por las organizaciones docentes, logrando sólo algunas aplicaciones reducidas y parciales, como las operadas en el sistema de la Provincia de San Luis.

A pesar de esas resistencias, su posibilidad de implementación, estuvo dada por la fuerza que confiere a su fundamentación la hegemonía en la esfera pública de un pensamiento único, de corte neoliberal, que restringió otras posibilidades explicativas de los bajos rendimientos del sistema. En ese marco, los resultados de las pruebas de evaluación de la calidad, resultaron un fuerte aval para tales políticas al poner en términos cuantitativos la evidencia que todos los diagnósticos precedentes venían manifestando desde hacía décadas: la profunda caída en los logros del sistema. (Etcheverry: 1999)<sup>7</sup>

### **Estados provinciales y educación**

El hecho de que los procesos de descentralización<sup>8</sup> aludidos hayan conferido la totalidad de la responsabilidad educativa a los Estados provinciales, supone un problema adicional para el análisis del papel del Estado en la materia, toda vez que se trata ahora de Estados subnacionales<sup>9</sup> (provinciales en este caso<sup>10</sup>), para los que no resultarían

---

<sup>7</sup> De acuerdo con la opinión de la Lic. Lucrecia Tulic, quien estuviera al frente de la Evaluación de la Calidad Educativa durante la gestión Menem, el 70% de quienes egresan del Nivel Medio, lo hacen sin haber incorporado las competencias básicas. Actas de la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Enseñanza Superior, ME, 2002

<sup>8</sup> Dada la importancia que adjudicamos a estos procesos en la reconfiguración de un nuevo Estado, y de las relaciones que éste mantiene con los sistemas de educación, más adelante profundizaremos acerca de estos procesos, que por cierto no sólo se aplicaron en la Argentina, sino que se difundieron por todo el mundo.

<sup>9</sup> Más adelante intentamos alguna conceptualización acerca de los estados subnacionales, particularmente en alusión a los estados provinciales argentinos.

<sup>10</sup> Al menos hasta ahora, el único estado sub-nacional y no provincial que tiene a su cargo un sistema público de educación, está constituido por el gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires, la que en tanto Estado subnacional y a efectos de este

linealmente válidas las consideraciones teóricas (tanto liberales como las provenientes de corrientes críticas) que han intentado la comprensión de los problemas educativos en tanto fenómenos estatales, asociados al surgimiento de los Estados-Nación, proceso cuya génesis operó en nuestro país en las últimas décadas del siglo XIX.

Aquella génesis estuvo caracterizada por el *"intento de monopolizar el otorgamiento del servicio educativo y la centralización creciente de su administración"* (Tedesco: 1986)<sup>11</sup>, lo que será fuertemente reforzado a partir de 1905, cuando a instancias de Manuel Lázear, el Estado Nacional se hizo cargo de gran parte de la educación en las provincias, a través de aquella ley -rayana en la inconstitucionalidad-, que generó atributos nacionales expresamente negados por el texto constitucional, fundándose para ello en la "incapacidad" de las provincias para garantizar los servicios educativos.<sup>12</sup> Sobre este tema volveremos más adelante, al analizar las condiciones de las relaciones nación/provincia en la particular experiencia histórica que constituyó el cantonismo sanjuanino en los años '20 y sus tendencias autonomistas en la conformación del Estado provincial.

Tras un largo proceso que culminó 90 años más tarde, el Estado Nacional se replegó, dejando los atributos educativos estatales esenciales en manos provinciales, sin reparar en la evolución de las condiciones estructurales de esos Estados a lo largo del siglo, los que en muchos casos, lejos de evolucionar en el sentido de la adquisición de herramientas técnicas y financieras para la administración de los sistemas educativos, a menudo se han visto disminuidos en sus

---

análisis será considerado en paridad de condiciones con el resto de los estados provinciales.

<sup>11</sup> Tedesco, Juan Carlos (1986) *"Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945"*, Solar, Bs. As.

<sup>12</sup> El instrumento normativo fue la Ley 4874, que el Consejo Nacional de Educación autorizó a partir del 30 de Septiembre de 1905, y que permitió al Estado Nacional crear en los territorios provinciales escuelas primarias que 30 años más tarde atendían a una población de más de 300.000 alumnos.

capacidades autárquicas, sobre todo a partir de 1935 cuando se instaura la centralización tributaria a través del llamado "sistema de coparticipación federal de impuestos". (Kisilevsky: 1998)

El análisis sobre el rol del Estado en materia educativa, recae, a partir de esos procesos, sobre Estados sub-nacionales, que en la mayoría de los casos, no han constituido una noción de soberanía; ni un concepto político útil a la formación de la ciudadanía a través del sistema educativo; tampoco han desarrollado condiciones para promover la acumulación de capital ni la reproducción de las fuerzas productivas; no han construido un sistema simbólico<sup>13</sup> ni recursos capaces de ocultar su propia naturaleza; no parecen tener capacidad de legitimación a través de la recurrencia al conocimiento científico-técnico, puesto que ni siquiera cuentan con el "desarrollo experto" necesario para ello; no han desarrollado un sistema de creencias legitimadoras que aseguren mecanismos de lealtad, atributos todos estos que desde las perspectivas teóricas que adoptamos se han tenido presentes al momento de analizar el papel del Estado (Torres: 2001), y sobre los que volveremos más adelante en los distintos apartados de este trabajo. No sería extravagante hipotetizar sobre explicaciones acerca de la brutal crisis por la que atraviesa el sistema, acudiendo para ello a su vínculo con las debilidades señaladas, ya que aquellos atributos ausentes y básicos en los análisis sobre el Estado, no parecen haber sido reemplazados por otros que enmarquen adecuadamente su rol.<sup>14</sup>

La particular estructuración de los Estados provinciales en 150 años de vida constitucional, fue en desmedro de sus atributos autárquicos,

---

<sup>13</sup> Resulta particularmente importante el tema de la ausencia de producción simbólica por parte de los Estados subnacionales, en momentos en que además los Estados Nacionales que los contienen, han dejado esa tarea en manos de los mercados, cuestión ésta sobre la que volveremos más adelante.

<sup>14</sup> Será motivo de análisis posteriores la pérdida del rol educativo del Estado, cuestión esta que sería inherente al tipo de mutaciones operadas en su seno, en tanto la necesidad estatal de contar con sistemas educativos podría haber sido ampliamente cubierta por otras agencias.

por lo que las relaciones de dependencia que los mismos establecen con el poder central, sobre todo en materia financiera, no se compadecen con las obligaciones que asumen en materia educativa. Estados autónomos para establecer sus propias políticas educativas, sin instancias articuladoras serias al conjunto de la Nación<sup>15</sup>, fuertemente presionados por el poder central desde sus crecientes necesidades fiscales.<sup>16</sup>

Nuestros estudios sobre el sistema educativo de la provincia de San Juan, muestran una fuerte tendencia hacia su deterioro, estrechamente ligada a la caída de su sistema productivo y de las estrategias de acumulación de riqueza de la provincia (particularmente en las últimas décadas del siglo XX), lo que pone en cuestión la clásica noción de vínculo entre desarrollo y educación, mostrando una vez más la relación de feed-back que caracteriza a ambos elementos.

<sup>15</sup> La vigencia del Consejo Federal de Cultura y Educación, como instancia de confluencia de las problemáticas educativas del país, resulta de una inoperancia extrema, si se trata de dar unidad al sistema, toda vez que sus decisiones no resultan vinculantes para las partes. A pesar de cierto énfasis dado al papel del Consejo durante la aplicación de las reformas de los '90 (CBC, etc.), han resultado paradójicamente más efectivas las herramientas extorsivas que aplica la distribución de fondos nacionales (y esto muy a pesar de que tales fondos nacionales no superaban, durante esa década, el 5% de la inversión de provincias consolidada en el área). Las jurisdicciones que aunaron criterios, incluso para la aplicación de la nueva estructura prevista por la Ley Federal, lo hicieron más bien desde la lógica de los fondos a recibir o desde las "disciplinas partidarias", que desde la confluencia a que podría haber llevado una instancia colectiva de decisión. Desde esta perspectiva la Nueva Ley Nacional de Educación, recientemente sancionada avanza (aunque no en la medida necesaria), al establecer que aquellas decisiones que especialmente la Asamblea del Consejo indique, serán vinculantes para las partes.

<sup>16</sup> Una interesante descripción del problema de las autonomías provinciales - premonitoria por cierto- puede encontrarse en las palabras de Leandro Alem cuando el debate parlamentario con José Hernández, al discutirse en la Legislatura de Buenos Aires el proyecto que finalmente capitalizó a la ciudad de Buenos Aires en 1881. El autor del Martín Fierro había sido un activo propulsor de la capitalización, a quien le respondía Alem, con funestos presagios en los que resalta la subordinación que preveía para las provincias argentinas, una vez que se sancionara la Ley, diciendo: *"Cuando el Poder Central por sí sólo tenga más fuerza que todos los Estados federados juntos, el régimen (federal) quedará escrito en la Carta, pero fácilmente podrá ser, y será paulatinamente subvertido en la práctica, y al fin avasallado completamente en cualquier momento de extravío...Creo firmemente que la suerte de la República Argentina Federal quedará librada a la voluntad y a las pasiones del Jefe del Ejecutivo Nacional...La centralización, atrayendo a un punto dado los elementos más eficaces, toda la vitalidad de la República, debilitará necesariamente las otras localidades..."* Zanotti, Luis Jorge (1984), "Cien años de la Ley 1420", Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, N° 46, Bs. As.

Aunque quizás las particularidades del caso empírico que tomamos en este estudio (la provincia de San Juan), contenga especificidades que difieren del resto de las conformaciones provinciales, tales diferencias obedecen más a una cuestión de grado, que a características estructurales de los mismos, sobre todo cuando se trate de lo que denominaremos Estados subnacionales periféricos, para diferenciarlos así de los del área central. En este marco, los problemas educativos que afronta la mayoría de las provincias argentinas no parecen revestir "diferentes naturalezas", sino en todo caso, especificidades y "gravedades" diferentes. Por otra parte nos parece sustancial contar con bases empíricas ciertas, en las que pueda producirse el "anclaje" de nuestros esbozos teóricos, por lo que para el presente trabajo partimos de una descripción empírica pormenorizada de nuestro sistema educativo provincial. Tal descripción, que da cuenta de la estructura y el rol del Estado provincial en la materia, la asumimos desde una perspectiva amplia, que no se limita a lo "puramente educativo", sino que se enmarca en su contexto político, social y económico, remitiéndonos para ello a sus principales indicadores.

Con el transcurso del tiempo y los aludidos procesos de transferencia de servicios a las provincias en condiciones de ausencia de autarquía financiera, se han ido produciendo serias diversificaciones de los servicios educativos, en términos de la calidad de los mismos, cuyas consecuencias resultan notables en las áreas periféricas del país. Podría preverse que tal tendencia a la diversificación de la calidad educativa continuará profundizándose en la medida en que continúe su diferencial desarrollo económico-social y productivo, como la también diferencial formación de los recursos humanos disponibles para la administración y conducción de un sistema cada vez más complejo; más aun cuando la descentralización operada abarca también al

trayecto de formación docente<sup>17</sup>, y en gran medida las instancias de formación relativas a los problemas de Gestión educativa.

El proceso de transferencia de los '90 se llevó a cabo en condiciones de creciente crisis fiscal para las provincias argentinas, por lo que toda decisión estratégica de los Estados provinciales, referida al futuro de sus sistemas de educación, debió enfrentarse en un marco de ausencia de recursos que posibilitaran cualquier expansión. El círculo vicioso de la pobreza, sumado a la alta capacidad reproductiva del sistema educativo, puede tornar al proceso en una espiral de decadencia y aislamiento que conspira seriamente contra la posibilidad de obtener políticas compensatorias serias de provincia a provincia, que administradas desde alguna concertación intergubernamental, puedan otorgar una instancia de unidad, reconstructora de un ethos cultural para la Nación toda, asociada a los procesos de formación insertos en el sistema educativo.

El énfasis puesto por las políticas públicas de los '90 en los problemas de Gestión, constituye una consecuencia del pensamiento hegemónico de una época en que la "demonización" del Estado<sup>18</sup> y sus estructuras burocráticas intentó explicar el conjunto de los problemas de rendimiento de los servicios públicos, entre ellos y principalmente el educativo, negando explicaciones más penetrantes y abarcativas del problema.

La insuficiencia de un análisis, que al sesgar excesivamente las políticas educativas, omite los problemas que surgen de sus condiciones

---

<sup>17</sup> Consideraciones similares a las anteriores podrían hacerse respecto a la puesta en marcha y funcionamiento de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), en cuya órbita deben operarse los procesos de articulación de la formación docente entre Universidades y jurisdicciones provinciales, y en cuyo seno, la ausencia de estatutos vinculantes para las decisiones de las partes, tornan ineficaces los acuerdos alcanzados.

<sup>18</sup> El proceso que muchos analistas han denominado de "demonización del Estado", tuvo su contracara en una operación paralela de "endiosamiento del Mercado", a menudo legitimada por una sobrevaloración de la "sociedad civil", que muchas veces aparece ocultando al Mercado, aspectos estos sobre los que volveremos más adelante.

estructurales, las que en forma paralela han venido siendo explicadas desde distintas perspectivas, concluye en la "ausencia de sentido" del sistema (Braslavsky: 1999)<sup>19</sup>. Sin negar la ineficiencia de la Gestión y la excesiva burocratización del sistema, contamos con explicaciones fecundas desde basamentos teóricos cuyo eje quizás está constituido por la constatación del desfasaje histórico de los sistemas de educación en el marco de las mutaciones operadas por un "nuevo orden mundial" en las relaciones sociedad/educación y la notable caída del paradigma moderno (Saviani: 1991; Puiggrós: 1995; Caruso y Dussel: 1996; Follari: 1996; Colom y Mèlich: 1995; Chomsky y Dieterich: 1997), caída ésta en la que cobra significativa presencia la transformación estatal, aspecto éste que tomamos centralmente en este trabajo.

La constatación de la pérdida de cierta ilusión "mágica", según la cual una mejor organización del sistema, con modos más modernos y eficientes de gestión, con nuevos marcos regulatorios de la actividad educativa, producirían por sí solos una sustancial mejora en la calidad de la educación, permite hoy poner en mejor dimensión a los problemas de la organización interna de los sistemas de educación, en el marco contextualizado de la profunda pérdida de sentido y crisis estructural, (orgánica), (Puiggrós: 1995) de nuestros sistemas, como explicación adecuada de la notable caída de los rendimientos educativos.

El economicismo neoliberal finisecular de la década del '90 impuso un modo descontextuado de abordar el problema de la organización del sistema, inducido más por la creciente crisis fiscal, y las necesidades del capitalismo globalizado, que por la impostergable necesidad de mejorar la calidad de la educación, *"no se trató de un proyecto educativo sino de la aplicación de una política fiscal"* (Kisilevsky: 1998).

<sup>19</sup> Plantea Braslavsky, al analizar los procesos de descentralización educativa llevados a cabo durante la década del '90, que *"Frente a la ausencia de sentido de la educación, muchos de esos procesos se transformaron en fines en sí mismos. La descentralización se asumió como una necesidad al margen de su pertinencia y de su eficacia para garantizar una educación de mejor calidad y más equitativa. El resultado fue el agravamiento de algunos de los viejos problemas y la emergencia de otros nuevos"* Braslavsky, Cecilia (1999) *"Rehaciendo escuelas"*, Ed. Santillana, Bs. As.

Tal situación ha devaluado la posibilidad de que las medidas adoptadas tiendan siquiera a resolver los reales problemas de la Gestión educativa, si en ellos se valora su contribución a la mejora de la calidad educativa. *"Después de la transferencia, las tasas de escolarización de la población de 14 años y más, indican que las provincias menos avanzadas se mantenían, una década más tarde, en la misma posición relativa que poseían a comienzos de los ochenta"*<sup>20</sup>

Políticas de descentralización que transfirieron servicios desde Nación a Provincias sin los recursos que insumen<sup>21</sup>; contratación de consultoras internacionales que insumieron ingentes sumas provistas por organismos multilaterales de crédito con la promesa de adecuadas descripciones técnicas de la burocracia educativa, desprovistos de todo conocimiento de la realidad organizacional del sistema, y que sólo contribuyeron a engrosar la burocracia; claras extorsiones a los Estados provinciales para la "eficientización" del sistema<sup>22</sup>; montaje de complejos "sistemas de información", cuyos resultados no han podido ser constatados a pesar del tiempo transcurrido<sup>23</sup>; constituyen algunas de las expresiones fácticas del estado de situación al que llevaron las políticas de la última década del siglo XX.

Las consideraciones precedentes no legitiman un vuelco tal en los análisis, que conduzca a que esta vez omitamos que la burocracia

---

<sup>20</sup> Kisilevsky, Marta (1998) *"Federalismo y educación: un espacio histórico de pugnas distributivas"*, Tesis. FLACSO. Bs. As.

<sup>21</sup> La transferencia de las instituciones de nivel medio y terciario a la provincia de San Juan, supuso - Pacto educativo mediante (setiembre 1994)-, una disminución de 15 millones de pesos anuales en la asignación de recursos para ese sector. Diario de Cuyo, enero 2000. Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación, 1999, Pacto Federal Educativo.

<sup>22</sup> El préstamo 4332-AR de 50 millones de U\$S que obtuviera la provincia de San Juan, constituye un ejemplo palmario: El dinero aportado por el BM fue de libre disponibilidad (de hecho se utilizó para pagar sueldos públicos), reintegrable por la Nación (sumó a la Deuda Externa), y establecía entre otras condiciones de "modernización" del aparato estatal provincial, la exigencia de reducir la cantidad de Institutos Terciarios de Formación Docente de la provincia de 13 a 6, así como una drástica reducción de la planta docente, metas estas que la provincia sólo cumplió parcialmente, por lo que el BM nunca entregó la última cuota del mismo de 15 millones.

<sup>23</sup> Claro ejemplo de ello lo constituye el PREGASE.



existe y que los problemas de Gestión inciden en los resultados de nuestras instituciones escolares. Más bien se trata de poner en su dimensión el problema, abordándolo sin obviar los fundamentos teóricos que lo contextúan, produciendo resultados empíricos capaces de contribuir precisamente a esa "puesta en dimensión", por lo que el análisis de la tríada Educación/Sociedad/Estado que nos hemos propuesto, partirá de un relevamiento empírico descriptor de uno de los 24 sistemas educativos que hoy tiene la Argentina: el de la provincia de San Juan, enmarcado a su vez en el contexto de su desarrollo socio-económico.

Concluimos esta introducción resumiendo algunos supuestos básicos que guían nuestra investigación:

- La historia educativa del siglo transcurrido, es quizás la historia de la creciente desresponsabilización del Estado en la materia
- Las teorizaciones provenientes de las Ciencias políticas, tanto de vertientes liberales como de las corrientes críticas, constituyeron constructos teóricos capaces de dar cuenta del fenómeno del Estado Nación, pero no de los estados subnacionales.
- El hecho de que los sistemas educativos (con la sola excepción del Sistema Universitario) hayan pasado a manos provinciales supone un problema adicional para el análisis del papel del Estado en materia educativa, dadas las insuficiencias teórico-explicativas del fenómeno de los Estados subnacionales y su rol educativo.
- Al parecer los Estados sub-nacionales periféricos, no han constituido una noción de soberanía; ni un concepto político útil a la formación de la ciudadanía a través del sistema educativo; tampoco han desarrollado condiciones para

promover la acumulación de capital ni la reproducción de las fuerzas productivas; no han construido un sistema simbólico ni recursos capaces de ocultar su propia naturaleza; no parecen tener capacidad de legitimación a través de la recurrencia al conocimiento científico-técnico, puesto que ni siquiera cuentan con el "desarrollo experto" necesario para ello; no han desarrollado un sistema de creencias legitimadoras que aseguren mecanismos de lealtad, atributos todos estos que desde las perspectivas teóricas que adoptamos se han tenido presentes al momento de analizar el papel del Estado

- Los atributos mencionados precedentemente en tanto ausentes en los Estados subnacionales, y básicos en los análisis sobre el Estado, no parecen haber sido reemplazados por otros que enmarquen adecuadamente su rol.
- Las relaciones de dependencia que los Estados subnacionales establecen con el poder central en materia financiera, desde la vigencia del Sistema Federal de Coparticipación de Impuestos, vigente desde 1935, no se compaginan con las obligaciones que asumen en materia educativa.
- La creciente desresponsabilización del Estado Nación por la educación, y la falta de atributos de los Estados subnacionales en la materia, ha producido un desarrollo anárquico y asimétrico del sistema.
- Los Estados subnacionales no parecen poseer la capacidad, la fuerza política, los atributos de poder necesarios para un pleno ejercicio de una lógica compensatoria en materia educativa.

## PRIMERA PARTE

### El sistema educativo del Estado provincial

#### a - La Provincia<sup>24</sup>

Al comenzar el siglo XXI, la provincia de San Juan mostraba el mayor de los contrastes en su propia evolución histórica. Huellas de un deterioro continuo de más de medio siglo, invitan a la nostalgia por un pasado de pujanza económica, de gestas patrias, de avanzada alfabetización, de gran desarrollo cultural, de movilidad social ascendente y su positiva inserción en la historia nacional.

Bajo los escombros del devastador terremoto de 1944 y sus diez mil muertos, quedó la impronta de Francisco Narciso Laprida presidiendo el Congreso de Tucumán y la fuerza emancipatoria de la Iglesia de Fray Justo Santa María de Oro; la tradición cultural que en 1868 aportaba al país uno de sus más lúcidos presidentes y la pasión de Federico Cantoni quien antes de la crisis de 1929, delineaba un "Estado benefactor" para su provincia<sup>25</sup>. Oculto en la memoria colectiva quedó el voto de la mujer vigente desde 1927, o la Dra. Emar Acosta, quien en 1932, desde su banca de la Legislatura provincial se convertía en la primera mujer diputada de América Latina; los premios del Consejo Nacional de educación en 1884 a la provincia de mayor nivel de alfabetización y los precursores desarrollos de la industria vitivinícola y de la minería. Poco queda de los experimentos psicofisiológicos de Víctor Mercante en la Escuela Normal en 1891, de su actuación como Director General de Escuelas acompañando el inicio de la década infame de la mano del golpe de Uriburu, o de las experiencias escolanovistas llevadas a cabo por los Rezzano en la escuela Rivadavia. La Quinta agronómica y la

---

<sup>24</sup> Los datos incluidos en este apartado, han sido proporcionados por la Dirección de Estadísticas y censos de la Provincia de San Juan, en base a los resultados provisionales del censo 2001 y a la EPH provincial.

<sup>25</sup> Dada la centralidad que hemos otorgado en este trabajo al tema del Estado, más adelante analizaremos pormenorizadamente el modelo de Estado Provincial y su vínculo con la función educativa que propuso el cantonismo en la década del '20 y principios del '30

Escuela de Minas<sup>26</sup>, creadas por Sarmiento en la década del '60 del s. XIX, están despojadas de su historicidad en la conciencia colectiva de los sanjuaninos y años de expropiación de la memoria han borrado hasta los vestigios de las iniciativas de articulación entre el Estado y la economía, como otrora lo fueran la Bodega del Estado o la Azucarera de Cuyo. Sólo pocos viejos memoriosos pueden comprender la importancia de una construcción social que la naturaleza destruyó, cuando con su violencia se llevó su soporte físico: la ciudad, y con ella gran parte de la memoria, sumiendo a la provincia en la más prolongada crisis de su historia.

La historia provincial de la segunda mitad del siglo XX, al influjo de las profundas crisis políticas, sociales y económicas que sufrió el país, constituye una particular historia de la decadencia, cuyas notas más salientes se han plasmado dramáticamente en la última década del siglo.

Durante el último decenio la población de la provincia de San Juan creció a un ritmo superior al de la década anterior, e incluso superior al ritmo de crecimiento poblacional de otras regiones del país. La población que en 1991 alcanzaba las 528.715 personas, se elevó, según los datos del censo 2001, a 622.094, mientras que en 1980 contaba con 465.976 habitantes.

Este crecimiento (del 15% para el decenio 91-01, mientras que en los 11 años previos fue del 11,8%), resulta asimétrico respecto al desarrollo económico, ya que en la última década del siglo XX, la provincia sufrió un notable proceso de empobrecimiento, superior a la media nacional. Hacia 1999 el 55,6% de la población se ubicaba por debajo de la línea de la pobreza, mientras que el 24,3% de ellos resultaban indigentes; 40.000 sanjuaninos residían en 116 asentamientos

---

<sup>26</sup> Nos referimos a estas dos creaciones sarmientinas no sólo por su importancia histórica, sino también por su continuidad. Ambas instituciones perduraron en el tiempo y aun hoy siguen en funcionamiento, la primera de ellas como Escuela de Fruticultura y Enología, la segunda es la prestigiosa Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento a cargo de la UNSJ.

marginales distribuidos en el conurbano del Gran San Juan<sup>27</sup>, mostrando la relación entre la tasa de natalidad y la pobreza. El proceso de retroalimentación entre el crecimiento de la pobreza y los resultados educacionales, lo revelan los resultados de los dos últimos años en que se aplicaron las pruebas de evaluación de la calidad por parte del IDECE, de acuerdo con los cuales tanto en Lengua como en Matemática la provincia alternó su ubicación entre el penúltimo y el antepenúltimo puesto en el contexto de las provincias argentinas.

La concentración económica de los '90, originó un deterioro sustancial en la principal actividad productiva (vitivinícola), paralizando al 70% de las bodegas que se encontraban en producción en la década anterior, con su fuerte impacto en los niveles de desocupación. A esta coadyuvó la implementación del proceso de reconversión de la actividad agrícola, que de la mano de la política de "diferimientos impositivos"<sup>28</sup> concentró la actividad, tecnificándola, sin que los subproductos positivos de tal modificación hayan podido plasmarse, dada la concentración económica en los procesos de elaboración vitivinícola y de exportación frutihortícola.

El Estado provincial, estructuralmente dependiente (más del 70% de sus ingresos provienen del Sistema de Coparticipación Federal de Impuestos)<sup>29</sup>, sufrió una quiebra paulatina en la prestación de servicios

---

<sup>27</sup> Excede al análisis que acá nos hemos propuesto, la valoración de cierta reversión de estos procesos, que en consonancia con el crecimiento sostenido del país, se han desarrollado en los últimos cinco años.

<sup>28</sup> El Ministro Cavallo, en el marco del proceso de concentración económica que caracterizó su gestión, implementó una política que permitía a las empresas obtener financiamiento a través de "diferir impuestos". Esto permitió que grandes grupos empresariales nacionales y extranjeros vieran la posibilidad de financiar nuevos emprendimientos productivos que en muchos casos se montaron a partir de la enajenación de las propiedades de pequeños productores, que transformaron su rol de pequeños propietarios empobrecidos por la crisis, en asalariados de los "nuevos dueños". Todas estas nuevas "explotaciones agrícolas son conocidas popularmente en San Juan como "Diferimientos"

<sup>29</sup> La provincia de San Juan que contribuye a la conformación del PBI Nacional con aproximadamente el 1,5% (dato similar al de su cuantía poblacional), recibe el 3,51% de la distribución del sistema de coparticipación federal de impuestos, sin que, luego de décadas, ese mayor aporte haya resultado un elemento positivo para su desarrollo,

esenciales, que sumado a su irresponsable endeudamiento (hacia 1999 la deuda pública provincial alcanzaba los 730 millones, monto por entonces equivalente al presupuesto anual de la provincia), terminó de colapsar en el año 2001 como fruto de la precipitación de la crisis fiscal nacional y la política del "déficit cero".

Al culminar el primer semestre del 2002, el Estado provincial adeudaba tres meses de salarios a la administración pública (incluidos los docentes); la disponibilidad de circulante de la hacienda pública reducida en su totalidad a bonos Lecop; los servicios de salud pública se encontraban paralizados; la Obra Social provincial quebrada; la desocupación había superado el 20% de la PEA; el servicio educativo público inició sus actividades recién el 2 de mayo, y los sucesivos conflictos originados en la falta de pago de salarios determinaron que el primer semestre 2002 concluyera con un total de clases inferior a los 40 días.

En el año 2000 San Juan se ubicaba en el decimoséptimo lugar entre las provincias argentinas, por sus indicadores de Producto Bruto Geográfico, con \$4.000 per capita, siendo la cuarta provincia en que más descendió el PBG entre 1993 y 2000.

Asimétrico fue también el deterioro de las condiciones de vida en la provincia. Los más castigados son claramente los cordones suburbanos de la ciudad capital de San Juan, donde el deterioro de la salud, la educación, la miseria, el hambre, la prostitución y el delito adquirieron una gravedad inusitada para ciudades del interior del país, con escalas como la de San Juan.

Durante la década del '90 disminuyeron levemente los ingresos de los sectores medios (0,3%), y en una medida más significativa los de los sectores bajos (2,5%), produciéndose una traslación a favor de los

---

lo que invita a pensar que las causas estructurales del estancamiento revisten un carácter político-cultural y no meramente ligado al desarrollo económico.

sectores altos de la sociedad (2,9%), como se presenta en el cuadro N° 1 Evolución de los ingresos por sector social 1985-2001

**Cuadro N° 1 Evolución de los ingresos por sector social 1985-2001**

AÑO	INGRESOS		
	ALTOS %	MEDIOS %	BAJOS %
1985	50,7	35	14,2
1991	48	36,7	15,3
2001	50,9	36,4	12,8

Elaboración propia en base a datos de la EPH

Aún más significativo resulta el traspaso de ingresos cuando se considera el primero y el último decil de la población, como se muestra en el cuadro N° 2

**Cuadro N° 2 Crecimiento de la brecha\* entre los más pobres y los más ricos. 1991-2001**

Brecha año '91	Brecha año '01	Crec. brecha 01/91
17,5	29,2	66,70%

\*Distancia entre los ingresos del decil 1 y el decil 10  
Elaboración propia en base a datos de la EPH

Un indicador del deterioro de la economía, y su conjunción con el deterioro educativo, puede advertirse cuando se analiza la instrucción escolar alcanzada por la mano de obra ocupada, así como sus niveles de calificación. Sobre un total de 164.172 personas ocupadas, el 60,8 % no han completado el nivel secundario, lo que parece resultar funcional a una economía cuya oferta de trabajo está compuesta en un 76,53 % por puestos de trabajo que no requieren calificación o sólo necesitan de calificación operativa, como puede apreciarse en el cuadro N° 3.

**Cuadro N° 3 Nivel educativo completado en función de la calificación de la ocupación**

Nivel de Calificación	Ninguno	%	Primario	%	Secundario	%	Superior no universitario	%	Superior universitario	%	Total
No calificadas	9.245	22,7	24.290	59,7	5.506	13,5	1.546	3,8	86	0,2	40.673
Calificación operativa	12.731	15	46.662	54,9	16.719	19,7	7.556	8,9	1.298	1,5	84.966
Calificación técnica	708	2,6	5.279	19,4	5.979	22	11.112	40,9	4.076	15	27.154
Calificación profesional	105	0,9	805	7,1	1.199	10,5	1.922	16,9	7.348	64,6	11.379
<b>Total</b>	<b>22.789</b>	<b>13,9</b>	<b>77.036</b>	<b>46,9</b>	<b>29.403</b>	<b>17,9</b>	<b>22.136</b>	<b>13,5</b>	<b>12808</b>	<b>7,8</b>	<b>164.172</b>

Elaboración propia en base a datos del Censo 2001

**b - La educación**

El sistema educativo provincial, durante ese transcurso, lejos de contrarrestar los efectos decadentes, ha resultado funcional al mismo, constituyendo un sistema cerrado, en el que parece imposible acceder a información confiable que permita una adecuada descripción y la consecuente detección de los problemas de un sistema que durante los años 2001 y 2002, terminó de colapsar, poniendo en evidencia su crisis estructural.

Esta limitación de acceso a la información trasciende las estructuras burocráticas del Estado, habiendo penetrado capilarmente a todo el sistema, lo que resulta en bajos niveles de confiabilidad de la información de que disponen los organismos específicos de cada área<sup>30</sup>. En otras palabras: no sólo es habitual que algunas gestiones ministeriales sean reticentes a brindar información de base para la realización de investigaciones sobre el particular, sino que cuando son superadas esas limitaciones, la información que brindan reviste baja confiabilidad dado que los agentes inferiores del sistema han internalizado las mismas conductas restrictivas, como mecanismos de

<sup>30</sup> Es de hacer notar al respecto, cierta relatividad que contiene nuestro análisis cuando incorpora datos relativos a matrícula. Tales datos han sido extraídos del Anuario Estadístico del Ministerio, así como de información provista especialmente por el Ministerio, pero cuya baja confiabilidad quedará patentizada cuando analizamos la matrícula año a año, comparada con la población de los grupos etarios correspondientes.



protección de sus respectivos puestos laborales, todo lo cual limita las condiciones de gobernabilidad del sistema.

Esto nos ha llevado a adoptar una estrategia metodológica que permita reconstruir el sistema de educación a partir de datos fiables. Tal reconstrucción consiste en poder describir adecuadamente la estructura de recursos humanos con que se desarrolla el sistema, a efectos de poder realizar un análisis exhaustivo del mismo.

La metodología utilizada ha partido de considerar que los "datos fiables" sobre la estructura del sistema se encuentran en la liquidación de haberes del Ministerio. Allí no puede haber discordancias: quienes cobraron sus haberes el último mes –con el detalle de licencias sin goce, etc.- son efectivamente los agentes del sistema.

En primer lugar hemos procedido a efectuar una traducción –en términos informáticos- que nos permita trasladar los datos provistos por el Centro de Cómputos de la provincia, procesados en Visual-Basic, hacia planillas de Excel que posibilitan un adecuado tratamiento de la información.

Obtuvimos así dos planillas Excel de base que contienen el conjunto de la información: la primera de ellas relativa a la liquidación de haberes del Sector Estatal, la segunda correspondiente al Sector privado.<sup>31</sup> Cada una de estas planillas contiene: Nombre del Agente, Número de DNI, nombre de la Escuela o dependencia en la que se desempeña, número de Centro, de Sector, Categoría de revista, Clase, Régimen, total de haberes percibidos (neto y bruto); para el caso del Régimen de horas cátedra indica la cantidad de horas que cobra cada agente, aspectos estos que serán explicados más adelante.

---

<sup>31</sup> Las transferencias de fondos que la provincia efectúa al sector privado de educación, son todas en concepto de pago de salarios al personal de cada escuela de gestión privada, lo que a su vez ha permitido establecer con precisión la envergadura de tales transferencias. Claro está que existe una pequeña proporción del sistema de educación privada, que al no recibir subsidios públicos, queda fuera de nuestro trabajo.

Cada planilla ha sido procesada escuela a escuela, cargo a cargo. Ha sido posible depurar los cargos en uso de licencia sin goce de haberes, ya que quienes se encuentran en tal situación, también son registrados en la liquidación de haberes, aunque la columna de haberes liquidados figura en cero.

Hemos procesado todos los cargos que no se encuentran asignados a ninguna unidad educativa, los que constituyen la administración central del Ministerio, los funcionarios, etc. En el Anexo 1 puede apreciarse el detalle de cada una de las escuelas, tanto de gestión pública como privada que componen el sistema de educación de la provincia.

Nuestra estrategia metodológica ha permitido establecer comparaciones entre las distintas unidades educativas, entre los distintos niveles de educación y entre las distintas zonas geográficas, posibilitando una adecuada comprensión de la estructura del sistema, así como constituir una base para el análisis del fenómeno educativo en tanto fenómeno estatal.

A su vez la reconstrucción del sistema operada constituye una base de alta potencialidad para la generación de una herramienta de Gestión de los Sistemas Educativos, cuya aplicabilidad puede ser extensiva a otros Estados, dado que constituye un modelo extrapolable incluso a otras áreas de la Administración, como eventualmente podría constituirlo el sistema de salud pública.

Nuestra base, no habitual en este tipo de relevamientos, pero que nos permite salvaguardar adecuadamente la genuinidad de los datos trabajados, basándonos, como se mencionó, en la liquidación de haberes del Ministerio de Educación. Advertimos si una limitación metodológica, de la cual habremos de precavernos, nos referimos al entrecruzamiento de datos con aquellos provenientes de fuentes de

menor confiabilidad, como es el caso de la matrícula escolar, lo que trataremos de demostrar más adelante.<sup>32</sup>

Partir de la liquidación de haberes para "rearmar" el conjunto del sistema, en términos de los agentes que lo componen y su distribución en cada unidad educativa o fuera de ellas, otorga garantías de genuinidad a los datos. A menudo las estadísticas oficiales, construidas desde diversas metodologías arrojan resultados altamente diferenciados. A efectos de establecer tales diferencias hemos recurrido al relevamiento realizado por Cecilia Veleda<sup>33</sup>, desde el CIPPEC, a través del Proyecto "Las provincias educativas", el que precisamente se basa en datos del año 2000, tomando como fuente las estadísticas educativas provinciales y nacionales. En los cuadros siguientes pueden advertirse ambos relevamientos, y las diferencias sustanciales que presentan.

**Cuadro N° 4 - Total de Establecimientos, alumnos, cargos docentes y horas cátedra, según el Informe del CIPPEC, año 2000**

		Total	Público año 2000		Privado año 2000	
				%		%
Todos los tipos de educación	Establecimientos	626	530	84,7	96	15,3
	Alumnos	168.019	141.396	84,2	26.623	15,8
	Cargos Docentes	10.118	8.486	83,9	1.632	16,1
	Horas Cátedra	75.661	61.620	81,4	14.041	18,6

Elaboración del CIPPEC en base al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad Educativa, relevamiento año 2000, en <http://diniece.me.gov.ar/bases/bases.htm>, abril de 2003

<sup>32</sup> Como también detallaremos posteriormente, sería deseable avanzar sobre metodologías más precisas para el registro estadístico de la matrícula escolar, cuestión ésta que no parece haber sido abordada hasta ahora por el Estado provincial.

<sup>33</sup> Veleda, Cecilia, (2000) "Proyecto Las provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la educación en las 24 provincias argentinas", CIPPEC, Bs. As.

**Cuadro Nº 5 – Total de Establecimientos, alumnos, cargos docentes y horas cátedra según liquidación de haberes, año 2000**

		Total	Público año 2000		Privado año 2000	
				%		%
Todos los tipos de educación	Establecimientos	716	628	87,7	88	12,3
	Alumnos	1.68.019	141.396	84,2	26.623	15,8
	Cargos Docentes*	10.995	9.468	86,1	1.527	13,9
	Horas Cátedra*	84.045	68.237	81,2	15.808	18,8

Elaboración propia en base a la liquidación de haberes NOV 2000

\*Los datos consignados no incluyen las designaciones de personal en uso de licencia sin goce de haberes

Es de hacer notar que la única coincidencia con los datos relevados por el CIPPEC está dada por la matrícula, caso en el que ambos hemos utilizado la misma fuente, cuya baja confiabilidad hemos enunciado y sobre la que nos explayaremos más adelante. Más aún, hemos constatado esa misma matrícula escuela a escuela, y en muchos casos aparecen instituciones "sin información" sobre matrícula. Desde allí puede explicarse también la abultada diferencia en la cantidad de establecimientos, ya que los 530 públicos que consigna el CIPPEC, son aquellos que aparecen en el listado de matrícula, mientras que el resto de escuelas, que se elevan a 628, surgen de la liquidación de haberes, sin haberse consignado esa información, que en nuestro caso fue provista por el Ministerio de Educación de la provincia, y que obviamente está basada en los datos que la provincia eleva a la Nación, lo que remite a otro problema adicional de vieja data, relativo al diferencial manejo estadístico entre provincias y Nación, y que sería motivo de otro análisis.

Aunque el aspecto detonante de nuestra "tragedia educativa" (Etcheverry: 1999), pueda estar dado por la profundidad de la crisis fiscal que a partir de fines del 2000 desfinanció al Estado argentino en su conjunto, la situación debe entenderse como la consecuencia de un

proceso histórico de varias décadas, durante el cual mutó notablemente el rol del Estado en la materia.

La creciente desresponsabilización del Estado por la educación, ha producido un desarrollo anárquico y asimétrico del sistema. Al parecer, y de acuerdo con nuestro relevamiento, el único atributo del Estado provincial en este proceso, estuvo dado por la presencia de una suerte de mecanismo de legitimación ideológica, que permite dos procesos concomitantes de distorsión de la estructura educativa: por una parte, la introducción de una lógica política en la gestión del sistema, propia de la política de partidos, con beneficios clientelares para quienes sucesivamente gestionan el sistema; por la otra, el reemplazo paulatino de una lógica estatal compensatoria, por la lógica de mercado, en la que la presencia de las acciones de "lobby" resulta determinante de las asimetrías.

Nos referimos a afirmaciones que han sido incorporadas al discurso público sobre la estructura educativa, transformándose en "verdades naturalizadas" para el conjunto de la sociedad, y que no resisten el menor análisis específico sobre su veracidad.

Quizás un ejemplo de ello está constituido por aquel reclamo, hasta el cansancio repetido por los operadores comunicacionales, según el cual uno de los problemas del sistema radica en el modo regulatorio de la actividad docente -Estatuto Docente mediante-, y por el que los costos del sistema se triplican dada la presencia de docentes titulares, suplentes y reemplazantes en un mismo cargo. Nuestro estudio demuestra cabalmente la debilidad de estas afirmaciones, ya que el sistema educativo provincial registra para el período en consideración sólo un 13,15% de suplencias y un 0,97% de reemplazos, con un pico de 18,44% y 2,20% respectivamente para el caso de las Horas cátedra de Nivel Medio. Ese 13,15% de suplencias (media total del sistema, cuadro N° 8), solo implica una duplicidad de costos en los casos en que suplen a docentes en licencia con goce de haberes, por lo que resulta

razonable deducir a aquellos docentes cuya licencia es sin goce de sueldos. En los cuadros siguientes se plantea la situación de los cuatro niveles más sensibles e importantes cuantitativamente del sistema, EGB-1 y 2; EGB-3 y Polimodal.

**Cuadro N°6 - Detalle de Hs. Cátedra, situación de revista y Media hs cátedra x alumno en el Nivel medio**

<b>Nivel Medio (EGB-3 y Polimodal)</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Cantidad</b>	
Horas Cátedra Nivel Medio Titular Sin Goce de haberes	4096	
Horas Cátedra Nivel Medio Interinas Sin Goce de haberes	1861	
Horas Cátedra Nivel Medio Titular	26170	
Horas Cátedra Nivel Medio Interinas	29855	
Horas Cátedra Nivel Medio Suplentes	13020	
Horas Cátedra Nivel Medio Reemplazantes	1556	
Horas Cátedra Nivel Superior Titular Sin Goce de haberes	9	
Horas Cátedra Nivel Superior Titular	48	
Horas Cátedra Nivel Superior Interinas	50	
Horas Cátedra Nivel Superior Suplentes	13	
<b>Situación de Revista Hs. Cátedra</b>		
	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Titulares	30266	39,80%
Interinos	31122	40,96%
Suplentes	13020	17,14%
Reemplazantes	1556	2,04%
Total	75964	100%
<b>Total de Hs. Cátedra pagadas</b>		
	<b>Cantidad</b>	<b>%</b>
Total de Hs. Cátedra pagadas	70601	
Hs. Cátedra en licencia sin goce de haberes	5957	8,43%
Hs. Cátedra en licencia con goce de haberes	8619	12,20%
Hs. Cátedra suplentes	13020	18,44%
Hs. Cátedra reemplazantes	1556	2,20%
Sobre costos por suplencias y reemplazos		14,40%
<b>Matrícula EGB-3 Polimodal</b>		
	<b>Cantidad</b>	
Matrícula EGB-3 Polimodal	50682	
Hs. Cátedra efectivas	61982	
Hs. Cátedra x alumno	1,23	
Hs. Cátedra efectivas c/ 30 alumnos	36,69	
Hs. Cátedra semanales pagadas cada 30 alumnos	41,79	

Elaboración propia en base a liquidación de haberes del Ministerio

**Cuadro N° 7 - Detalle de cargos de Maestro, situación de revista y media cargos x alumno en EGB-1 y 2**

EGB-1 y 2		
Tipo	Cantidad	
Maestro Titular de Licencia sin Goce de haberes	141	
Maestro Interino de Licencia sin Goce de haberes	1	
Maestro Titular	3347	
Maestro Interino	247	
Maestro Suplente	725	
Maestro Reemplazante	9	
Situación de revista	Cantidad	%
Titulares	3488	78,03%
Interinos	248	5,55%
Suplentes	725	16,22%
Reemplazantes	9	0,20%
Total	4470	100%
Total de cargos de maestros pagados	4328	
Maestros en licencia sin goce de haberes	142	3,28%
Maestros en licencia con goce de haberes	592	13,68%
Maestros suplentes	725	16,75%
Maestros reemplazantes	9	0,21%
Sobre costos por suplencias y reemplazos		13,68%
Matrícula EGB-1 Y 2	86096	
Alumno x maestro	23,05	
Maestros efectivos	3736	

Elaboración propia en base a liquidación de haberes del Ministerio

Aunque no sería deseable que nuestro análisis resulte a la vez legitimador de bolsones de corrupción, efectivamente existentes en el interior del sistema y que resultan productores del abultamiento de "licencias", no parece que se tratara de una cifra fuera de control, capaz de producir legitimaciones como las señaladas, sobre todo si tenemos en cuenta los componentes edad y género de la docencia. Tales condiciones dan cuenta del fenómeno de la feminización de la docencia, y de edades comprendidas en los períodos de fecundidad de la mujer, lo que aumenta notablemente el ausentismo, toda vez que a los problemas cotidianos de enfermedades pasajeras y otras

problemáticas contempladas en los derechos del docente, deben sumarse las licencias por embarazo, cuidado de ancianos, etc.<sup>34</sup>

En la misma línea se ha sobreabundado acerca de los costos políticos del sistema, generados por la desmesurada presencia de cuadros políticos en el Ministerio de Educación, al que el imaginario popular síndica como saturado de asesores, directores de área, coordinadores diversos y funcionarios sin función, que sólo responden a la estructura partidaria de turno. La supuesta legitimidad de estas afirmaciones "desvía" la atención ciudadana del verdadero problema de la presencia clientelar en el sistema, y que no tiene variaciones a lo largo de las sucesivas administraciones, como no sea la de su paulatino y sostenido crecimiento, que cual capas geológicas, va sedimentando en el mismo<sup>35</sup>. Sin embargo nuestra investigación da cuenta de que el peso del funcionariado educativo en la estructura, alcanza tan sólo al 0,14% del mismo, llegando al 0,3% si se considera su peso en la estructura presupuestaria. (Cuadro N° 8)

---

<sup>34</sup> Al respecto véase: Martínez, Deolidia, (2001) "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente", LASA 2001, Latin American Studies Association, XXIII International Congress, Washington DC, así como los numerosos trabajos producidos por el Área de Trabajo Docente y Salud Laboral Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", CTERA, que dirige la Lic. Martínez

<sup>35</sup> Si se estudiara el origen y evolución de las plantas del Ministerio de Educación, sobre todo en los sectores no docentes, podrían tenerse indicios de la presencia de acuerdos interpartidarios no formalizados, que van posibilitando que cada nuevo gobierno pueda "colocar" su gente, sin el desplazamiento de aquellos que ingresaron en gobiernos anteriores.



**Cuadro N° 8 – Peso relativo de suplencias, reemplazos y funcionarios**

Denominación	S/G	C/G	Tit S/G	Tit	Int S/G	Int	Sup S/G	Sup	Reem S/G	Reem	Total	%	
Funcionarios	26										26	0,14	
Cargos de Dirección y Gestión - Estatal			62	751	34	267	13	96	0	6	1229	6,43	
Cargos frente a Alumnos - Estatal			467	5937	196	3087	27	2030	3	44	11791	61,71	
Cargos de Apoyo – Estatal	88	2225	74	491	36	384	6	221	0	23	3548	18,57	
Cargos de Dirección y Gestión - Privada			12	232				9	1	11	265	1,39	
Cargos frente a Alumnos - Privada			101	1640				147	1	90	1979	10,36	
Cargos de Apoyo – Privada			12	263				10		11	296	1,55	
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>88</b>	<b>2225</b>	<b>728</b>	<b>9314</b>	<b>266</b>	<b>3738</b>	<b>46</b>	<b>2513</b>	<b>5</b>	<b>185</b>	<b>19108</b>	<b>100,00</b>
<b>%</b>	<b>0,14</b>	<b>0,46</b>	<b>11,64</b>	<b>3,81</b>	<b>48,74</b>	<b>1,39</b>	<b>19,56</b>	<b>0,24</b>	<b>13,15</b>	<b>0,03</b>	<b>0,97</b>	<b>100,00</b>	

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

Referencias:  
 S/G = Sin Goce de haberes  
 C/G = Con Goce de haberes  
 Tit = Titular  
 Int = Interino  
 Sup = Suplente  
 Reem = Reemplazante

Nuestra estrategia de recurrir a la liquidación de haberes para reconstruir el sistema no nos permite establecer con precisión la aludida duplicidad de costos por suplencias. Sólo podemos determinar la cantidad de licencias sin goce de haberes, que obviamente no originan sobrecostos, y por diferencia con la cantidad de suplencias, establecer aquellas que han sido otorgadas con goce de haberes. Sin embargo tal ecuación oculta la presencia de suplencias que a menudo son otorgadas por las autoridades, sin que en realidad suplan a nadie. Nuestras indagatorias a través de entrevistas con docentes y directivos<sup>36</sup>, revelan que a menudo ciertas necesidades de personal son cubiertas mediante la designación de suplentes, sin aumentar las plantas funcionales de la unidad educativa. Este tipo de estrategia de parte de las autoridades les posibilita resolver a su favor las habituales disputas con las áreas de Hacienda y Finanzas, que son reticentes a admitir el aumento de las plantas funcionales, pero a su vez resulta en una posibilidad de manejo más discrecional por parte de las autoridades, toda vez que se trata de docentes designados en situación de mayor

<sup>36</sup> Entrevistas realizadas a: Ramón Roqueiro, Maestro, Normal Nacional, ex Secretario Adjunto de la Unión Docentes Agremiados Provinciales (UDAP) y ex dirigente de la CTERA; Nora Fager de Estevez, ex Vicesupervisora General de Enseñanza Primaria, actual docente en IDF; Rosa Alvarez ex Directora de Enseñanza Primaria; María Teresa Vara, docente de Nivel Medio.

debilidad, a pesar de que no son reemplazantes de otros docentes en su función.

Si se hiciera alguna proyección estimativa en base a las manifestaciones de docentes y directivos, al menos podría afirmarse, sin poder realizar una cuantificación precisa del problema, que se trata de una presencia significativa de casos en el conjunto del sistema, y que como se advierte, su ponderación debiera disminuir la cuantía de los sobrecostos estimados por duplicación de cargos. De acuerdo con las manifestaciones de nuestros informantes, tal situación reviste aun mayor importancia en el caso del régimen de Horas Cátedra, ya que desde la estructura burocrática resulta más simple la designación de docentes suplentes de horas cátedra que de aquellos que revistan en cargos. Al parecer, y de acuerdo con las mismas fuentes, este caso de las designaciones en horas cátedra, viene siendo utilizado a su vez para resolver un sinnúmero de problemas del sistema, como es el caso de sobresueldos para profesionales que se desempeñan con bajos salarios en las áreas administrativas del sistema, con la consecuente distorsión que ello plantea, imposibilitando la realización de análisis más precisos sobre las plantas docentes que puedan tender a efficientizar el sistema.

En el cuadro N° 9 se presenta el detalle de 2.143 Hs. cátedra (1700 de Nivel Medio y 443 de Nivel terciario cuyo desempeño no se encuentra localizado en ningún establecimiento escolar. Lo más notorio son aquellas que en la liquidación de haberes aparecen sin especificación, con la denominación "#N/A" que suman 1.535 hs y las que figuran como Personal Afectado, sin que pueda desprenderse de la liquidación de haberes qué tipo de afectación se trata (388 hs.). También se advierten algunos casos menores como son las horas afectadas a la llamada "Escuela de la familia", organismo perteneciente a la Curia Sanjuanina, que no desarrolla tareas educativas formales (127 hs), las dedicadas a la Formación para la Gestión Educativa, cuya labor exacta también resulta dificultoso

precisar (73 hs.) y 20 hs. de Nivel Terciario que remuneran a Personal de un denominado Centro de Educación, Producción y Trabajo, cuya labor se desconoce en el ámbito educativo de la provincia.

**Cuadro N° 9 – Hs. Cátedra sin desempeño en Unidades educativas**

	Hs. Cát N. terciario	Hs. Cat. Nivel Medio	Total
Sin especificación	14	1521	<b>1535</b>
Escuela de la Familia	125	2	<b>127</b>
Centro de Educación de Producción y Trabajo	20	0	<b>20</b>
Formación para la Gestión Educativa	73	0	<b>73</b>
Personal Afectado	211	177	<b>388</b>
<b>Total</b>	<b>443</b>	<b>1700</b>	<b>2143</b>

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

En este último sentido, y como se puede apreciar en los Cuadros N° 3 y 4, resulta llamativo el alto porcentaje de docentes interinos en el Régimen de Hs. Cátedra, frente a los titulares, situación que se contrapone fuertemente en el caso del régimen de cargos (40,96% frente al 5,55% del Régimen de cargos). La mayor inestabilidad de los cargos interinos y su posibilidad de movilidad estaría permitiendo la designación de docentes que a menudo cumplen otras funciones, e incluso de aquellos que no cumplen función alguna, en alusión a los casos de corrupción.

Como se ha afirmado, a menudo ni siquiera las autoridades ministeriales cuentan con información confiable, lo que facilita y profundiza la quiebra interna del sistema haciendo insostenible su propia organización, y profundizando su carácter estructuralmente asimétrico. Acudiendo a la información disponible en las oficinas ministeriales, a veces resulta imposible tener datos confiables tan elementales como saber qué cantidad de escuelas componen el sistema, mucho menos acceder a determinar las plantas docentes por cada unidad educativa, o las funciones que cumple cada uno de los 18.008 agentes que tiene el sistema provincial. (Cuadro N° 6)

Cuadro N° 10 – Detalle de Cargos del Sistema, Gestión Estatal y Privada

<b>ESTATAL</b>				
<b>TOTAL CARGOS PAGADOS</b>			<b>TOTAL CARGOS SIN GOCE</b>	
Funcionarios	26		Funcionarios	0
Administrativos	423		Administrativos	47
Personal de Servicio	1802		Personal de Servicio	41
Cargos Docentes	9468		Cargos Docentes	564
Cargos equiv. Hs. cátedra NS	518		Cargos equiv. Hs. cátedra NS	44
Cargos equiv. Hs. cátedra NM	3362		Cargos equiv. Hs. cátedra NM	309
<b>Total</b>	<b>15599</b>		<b>Total</b>	<b>1005</b>
<b>PRIVADA</b>				
<b>TOTAL CARGOS PAGADOS</b>			<b>TOTAL CARGOS SIN GOCE</b>	
Cargos Docentes	1527		Cargos Docentes	57
Cargos equiv. Hs. cátedra NS	38		Cargos equiv. Hs. cátedra NS	4
Cargos equiv. Hs. cátedra NM	844		Cargos equiv. Hs. cátedra NM	66
<b>Total</b>	<b>2409</b>		<b>Total</b>	<b>127</b>
<b>TOTAL</b>				
<b>TOTAL CARGOS PAGADOS</b>				
Funcionarios estatal	26			
Administrativos estatal	423			
Personal de Servicio estatal	1802			
Cargos Docentes estatal	9468			
Cargos Docentes Privada	1527			
Cargos equiv. Hs. cátedra NS estatal	518			
Cargos equiv. Hs. cátedra NS privada	38			
Cargos equiv. Hs. cátedra NM estatal	3362			
Cargos equiv. Hs. cátedra NM privada	844			
<b>Total</b>	<b>18008</b>			

Elaboración propia en base a Liquidación de haberes del Ministerio

Para realizar nuestro análisis, tomamos como base la liquidación correspondiente a un mes del año, en que las situaciones temporales no resulten distorsivas, en este caso lo hicimos a partir de la liquidación de haberes del mes de noviembre del año 2000. Si bien el sistema educativo, por su propia dinámica, admite una gran movilidad mes a mes, dado el régimen de suplencias, las condiciones de crisis fiscal que en gran parte de los últimos años impidieron su expansión y mejoramiento, otorgan relativa actualidad a los datos estructurales,

aunque a menudo puedan experimentarse cambios en los agentes considerados.

A partir de esa base primaria hemos reconstruido el sistema escuela a escuela, nivel a nivel, por modalidad y tipo de gestión, estableciendo para cada caso la planta docente, las funciones de cada agente, la matrícula y su localización geográfica, la que, contrastada con los datos demográficos del censo 2001, podría dar cuenta de la pertinencia de cada servicio en términos de su localización.

### **Complejidad asimétrica y anárquica**

El sistema educativo provincial comprende 716 instituciones educativas, entendiendo por tales, aquellas unidades que cuentan con una administración independiente, de las cuales 88<sup>37</sup> (12,3%) corresponden a instituciones de gestión privada. Resulta relevante la aclaración, ya que como hemos señalado muchas administraciones gubernamentales no pudieron precisar el número de las mismas, utilizándose criterios disímiles para determinar qué se entiende por "escuela".

Si se lo mira desde otra perspectiva, entendiendo por "institución escuela", la cantidad de servicios educativos, de las distintas modalidades y niveles, se observa que la provincia cuenta con 1231 unidades educativas. Gran parte de esta complejidad fue agravada por la reforma de la estructura que previó la Ley Federal de Educación, en la medida en que se aplicaron criterios diferenciados de organización, resultando estructuras de instituciones que prestan servicios de Nivel Inicial, EGB-1, 2 y 3, otras que excluyeron el EGB-3; instituciones que sólo prestan servicios de EGB-3; mientras otras asociaron el EGB-3 al polimodal. Una porción muy significativa de establecimientos educativos quedó estructurada sólo con EGB-1 y 2,

---

<sup>37</sup> La cuantificación de las Instituciones Privadas que referimos, no incluyen a aquellas, que aunque constituyen una pequeña proporción del sistema privado, no reciben subsidios estatales, dada la base de datos de la que partimos, la que obviamente no los incluye.

para muchos casos, sobre todo los de zonas menos densamente pobladas se adosó con posterioridad los llamados "Bloques" de EGB-3, los que desarrollan su labor como institución separada del resto de la escuela, pero sin el status de Institución Escolar y consecuentemente sin una propuesta institucional clara y adecuada, sin cargos directivos, bajo la responsabilidad de un Coordinador de Bloque sin atribuciones, presupuesto e infraestructura que les permitan desarrollar un proyecto institucional. A su vez, en una proporción significativa, en los "bloques" se cubren las funciones de docencia a través de profesores llamados "itinerantes", a quienes se remunera desde horas cátedra de carácter interino y que deben recorrer una diversidad de escuelas distribuidas en el territorio provincial, sin ningún anclaje institucional serio y estable. Tales condiciones imposibilitan que la Institución Escolar de EGB-3 pueda realizar una contención adecuada de los chicos, lo que en la práctica ha redundado en el hecho de que muchos chicos abandonen la escuela al culminar el segundo ciclo. La proclamada extensión de la obligatoriedad escolar hasta el 9º año, dispuesta por la Ley Federal de Educación ha producido en consecuencia un efecto contrario al perseguido: mientras que antes de su aplicación muchos chicos de zonas suburbanas y rurales, abandonaban el sistema educativo al concluir el 7º grado de la escuela primaria, ahora lo hacen al completar el 6º año de EGB-2. Gran parte de esta "des-organización", estuvo motivada por la inadecuación de las estructuras edilicias existentes, a la previsión legislativa, y la ausencia de inversiones que adecuaran la estructura desde una lógica más racional capaz de atender a la demanda ciudadana.

Los cuadros siguientes muestran la estructura educativa de la provincia con sus distintos niveles y modalidades.

**Cuadro N° 11 - Cantidad Instituciones, cargos y matrícula**

	<b>Instituciones</b>	<b>%</b>	<b>Cargos</b>	<b>%</b>	<b>Matrícula</b>	<b>%</b>
Estatad	628	87,7	15.595	86,61	150.642	87,88
Privada	88	12,3	2.413	13,39	20.654	12,12
<b>Total</b>	<b>716</b>		<b>18.008</b>		<b>171.296</b>	

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación

La cantidad de servicios con que cuenta cada departamento, no guarda relación con la estructura demográfica de los mismos. Aunque hemos tenido en cuenta la diversidad en densidad poblacional de cada uno de ellos, resulta difícil explicar que el departamento Jáchal cuente con 106 servicios para una población que apenas supera los 20.000 habitantes, mientras que Rawson cuenta con 107 para algo más de 100.000 habitantes. Tales correlaciones se pueden establecer más claramente comparando los cuadros 12 y 13 que detallan los servicios públicos y privados, con la estructura poblacional inserta en el cuadro 13, así como en los subsiguientes que analizan la relación entre matrícula y grupo etario año a año.

**Cuadro N° 12 - Servicios educativos estatales por modalidad y Departamento**

DPTO	CENS	CENT	Capacitación Laboral	EGB-1 y 2 Adultos	EGB-1 y 2	EGB-3	EGB-3 Rural Aislada	Especiales	Inicial	Polimodal	Terciario	Totales
Albardón	1		1	1	12	7		1	12	2		37
Angaco			3	1	11	7		11	1			34
Calingasta	1		3	3	18	3	8	1	10	2		49
Capital	6	2	9	9	34	26		9	27	16	6	142
Caucete			3	3	26	10	9	1	19	5	1	77
Chimbas	2		5	6	22	16		2	21	3		77
Iglesia			4		15	2	10	1	9	2	1	44
Jáchal	2		4	1	35	10	18	1	25	8	2	106
9 de Julio			2	1	5	2		1	5	1		17
Pocito	1		5	2	24	13		1	24	2		72
Rawson	1		9	6	35	16		1	32	6	1	107
Rivadavia	2		6	4	22	10		2	19	6		71
San Martín			4		11	4		1	11	1		32
Santa Lucía	1		6	4	14	6			14	3	1	49
Sarmiento	1		4	2	24	5	12	2	20	3	1	74
Ullúm	1		1	1	2	1		1	2	1	1	11
Valle Fértil			1	1	21	4	15	1	8	4	1	56
25 de Mayo			5	2	21	6	9		19	1		63
Zonda			2		3	1	1	1	2	1		11
<b>Totales</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>77</b>	<b>47</b>	<b>355</b>	<b>149</b>	<b>82</b>	<b>38</b>	<b>280</b>	<b>67</b>	<b>15</b>	<b>1131</b>

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación



**Cuadro 13 - Servicios educativos privados por modalidad y Departamento**

DPTO	Capacitación Laboral	EGB-1 y 2 Adultos	EGB-1 y 2	EGB-3 Adultos	EGB-3	EGB-3 Adultos	Especiales	Inicial	Polimodal	Terciario	Totales
Albardón			1		1			1			3
Angaco			1		1			1			3
Calingasta			1		1			1		1	4
Capital	2	1	16		13		6	16	4	3	56
Caucete			1		1			1			3
Chimbas			1		3			2			6
Iglesia											0
Jáchal											0
9 de Julio											0
Pocito			1					1			2
Rawson	1		7		5			6	1		18
Rivadavia			4		4			3		1	12
San Martín		1	1	1	1	1		1			6
Santa Lucía			1		2			1			4
Sarmiento			1		1			1			3
Ullúm											0
Valle Fértil											0
25 de Mayo			1		1			1			3
Zonda											0
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>37</b>	<b>1</b>	<b>34</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>130</b>

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación

**Cuadro N° 14 – Población por departamento**

Localidad y población urbana/rural	Departamento	Población 2001
<b>Total</b>		<b>622.094</b>
Gran San Juan		421.172
San Juan	Capital	115.556
Rawson (1)	Rawson	102.099
Rivadavia	Rivadavia	75.856
Chimbas	Chimbas	71.485
Santa Lucía	Santa Lucía	41.780
Villa Barboza - Villa Nacusi (2)	Pocito	13.889
Alto de Sierra (3)	9 de Julio	507
Caucete (4)	Caucete	24.514
Villa General San Martín (Est. Albardón y Est. Las Lomitas) (5)	Albardón	15.176
Villa Aberastain - La Rinconada (6)	Pocito	11.842
San José de Jáchal	Jáchal	10.901
Villa Media Agua	Sarmiento	6.864
Villa Borjas (Est. Casuarinas y Est. Cuyo) (7)	25 de Mayo	4.489
Villa San Agustín	Valle Fértil	3.889
Villa Ibáñez (8)	Ullum	3.787
Villa Santa Rosa	25 de Mayo	3.311
Los Berros	Sarmiento	3.244
Villa Basilio Nievas (9)	Zonda	3.236
Barreal (10)	Calingasta	3.193
9 de Julio	9 de Julio	3.108
Villa del Salvador	Angaco	2.962
Villa del Salvador (Est. Domingo Oro y Est. Angaco Norte)	Angaco	2.909
Villa del Salvador	San Martín	53
Rodeo (11)	Iglesia	2.401
Calingasta (12)	Calingasta	2.141
Villa Don Bosco (Est. Angaco Sud)	San Martín	2.037
Población urbana (13)		528.267
Población rural (15)		93.827
Agrupada (16)		37.212
Dispersa (17)		56.615

(1) Comprende Rawson (87.172 habitantes), Villa Krause (10.806 habitantes) y El Medanito (4.121 habitantes). En el censo de 1991 El Medanito figura como localidad separada. (2) Incluye Lote Hogar 12, Villa Constitución, Villa Ferré, Villa Huarpes, Villa Las Margaritas, Villa Las Mercedes, Villa Néstor Díaz y Villa San Vicente. (3) Es una extensión de Gran San Juan sobre el departamento 9 de Julio. No confundir con Alto de Sierra del departamento Santa Lucía. (4) En algunas publicaciones de censos anteriores figura como Villa Colón. (5) Conocida también como Albardón o Villa Albardón. Comprende Villa General San Martín (15.176 habitantes) que incluye Lote Herrera, Villa Alcira, Villa Chile, La Laja, Las Lomitas, y otros barrios o loteos; y Campo Afuera (1.044 habitantes). En el censo de 1991 Campo Afuera figura como localidad separada. (6) Comprende Villa Aberastain (8.932 habitantes) y La Rinconada (2.910 habitantes). En el censo de 1991 figuran como localidades separadas. (7) Incluye La Chimbera. (8) Conocida también como Centro Ullum. (9) Conocida también como Zonda. (10) Incluye Villa Pituil. (11) Incluye Colola. (12) Conocida también como Villa Calingasta. (13) Se clasifica como urbana a la población en localidades de 2000 y más habitantes. (14) No incluye la población de Barreal, Rodeo, Calingasta, Villa Don Bosco, El Medanito, Campo Afuera y La Rinconada porque, en el Censo 1991, no era urbana. (15) Se clasifica como rural a la población en localidades de menos de 2000 habitantes o en campo abierto. (16) Localidades de menos de 2000 habitantes. (17) Campo abierto.

Nota: Una localidad se define como porción de la superficie de la tierra caracterizada por la forma, cantidad, tamaño y proximidad entre sí de ciertos objetos físicos (edificios) y ciertas modificaciones artificiales del suelo (calles), necesarias para conectar aquellos entre sí. En las localidades que atraviesan límites de provincias, departamentos o partidos, o áreas de gobierno local (municipios, comunas, etc.) aparecen, además, discriminados sus componentes.

Dado que, por la expansión territorial, dos o más áreas, que originariamente fueron localidades separadas, se presentan fusionadas en el Censo 2001, se suministran en las distintas llamadas los datos desagregados para cada una de dichas áreas.

Las localidades están ordenadas en forma decreciente, de acuerdo al total de población obtenido en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Para el caso de las localidades con 2000 y más habitantes, se especifica el nombre del departamento donde están situadas.

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

En párrafos anteriores nos hemos referido a los problemas de baja confiabilidad de los datos de que dispone el propio Ministerio para Gestionar el sistema. Tal mención, incluye los datos sobre matrícula y la relatividad de nuestros análisis cuando incluyen tal variable, teniendo en cuenta la poca certeza que tenemos acerca de su veracidad. A continuación analizamos cada uno de los servicios educativos en relación a la población correspondiente a los grupos etarios que concurren a cada uno de los niveles, grados y/o años del sistema.

El caso del Nivel Inicial merece consideraciones especiales, ya que si bien a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, las jurisdicciones debieron proveer de oferta educativa para el nivel inicial de 4 años, sabido es que esto se ha concretado en una medida menor, y generalmente concentrado en los centros urbanos más importantes. Hemos tenido en cuenta tanto el grupo etario de 4 como de 5 años con lo que resulta que el porcentaje de la población matriculada alcanza al 54,80% (Cuadro N° 15)

**Cuadro N° 15 - Relación entre la matrícula y la oferta educativa del Nivel Inicial, con la población del grupo etario 4-5 años, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Población			Cantidad de unidades educativas	Población x Unidad educativa	Matrícula	% de población matriculada
	4 años	5 años	Total				
Albardón	441	485	926	13	71	606	65,44
Angaco	167	168	335	12	28	255	76,12
Calingasta	192	243	435	11	40	292	67,13
Capital	1803	1768	3571	42	85	3671	102,80
Caucete	784	811	1595	20	80	716	44,89
Chimbas	1652	1738	3390	23	147	1331	39,26
Iglesia	159	158	317	9	35	180	56,78
Jáchal	403	450	853	25	34	593	69,52
9 de Julio	207	180	387	5	77	187	48,32
Pocito	1041	1087	2128	25	85	952	44,74
Rawson	2224	2300	4524	38	119	2079	45,95
Rivadavia	1558	1546	3104	23	135	1010	32,54
San Martín	229	226	455	12	38	352	77,36
Santa Lucía	821	871	1692	15	113	714	42,20
Sarmiento	500	492	992	21	47	492	49,60
Ullúm	114	113	227	2	114	128	56,39
Valle Fértil	152	190	342	8	43	194	56,73
25 de Mayo	371	411	782	20	39	539	68,93
Zonda	109	104	213	2	107	103	48,36
<b>Total</b>	<b>12927</b>	<b>13341</b>	<b>26268</b>	<b>326</b>	<b>81</b>	<b>14394</b>	<b>54,80</b>

Elaboración propia en base a Liquidación de haberes del Ministerio

## EGB 1 y 2

El análisis resulta más pertinente cuando abordamos los niveles EGB-1 y 2 y la población del grupo etario correspondiente. Aunque pudiera estimarse una tasa significativa de sobreedad para esos niveles, no parece razonable que la tasa de matriculación se eleve al 112,84%. Por otra parte, si bien la elevada tasa que presenta el Departamento Capital (177,55%) puede encontrar explicaciones en la alta movilidad geográfica de los alumnos que concurren desde otros departamentos a las escuelas de Capital, tras un imaginario que ha otorgado a éstas escuelas un mayor prestigio social, no podríamos encontrar explicaciones similares para el caso de un Departamento rural y relativamente alejado como Angaco, que muestra una matriculación del 132,5% de la población correspondiente a ese grupo etario. Más bien parece que las explicaciones podrían encontrarse en "abultamientos de la matrícula", problema este para el cual el Estado provincial no parece haber adoptado estrategias exitosas capaces de mitigarlo. Idénticas consideraciones pueden hacerse al analizar el Nivel EGB-3, caso en el que nuevamente aparece el Departamento Angaco con una alta tasa de matriculación, 105,71%, (Cuadro 14). Tal dato resulta más llamativo cuando además debemos tener en cuenta que como fruto de la desordenada implementación del EGB-3, gran parte de la población, sobre todo en los sectores sociales más vulnerables, pertenecientes a zonas alejadas y suburbanas, la desarticulación de ese nivel respecto a la institución en que los chicos cursaban los dos niveles precedentes, se convirtió en una motivación para el abandono temprano.

**Cuadro N° 16 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa de los Niveles EGB-1 y 2, con la población del grupo etario 6-11 años, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Población	Cantidad de unidades educativas	Población x Unidad educativa	Matrícula	% de población matriculada
Albardón	2729	13	210	2958	108,39
Angaco	957	12	80	1268	132,50
Calingasta	1321	19	70	1521	115,14
Capital	10901	51	214	19355	177,55
Caucete	4524	27	168	5124	113,26
Chimbas	10202	23	444	9902	97,06
Iglesia	914	15	61	1025	112,14
Jáchal	2779	35	79	3238	116,52
9 de Julio	1152	5	230	1065	92,45
Pocito	5946	25	238	5248	88,26
Rawson	13507	41	329	13465	99,69
Rivadavia	9029	26	347	9247	102,41
San Martín	1391	12	116	1681	120,85
Santa Lucía	5254	15	350	4715	89,74
Sarmiento	2827	25	113	3164	111,92
Ullúm	621	2	311	683	109,98
Valle Fértil	1084	21	52	1197	110,42
25 de Mayo	2299	22	105	2578	112,14
Zonda	595	3	198	619	104,03
<b>Total</b>	<b>78032</b>	<b>392</b>	<b>199</b>	<b>88053</b>	<b>112,84</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

**Cuadro N° 17 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa del Nivel EGB-3, con la población del grupo etario 12-14 años, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Población	Cantidad de unidades educativas	Población x Unidad educativa	Matrícula	% de población matriculada
Albardón	1227	7	175	788	64,22
Angaco	455	7	65	481	105,71
Calingasta	595	11	54	396	66,55
Capital	5636	26	217	11047	196,01
Caucete	1926	19	101	1947	101,09
Chimbas	4675	16	292	2389	51,10
Iglesia	427	12	36	383	89,70
Jáchal	1339	28	48	1337	99,85
9 de Julio	472	2	236	242	51,27
Pocito	2461	13	189	1597	64,89
Rawson	6199	16	387	4113	66,35
Rivadavia	4475	10	448	2936	65,61
San Martín	650	4	163	550	84,62
Santa Lucía	2369	6	395	1118	47,19
Sarmiento	1164	17	68	863	74,14
Ullúm	278	1	278	167	60,07
Valle Fértil	433	19	23	454	104,85
25 de Mayo	971	15	65	748	77,03
Zonda	281	2	141	228	81,14
<b>Total</b>	<b>36033</b>	<b>231</b>	<b>156</b>	<b>31784</b>	<b>88,21</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

**Cuadro N° 18 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa del Polimodal, con la población del grupo etario 15-17 años, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Población	Cantidad de unidades educativas	Población x Unidad educativa	Matrícula	% de población matriculada
Albardón	1200	2	600	800	66,67
Angaco	503	1	503	298	59,24
Calingasta	503	2	252	443	88,07
Capital	5502	16	344	13901	252,65
Caucete	1955	5	391	1525	78,01
Chimbas	4235	3	1412	1008	23,80
Iglesia	376	2	188	289	76,86
Jáchal	1272	8	159	1300	102,20
9 de Julio	428	1	428	70	16,36
Pocito	2315	2	1158	928	40,09
Rawson	5973	6	996	2440	40,85
Rivadavia	4293	6	716	2379	55,42
San Martín	647	1	647	291	44,98
Santa Lucía	2319	3	773	381	16,43
Sarmiento	1084	3	361	610	56,27
Ullúm	275	1	275	168	61,09
Valle Fértil	451	4	113	276	61,20
25 de Mayo	909	1	909	111	12,21
Zonda	249	1	249	83	33,33
<b>Total</b>	<b>34489</b>	<b>68</b>	<b>507</b>	<b>27301</b>	<b>79,16</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

Ejemplos como los planteados pueden observarse deteniendo la mirada en cada uno de los niveles, su matrícula y la diversidad de departamento a departamento. A su vez los cuadros precedentes manifiestan otro fenómeno, cuyo análisis no debiera escapar a la estrategia del Estado en materia educativa. A medida que se avanza de nivel, crece significativamente la matriculación de la población correspondiente al grupo etario, en el caso de la Capital de la provincia, que presenta 102,80% para el Nivel Inicial, 177,55% para EGB-1 y 2, 196,01 en el EGB-3 y 252,65% en el caso del polimodal, lo que manifiesta una enorme movilidad desde la periferia al centro.

Si se analizan los servicios disponibles en cada departamento para cada nivel y para la población del grupo etario correspondiente, no parece que la movilidad de los chicos esté motivada en la ausencia de servicio en su lugar de residencia, sino como ya dijimos, en un mayor

prestigio del centro frente a la periferia, que a menudo sólo se expresa en el imaginario social sin correlatos en la realidad, sobre todo si se tienen en cuenta los resultados de las pruebas de evaluación de la calidad a las que nos referimos más adelante y que parecen desmentir tales afirmaciones.

Los datos manifiestan que a medida que los chicos van creciendo y pueden lograr una mayor movilidad e independencia, se vuelcan hacia las escuelas de la Capital, sin que haya mediado alguna estrategia exitosa de parte del Estado, que impida que algunas escuelas se saturen de alumnos mientras otras trabajan sin ocupar todo su potencial de prestación del servicio.

Aunque también con notables asimetrías, si se interrelacionan los servicios disponibles en cada departamento, con su población, podrá advertirse que la gran movilidad observada no obedece a la ausencia de ese servicio en los lugares de residencia de la población.

**Cuadro N° 19 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa de los Niveles Inicial, EGB-1, 2, 3 y Polimodal, con la población de cada grupo etario correspondiente, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Inicial		EGB-1 y 2		EGB-3		Polimodal		Totales		% de población matriculada
	Matric.	Poblac.	Matric.	Poblac.	Matric.	Poblac.	Matric.	Poblac.	Matric.	Poblac.	
Albardón	625	926	2958	2729	788	1227	800	1200	5171	6082	85,02
Angaco	258	335	1268	957	481	455	298	503	2305	2250	102,44
Calingasta	300	435	1521	1321	396	595	443	503	2660	2854	93,20
Capital	4591	3571	19355	10901	11047	5636	13901	5502	48894	25610	190,92
Caucete	965	1595	5124	4524	1947	1926	1525	1955	9561	10000	95,61
Chimbas	1894	3390	9902	10202	2389	4675	1008	4235	15193	22502	67,52
Iglesia	198	317	1025	914	383	427	289	376	1895	2034	93,17
Jáchal	704	853	3238	2779	1337	1339	1300	1272	6579	6243	105,38
9 de Julio	197	387	1065	1152	242	472	70	428	1574	2439	64,53
Pocito	970	2128	5248	5946	1597	2461	928	2315	8743	12850	68,04
Rawson	2524	4524	13465	13507	4113	6199	2440	5973	22542	30203	74,63
Rivadavia	2055	3104	9247	9029	2936	4475	2379	4293	16617	20901	79,50
San Martín	360	455	1681	1391	550	650	291	647	2882	3143	91,70
Santa Lucía	897	1692	4715	5254	1118	2369	381	2319	7111	11634	61,12
Sarmiento	729	992	3164	2827	863	1164	610	1084	5366	6067	88,45
Ullúm	134	227	683	621	167	278	168	275	1152	1401	82,23
Valle Fértil	194	342	1197	1084	454	433	276	451	2121	2310	91,82
25 de Mayo	525	782	2578	2299	748	971	111	909	3962	4961	79,86
Zonda	106	213	619	595	228	281	83	249	1036	1338	77,43
<b>Totales</b>	<b>18226</b>	<b>26268</b>	<b>88053</b>	<b>78032</b>	<b>31784</b>	<b>36033</b>	<b>27301</b>	<b>34489</b>	<b>165364</b>	<b>174822</b>	<b>94,59</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

Gran parte de las conclusiones a que nos llevan los datos analizados en los cuadros presentados, resultan aún más explícitas al observar los que se presentan en el Cuadro 19. De acuerdo con ellos, tomando desde el inicial de 4 años, hasta el último año del polimodal, el 94,59% de la población correspondiente se encuentra matriculada en la escuela, lo que habla de una inclusión casi total. Más aun, si excluyéramos en ese análisis al nivel inicial, dadas las consideraciones que ya se hicieran sobre el Inicial de 4 años, resulta que la tasa de inclusión de la población en los grupos etarios correspondientes, desde 1° año EGB-1 a 3° año Polimodal alcanza al 99,04%, situación de una inverosimilitud que sólo permite acudir a pensar que en el sistema opera un serio fenómeno de "abultamiento de la matrícula". Afirmamos que



tal situación resulta inverosímil, toda vez que ello supondría una deserción prácticamente inexistente, y si bien al momento de la recolección de datos para este trabajo, el Ministerio de Educación de la Provincia no contaba con Registros sobre deserción escolar, ningún agente del sistema podría afirmar seriamente que la deserción ha sido eliminada del sistema. Sin embargo, y para que esto no quede en el terreno especulativo, hemos recurrido al relevamiento Anual 1998 del Ministerio de Educación de la Nación, en el que se pueden apreciar claramente las cifras de matriculación desde el 1º grado de la escuela primaria, hasta el 6º año de la secundaria. Según ese relevamiento, entre 1º y 7º grado hay un descenso de matrícula del 48,9%, mientras que entre 1º y 5º año de la secundaria el descenso es del 59,7%.

**Cuadro N° 20 – Matrícula por Departamento, - Relevamiento Anual 1998**

Departamento	1º grado	2º grado	3º grado	4º grado	5º grado	6º grado	7º grado	1º año	2º año	3º año	4º año	5º año	6º año
Total provincial	17.370	14.600	13.007	12.988	12.530	11.918	10.624	13.063	8.423	6.936	5.904	5.273	1.058
Albardón	614	490	445	435	407	373	333	439	238	173	128	115	15
Angaco	261	205	184	201	201	174	183	219	94	93	80	71	0
Calingasta	313	274	224	217	240	220	153	256	137	76	75	64	8
Capital	3.497	3.181	2.976	3.017	3.016	2.899	3.173	4.354	4.044	3.395	3.095	2.814	703
Caucete	1.070	896	762	712	684	700	531	684	494	388	322	291	39
Chimbas	1.860	1.607	1.348	1.346	1.255	1.244	1.004	1.124	438	366	333	212	55
Iglesia	214	200	173	162	173	144	137	224	72	98	46	64	23
Jáchal	621	531	521	543	492	482	490	589	383	345	303	250	59
9 de Julio	208	147	154	134	141	128	84	114	34	28	10	20	0
Pocito	1.088	836	766	716	686	634	548	589	239	220	176	141	0
Rawson	2.873	2.244	1.992	2.036	1.892	1.716	1.391	1.434	695	554	357	362	45
Rivadavia	1.788	1.514	1.336	1.375	1.334	1.360	1.064	1.092	797	648	534	482	34
San Martín	324	292	249	248	234	223	191	232	128	96	77	66	10
Santa Lucia	948	796	702	652	662	597	475	417	211	143	118	100	0
Sarmiento	652	557	460	464	405	378	347	510	146	108	95	89	25
Ullum	119	101	105	85	78	81	51	69	38	31	13	14	13
Valle Fértil	193	187	155	148	168	132	132	229	93	87	62	70	12
25 de Mayo	614	448	365	407	363	352	265	418	95	72	62	35	17
Zonda	113	94	90	90	99	81	72	70	47	15	18	13	0

La información de nivel primario incluye a los matriculados y repitentes de los primeros siete años de estudio de todas las unidades educativas de este nivel y de aquellas que ya han implementado la EGB.

**Fuente:** Relevamiento anual 1998

Los cuadros siguientes N° 21 al 25, resultan nuevas y cabales muestras de lo que venimos afirmando. En ellos se analiza año a año el total del sistema educativo provincial, relacionando matrícula de cada año con el grupo etario correspondiente. Las abultadas tasas de matriculación que se presentan hablan de estos fenómenos, o caso, poco probable, plantean unas tasas de sobreedad que debieran llamar la atención del Estado provincial. Por otra parte, la sobreedad constituye un fenómeno que puede analizarse eficazmente en períodos cortos, pero que de ninguna manera podrían explicar esa inclusión del 99% a la que aludimos anteriormente.

Por otra parte, y a fin de obtener una contrastación de nuestras afirmaciones, dada la inverosimilitud de los datos que analizamos, hemos acudido a los datos estadísticos elaborados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), elaborado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), con sede en Buenos Aires de la UNESCO.

Si bien los datos que aporta el SITEAL no admiten una discriminación por provincia, llegan hasta una desagregación regional que incluye la región de Cuyo, que comprende a las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. Dadas las características del desarrollo económico y educativo del conglomerado cuyano, en el que claramente la provincia de Mendoza presenta mejores indicadores, y la provincia de San Luis, similares o mejores a los de San Juan, podríamos tomar como válidos los datos del IIPE para la provincia de San Juan.

La otra limitación de tales datos está dada por el hecho de que abarcan solamente las áreas urbanas, en las que habitualmente las tasas de escolarización son mayores, por lo que tal diferencia resulta del mismo sentido de lo apuntado precedentemente, otorgando validez al análisis, confirmando nuestras apreciaciones, como lo muestran los cuadros siguientes.

**Cuadro N° 21 – Tasas de escolarización de la Región Cuyo, área urbana - 2006**

Grupo etario	Tasa de escolarización
5 años	92,2
6 a 8 años	99,3
9 a 11 años	99,1
12 a 14 años	97,4
15 a 17 años	83,4
18 a 24 años	41,4

Elaboración propia en base a datos del SITEAL-IIPE-UNESCO

**Cuadro N° 22 – Tasa neta de escolarización, Región Cuyo, área urbana - 2006<sup>38</sup>**

Nivel	Tasa neta de escolarización
Primario	94,9
Secundario	81,9

Elaboración propia en base a datos del SITEAL-IIPE-UNESCO

**Cuadro N° 23 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para EGB-1, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Matric. 1° año	Poblac. 6 años	% de pobl. matriculada	Matric. 2° año	Poblac. 7 años	% de pobl. matriculada	Matric. 3° año	Poblac. 8 años	% de pobl. matriculada	Total EGB-1		
										Matric	Poblac	% de pobl. matriculada
Albardón	614	453	135,54	490	461	106,29	445	469	94,88	1.549	1383	112,00
Angaco	261	163	160,12	205	137	149,64	184	170	108,24	650	470	138,30
Calingasta	313	225	139,11	274	222	123,42	224	235	95,32	811	682	118,91
Capital	3.497	1813	192,88	3.181	1821	174,68	2.976	1806	164,78	9.654	5440	177,46
Caucete	1.070	739	144,79	896	806	111,17	762	805	94,66	2.728	2350	116,09
Chimbas	1.860	1730	107,51	1.607	1725	93,16	1.348	1669	80,77	4.815	5124	93,97
Iglesia	214	148	144,59	200	154	129,87	173	145	119,31	587	447	131,32
Jáchal	621	443	140,18	531	484	109,71	521	447	116,55	1.673	1374	121,76
9 de Julio	208	171	121,64	147	212	69,34	154	187	82,35	509	570	89,30
Pocito	1.088	1087	100,09	836	993	84,19	766	966	79,30	2.690	3046	88,31
Rawson	2.873	2280	126,01	2.244	2165	103,65	1.992	2326	85,64	7.109	6771	104,99
Rivadavia	1.788	1539	116,18	1.514	1486	101,88	1.336	1432	93,30	4.638	4457	104,06
San Martín	324	226	143,36	292	217	134,56	249	265	93,96	865	708	122,18
Santa Lucía	948	871	108,84	796	925	86,05	702	803	87,42	2.446	2599	94,11
Sarmiento	652	507	128,60	557	473	117,76	460	518	88,80	1.669	1498	111,42
Ullum	119	110	108,18	101	106	95,28	105	100	105,00	325	316	102,85
Valle Fértil	193	192	100,52	187	215	86,98	155	182	85,16	535	589	90,83
25 de Mayo	614	399	153,88	448	404	110,89	365	401	91,02	1.427	1204	118,52
Zonda	113	104	108,65	94	123	76,42	90	86	104,65	297	313	94,89
<b>Total</b>	<b>17.370</b>	<b>13.200</b>	<b>131,59</b>	<b>14.600</b>	<b>13.129</b>	<b>111,20</b>	<b>13.007</b>	<b>13.012</b>	<b>99,96</b>	<b>44.977</b>	<b>39341</b>	<b>114,33</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

<sup>38</sup> Resúmenes Estadísticos 2006 – SITEAL-IIPE-UNESCO - <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

**Cuadro N° 24 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para EGB-2, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Matric. 4° año	Poblac. 9 años	% de pobl. matriculada	Matric. 5° año	Poblac. 10 años	% de pobl. matriculada	Matric. 6° año	Poblac. 11 años	% de pobl. matriculada	Total EGB-2		% de pobl. matriculada
										Matric	Poblac	
Albardón	435	488	89,1%	407	480	84,8%	373	378	98,7%	1.215	1346	90,27
Angaco	201	168	119,6%	201	181	111,0%	174	138	126,1%	576	487	118,28
Calingasta	217	220	98,6%	240	216	111,1%	220	203	108,4%	677	639	105,95
Capital	3017	1784	169,1%	3016	1886	159,9%	2899	1791	161,9%	8.932	5461	163,56
Caucete	712	724	98,3%	684	808	84,7%	700	642	109,0%	2.096	2174	96,41
Chimbas	1346	1708	78,8%	1255	1792	70,0%	1244	1578	78,8%	3.845	5078	75,72
Iglesia	162	155	104,5%	173	159	108,8%	144	153	94,1%	479	467	102,57
Jáchal	543	484	112,2%	492	511	96,3%	482	410	117,6%	1.517	1405	107,97
9 de Julio	134	217	61,8%	141	193	73,1%	128	172	74,4%	403	582	69,24
Pocito	716	1039	68,9%	686	959	71,5%	634	902	70,3%	2.036	2900	70,21
Rawson	2036	2285	89,1%	1892	2334	81,1%	1716	2117	81,1%	5.644	6736	83,79
Rivadavia	1375	1529	89,9%	1334	1579	84,5%	1360	1464	92,9%	4.069	4572	89,00
San Martín	248	219	113,2%	234	235	99,6%	223	229	97,4%	705	683	103,22
Santa Lucía	652	902	72,3%	662	923	71,7%	597	830	71,9%	1.911	2655	71,98
Sarmiento	464	463	100,2%	405	478	84,7%	378	388	97,4%	1.247	1329	93,83
Ullum	85	108	78,7%	78	101	77,2%	81	96	84,4%	244	305	80,00
Valle Fértil	148	185	80,0%	168	158	106,3%	132	152	86,8%	448	495	90,51
25 de Mayo	407	397	102,5%	363	406	89,4%	352	292	120,5%	1.122	1095	102,47
Zonda	90	104	86,5%	99	92	107,6%	81	86	94,2%	270	282	95,74
<b>Total</b>	<b>12988</b>	<b>13179</b>	<b>98,6%</b>	<b>12530</b>	<b>13491</b>	<b>92,9%</b>	<b>11918</b>	<b>12021</b>	<b>99,1%</b>	<b>37.436</b>	<b>38691</b>	<b>96,76</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

**Cuadro N° 25 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para EGB-3, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Matric. 7° año	Poblac. 12 años	% de pobl. matriculada	Matric. 8° año	Poblac. 13 años	% de pobl. matriculada	Matric. 9° año	Poblac. 14 años	% de pobl. matriculada	Total EGB-2		% de pobl. matriculada
										Matric	Poblac	
Albardón	333	410	81,2%	439	375	117,1%	238	442	53,8%	1.010	1227	82,31
Angaco	183	146	125,3%	219	154	142,2%	94	155	60,6%	496	455	109,01
Calingasta	153	178	86,0%	256	197	129,9%	137	220	62,3%	546	595	91,76
Capital	3173	1879	168,9%	4.354	1923	226,4%	4.044	1834	220,5%	11.571	5636	205,31
Caucete	531	617	86,1%	684	663	103,2%	494	646	76,5%	1.709	1926	88,73
Chimbas	1004	1556	64,5%	1.124	1592	70,6%	438	1527	28,7%	2.566	4675	54,89
Iglesia	137	145	94,5%	224	136	164,7%	72	146	49,3%	433	427	101,41
Jáchal	490	444	110,4%	589	463	127,2%	383	432	88,7%	1.462	1339	109,19
9 de Julio	84	134	62,7%	114	169	67,5%	34	169	20,1%	232	472	49,15
Pocito	548	828	66,2%	589	824	71,5%	239	809	29,5%	1.376	2461	55,91
Rawson	1391	1981	70,2%	1.434	2119	67,7%	695	2099	33,1%	3.520	6199	56,78
Rivadavia	1064	1438	74,0%	1.092	1528	71,5%	797	1509	52,8%	2.953	4475	65,99
San Martín	191	218	87,6%	232	209	111,0%	128	223	57,4%	551	650	84,77
Santa Lucía	475	756	62,8%	417	816	51,1%	211	797	26,5%	1.103	2369	46,56
Sarmiento	347	393	88,3%	510	392	130,1%	146	379	38,5%	1.003	1164	86,17
Ullum	51	89	57,3%	69	103	67,0%	38	86	44,2%	158	278	56,83
Valle Fértil	132	145	91,0%	229	140	163,6%	93	148	62,8%	454	433	104,85
25 de Mayo	265	308	86,0%	418	318	131,4%	95	345	27,5%	778	971	80,12
Zonda	72	77	93,5%	70	102	68,6%	47	102	46,1%	189	281	67,26
<b>Total</b>	<b>10624</b>	<b>11742</b>	<b>90,5%</b>	<b>13.063</b>	<b>12223</b>	<b>106,9%</b>	<b>8.423</b>	<b>12068</b>	<b>69,8%</b>	<b>32.110</b>	<b>36033</b>	<b>89,11</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

**Cuadro N° 26 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para Polimodal, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Matric. 1° año	Poblac. 15 años	% de pobl. matriculada	Matric. 2° año	Poblac. 16 años	% de pobl. matriculada	Matric. 3° año	Poblac. 17 años	% de pobl. matriculada	Total EGB-2		
										Matric	Poblac	% de pobl. matriculada
Albardón	173	375	46,1%	128	412	31,1%	115	413	27,8%	416	1200	34,67
Angaco	93	160	58,1%	80	178	44,9%	71	165	43,0%	244	503	48,51
Calingasta	76	175	43,4%	75	152	49,3%	64	176	36,4%	215	503	42,74
Capital	3.395	1871	181,5%	3.095	1825	169,6%	2.814	1806	155,8%	9.304	5502	169,10
Caucete	388	696	55,7%	322	624	51,6%	291	635	45,8%	1.001	1955	51,20
Chimbas	366	1451	25,2%	333	1410	23,6%	212	1374	15,4%	911	4235	21,51
Iglesia	98	136	72,1%	46	124	37,1%	64	116	55,2%	208	376	55,32
Jáchal	345	440	78,4%	303	452	67,0%	250	380	65,8%	898	1272	70,60
9 de Julio	28	144	19,4%	10	163	6,1%	20	121	16,5%	58	428	13,55
Pocito	220	831	26,5%	176	751	23,4%	141	733	19,2%	537	2315	23,20
Rawson	554	2044	27,1%	357	1920	18,6%	362	2009	18,0%	1.273	5973	21,31
Rivadavia	648	1456	44,5%	534	1429	37,4%	482	1408	34,2%	1.664	4293	38,76
San Martín	96	203	47,3%	77	234	32,9%	66	210	31,4%	239	647	36,94
Santa Lucía	143	762	18,8%	118	784	15,1%	100	773	12,9%	361	2319	15,57
Sarmiento	108	358	30,2%	95	375	25,3%	89	351	25,4%	292	1084	26,94
Ullum	31	102	30,4%	13	86	15,1%	14	87	16,1%	58	275	21,09
Valle Fértil	87	157	55,4%	62	149	41,6%	70	145	48,3%	219	451	48,56
25 de Mayo	72	320	22,5%	62	319	19,4%	35	270	13,0%	169	909	18,59
Zonda	15	78	19,2%	18	84	21,4%	13	87	14,9%	46	249	18,47
<b>Total</b>	<b>6.936</b>	<b>11759</b>	<b>59,0%</b>	<b>5.904</b>	<b>11471</b>	<b>51,5%</b>	<b>5.273</b>	<b>11259</b>	<b>46,8%</b>	<b>18.113</b>	<b>34489</b>	<b>52,52</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

**Cuadro N° 27 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para TTP y/o 6° año secundaria, de gestión estatal y privada por Departamento**

DPTO	Matric. 6° año	Poblac. 18 años	% de pobl. matriculada
Albardón	15	385	3,90%
Angaco	0	149	0,00%
Calingasta	8	165	4,80%
Capital	703	1790	39,30%
Caucete	39	618	6,30%
Chimbas	55	1365	4,00%
Iglesia	23	117	19,70%
Jáchal	59	383	15,40%
9 de Julio	0	170	0,00%
Pocito	0	697	0,00%

DPTO	Matric. 6° año	Poblac. 18 años	% de pobl. matriculada
Rawson	45	2009	2,20%
Rivadavia	34	1407	2,40%
San Martín	10	188	5,30%
Santa Lucía	0	695	0,00%
Sarmiento	25	369	6,80%
Ullum	13	94	13,80%
Valle Fértil	12	145	8,30%
25 de Mayo	17	331	5,10%
Zonda	0	71	0,00%
<b>Total</b>	<b>1.058</b>	<b>11148</b>	<b>9,50%</b>

Elaboración propia en base a Datos del Ministerio de Educación y el Censo 2001

A efectos de analizar las asimetrías del sistema, en el cuadro N° 26 que presentamos a continuación, hemos incluido un detalle de todos los servicios educativos que el sistema presta en el departamento Capital, el que resulta demográficamente más homogéneo, puesto que se trata de un territorio totalmente urbano y densamente poblado, y en el que a su vez se concentra el grueso de las prestaciones de Gestión Privada, lo que permite establecer más claramente las diferencias, tanto al interior de cada sector (privada y estatal), como las que presentan ambas entre sí.

Como se aprecia, hemos establecido las relaciones medias entre estudiantes por cargos (incluyendo directivos, docentes y de apoyo), así como la relación estudiantes/cargo docente. De este modo vemos que el sistema en la Capital presenta una media de 6,63 alumnos por cargo y 12,03 por cargo docente. Puede advertirse, sin embargo la tremenda amplitud que tiene el intervalo que arroja esa media, que para el caso del total de cargos varía entre una relación 1/0,18 hasta 1/30,11; mientras que para los cargos docentes los extremos se ubican en 1/0,71 y 1/33,88 respectivamente.

Tales indicadores resultan relativizados si se atiende a que estamos considerando en un mismo universo tanto a las escuelas estatales como privadas, siendo que la consideración para éstas últimas sólo incluye los cargos que son solventados por el Estado, habiéndose constatado que muchas de ellas poseen además cargos que son contratados desde sus fondos propios procedentes de la matrícula que abonan los estudiantes.

También debe hacerse la salvedad de que en este total del servicio incluye las escuelas destinadas a chicos con capacidades especiales, para las cuales la asignación de cargos por alumno resulta necesariamente superior.

Sin embargo, planteadas ambas salvedades puede advertirse de qué forma instituciones que prestan servicios de carácter equivalente,

por su jurisdicción, su nivel o su especialidad, presentan fuertes diferencias en sus asignaciones de cargos.

**Cuadro N° 28 – Total de escuelas del Dpto. Capital, cargos directivos, docentes y de apoyo en relación a su matrícula, Gestión estatal y privada<sup>39</sup>**

Gestión	Escuela	Matrícula				Cargos Directivos	Cargos Docentes	Cargos de Apoyo	TOTAL CARGOS	Alum x cargo	Alumnos por docente	
		Inicial	EGB 1 y 2	EGB-3	Polimodal							Total
P	Hogar de Vida Juan XXIII		5			5	2	7	19	28	0,18	0,71
E	C.A.R.E.M.	17				17	2	19	4	25	0,68	0,89
P	Inst. de Recup. Integ. del Niño Aislado I.R.I.N.A.		25			25	3	16	21	53	0,47	1,56
E	Sordos Bilingüe	3	16			19		11	2	13	1,46	1,73
E	Merceditas de San Martín	31	20			51	2	24	6	89	0,57	2,13
E	Luis Braille	10	30			40	2	18	8	28	1,43	2,22
E	José A. Terry	34	34			68	2	22	9	33	2,06	3,09
E	Dr. Ramón Peñafort	31	38			69	2	21	6	61	1,13	3,29
P	Aleluya	25	21			46	3	14	9	26	1,79	3,37
E	S.A.R.M.		103			103	2	29	4	35	2,94	3,55
P	Colegio Ingles			39		39	1	10	4	61	0,64	3,75
E	Centro Polivalente de Artes			256	187	443	3	106	37	146	3,04	4,19
P	Colegio Industrial San José			311		311	3	70	11	84	3,68	4,41
P	Modelo de San Juan				81	81	2	17	5	230	0,35	4,88
P	Colegio Secundario Santa Rosa de Lima			135		135	2	25	6	33	4,05	5,33
P	Colegio La Inmaculada			148		148	2	26	6	34	4,35	5,68
E	Nocturna John Kennedy		18			18	1	3	3	67	0,27	6,00
P	Colegio Secundario Dante Alighieri			113		113	2	19	4	25	4,61	6,11
P	Colegio Nuestra Señora del Lujan			325		325	3	53	9	65	5,00	6,14
P	Colegio San Pablo				113	113	1	18	4	89	1,26	6,42
P	Colegio San Francisco De Asís			273		273	2	38	10	50	5,47	7,21
P	Colegio Secundario Fray Mamerto Esquiú			199		199	2	28	6	36	5,60	7,22
E	Fruticultura y Enología			603		603	1	83	34	85	7,06	7,27
P	Colegio el Tránsito de Nuestra Señora			181		181	2	24	6	32	5,58	7,40
E	E.P.E.T. N° 5 San Juan			243	132	375	2	50	18	70	5,33	7,44
E	E.P.E.T. N° 2 San Juan			216	343	559	2	75	12	103	5,44	7,47
P	Colegio Secundario Santa María			155		155	2	21	5	28	5,61	7,52
P	Bachillerato Humanista Santo Domingo			156		156	3	20	5	28	5,62	7,89
E	E.P.E.T. N° 4 San Juan			539	712	1251	2	147	37	55	22,59	8,52
E	Técnica Obrero Argentino			145	280	425	3	49	20	72	5,88	8,63

<sup>39</sup> Incluye el 76% de las escuelas de la Capital de todas las modalidades y niveles. Se han excluido aquellas escuelas para las cuales el Ministerio no proveyó la matrícula.



## Continuación Cuadro 28...

E	E.P.E.T. N° 1 San Juan "Ing. Rogelio Boero"			833	1104	1937	4	215	54	273	7,09	9,00
P	Colegio Secundario Don Bosco			286		286	2	31	8	346	0,83	9,23
P	Profesora Mercedes Gallardo de Valdez	40	89			129	2	13	0	15	8,60	9,92
E	Nocturna Juan Bautista Alberdi		30			30	1	3	0	4	7,50	10,00
E	Nivel Inicial N° 01 Federico Proebel	155				155	2	15	2	19	8,16	10,33
E	Gral. Manuel Belgrano			389	391	780	2	72	2	76	10,26	10,83
E	Sec. Comercio Nocturna Dr. Sgo. S. Cortínez			164	360	524	2	47	21	70	7,45	11,07
E	Provincia de Buenos Aires		234			234	1	19	3	23	10,17	12,32
E	Clara Rosa Cortínez		333			333	2	27	5	93	3,57	12,33
E	Liceo Paula Albarracín de Sarmiento			356	496	852	1	69	27	97	8,80	12,39
E	Colegio Provincial de Concepción			195	262	457	1	37	8	46	9,97	12,41
E	Esteban Echeverría	46	307	143		496	2	39	4	143	3,48	12,57
E	Luis Jorge Fontana	58	392			450	1	35	9	45	10,00	12,86
P	La Inmaculada	94	247			341	2	26	2	30	11,45	13,23
E	Dr. José Ignacio de la Roza	47	248			295	2	22	4	75	3,95	13,41
E	Normal Superior Sarmiento	136	559	770	649	2114	3	157	59	219	9,67	13,50
E	Normal Superior Gral. San Martín	99	358	573	1322	2352	3	173	56	232	10,14	13,60
E	Manuel Belgrano		342			342	2	25	5	451	0,76	13,68
E	Presidente Hipólito Irigoyen	50	283	79		412	2	30	3	35	11,88	13,89
E	Faustina Sarmiento de Belin	42	213	87		342	2	25	2	29	11,95	13,90
E	25 de Mayo	36	257			293	2	21	2	63	4,63	13,95
E	Tte. Pedro Nolasco Fonseca		307			307	2	22	5	29	10,59	13,95
E	Miguel de Azcuena	60	241	77		378	2	27	5	34	11,14	14,03
P	El Tránsito de Nuestra Señora	94	310			404	3	29	2	63	6,42	14,09
E	Colegio Provincial de la Capital			295	158	453	2	32	7	41	11,05	14,16
E	Capital Federal	43	261			304	2	21	5	28	10,86	14,48
E	María L. Villarino del Carril	64	288			352	2	24	4	69	5,10	14,67
E	Antonio Torres		118			118		8	1	9	13,11	14,75
P	Modelo de San Juan		501			501	3	34	3	40	12,67	14,93
E	Campaña del Desierto	46	247	93		386	1	26	5	49	7,95	14,97
E	U.E.P.A. Movil N° 01		15			15		1	0	1	15,00	15,00
E	Provincia de Santiago del Estero		275			275	2	18	3	23	11,96	15,28
E	Comandante Cabot	47	184			231	2	15	3	24	9,63	15,40
P	Nuestra Señora del Lujan		484			484	3	31	3	37	13,02	15,53
P	Santa Rosa de Lima	89	337			426	3	27	1	31	13,60	15,59
E	Nivel Inicial N° 03 Julieta Sarmiento	236				236	2	15	3	69	3,45	15,73
E	Colegio Nacional Mons. Dr. Pablo Cabrera			588	664	1252	3	78	34	115	10,90	16,07
E	Manuel Lainez	40	236			276	1	17	3	21	13,14	16,24
E	Paula Albarracín de Sarmiento		654			654	2	40	6	136	4,81	16,35
P	Fray Mamerto Esquiú		550			550	3	33	1	37	14,86	16,67
E	Tte. 1° Francisco Ibañez	75	456	180		711	2	43	5	50	14,35	16,71
P	Santo Domingo	132	413			545	3	33	1	87	6,30	16,77
E	Antonio Torres (T.T.)		473			473	2	28	3	33	14,33	16,89
E	Nivel Inicial N° 02	220				220	2	13	2	17	12,94	16,92
E	Francisco Narciso Laprida		518	208		726	2	43	2	50	14,52	16,95

Continuación Cuadro 28...

E	9 de Julio	34	179	212		425	1	25	5	31	13,83	17,19
E	Nivel Inicial N° 04 Martha Alcira Salotti	177				177	2	10	3	15	11,80	17,70
E	Dr. Guillermo Rawson		125			125	1	7	1	46	2,73	17,86
E	Nivel Inicial N° 09	162				162	1	9	2	12	13,50	18,00
E	Dr. Guillermo Rawson	36	288			324	2	18	4	24	13,50	18,00
E	Bernardino Rivadavia		813			813	2	45	5	36	22,58	18,07
E	Fray Justo Santa María de Oro	39	291			330	2	18	2	22	15,00	18,33
E	Provincia de Santa Fé	63	324			387	3	21	5	29	13,34	18,43
E	Florentino Ameghino	71	376			447	2	24	5	51	8,76	18,63
P	San Francisco de Asís	146	428			574	3	31	3	37	15,68	18,75
E	Nocturna Provincia de Córdoba		113			113	1	6	1	8	14,13	18,83
E	Angel Domingo Rojas		490			490	2	26	5	45	10,98	18,85
P	San José	140	448			588	3	31	4	38	15,47	18,97
P	Don Bosco	94	536			630	3	33	1	37	17,03	19,09
P	María Auxiliadora	78	307			385	2	20	2	75	5,13	19,52
E	Antonio Torres (T.M.)		508			508	2	26	4	32	15,88	19,54
E	Perito Francisco Pascacio Moreno		392			392	2	20	2	24	16,33	19,60
E	Sarmiento		915			915	2	46	7	56	16,34	19,89
E	Dr. Juan Cristomo Albarracin	66	338			404	2	20	3	25	16,16	20,20
P	Dante Alighieri	124	249			373	2	16	0	18	20,72	23,31
E	Matias Zavalla		99			99	1	4	1	43	2,30	24,75
E	Tambor de Tacuari		25			25	1	1	0	2	12,50	25,00
E	Fray Justo Santa María de Oro		51			51		2	0	2	25,50	25,50
E	Nocturna Sarmiento		26			26		1	1	4	6,50	26,00
E	Bach. y Mag.Esp.en Act.Practicas Gral.San Martín			227	1022	1249	2	44	21	67	18,63	28,35
P	San Pablo	58	213			271	1	8	0	9	30,11	33,88
	<b>Totales y Media</b>	<b>3388</b>	<b>18604</b>	<b>9792</b>	<b>8276</b>	<b>40060</b>	<b>196</b>	<b>3329</b>	<b>800</b>	<b>6044</b>	<b>6,63</b>	<b>12,03</b>

Elaboración propia en base a Liquidación de Haberes NOV 2000

### EGB-3

Quizás uno de los segmentos más desordenados del sistema, y en el que se muestra en toda su intensidad la debilidad estatal en la prestación del servicio, lo constituye el EGB-3. Su pretensión de aumento de la inclusión, llevando a 9 años la obligatoriedad, junto con el nuevo sistema organizativo por niveles, que desarticuló al 7° año de la tradicional escuela primaria, uniéndolo a los dos primeros de la exsecundaria, colocó a las administraciones provinciales, pobres en recursos humanos y financieros, ante un dilema que en la práctica se resolvió de la manera más anárquica: Secundarias que tomaron EGB-3 y Polimodal; exprimarias que tomaron los tres ciclos EGB y la fuerte

presencia de los llamados "bloques" que se constituyeron en cuasi-instituciones que sólo tuvieron EGB-3 en su seno, y que en muchos casos constituyeron las llamadas "EGB-3 Rural aislada".

Tanto los "Bloques" como la "EGB-3 rural aislada", se dieron una organización, con ausencia de una propuesta institucional. Para los llamados bloques no hubo cargos directivos sino simplemente unos denominados "Coordinadores de bloque" a cargo de la tarea de dar "algo de institución", para la contención de esos chicos.

En ese marco las asimetrías que presentó el Nivel EGB-3 son las más extremas del sistema. Allí no parece haber lógica que sostenga el servicio, si nos atenemos a algunos de sus principales indicadores:

1. La relación docente/alumno varía en sus extremos de 1 cargo cada 3 alumnos, como el caso del Nivel Medio de Divisadero en el Departamento Sarmiento, hasta 1 cargo cada 54 alumnos en la EPET N° 5 del Barrio Aramburu en Rivadavia. Si bien esa extrema diferencia habla por sí sola y no existe forma de legitimarla, resulta atenuada por las condiciones demográficas de uno y otro lugar, el primero de ellos en una zona rural alejada y despoblada, el segundo en una de las zonas densamente pobladas del Gran San Juan. Sin embargo podríamos establecer la comparación de la EPET N° 5 con casos similares, a fin de vislumbrar más claramente la asimetría: la Escuela de Comercio Santiago Cortínez, ubicada en pleno centro de la Capital provincial dispone de un cargo cada 13 alumnos, al igual que la Miguel de Azcuénaga de Capital o la Enrique Mosconi de Rivadavia.
2. Tomados 131 servicios de EGB-3 para los que pudimos contar con los datos de matrícula, sólo 8 disponen de cargos directivos asignados al nivel y 10 con algún personal

de apoyo, sean estos administrativos y de servicios, preceptores o bibliotecarios.

Para un mejor detalle de lo que antecede, en el cuadro siguiente se muestran los puntos extremos, en términos de la relación docente/alumnos del EGB-3 Estatal, para cada Departamento de la provincia.

**Cuadro N° 29 – Relación docente/alumnos EGB-3 Estatal por Dpto**

Departamento	Nombre Escuela	Total Matrícula	Total Cargos docentes	Alumnos por cargo
25 de Mayo	Martín Yanzón EMER	33	5	7
25 de Mayo	Segundino Navarro EMER	125	10	12
9 de Julio	Procesa Sarmiento de Lenoir	66	6	11
Albardón	Adán Quiroga	26	7	4
Albardón	Colegio Secundario Gral. Don Toribio de Luzuriaga	183	5	39
Angaco	Colegio Secundario Cacique Angaco	112	6	18
Angaco	Profesor Victor Mercante	36	8	5
Calingasta	Colegio Secundario de Barreal	154	10	16
Calingasta	Colegio Secundario de Tamberias	64	11	6
Capital	Liceo Paula Albarracin de Sarmiento	356	9	41
Capital	Sec. Comercio Nocturna Dr. Sgo. S. Cortinez	164	13	12
Caucete	Normal Superior Gral. Manuel Belgrano	351	7	49
Caucete	Obispo Zapata	43	6	7
Chimbas	Arturo Capdevila	50	6	8
Chimbas	Colegio Provincial Chimbas I	187	7	27
Iglesia	Agrotécnica Cornelio Saavedra	144	11	14
Iglesia	Bachillerato Columna Cabot	66	3	23
Jáchal	Ciclo Básico con Salida Laboral Huaco	36	5	7
Jáchal	E.P.E.T. N° 1 Jachal	159	4	38
Pocito	Colegio Sec. Prof. Froilan Javier Ferrero	442	14	33
Pocito	Dra Francisca Ríos de Paez	36	6	6
Rawson	Colegio Secundario Antonio de la Torre	296	9	33
Rawson	Patricias Mendocinas	45	6	8
Rivadavia	Anexo E.P.E.T N° 5 Barrio Aramburu	248	5	54
Rivadavia	Gral. de la Nación Ingeniero Enrique Mosconi	226	17	13
San Martín	Colegio sec. Augusto Pulenta	195	11	18
San Martín	Juan Larrea EMER	110	11	10
Santa Lucía	Colegio Provincial de Santa Lucía	422	23	18
Santa Lucía	Gral. Antonio Gonzalez Balcarce	150	10	15
Sarmiento	Agrotécnica Sarmiento	178	9	20
Sarmiento	Experimental de Nivel Medio Divisadero	32	11	3
Ullúm	Bachillerato Técnico Ullum	167	10	16
Valle Fértil	Agrotécnica Ejercito Argentino	115	6	19
Valle Fértil	EGB-3 Astica	42	5	8
<b>Totales</b>		<b>5059</b>	<b>293</b>	<b>17</b>

Elaboración propia en base a Liquidación de haberes del Ministerio

## **Escuelas Especiales**

El Estado provincial gestiona 30 escuelas especiales a las que concurren aproximadamente 1300 chicos, para las cuales destina 462 cargos, entre administrativos, docentes, celadores, profesionales psicólogos y psicopedagogos. A su vez el sistema de gestión privada que administra 6 escuelas, es atendido por el Estado provincial con la financiación de 219 cargos, para una población de alrededor de 200 chicos. El área donde más llama la atención la asimetría en este caso es el de los llamados profesionales de gabinete que para ese pequeño segmento de gestión privada suman 22, siendo que las 30 escuelas de administración estatal sólo cuentan con 12 profesionales, concentrados en dos de esas escuelas, por lo que 28 de las mismas no cuentan con asistencia psicológica en la institución. A su vez la provincia cuenta con un Gabinete Técnico de Educación Especial en el que se desempeñan 6 profesionales del área y con 18 Gabinetes psicopedagógicos ubicados en los distintos departamentos que nuclean en total 136 cargos (125 de ellos profesionales), pero cuya labor, a excepción del mencionado, no está dirigida a las escuelas especiales en particular sino a los problemas que se presentan en las escuelas de educación común. (Cuadro N° 30)

Cuadro N° 30 – Cargos en Gabinetes

Sector	Gabinetes	Personal de Servicio	Maestros	Maestros de educación especial	Maestro de Nivel Inicial	Profesional de Gabinete Titular	Profesional de Gabinete Interino	Profesional de Gabinete Suplente	Total
084	Gabinete Psicopedagogico Zonal Movil				1	5			5
092	Gabinete Técnico Zonal Interdisciplinario					4	3		7
103	Gabinete Técnico Zonal Interdisciplinario					6	1		7
125	Gabinete Técnico Zonal Interdisciplinario		1			8	3		11
127	Gabinete Técnico Zonal Interdisciplinario		1			3	2		5
130	Gabinete Psicopedagogico Zonal Cauce		1			3	2		5
131	Gabinete Técnico Zonal Interdisciplinario					1	1		2
140	Gabinete Central					6	3		9
154	Gabinete Movil					5	3		8
155	Gabinete Escolar					2			2
159	Gabinete Escolar						1		1
161	Gabinete Técnico Zonal Interdisciplinario					2			2
183	Gabinete Técnico Zonal Interdisciplinario					2	4		6
206	Personal de Gabinete	1				22	8	3	33
209	Gabinete Técnico de Educación Especial			1		4	2		6
219	Gabinete Zonal Rivadavia Sur					1	1		2
224	Gabinete Psicopedagogico Dr. Varonelli	2	1			14	8	2	24
294	Gabinete Preventivo			1					1
	<b>Total en gabinetes</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>88</b>	<b>42</b>	<b>5</b>	<b>136</b>

Elaboración propia en base a Liquidación de haberes del Ministerio

### Burocratización en la Gestión del Sistema

Numerosos estudios, con fuerte anclaje empírico en la realidad nacional, han dado cuenta en las últimas décadas del fenómeno de la burocratización estatal (Oszlak: 1980), y particularmente de su presencia en el área educativa (Tiramonti: 1988), habiendo producido fecundas

investigaciones acerca de sus causas y consecuencias. Menor ha sido, hasta ahora, el impacto de tales estudios al interior de la organización burocrática de los sistemas educativos. Quizás las explicaciones de tan bajo impacto puedan encontrarse en los modos regulatorios de la actividad política, la crisis de representación, la irresuelta brecha entre los aparatos gubernamentales de gestión educativa y las instituciones académicas (Braslavsky: 1999); pero talvez uno de los aspectos de mayor influencia esté dado por las perspectivas desde las que se impusieron las llamadas políticas de "reforma del Estado" en las últimas décadas, las que como se ha dicho han estado siempre urgidas por la crisis fiscal, no por la necesidad real de mejora de los servicios estatales, particularmente el educativo.

La hegemonía militar-bloquista que gobernó la provincia durante las décadas del 60, 70 y 80, así como el neoliberalismo justicialista del empresario Escobar durante los 90, han propuesto durante 40 años, sucesivas estrategias de "reforma del Estado", cuyos efectos sobre la estructura estatal no han superado la clásica "reducción" de algunas plantas, sin que la misma haya redundado en mayores niveles de eficiencia para cada área de la administración, por lo que luego de décadas de sucesivas "Reformas del Estado", teóricamente "desburocratizantes", el sistema educativo provincial se sigue administrando a través del uso de un anacrónico sistema de categorías, que constituyen el resultado -por agregación- de las distintas lógicas políticas que gobernaron el sistema durante la segunda mitad del siglo XX. La provincia ha acumulado en forma yuxtapuesta 293 categorías diferentes para el personal que presta servicios en el Ministerio de Educación, las que admiten un alto grado de superposiciones, herencias históricas de los sucesivos cambios de estructura, imprecisiones, etc. En este, como en otros aspectos, la situación ha sido tremendamente agravada a partir de la aplicación de las reformas de

lo '90, particularmente por la transferencia de servicios nacionales a la provincia.

Al sólo efecto de ejemplificar dicho funcionamiento, en el cuadro siguiente presentamos el listado de 117 categorías distintas sólo destinadas a cargos directivos (dirección y vicedirección), las que de ningún modo suponen que existan 117 funciones diferenciadas para esa tarea, pero que como ya afirmáramos constituyen un tremendo cuadro de burocratización del sistema.

**Cuadro N° 31 - Categorías correspondientes a cargos directivos**

Categoría	Cargos Dirección y Vicedirección
10	DIRECTOR DE DEIPE - NIVEL O.C.
18	DIRECTOR BIBLIOTECA MAGISTERIO
21	DIRECTOR DE PRIMERA
22	DIRECTOR DE SEGUNDA
23	DIRECTOR DE TERCERA JORNADA SIMPLE
24	DIRECTOR DE ESCUELA PERSONAL UNICO-NIV.B
25	VICE-DIRECTOR DE ESCUELA COMUN JORNADA SIMPLE Y VICE-DIRECTOR DE PRE-PRIMARIA
31	DIRECTOR DE ESCUELA NIV.INICIAL 1RA. CATEGORIA
32	DIRECTOR DE ESCUELA NIV.INICIAL 2DA. CATEGORIA
33	DIRECTOR DE ESCUELA NIV.INICIAL 3RA. CATEGORIA
34	VICE-DIRECTOR ESC. PRE-PRIMARIA Y VICE DIRECTOR DE ESC. COMUN JORNADA SIMPLE
40	DIRECTOR DE ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL- NIV.B
41	VICE-DIRECTOR ESCUELA DE EDUCACION ESPECIAL
42	DIRECTOR DE GABINETE- O.C.
50	DIRECTOR ESCUELA EDUCACION ESPECIAL (ESC. CARCEL)NIV.B
51	VICE-DIRECTOR ESCUELA EDUC. ESPECIAL (ESC. CARCEL)
54	DIRECTOR DE EDUC. ESPECIAL CON ANEXO ALBERGUE-NIV.B
55	VICE-DIRECTOR DE EDUCACION ESPEC. CON ANEXO ALBERGUE
60	DIRECTOR PRIMERA CATEG. JORNADA COMPLETA
61	DIRECTOR DE SEGUNDA CATEG. JORNADA COMPLETA
62	DIRECTOR JORNADA COMPLETA 3RA. CATEGORIA
63	VICE- DIRECTOR ESC. JORNADA COMPLETA
67	DIRECTOR JORNADA COMPLETA 2DA. CATEG. C/ANEXO ALBERGUE
68	DIRECTOR JORNADA COMPLETA 2DA. CATEG. C/ANEXO ALBERGUE
69	VICE-DIRECTOR ESCUELA HOGAR
74	DIRECTOR DE PRIMERA C/ PROLONG. JORNADA C/ALBERGUE
75	DIRECTOR DE SEGUNDA PROLONGAC.JORNADA C/ANEXO ALBERGUE
76	DIRECTOR DE TERCERA PROLONG. JORNADA C/ANEXO ALBERGUE
77	DIRECTOR PERSONAL UNICO CON PROLONG. DE JORNADA- NIV.B
78	VICE-DIRECTOR COMUN CON PROLONGACION DE JORNADA
80	DIRECTOR GENERAL DE LA D.E.S.M.Y.T.- NIV.O.C.
85	DIRECTOR-RECTOR - NIV.M
86	DIRECTOR-RECTOR 2DA. -NIV.M
87	DIRECTOR-RECTOR 3RA. -NIV.M
89	DIRECTOR DE CAPACITACION LABORAL 1RA. CATEGORIA
90	DIRECTOR DE CAPACITACION LABORAL 2DA. CATEGORIA
91	DIRECTOR DE CAPACITACION LABORAL 3RA. CATEGORIA
95	VICE- DIRECTOR NIVEL MEDIO 1RA. CATEG.
96	VICE- DIRECTOR NIVEL MEDIO 2DA. CATEG.
97	VICE- DIRECTOR NIVEL MEDIO 3RA. CATEG.
99	VICE- DIRECTOR DE CAPACITACION LABORAL



## Continuación Cuadro 31...

110	DIRECTOR -RECTOR - NIV.MEDIO
111	DIRECTOR DE ESCUELA DE LA FAMILIA - NIV. O.C.
112	DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DEL ADULTO- NIVEL B
113	DIRECTOR DE CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE
119	VICE-DIRECTOR DE EDUCACION SUPERIOR
143	DIRECTOR DE CAPAC. LABORAL 4TA. CAT. PERS.UNICA
218	DIRECTOR BIBLIOTECA MAGISTERIO
221	DIRECTOR DE PRIMERA
222	DIRECTOR DE SEGUNDA
223	DIRECTOR DE TERCERA
224	DIRECTOR DE 4TA. JORNADA SIMPLE (SUBROGADO)
231	DIRECTOR DE NIV.INICIAL DE 1RA.
232	DIRECTOR DE NIV.INICIAL DE 2DA.
233	DIRECTOR DE NIV.INICIAL DE 3RA.
240	DIRECTOR DE EDUCACION ESPEC.- NIV.B
242	DIRECTOR DE GABINETE- O.C.
243	DIRECTOR JORNADA COMPLETA DE 4TA. CATEGORIA-TEC.LABORAL
254	DIRECTOR ESC. ESPECIAL CON ANEXO ALBERGUE-NIV.B
268	DIRECTOR DE TERCERA JORNADA COMPLETA C/ANEXO ALBERGUE
273	DIRECTOR DE 4TA. CATEG. - CAPACITACION LABORAL
274	DIRECTOR DE PRIMERA PROLONGAC. JORNADA C/ALBERGUE
275	DIRECTOR DE SEGUNDA CON PROLONGAC.JORNADA C/ANEXO ALBERGUE
276	DIRECTOR DE TERCERA PROLONGAC.JORNADA C/ANEXO ALBERGUE
277	DIRECTOR DE 4TA. PROLONGAC.JORNADA C/ANEXO ALBERGUE
285	DIRECTOR-RECTOR DE 1RA. (SUBROGADO) NIV.M
286	DIRECTOR-RECTOR DE 2DA. (SUBROGADO) NIV.M
287	DIRECTOR-RECTOR DE 3RA. (SUBROGADO) NIV.M
289	DIRECTOR DE CAPAC.LABORAL DE 1RA.CATEG.
290	DIRECTOR DE 2DA. CATEG. CAPACITACION LABORAL
291	DIRECTOR DE 3RA. CATEG. CAPACITACION LABORAL
293	DIRECTOR DE 2DA. NIV.MEDIO (SUBROGADO)
294	DIRECTOR DE 3RA. NIV.MEDIO (SUBROGADO)
301	DIRECTOR DE 1RA. CATEG. X 3 TURNOS- NIV. MEDIO
304	RECTOR DE 2DA. 2 TURNOS - NIV.MEDIO
306	DIRECTOR DE 3RA. CATEGORIA - 2 TURNOS
310	DIRECTOR-RECTOR NIV.SUPERIOR
311	DIRECTOR DE ESCUELA DE LA FAMILIA- NIV.SUPERIOR
315	DIRECTOR DE SEGUNDA NIVEL SUPERIOR
319	VICE- DIRECTOR - ENSEÑANZA SUPERIOR
320	DIRECTOR DE PROYECTO 13 - NIV. M.
324	VICE-RECTOR NIVEL MEDIO
326	VICE-DIRECTOR PLAN 13- NIV. MEDIO - EDUC. ARTISTICA
331	DIRECTOR CENTRO TEMPORARIO
336	DIRECTOR DE EDUCAC.ESPECIAL JORN.COMPLETA - NIV.B
337	VICE-DIRECTOR DE JORNADA COMPLETA
339	DIRECTOR ESC. 1RA. CATEG.- JORNADA COMPLETA-NIVEL MEDIO
347	DIRECTOR DE 1RA. 2 TURNOS-NIV.MEDIO
350	DIRECTOR DE SEGUNDA- JORNADA COMPLETA
358	DIRECTOR DE 1RA. CATEG. 2 TURNOS - NIV.MEDIO
359	DIRECTOR DE 1RA. 1 TURNO-NIV.MEDIO
360	DIRECTOR DE 2DA. CATEG. 2 TURNOS- NIV. MEDIO
361	DIRECTOR DE 2DA. CATEG. 1 TURNO - NIV. MEDIO
362	DIRECTOR DE 3RA. CATEG. 2 TURNOS
363	DIRECTOR DE 3RA. CATEG. 1 TURNO
364	VICE-DIRECTOR DE 1RA. CATEGORIA
365	VICE-DIRECTOR DE 2DA. CATEGORIA
398	DIRECTOR-RECTOR DE 3RA. CAT. - NIV.M
401	DIRECTOR-RECTOR DE 1RA. -NIV.M

Continuación Cuadro 31...

407	DIRECTOR-RECTOR MISION MONOTECNICA- NIV. M
412	DIRECTOR DE ESC. NIVEL INICIAL
416	VICE- DIRECTOR DE JARDIN DE INFANTES
423	DIRECTOR DE 1RA. CATEGORIA- DR. CENTRO EDUC. FISICA
424	VICE-DIRECT. 1RA. CATEGORIA - VICE DR. CTRO. EDUC. FISICA
428	DIRECTOR NIVEL SUPERIOR 3 TURNOS
429	VICE-DIRECTOR NIVEL SUPERIOR
430	DIRECTOR NIVEL SUPERIOR 2 TURNOS
431	DIRECTOR-RECTOR NIVEL SUPERIOR
432	VICE-DIRECTOR NIVEL SUPERIOR
440	DIRECTOR DE PLAN F.A.E.BA.
441	VICE-DIRECTOR DE PLAN F.A.E.B.A.
622	DIRECTOR SEGUNDA CATEGORIA
625	VICE-DIRECTOR JORNADA SIMPLE CON BONIF. AUX. JUNTA
824	DIRECT. ESC. COMUN 4TA. CATEG. C/ANEXO ALBERGUE
860	VICE-DIRECTOR JORNADA COMPLETA COMO VICE-DIRECTOR Y MAESTRO JORNADA SIMPLE
869	VICE-DIREC. ESC. HOGAR COMO DIRECTOR ESC. COMUN Y VICE-DIRECTOR T. ESC. COMUN
873	VICE-DIRECT. JORN. COMPLETA CON EL 20% DE ZONA DE DIRECTOR JORNADA SIMPLE

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan

Ello resulta altamente funcional a la presencia de lógicas políticas de carácter clientelar en los mecanismos de ingreso de personal<sup>40</sup> y asignación de funciones, impidiendo una administración racional del sistema, a la vez que imposibilita cualquier análisis relativo a la construcción/reconstrucción de plantas docentes y de los niveles de eficiencia y calidad en la prestación del servicio.

Para la continuidad de nuestro análisis, hemos agrupado estas categorías en relación a su función, (Cargos frente Alumnos, Dirección y Gestión, Apoyo) reduciéndolas así a 36 categorías (cuadro 32), que aunque a riesgo de perder algunas especificidades, permiten una mirada a la estructura de las plantas.

**Cuadro N° 32 - Categorías agrupadas por función**

	Denominación	N° Categoría	Fun
1	Funcionarios	Varias	
2	Supervisión/Miembro Junta	4;7;11;13;14;81;82;83;84;213;282;283	DyG
3	Director/Vicedirector de Nivel Inicial	25;31;32;33;34;234;412	DyG

<sup>40</sup> Es de hacer notar que la provincia ha estado gobernada por más de quince años bajo el imperio de "leyes de emergencia" que congelaron toda posibilidad de ingreso de personal a la Administración pública, normas de las cuales estuvo exento el sistema educativo, lo que ha generado su recurrencia para la aplicación de ese tipo de políticas clientelares.

Continuación Cuadro 32...

4	Maestro de Grado Nivel Inicial	29;413	CA
5	Maestro Especial Nivel Inicial	415;417	CA
6	Director/Vicedirector de EGB	21;22;23;24;62;68;74;75;76;78;221;222;223;224;225; 276;278	DyG
7	Maestro de Grado EGB	26;403;420;626	CA
8	Maestro Especial EGB	27;321;418;627	CA
9	Maestro Celador/Celador EGB	28;30;48;98;140	Ap
10	Director/Vicedirector de Educación Especial	40;41;240;241;254;255;336;337	DyG
11	Maestro de Grado Educación Especial	44;56	CA
12	Maestro Especial Educación Especial	45	CA
13	Celador Educación Especial	47	Ap
14	Director/Vicedirector de Nivel Medio	85;86;87;95;96;97;110;285;286;287;294;295;297;299; 301;306;320;324;331;339;358;360;361;362;364;365;3 66;398	DyG
15	Regente/Subregente de Nivel Medio	88;305;340;341;342;367;369;370;402;411;419;425	DyG
16	Jefe de Ens Práctica de Nivel Medio	100;343;356;378;379;381;382;	DyG
17	Jefe/Subjefe de Preceptores de Nivel Medio	109;307;308;346;388;389;391;392;	Ap
18	Secretario/Prosecretario Nivel Medio	92;93;94;105;106;107;292;332;344;372;373;374;375; 376;399; 409;426;	Ap
19	Profesor Hs. Cát. Nivel Medio equiv. Cargo	sin categoría	CA
20	Jefe de Trabajos Prácticos	101;117;323;348;349;355;394;395;396;438;500	Ap
21	Maestro de Enseñanza Práctica	102;104;345;353;384;385;386;405;406;408;422	CA
22	Preceptor	103;118;335;393;437	Ap
23	Director/Vicedirector de Cap. Laboral	89;90;91;99;143;289;290;291;407	DyG
24	Director/Vicedirector de Nivel Superior	319;428;429;430;431;432	DyG
25	Regente/Subregente de Nivel Superior	114;433	DyG
26	Secretario/Prosecretario Nivel Superior	115;120;436	Ap
27	Profesor Hs. Cát. Nivel Superior equiv. Cargo	sin categoría	CA
28	Bibliotecario	19;20;116;144;397	Ap
29	Profesional de Gabinete	43;142	DyG
30	Otros de Dirección y Gestión	10;325;326;387;423;424;	DyG
31	Otros a Cargo de Alumnos	329;330;427	CA
32	Otros de Apoyo	327;434;435	Ap
33	Administrativo	Varias	Ap
34	de Servicio	Varias	Ap
35	Director/rector Nivel Superior	310	DyG
36	Vicesupervisor general	12	DyG
37	Errores en la lógica de liquidación	1;8;9;123;288	
38	Retroactivos	580	

Referencias: DyG = Dirección y Gestión

CA = A cargo de alumnos

AP = Cargos de Apoyo

Elaboración propia en base a Categorías del Ministerio de Educación de la Pcia.

Cuadro N° 33 – Cargos por categoría (agrupada) gestión estatal

Categoría	Función Agrupada	Estatal											
		S/G	C/G	Tit S/G	Tit	Int S/G	Int	Sup S/G	Sup	Reem S/G	Reem	Total	
1	Funcionarios		26										26
2	Supervisión/Miembro Junta	DyG		4	74	0	7	1	0	0	0		86
3	Director/Vicedirector de Nivel Inicial	DyG		12	91	1	13	0	5	0	0		122
4	Maestro de Grado Nivel Inicial	CA		15	610	1	47	0	93	0	0		766
5	Maestro Especial Nivel Inicial	CA		0	2	0	0	0	0	0	0		2
6	Director/Vicedirector de EGB	DyG		23	382	0	22	0	3	0	0		430
7	Maestro de Grado EGB	CA		145	2961	9	388	7	683	0	0		4193
8	Maestro Especial EGB	CA		57	824	2	54	2	185	0	0		1124
9	Maestro Celador/Celador EGB	Ap		3	85	0	17	0	16	0	0		121
10	Director/Vicedirector de Educación Especial	DyG		3	29	0	4	0	0	0	0		36
11	Maestro de Grado Educación Especial	CA		6	143	4	25	0	39	0	0		217
12	Maestro Especial Educación Especial	CA		4	110	1	13	0	15	0	0		143
13	Celador Educación Especial	Ap		0	6	0	1	0	0	0	0		7
14	Director/Vicedirector de Nivel Medio	DyG		11	24	11	65	3	37	0	2		153
15	Regente/Subregente de Nivel Medio	DyG		1	7	4	30	1	11	0	1		55
16	Jefe de Ens Práctica de Nivel Medio	DyG		3	3	9	33	4	13	0	2		67
17	Jefe/Subjefe de Preceptores de Nivel Medio	Ap		0	5	3	22	0	7	0	0		37
18	Secretario/Prosecretario Nivel Medio	Ap		3	40	8	66	0	18	0	3		138
19	Profesor Hs. Cát. Nivel Medio equiv. Cargo	CA		178	748	117	1848	14	736	2	28		3671
20	Jefe de Trabajos Prácticos	Ap		14	69	9	52	1	28	0	6		179
21	Maestro de Enseñanza Práctica	CA		50	463	29	328	2	207	1	14		1094
22	Preceptor	Ap		51	238	14	178	5	137	0	13		636
23	Director/Vicedirector de Cap. Laboral	DyG		3	38	2	20	0	4	0	0		67
24	Director/Vicedirector de Nivel Superior	DyG		0	0	2	12	1	3	0	1		19
25	Regente/Subregente de Nivel Superior	DyG		0	0	3	8	1	2	0	0		14
26	Secretario/Prosecretario Nivel Superior	Ap		0	7	1	11	0	1	0	0		20
27	Profesor Hs. Cát. Nivel Superior equiv. Cargo	CA		9	66	33	381	2	69	0	2		562
28	Bibliotecario	Ap		3	34	1	21	0	9	0	1		69
29	Profesional de Gabinete	DyG		1	102	1	51	0	16	0	0		171
30	Otros de Dirección y Gestión	DyG		1	1	1	2	2	2	0	0		9
31	Otros a Cargo de Alumnos	CA		3	10	0	3	0	3	0	0		19
32	Otros de Apoyo	Ap		0	7	0	16	0	5	0	0		28
33	Administrativo		47	423									470
34	de Servicio		41	1802									1843
	Errores en la lógica de liquidación			1	1	0	3	0	0	0	0		5
	Retroactivos			1	0	0	1	0	3	0	0		5
	<b>Totales</b>		<b>88</b>	<b>2251</b>	<b>605</b>	<b>7180</b>	<b>266</b>	<b>3742</b>	<b>46</b>	<b>2350</b>	<b>3</b>	<b>73</b>	<b>16604</b>

Total cargos	16604
Sin goce	1008
Cargos pagados	15596

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

**Cuadro N° 34 – Cargos por categoría (agrupada) gestión privada**

Categoría	Función Agrupada	Privada						Total
		Tit S/G	Tit	Sup	Reem S/G	Reem		
3	Director/Vicedirector de Nivel Inicial	DyG	0	40				40
4	Maestro de Grado Nivel Inicial	CA	7	119	16	0	5	147
6	Director/Vicedirector de EGB	DyG	1	43		0	2	46
7	Maestro de Grado EGB	CA	9	438	47	0	9	503
8	Maestro Especial EGB	CA	5	127	12	0	6	150
9	Maestro Celador/Celador EGB	Ap	1	13	1		1	16
10	Director/Vicedirector de Educación Especial	DyG	0	12	1			13
11	Maestro de Grado Educación Especial	CA	2	29	3	0	2	36
12	Maestro Especial Educación Especial	CA	0	31	2			33
13	Celador Educación Especial	Ap	1	37	1		1	40
14	Director/Vicedirector de Nivel Medio	DyG	8	51	5	1	7	72
15	Regente/Subregente de Nivel Medio	DyG	1	3			1	5
16	Jefe de Ens Práctica de Nivel Medio	DyG	0	6				6
17	Jefe/Subjefe de Preceptores de Nivel Medio	Ap	0	1				1
18	Secretario/Prosecretario Nivel Medio	Ap	0	39	1			40
19	Profesor Hs. Cát. Nivel Medio equiv. Cargo	CA	65	725	62	2	57	910
20	Jefe de Trabajos Prácticos	Ap	2	24	4		3	33
21	Maestro de Enseñanza Práctica	CA	9	135	3		7	154
22	Preceptor	Ap	3	122	3		3	131
23	Director/Vicedirector de Cap. Laboral	DyG	0	6				6
26	Secretario/Prosecretario Nivel Superior	Ap	1	3			1	5
27	Profesor Hs. Cát. Nivel Superior equiv. Cargo	CA	4	36	2	0	4	46
28	Bibliotecario	Ap	4	24			2	30
29	Profesional de Gabinete	DyG	1	67	3	0	1	72
35	Director/rector Nivel Superior	DyG	0	4				4
36	Vicesupervisor general	DyG	1	0				1
<b>Totales</b>			125	2135	166	3	112	2540

Total cargos	2540
Sin goce	128
Cargos Pagados	2412

Para el Conjunto del Sistema, Estatal y Privada resultan 19.144 cargos, de los cuales 1.136 se encuentran en licencia sin goce de haberes, por lo que el total de cargos pagados asciende a 18.008

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

**Cuadro N° 35 – Detalle de Horas cátedra, estatal y privada**

Denominación	Estatal									Privada					
	Tit S/G	Tit	Int S/G	Int	Sup S/G	Sup	Reem S/G	Reem	Total	Tit S/G	Tit	Sup	Reem S/G	Reem	Total
Profesor Hs. Cát. Nivel Medio	3198	13458	2099	33257	259	13251	40	502	66064	1174	13041	1122	18	1020	16375
Profesor Hs. Cát. Nivel Superior	140	985	492	5709	31	1042	0	33	8432	60	538	31	0	56	685
<b>Totales</b>	<b>3338</b>	<b>14443</b>	<b>2591</b>	<b>38966</b>	<b>290</b>	<b>14293</b>	<b>40</b>	<b>535</b>	<b>74496</b>	<b>1234</b>	<b>13579</b>	<b>1153</b>	<b>18</b>	<b>1076</b>	<b>17060</b>

Equiv: 18 hs NM= 1 cargo / 15 hs NS= 1 cargo

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

El cuadro de complejización burocrática constituido por el sistema de categorías se completa con el entrecruzamiento de otras dimensiones: cada agente del sistema además de la **categoría** tiene asignado un número de **sector**, que refiere al establecimiento en que presta servicios; un número de **clase**, que precisa el tipo de función; **régimen**, referido a su situación de revista y el tipo de cargo; y **centro**, que resulta de una confluencia entre varias de las dimensiones precedentemente detalladas. El resultado de esta complejidad, lejos de precisar la función de cada agente resulta ser el origen de "errores en la lógica de liquidación de haberes" en los que resulta incompatible clase y régimen, y por tanto suele esconder elementos distorsivos que incluyen los vinculados a la corrupción del sistema.

**Cuadro N° 36- Resumen cargos totales Ministerio de Educación, Gestión Estatal**

TOTAL CARGOS PAGADOS		TOTAL CARGOS SIN GOCE	
Funcionarios	26		
Administrativos	423	Administrativos	47
Personal de Servicio	1802	Personal de Servicio	41
Cargos Docentes	9468	Cargos Docentes	564
Cargos equiv. Hs. cátedra NS	518	Cargos equiv. Hs. cátedra NS	44
Cargos equiv. Hs. cátedra NM	3362	Cargos equiv. Hs. cátedra NM	309
<b>Total</b>	<b>15599</b>	<b>Total</b>	<b>1005</b>

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

La descripción del conjunto del sistema muestra la presencia de alrededor de 1200 cargos, cuya función asignada está fuera de las unidades educativas, muchas de las cuales parecen de baja o nula legitimidad, en la medida en que exceden largamente las tradicionales "plantas burocrático administrativas" del sistema.

Las asimetrías en la asignación de recursos humanos a cada unidad educativa, no guarda relación alguna con la especificidad diferencial de cada una de ellas, respondiendo más bien a lógicas político-clientelares o propias del mercado e impulsadas desde la acción de "lobby".

Dada la extensión del detalle que muestra el conjunto de las escuelas de nuestro sistema, incluimos sólo algunas muestras que resultan elocuentes del intervalo existente en tales asimetrías y en las que se puede apreciar que la relación cantidad de alumnos por cargo docente en escuelas de características similares puede variar desde 1 docente cada 35,4 alumnos, hasta 1 cada 2,3 estudiantes. Igual consideración puede hacerse al observar los cargos de Dirección y Gestión. Escuelas de un mismo segmento que tienen 1 cargo cada 340 alumnos y otras con 1 cargo cada 30. Del mismo modo, hay escuelas que tienen asignado 1 cargo directivo en su planta, mientras otras similares tienen hasta 4. Resulta sintomático que el sector tradicionalmente más ordenado del sistema, ex primaria, actual EGB-1 y 2, constituya el segmento más armónico.<sup>41</sup>

**Cuadro N° 37 – Relación docente alumno Nivel polimodal Dpto. Capital**

Nombre Escuela	ALUM X DIR Y DOC A CARGO	ALUM x PERS APOYO	ALUM x DOCEN A CARGO
Centro Polivalente de Artes	2,2	5,8	2,3
Fruticultura y Enología	4,2	17,7	4,4
EPET N° 5 San Juan	4,6	9,4	4,9
EPET N° 2 San Juan	5,2	57,2	5,4
EPET N° 4 San Juan	5,5	22,3	5,7
EPET N° 1 Rogelio Boero	6,2	24,5	6,5
Colegio provincial de la Capital	6,6	31,6	7,2
Técnica Obrero Argentino	7,0	14,7	7,8
Liceo Paula Albarracín de Sarmiento	8,6	22,5	8,7
Colegio Provincial de Concepción	9,3	43,7	9,6
Sec. Com. Noct. Santiago Cortínez	10,8	25,7	11,5
Colegio Nacional Mons. Pablo Cabrera	11,2	23,7	11,8
Gral. Manuel Belgrano	17,6	15,6	19,4
Bach. Y Mag. Esp. En Act. Práct. Gral San Martín	32,0	53,8	35,4

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

<sup>41</sup> Esa mayor organización parece ser la resultante de una tradicional y fuerte interacción Estado/sociedad civil, a través de mecanismos de participación de la comunidad educativa en las decisiones de política educacional

**Cuadro N° 38 – Relación docente alumno Nivel EGB-1 y 2 Dpto. Capital**

<b>Nombre Escuela</b>	<b>ALUM X DIR Y DOC A CARGO</b>	<b>ALUM x DOCEN A CARGO</b>
Esteban Echeverría	11,4	12,2
Clara Rosa Cortinez	11,5	12,3
Provincia de Buenos Aires	11,7	12,3
Faustina Sarmiento de Belin	12,1	13,4
Dr. José Ignacio de la Roza	12,3	13,4
Luis Jorge Fontana	12,5	12,9
Manuel Belgrano	12,7	13,7
25 de Mayo	12,7	14,0
Tte. Pedro Nolasco Fonseca	12,8	14,0
Presidente Hipolito Irigoyen	12,8	13,9
Miguel de Azcuenaga	13,1	14,3
Capital Federal	13,2	14,5
María L. Villarino del Carril	13,5	14,7
Comandante Cabot	13,6	15,4
Provincia Santiago del Estero	13,8	15,3
9 de Julio	14,2	15,2
Campaña del Desierto	14,7	15,4
Manuel Lainez	15,3	16,2
Paula Albarracin de Sarmiento	15,6	16,4
Tte.1° Francisco Ibañez	16,1	17,1
Provincia de Santa Fé	16,1	18,4
Dr. Guillermo Rawson	16,2	18,0
Fray Justo Santa María de Oro	16,5	18,3
Antonio Torres (T.T.)	16,9	16,9
Florentino Ameghino	17,2	18,6
Francisco Narciso Laprida	17,3	18,5
Bernardino Rivadavia	17,3	18,1
Angel Domingo Rojas	17,5	18,8
Perito Francisco Pascacio Moreno	17,8	19,6
Antonio Torres (T.M.)	18,1	19,5
Dr. Juan Crisóstomo Albarracin	18,4	20,2
Sarmiento	19,1	19,9

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

### **Educación Privada**

Lógicamente la asimetría en la asignación de recursos humanos guarda una relación directa con el esfuerzo presupuestario asignado a cada escuela. Para el caso de las escuelas de Gestión Privada, el costo estatal por alumno para el año 2001, podía variar desde \$136,27 por año y por alumno, hasta \$ 1.203,07 en un mismo nivel de enseñanza; o



desde \$17.303,15 por año y por alumno hasta \$ 23,03, si se considera el conjunto del sistema de gestión privada incluyendo las escuelas especiales.

**Cuadro N° 39 – Subsidios a Educación de Gestión Privada**

Establecimiento	Matrícula	Costo estatal anual x alum.	Total Cargos	Relación Alum/doc.
I.R.I.N.A	25	17303,15	49	0,51
HOGAR DE VIDA JUAN XXIII	18	14384,16	28	0,64
H.VIDA APADIM	16	11055,78	18	0,89
A.S.A.L.	40	5967,79	25	1,60
TERCIARIO SANTA MARIA	35	3869,44	15	2,33
ALELUYA	79	3942,83	32	2,47
MARIA AUXILIADORA PARA ADULTOS	70	3106,89	23	3,04
PAVLOVA	25	1852,63	8	3,13
COLEGIO INGLES	84	1187,73	20	4,20
INSTITUTO DE FORMACION DOCENTE SAN	59	3261,12	14	4,21
ESCUELA MODELO SECUNDARIA	139	1741,14	26	5,35
JESUS DE LA B. ESPERANZA	237	2000,36	41	5,78
NUESTRA SEÑORA DE LA MEDALLA MILAGROSA SEC	136	1107,73	19	7,16
COM.FEM.SANTA MARIA	277	922,98	35	7,91
MARIA AUXILIADORA BACHILLERATO	333	944,05	41	8,12
NUESTRA SEÑORA DE LUJAN	616	937,42	75	8,21
SAN JOSE	1.109	1028,91	134	8,28
LIC.SANTA ROSA DE LIMA	263	1226,01	31	8,48
MERCEDES GALLARDO VALDEZ	129	1006,03	15	8,60
N.S.DEL CARMEN EGB.3-POLI	116	1024,89	13	8,92
FRAY MAMERTO ESQUIU SECUNDARIA	370	829,07	41	9,02
LA INMACULADA	645	623,29	70	9,21
SANTA TERESITA DEL NIÑO JESUS-EGB.3-POLIMOD	256	745,92	26	9,85
COLEGIO INTEGRAL	265	952,68	26	10,19
MONS.JOSE A.ORZALI	328	792,91	32	10,25
SANTA ROSA DE LIMA	699	607,93	70	11,00
EL TRANSITO DE N SENORA	782	779,62	71	11,01
JUAN PABLO II	590	733,79	50	11,80
SANTO DOMINGO	804	736,51	68	11,82
P. FRANCISCO P.HERNANDEZ	1.070	742,87	90	11,89
TEC.CAP.LAB.OBREROS PORV.	460	758,84	38	12,11
HOGAR DE DIA HUARPES	97	809,12	8	12,13
SAN FRANCISCO DE ASIS	1.139	679,71	93	12,25
TEC.CAP.LAB.D.BALMACEDA	258	766,85	21	12,29
DANTE ALIGHIERI	597	720,32	48	12,44
SAN VICENTE DE PAUL-EGB.3-POLIMODAL	200	586,55	16	12,50
SANTA BARBARA C.I. PRIM.	154	848,41	14	12,50
M.AUDINO RODRIGUEZ Y OLMO	613	676,22	49	12,51
COLEGIO CRISTO REY NIVEL INICIAL	76	713,57	6	12,67
NTRA.SRA.DE LAS NIEVES.	140	873,87	11	12,73
NUESTRA SEÑORA DE LUJAN EGB.1-2	484	691,42	38	12,74
NUESTRA SENORA DE TULUM	656	669,91	51	12,86
JARDIN DE NAZARET	159	679,49	12	13,25
SAN JUAN BAUTISTA BACHILLERATO NOCTURNO	306	607,51	23	13,30
SAN PABLO	483	604,25	36	13,42
INSITUTO CERVANTES	250	492,93	18	13,89
NUESTRA SEÑORA ANDACOLLO EGB-3 POLIMODAL	769	591,76	55	13,98
COLEGIO DON BOSCO NI.EGB1Y2	630	714,44	44	14,32
CIUDAD DEL SOL	130	369,66	9	14,44
FRAY MAMERTO ESQUIU EGB-1 y 2	550	630,74	38	14,47
COLEGIO DON BOSCO EGB3 MEDIO	486	646,32	33	14,73
COLEGIO SAN ANTONIO PADUA	356	699,20	24	15,00
NTRA.SRA.CONSOACION	210	657,42	14	15,00
NUESTRA.SENORA DE TULUM N.I.	181	593,78	12	15,08
PARROQUIAL SANTA LUCIA EGB.3-POLIMOD	200	764,60	13	15,38
SAN VICENTE DE PAUL-EGB.1 y 2	466	561,28	30	15,53
MARIA AUXILIADORA	385	556,08	24	16,04
N.S.DEL CARMEN NI-EGB 1-2	196	600,11	12	16,33

Continuación Cuadro 39...

ESCUELA MODELO EGB	700	526,18	42	16,67
PARROQUIAL SANTA.LUCIA -NI-EGB. 1-2	321	480,91	19	16,89
MONSEÑOR JUAN M ZAPATA	466	504,20	27	17,26
COLEGIO CRISTO REY PRIMARIO	210	477,83	12	17,50
COLEGIO "NIÑO JESUS"	424	472,89	24	17,67
ESC. NUEVA J. FANZOLATO	142	496,28	8	17,75
NUESTRA SEÑORA DE LA MEDALLA MILAGROSA	358	479,25	20	17,90
SAGRADA FAMILIA	223	474,47	12	18,58
SANTA TERESITA DEL NIÑO JESUS-EGB 1 y 2	492	475,23	26	18,92
MONS.JOSE A.ORZALI EGB1-2	292	136,27	15	19,47
COLEGIO INGLES E.G.B.1-2	161	553,13	8	20,13
MERCEDES GUERRA DEL NIÑO JESUS-N.I	144	462,92	7	20,57
NUESTRA SEÑORA DE ANDACOLLO	1.044	1203,07	47	22,21
MARIA DE BELEN N.I.-	163	418,47	7	23,29
NUESTRA SEÑORA DE ANDACOLLO NIVEL INICIAL	321	362,51	13	24,69
MERCEDITAS DE SAN MARTIN	204	303,62	7	29,14
N.SRA.DE LOS DESAMPARADOS	568	311,72	19	29,89
COLEGIO ISADORA DUNCAN	213	23,03	7	30,43
ESCUELA MODELO PRIMEROS PASITOS	174	242,71	5	34,80
CEFERINO NAMUNCURA	267			
COL. SANTISIMO SACRAMENTO	85			
COLEGIO AGROINDUSTRIAL DON BOSCO	111			
COLEGIO DE NIVEL MEDIO SAN BERNARDO	91			
COLEGIO DIVINA MISERICORDIA	81			
COLEGIO DON BOSCO			78	
COLEGIO E INSTITUTO SUPERIOR SAN NICOLAS DE BARI	123			
COLEGIO SAN BERNARDO	342			
COLEGIO SANTO TOMAS DE AQUINO	200			
ESCUELA MODELO POLIMODAL	30			
I.S.P.E. DOMINGO F. SARMIENTO	93			
INSTITUTO DE FORMACION DOCENTE SAGRADO	55			
INSTITUTO SARMIENTO ESTUDIOS SUPERIORES	88			
SAINT PAUL				
UEPA OBREROS DEL PORVENIR	10			
<b>TOTALES</b>	<b>28442</b>	<b>751,01</b>	<b>2399</b>	

Elaboración propia en base a datos de Liquidación de haberes Ministerio de Educación NOV-2000

Más allá de las críticas que las pruebas de evaluación de la calidad admitan, en los dos últimos años de aplicación de las mismas, el referido posicionamiento de San Juan, se agravó con la inédita quiebra del ciclo lectivo 2002, que también nos ubicó en el punto más grave de la crisis. Sin embargo, -como se ha señalado- ciento veinte años atrás la provincia de San Juan se hacía acreedora al premio instituido por el Consejo Nacional de Educación, como la provincia que mayores logros mostraba en su "Instrucción Pública".

### Rendimientos

Hasta acá hemos descripto la complejidad del sistema, así como sus asimetrías en la asignación de recursos humanos y materiales, lo que devela ciertas debilidades estatales en materia de gestión de la educación, además de mostrar que el modo en el que se asignan los

esfuerzos educativos resulta asimétrico respecto a las necesidades sociales.

La debilidad en la gestión, se manifiesta además en la ausencia en el seno del Estado provincial de datos serios acerca de los rendimientos del sistema. Las estadísticas sobre repitencia y deserción se encuentran distorsionadas por los fenómenos de abultamiento de la matrícula que hemos referido previamente, y no existe ningún otro mecanismo que dé cuenta de los logros del sistema, a excepción de las últimas pruebas de medición de la calidad que el IDECE, desde la Nación, aplicó en el año 2000.

El IDECE, en consonancia con las nuevas corrientes propiciadas por el neoliberalismo, tendientes a la constitución de un "Estado Evaluador", y siguiendo las indicaciones de los organismos multilaterales de crédito, comenzó en la década del '90 a aplicar las mediciones de la calidad de la educación. Tal estrategia se adoptaba contrastando con la delegación de las prerrogativas educativas a los Estados Provinciales, y en el marco de una fuerte resistencia a las políticas neoliberales en educación, desde la Central de Trabajadores de la Educación (CTERA) así como de los gremios de base de la Confederación. Las pruebas de medición de la calidad fueron impuestas a las provincias desde la Nación, sin la necesaria búsqueda de consenso que posibilitara la introducción de elementos y parámetros a considerar de las realidades regionales, sin considerar el deterioro desigual que el sistema educativo venía teniendo a lo largo y a lo ancho del país desde hacía décadas. Tal situación generó que las pruebas se aplicaran en el marco de enfáticas críticas hacia su pertinencia, su adecuación técnica y su utilidad práctica. Desde muchos sectores se tuvo temor de que sus resultados pudieran constituir la base de ajustes financieros, así como la diversificación salarial en base a resultados, resultados estos que -lógicamente- no podían contemplar los puntos de partida de los chicos, altamente diferenciales

de provincia a provincia y de escuela a escuela, en función de la cartografía social fragmentada que el propio neoliberalismo construyó.

Lamentablemente las provincias, dada sus limitadas capacidades en la ejecución de políticas públicas educativas, a las que nos referiremos en capítulos sucesivos, no adoptaron estrategias de evaluación de la calidad con parámetros adecuados a cada una de esas realidades. Es por ello, que a pesar de las limitaciones que las evaluaciones del IDECE presentan, y que someramente enunciamos precedentemente, hemos tomado en este trabajo sus resultados, que aunque revistan baja legitimidad en relación a algunos aspectos, constituyen los únicos disponibles, -como ya mencionáramos- y por el hecho de que el uso que de los mismos hacemos, no resulta distorsivo en los aspectos que consideraremos.

Nos interesa de tales evaluaciones, la posibilidad de efectuar una comparación, al interior de la provincia, entre los recursos humanos y financieros que se destinan a cada unidad educativa, y sus rendimientos, dado lo llamativo que resulta su entrecruzamiento en la medida en que muestra una absoluta falta de correspondencia entre las relaciones cuantitativas Docente/alumno y las calificaciones logradas por estos últimos, tanto en el nivel primario como en el secundario.

Tomamos una muestra del rendimiento en lengua y matemática para 6 escuelas de EGB y otras tantas de nivel polimodal, en las que se aplicaron pruebas en las áreas de Físico-Química e Historia y geografía, que presentamos en los cuadros siguientes:

**Cuadro N° 40 – Rendimientos Lengua y Matemática EGB**

Nombre Establecimiento	Departamento	Matemática	Lengua	Media	Alum x cargo
CLARA ROSA CORTINEZ	CAPITAL	62,90	61,00	61,95	11,1
JOSE MARMOL	JACHAL	48,80	56,00	52,40	13,5
AGUSTIN GOMEZ	JACHAL	68,00	81,00	74,50	14,6
CAPITAL FEDERAL	CAPITAL	69,25	70,12	69,68	15,2
ANTONIO TORRES T.T.	CAPITAL	60,33	63,30	61,82	16,3
BERNARDINO RIVADAVIA	CAPITAL	66,09	71,20	68,64	19,8

Elaboración propia en base a las Pruebas de evaluación de la calidad del IDECE año 2000

**Cuadro N° 41 – Rendimientos Físico Química – Historia y Geografía polimodal**

Nombre Estab	Departamento	Física y Química	Historia y geografía	Media	Alum x cargo
Polivalente de Artes	CAPITAL	32,86	54,27	43,57	2,5
EPET N° 2	CAPITAL	33,16	51,23	42,20	5,2
Colegio Santa María	CAUCETE	26,04	43,78	34,91	9,6
Colegio Nacional	CAPITAL	38,01	51,91	44,96	15
Alfonsina Storni	CAUCETE	32,75	47,37	40,06	15,8
Bachillerato San Martín	CAPITAL	31,73	49,79	40,76	34,8

Elaboración propia en base a las Pruebas de evaluación de la calidad del IDECE, año 2000

Como puede advertirse no existe correlación alguna entre la mayor disponibilidad de recursos humanos por alumno y los logros obtenidos. En el caso de lengua y matemática, la media de ambas disciplinas más alta se corresponde a una relación alumno x cargo por de 1/14,6, mientras que la relación más baja 1/11,1 obtiene peores rendimientos.

De la misma manera para el caso del nivel polimodal, el mayor rendimiento, obtenido por el Colegio Nacional mantiene una relación alumnos x cargo de 1/15, mientras que casos como la EPET N 2, o el Polivalente de Artes, con relaciones mucho más favorables, obtienen más bajos rendimientos.

Por otra parte el análisis de los rendimientos, en su comparación entre escuelas Estatales y privadas, desmiente los habituales imaginarios sociales acerca del mayor nivel de logros que se alcanzan en las escuelas privadas. El mayor rendimiento en Historia y Geografía del Nivel polimodal lo obtiene la EPET N°1, estatal de Cauce; el mayor rendimiento en Matemática del nivel EGB la escuela Buenaventura Luna, escuela estatal del departamento Jáchal; en el caso de Lengua, para el mismo nivel el mayor rendimiento corresponde a la escuela Antonio Villascusa de Santa Lucía; en tanto sólo en el rendimiento de Físico Química del nivel polimodal, obtiene el mayor rendimiento una escuela privada y que resulta ser la Agrotécnica Don Bosco del departamento San Martín, escuela confesional de una zona rural empobrecida y que atiende a sectores sociales altamente carenciados.

Hemos realizado algunas indagaciones de tipo cualitativo<sup>42</sup> en las escuelas donde se obtienen los mayores rendimientos, a través de informantes clave, en busca de explicaciones acerca de los logros educativos obtenidos y su relación con una eventual mayor presencia del Estado en la prestación del servicio. Tales indagaciones muestran que en realidad, esa mayor efectividad reside en la propuesta Institucional de cada unidad educativa, los proyectos educativos que ponen en marcha y el margen de autonomía que cada una de ellas tiene en el marco de las políticas estatales en la materia. Allí donde la conducción del establecimiento está ejercida por personal con capacidad de ampliar las condiciones standard que provienen del Ministerio, es donde se consiguen mayores logros.

Claro ejemplo de ello lo constituye la Antonio Villascusa, institución de una zona suburbana de escasos recursos, densamente poblada, donde la Dirección de la Escuela y el conjunto de los docentes, han constituido una comunidad que lleva adelante una estrategia de apoyatura institucional y personal de los chicos, habiéndose implementado en el período en estudio una serie de proyectos institucionales entre los que se destacan el "Proyecto de valores comunitarios", y el "Trabajo de Filosofía para niños".

*"A nosotros nos dicen la 'Escuela de la Universidad' en esta zona, a pesar de que tenemos otras tres escuelas del mismo nivel en un radio de menos de 1 Km., los padres presionan para inscribir a sus hijos en la Villascusa", afirma su directora Marisa García. "Nuestra estrategia es ocuparnos de los chicos, porque sabemos que no pueden pagar apoyaturas externas cuando les va mal, a veces venimos fuera del horario para reforzar matemática y lengua", agrega la vicedirectora".*

La entrevista resulta reveladora, las docentes se encuentran sorprendidas ante nuestra afirmación de que obtuvieron la mejor nota

<sup>42</sup> Entrevistas realizadas a: Marisa García y Sandra Vargas, Directora y vice respectivamente de la Escuela Antonio Villascusa y a los Prof. Raúl Doña y Silvia López, Vicedirector y Regente respectivamente de la E.P.E.T No 1 de Cauce.

en matemática, ya que esos resultados nunca fueron conocidos ni *"el Ministerio jamás nos lo informó"*, se advierte la presencia de un Proyecto Educativo Institucional, donde las diferencias están dadas por el modo en que se ejerce la conducción, las libertades otorgadas a los docentes, y el incentivo permanente hacia el personal para considerar los puntos de partida de los chicos, superando las normativas estrictas provenientes del Ministerio.

Raúl Doña, vicedirector de la E.P.E.T. N 1 de Caucete, que en el nivel medio reúne similares características al caso anterior, atendiendo a sectores sociales bajos de un pequeño pueblo situado a 30 Km. De la Capital, expresa la misma sorpresa por el desconocimiento de los logros obtenidos por su Escuela, y atribuye los mismos *"al buen clima que hemos construido en la escuela, somos convencidos que un docente que no esté sometido a presiones -aunque el problema salarial lo tenemos todos- que trabaje cómodo, que trabaje en libertad, permitirá mejores resultados. Eso es lo que venimos haciendo, además de generarle expectativas al chico, pero con exigencias. Aquí fíjese que estamos en una zona cercana a una fábrica, somos una escuela técnica, los llevamos a la fábrica que la visiten, que vean el futuro... y que sepan que se hace con esfuerzo...también estamos relacionados con la Facultad de Ingeniería, para atender aquellos pocos casos que siguen estudios universitarios, hemos logrado que profesores de la facultad nos visiten, den charlas, en fin, que los docentes y los alumnos se sientan en otro clima..."*

La ausencia de Estado, como promotor de políticas públicas, es aquí suplida por la voluntad y la formación de docentes y directivos que se comprometen con un proyecto institucional. La cadena Ministro/Supervisor general/Supervisores escolares/Directivos/docentes, parece estar rota para el conjunto del sistema, en tanto dispositivo capaz de expresar en la práctica a las políticas educativas estatales.

Este tipo de situaciones son las que a menudo han resultado legitimadoras de gran parte del discurso neoliberal, cuyo sustento teórico y práctico analizaremos en la segunda parte, en el sentido de propiciar el "empoderamiento" de la sociedad civil, en este caso manifiesta en la comunidad de cada escuela, pero que como intentaremos demostrar sólo sirve a la legitimación de políticas de replegamiento estatal, obteniendo sólo logros aislados y parciales.

Las descripciones precedentes admiten explicaciones, que como planteamos en la introducción, exceden el marco de los llamados problemas de gestión, si por ellos entendemos la perspectiva técnica de la administración de las organizaciones. Se insertan a nuestro juicio, en el marco más amplio de la comprensión de los fenómenos educativos en tanto problemas estatales, en el cruce de la articulación entre educación y sociedad en momentos de agotamiento de los paradigmas que generaron y mantuvieron a los sistemas educativos durante gran parte del siglo XX. La impronta más fuerte, que parece subyacer, en tanto causal de los fenómenos descritos, parece estar dada por el rol estatal en materia educativa, y particularmente por el fenómeno que a modo de hipótesis planteamos anteriormente, dado por las características que adoptan los sistemas educativos en manos de Estados subnacionales. Es ese el nuevo escenario que terminó de completar la política de los 90 con sus acciones de descentralización, lo que a su vez pone en cuestión el tema de la organización política y el desarrollo económico en términos de centro y periferia, y aunque nos ocuparemos en la segunda parte del estudio de estos fenómenos, desde sus basamentos teóricos, tratando de establecer sus conexiones con la base empírica relevada, expondremos a continuación el resultado de nuestro trabajo en términos de su potencialidad en tanto herramienta de gestión pública de la educación.



## **Una nueva herramienta de Gestión**

Habíamos afirmado sobre el final de la exposición introductoria que nuestras consideraciones sobre la crisis de los sistemas de educación y sus problemáticas de Gestión, no pretenden soslayar la importancia de esta última, como si la misma no incidiera notablemente en los resultados educativos, sino que de lo que se trata es de poner en "contexto" a la Gestión educativa, a la vez que producir herramientas capaces de gestionar eficientemente la educación.

Si uno de los serios problemas que tiene la gestión educativa es el manejo de la información que posibilite conocer el sistema en detalle y optimizar la aplicación de recursos humanos y materiales en cada institución educativa, tendiendo a resolver las asimetrías internas, que como ya hemos señalado, son de carácter inverso a las necesidades sociales, nuestro relevamiento constituye potencialmente una herramienta de Gestión cuya capacidad de aplicación referiremos a continuación, aunque el detalle relevado, dada su extensión, lo insertamos en el Anexo 1.

La reconstrucción del sistema a partir de a partir de la liquidación de haberes, estableciendo la estructura de recursos humanos de cada una de las escuelas de la provincia, permite:

1. Contar con la información educativa completa y digitalizada que permita una rápida y eficaz toma de decisiones ministeriales.
2. La aplicación de una interfase de carácter informático entre un relevamiento de esta naturaleza, y el Centro de Cómputos de la provincia, permitiría una actualización continua, permanente y automática de la misma.
3. Rápidamente podrían intercambiarse recursos humanos entre las diversas escuelas de la provincia, en la medida en que la movilidad poblacional requiera de dichas medidas.

Hemos recurrido a dos herramientas disponibles para el armado de un programa de gestión, el primero es el soporte informático que nos ofrece el software Esri-arc-explorer, de uso cartográfico; el segundo es el desarrollo del Atlas socioeconómico de la provincia de San Juan, realizado por el Centro de Fotogrametría y Catastro de la Facultad de Ingeniería de la UNSJ, el que corre sobre ese mismo software.

La superposición con nuestro relevamiento, de las bases de datos volcadas en la superficie geográfica de la provincia contenidas en el referido Atlas, nos permite contar con una herramienta, a través de la cual trabajamos sobre el territorio, con localizaciones físicas de cada institución educativa, cuya referencia en el mapa permite con un simple "klik", desplegar toda la información relativa a la escuela.

A su vez, la superposición de capas de información intercambiables posibilita una rápida mirada del entorno escolar, comprendiendo las condiciones demográficas del emplazamiento de la institución escolar, construidas sobre radios censales; el entorno productivo tanto en términos de tipo de producción, PBI y estructura de la mano de obra demandada; condiciones sociales de Necesidades básicas insatisfechas (NBI), relaciones comunicación, distancias, transportes, servicios de salud, etc.

El software permite trazar recorridos punto a punto del mismo modo que lo realiza un GPS, estableciendo distancias, lo que posibilitaría un adecuado reordenamiento de las tareas de supervisión escolar,<sup>43</sup> así como de las condiciones relativas al transporte escolar.

El software Arc-explorer es de libre disponibilidad, y sólo permite el armado la inclusión de los datos expuestos y el detalle que se expresa seguidamente. Sin embargo, recurriendo al soft Arc-View, herramienta

---

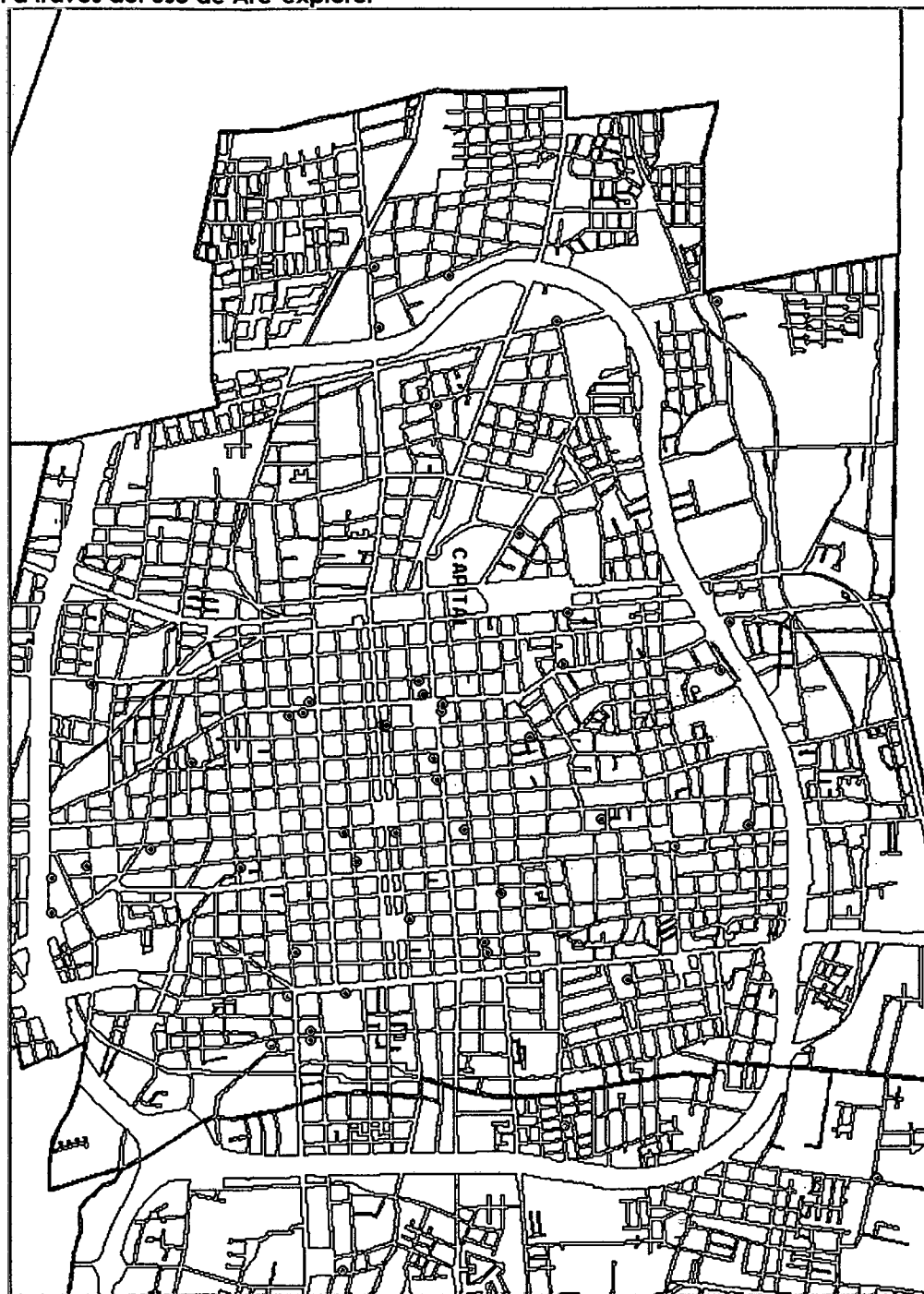
<sup>43</sup> Si se observa el diagrama de escuelas a cargo de cada supervisor escolar que actualmente presenta la provincia, aunque el mismo reviste cierta lógica armada desde el conocimiento empírico de las autoridades, se advierten ciertas asimetrías en las distancias que deben recorrer los supervisores, así como la cantidad de escuelas asignadas a cada uno de ellos, todo lo cual podría optimizarse con herramientas como la descrita.

más potente, desarrollada sobre la misma lógica del Arc-Explorer, permitiría ampliar la carga de datos incluyendo, junto a la localización de cada escuela una descripción detallada (incluidos los planos arquitectónicos) de la infraestructura física de los edificios escolares. Se han realizado algunas pruebas recurriendo a un proyecto de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la UNSJ, que ha relevado y procesado en soporte informático, aproximadamente el 30% de las escuelas de San Juan, conteniendo sus planos digitalizados con todos los datos de infraestructura.

Por otra parte, la información de que se puede disponer con esta herramienta, integrada a la página WEB del Ministerio posibilitaría, al democratizar información actualmente desconocida por el conjunto de los agentes del sistema, remover obstáculos que habitualmente impiden la toma de decisiones, dada la resistencia de la comunidad educativa a la introducción de cambios cuyas consecuencias no son previsibles para el conjunto de los actores sociales que componen el sistema.

Incluimos seguidamente un gráfico extraído de Arc-explorer, que muestra la localización geográfica de todas las escuelas del Departamento Capital, así como algunas explicaciones que permiten comprender el uso de la herramienta.

Gráfico N° 1 - Localización geográfica de los Edificios escolares del Dpto. Capital a través del uso de Arc-explorer



Elaboración propia tomando como base el Atlas socioeconómico de la provincia de San Juan, desarrollado por el Centro de Fotogrametría y Catastro de la UNSJ, y los datos de cada Escuela reconstruidos a través de la Liquidación de haberes NOV 2000.

Cada uno de los 49 puntos rojos, se corresponde con un edificio escolar en los que funcionan las 92 escuelas estatales y las 47 privadas del Dpto. Capital de acuerdo con el detalle inserto en los cuadros 42 y 43.

**Cuadro N° 42 – Escuelas de Gestión Estatal del Departamento Capital**

	Modalidad	Escuela		Modalidad	Escuela
1	Cap. Laboral	Amobio Sanchez	47	NI EGB-1, 2 Y 3	Bernardino Rivadavia
2	Cap. Laboral	Domingo Cayetano Valive	48	NI EGB-1, 2 Y 3	Campaña del Desierto
3	Cap. Laboral	Dr. Carlos María Viedma	49	NI EGB-1, 2 Y 3	Capital Federal
4	Cap. Laboral	Ing. Estanislao Tello	50	NI EGB-1, 2 Y 3	Clara Rosa Cortinez
5	Cap. Laboral	Juan Bautista Alberdi	51	NI EGB-1, 2 Y 3	Comandante Cabot
6	Cap. Laboral	Nicomedes Segundo Pinto	52	NI EGB-1, 2 Y 3	Dr. José Ignacio de la Roza
7	Cap. Laboral	Ricardo Rojas	53	NI EGB-1, 2 Y 3	Dr. Juan Crisóstomo Albarracin
8	Cap. Laboral	Sabino Pignatari	54	NI EGB-1, 2 Y 3	Dr. Guillermo Rawson
9	EGB-1 y 2 Adultos	Fray Justo Santa María de Oro	55	NI EGB-1, 2 Y 3	Esteban Echeverría
10	EGB-1 y 2 Adultos	Nocturna Juan Bautista Alberdi	56	NI EGB-1, 2 Y 3	Faustina Sarmiento de Belin
11	EGB-1 y 2 Adultos	U.E.P.A. Movil N° 01	57	NI EGB-1, 2 Y 3	Florentino Ameghino
12	EGB-1 y 2 Adultos	UEPA Antonio Torres	58	NI EGB-1, 2 Y 3	Francisco Narciso Laprida
13	EGB-1 y 2 Adultos	UEPA Matias Zavalla	59	NI EGB-1, 2 Y 3	Fray Justo Santa María de Oro
14	EGB-1 y 2 Adultos	UEPA Nocturna John Kennedy	60	NI EGB-1, 2 Y 3	Luis Jorge Fontana
15	EGB-1 y 2 Adultos	UEPA Nocturna Provincia de Cordoba	61	NI EGB-1, 2 Y 3	Manuel Belgrano
16	EGB-1 y 2 Adultos	UEPA Nocturna Sarmiento	62	NI EGB-1, 2 Y 3	Manuel Lainez
17	EGB-1 y 2 Adultos	UEPA Tambor de Tacuarí	63	NI EGB-1, 2 Y 3	María L. Villarino del Carril
18	EGB-3 - Polimodal	Bach. y Mag. Esp. Gral. San Martín	64	NI EGB-1, 2 Y 3	Miguel de Azcuenaga
19	EGB-3 - Polimodal	Centro Polivalente de Artes	65	NI EGB-1, 2 Y 3	Paula Albarracin de Sarmiento
20	EGB-3 - Polimodal	Colegio Nacional Mons. Dr. Pablo Cabrera	66	NI EGB-1, 2 Y 3	Perito Francisco Pascacio Moreno
21	EGB-3 - Polimodal	Colegio Prov. de Concepción	67	NI EGB-1, 2 Y 3	Presidente Hipolito Irigoyen
22	EGB-3 - Polimodal	Colegio Provincial de la Capital	68	NI EGB-1, 2 Y 3	Provincia de Buenos Aires
23	EGB-3 - Polimodal	E.P.E.T. N° 1 San Juan "Ing. Rogelio Boero"	69	NI EGB-1, 2 Y 3	Provincia de Santa Fé
24	EGB-3 - Polimodal	E.P.E.T. N° 2 San Juan	70	NI EGB-1, 2 Y 3	Provincia Santiago del Estero
25	EGB-3 - Polimodal	EPET N° 4 San Juan	71	NI EGB-1, 2 Y 3	Sarmiento
26	EGB-3 - Polimodal	EPET N° 5 San Juan	72	NI EGB-1, 2 Y 3	Tte. Pedro Nolasco Fonseca
27	EGB-3 - Polimodal	Fruticultura y Enología	73	NI EGB-1, 2 Y 3	Tte. 1° Francisco Ibañez
28	EGB-3 - Polimodal	Gral. Manuel Belgrano	74	Nivel Inicial	Jardines de Infantes Nucleados Zonales
29	EGB-3 - Polimodal	Liceo Paula Albarracin de Sarmiento	75	Nivel Inicial	Nivel Inicial N° 1 F. Froebel
30	EGB-3 - Polimodal	Normal Sup. Sarmiento	76	Nivel Inicial	Nivel Inicial N° 2
31	EGB-3 - Polimodal	Sec. Comercio Nocturna Dr. Sgo. S. Cortinez	77	Nivel Inicial	Nivel Inicial N° 3 Julieta Sarmiento
32	EGB-3 - Polimodal	Técnica Obrero Argentino	78	Nivel Inicial	Nivel Inicial N° 4 Martha Salotti
33	Especiales	C.A.R.E.M.	79	Nivel Inicial	Nivel Inicial N° 9
34	Especiales	Dr. Guillermo Rawson	80	Nivel Terciario	Bibliotecología "Dr. Mariano Moreno"
35	Especiales	Dr. Ramón Peñafort	81	Nivel Terciario	CENT N° 18
36	Especiales	Formación Laboral Alfredo Fortabat	82	Nivel Terciario	Fruticultura y Enología
37	Especiales	José A. Terry	83	Nivel Terciario	Inst. de Ens. Sup. Dra. Carmen Peñaloza
38	Especiales	Luis Braille	84	Nivel Terciario	Normal Sup. Gral. San Martín
39	Especiales	Merceditas de San Martín	85	Nivel Terciario	Normal Sup. Sarmiento
40	Especiales	S.A.R.M.	86	Nivel Terciario	Silvino Martínez
41	Especiales	Sordos Bilingüe	87	Sec. Adultos	CENS N° 188
42	NI EGB-1, 2 Y 3	25 de Mayo	88	Sec. Adultos	CENS N° 210
43	NI EGB-1, 2 Y 3	9 de Julio	89	Sec. Adultos	CENS N° 239
44	NI EGB-1, 2 Y 3	Angel Domingo Rojas	90	Sec. Adultos	CENS N° 348
45	NI EGB-1, 2 Y 3	Antonio Torres (T.M.)	91	Sec. Adultos	CENS N° 69
46	NI EGB-1, 2 Y 3	Antonio Torres (T.T.)	92	Sec. Adultos	CENS N° 74

Elaboración propia en base a la liquidación de haberes NOV 2000

**Cuadro N° 43 – Escuelas de Gestión Privada del Departamento Capital**

	<b>Modalidad</b>	<b>Escuela</b>
1	Cap. Laboral	Obreros del Porvenir
2	Cap. Laboral	Sagrada Familia
3	EGB-1 y 2 Adultos	Bachillerato María Mazzarello
4	EGB-3	Bachillerato Humanista Santo Domingo
5	EGB-3	María Auxiliadora
6	EGB-3 - Polimodal	Colegio el Tránsito de Nuestra Señora
7	EGB-3 - Polimodal	Colegio Industrial San José
8	EGB-3 - Polimodal	Colegio Inglés
9	EGB-3 - Polimodal	Colegio La Inmaculada
10	EGB-3 - Polimodal	Colegio Nuestra Señora del Luján
11	EGB-3 - Polimodal	Colegio San Francisco De Asís
12	EGB-3 - Polimodal	Colegio San Pablo
13	EGB-3 - Polimodal	Colegio Secundario Dante Alighieri
14	EGB-3 - Polimodal	Colegio Secundario Don Bosco
15	EGB-3 - Polimodal	Colegio Secundario Fray Mamerto Esquiú
16	EGB-3 - Polimodal	Colegio Secundario Santa María
17	EGB-3 - Polimodal	Colegio Secundario Santa Rosa de Lima
18	EGB-3 - Polimodal	San Juan Bautista
19	Especiales	Aleluya
20	Especiales	ASAL
21	Especiales	Hogar de día Huarpes
22	Especiales	Hogar de vida APADIM
23	Especiales	Hogar de vida Juan XXIII
24	Especiales	IRINA
25	NI EGB-1 y 2	Ciudad del Sol
26	NI EGB-1 y 2	Colegio Inglés EGB-1 y 2
27	NI EGB-1 y 2	Dante Alighieri
28	NI EGB-1 y 2	Don Bosco
29	NI EGB-1 y 2	El Tránsito de Nuestra Señora
30	NI EGB-1 y 2	Fray Mamerto Esquiú
31	NI EGB-1 y 2	La Inmaculada
32	NI EGB-1 y 2	María Auxiliadora
33	NI EGB-1 y 2	Modelo de San Juan
34	NI EGB-1 y 2	Nuestra Señora del Luján
35	NI EGB-1 y 2	Profesora Mercedes Gallardo de Valdez
36	NI EGB-1 y 2	San Francisco de Asís
37	NI EGB-1 y 2	San José
38	NI EGB-1 y 2	San Pablo
39	NI EGB-1 y 2	Santa Rosa de Lima
40	NI EGB-1 y 2	Santo Domingo
41	Nivel Inicial	María de Belén Nivel Inicial
42	Nivel Inicial	Mercedes Guerra del Niño Jesús
43	Nivel Inicial	Primeros Pasitos Escuela Modelo
44	Nivel Terciario	Inst. Sup. de Danzas Isadora Duncan
45	Nivel Terciario	Inst. Superior Cervantes
46	Nivel Terciario	Pavlova
47	Polimodal	Modelo

Elaboración propia en base a la liquidación de haberes NOV 2000

El sistema permite que al clicar en cada punto del mapa se despliegue un menú que contiene todos los datos relativos a cada una de las escuelas que funcionan en ese edificio escolar. Tal despliegue permite un rápido acceso a los datos que se presentan en el cuadro 44.

**Cuadro N° 44 – Datos cargados en cada localización escolar. Departamento Capital**

Nombre de la escuela
Domicilio de la escuela
Nombre del Responsable de la escuela
Nombre del Supervisor escolar
Tipo de gestión
Modalidad
Nivel
Sector
Matrícula por nivel
Cantidad de docentes, según designación
Cantidad de directivos, según designación
Cantidad de personal administrativo
Detalle del personal de apoyo a la docencia

En el Anexo 1, incluimos una serie de cuadros que contienen el conjunto de la información relevada a partir de la liquidación de haberes, para cada una de las Instituciones educativas de la provincia, lo que ha permitido los análisis de la estructura del sistema insertos en esta primera parte del trabajo. A su vez, tales bases de datos son las que permiten el uso de la herramienta descrita en los párrafos precedentes. Por cierto, resulta de vital importancia que dicho software se encuentre –como ya señalamos- articulado vía interfase al centro de cómputos que mensualmente realiza la liquidación de haberes, para permitir su actualización automática, así como avanzar en mecanismos de relevamiento de la información sobre la matrícula escolar, que posibiliten corregir las distorsiones apuntadas en el apartado respectivo.

## SEGUNDA PARTE

Los datos que caracterizan al sistema educativo de la provincia de San Juan, expuestos en la primera parte, nos llevan al análisis de los procesos que se han desarrollado en las últimas décadas, y en los que creemos encontrar los fundamentos conceptuales de tal situación. Nos referimos a los procesos de descentralización educativa y su sentido neoliberal, la impronta que en estos procesos han tenido los organismos multilaterales de crédito, la mutación del Estado y las nuevas condiciones de gobernabilidad de los sistemas educativos en manos de los Estados subnacionales, con sus características de Estados periféricos.

### **¿Des-centralización, des-concentración, des-responsabilización?**

*“La escuela está implicada en una mutación que nosotros creemos irremediable. Ella procede de la misma modernidad donde durante largo tiempo la educación escolar fue uno de sus vectores más eficaces. Ya no puede ser cuestión de defender un modelo escolar cuyos fundamentos se han agotado: declinación de las legitimidades sagradas, profesionalización creciente, apertura de los santuarios, reconocimiento de la singularidad y derechos de los individuos... Pero esta mutación no es simplemente una crisis provocada por la agresión liberal que viene de afuera y que suscita una resistencia en nombre del modelo antiguo, es decir, el del programa institucional. Mientras tanto, la mutación en curso es tan fuerte que en muchos casos, el liberalismo aparece como la respuesta más simple y evidente, es decir, la que responde a las expectativas e intereses de los individuos y los grupos más capaces de promover sus intereses, es decir, las clases medias y superiores, mientras las clases populares no están en condiciones y no se consideran como legítimas como para promover sus intereses escolares.*

**François Dubet<sup>44</sup>**

---

<sup>44</sup> Dubet, François, “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina” organizado por el IIEP/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducción de Emilio Tenti Fanfani.



La mutación de la escuela, a la que Dubet considera irremediable, supone, en tanto ruptura del contrato fundacional entre Estado, escuela y sociedad, que los contratantes han dejado de cumplir sus obligaciones. Las caracterizaciones sobre el Estado sanjuanino que hemos realizado en la primera parte, dan cuenta de ese incumplimiento. En el mismo están implicados los procesos de descentralización que durante la década del 90 pusieron definitividad al modelo de gestión centralizada desde los Estados/Nación de los servicios educativos.

El debate sobre la descentralización no es nuevo y se encuentra inserto en la tensión Estado-sociedad civil, y la distribución de atributos entre ambos. Ya Tocqueville (1805-1859) planteaba: *"Por mi parte, soy incapaz de concebir que una nación pueda sobrevivir ni, mucho menos, prosperar, sin una fuerte centralización gubernamental. Pero creo que la centralización administrativa sólo sirve para enervar a los pueblos a ella sometidos, puesto que tiende incesantemente a disminuir su espíritu de ciudadanía. Ciertamente que la centralización administrativa puede llegar a reunir, en una época dada y en un lugar determinado, todas las fuerzas disponibles de la nación; pero perjudica a la reproducción de las fuerzas. Da el triunfo a la nación el día del combate, pero a la larga disminuye su potencia. Puede, por tanto, contribuir admirablemente a la grandeza efímera de un hombre, más no a la duradera prosperidad de un pueblo."*<sup>45</sup>

Tal como se señala en otros apartados de este trabajo, la escuela moderna que se instauró en Argentina a partir de fines del siglo XIX, constituyó un proyecto central a cargo del Estado-nación, con fuertes notas homogeneizadoras de la población, para lo cual necesitó –y recurrió– a un modelo centralizado y concentrado de administración y distribución del saber, que inteligentemente ha sido discutido por Tullia Falletti (2004), quien afirma que *"a pesar de la creencia comúnmente*

---

<sup>45</sup> Tocqueville, Alexis *"La democracia en América"*, Alianza, Madrid, 1980

sostenida sobre el nivel de centralización del sistema de educación en Argentina, éste ha estado significativamente descentralizado al nivel de la escuela primaria desde el primer cuarto del siglo XX. Entre los años 1920 y 1978, las escuelas, maestros y estudiantes estaban repartidos de manera casi equitativa entre el nivel provincial y nacional". Afirma Falletti que:

"Desde los primeros días de la república hubo conflictos entre los gobiernos nacional y provincial por el reparto de las responsabilidades educativas. Luego de la independencia de España, los gobiernos provinciales administraban 85% de las escuelas que existían en el territorio (46 de un total de 54 escuelas). Así, cuando se firmó la constitución nacional en 1853, ésta estableció que la educación primaria era responsabilidad de las provincias. Pero durante la segunda mitad del siglo diecinueve, como parte del proyecto de construcción del estado-nación, el gobierno nacional tuvo un rol activo en el sistema educativo, reflejado en el rápido crecimiento de las escuelas nacionales a través de todo el territorio, la creación del Consejo Nacional de Educación y la promulgación de la ley de educación obligatoria, universal y libre. Pero a pesar de la expansión del sistema educativo nacional, en 1920 el número de escuelas, maestros y estudiantes bajo jurisdicción provincial igualó aquellos del nivel nacional".<sup>46</sup>

Aunque el planteo de Falletti, remite claramente a la distribución de funciones educativas entre los Estados, que fue plasmada desde el texto constitucional de 1853, y cuya continuidad discursiva estuvo presente en los debates que durante la hegemonía del '80 constituyeron el Sistema educativo en tanto tal, a través de algunas

---

<sup>46</sup> Falletti, Tulia G., (2004) "Descentralización educativa en Argentina: condicionantes institucionales y consecuencias políticas", e-I@fina, Vol. 2, núm. 8, Buenos Aires, julio-setiembre de 2004

voces que pretendían modelos más abiertos y con participación de la sociedad civil (Tedesco: 1986), lo cierto es que sobre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la educación dependió centralmente del aparato del Estado-nación con sede en Buenos Aires, lo que como ya se ha planteado resultó consolidado a partir de dos momentos cruciales de distinto orden, como lo fueron la Ley Láinez en 1905 y la Ley de coparticipación federal de impuestos en 1935.

Aunque una parte de ese sistema (nivel primario) estuviera en manos de las provincias, la capacidad hegemónica del gobierno central permeó al conjunto de la educación argentina a través de la idea de nación que distribuía desde la formación normalista y desde los textos escolares, que hicieron desaparecer las particularidades regionales del seno de la escuela pública<sup>47</sup>. Las escuelas primarias provinciales no tuvieron como referencia Estatal a las provincias que las administraban, sino a la Nación, posibilitando la construcción de un ethos cultural común, aunque suprimiendo notas identitarias particulares de cada uno de los territorios. Es precisamente esta observación la que ha permitido analizar las relaciones Estado-educación en la Argentina, con validez y fecundidad, recurriendo a los constructos teóricos cimentados en las concepciones del Estado Nación. Si se analizaran los resultados de la conformación cultural de los estudiantes de las provincias argentinas que durante la primera mitad del siglo XX concurrían a escuelas nacionales, comparativamente con quienes lo hicieron a escuelas provinciales, sería difícil establecer diferencias. Los rituales, los valores, la distribución ideológica que caracterizaron a la escuela argentina, tanto nacionales como provinciales, fueron introducidos en las aulas por el molde normalista en el que fueron formadas las maestras. La Nación era así quien construía un ethos cultural para todo el país, de la mano del sostenimiento de la Escuela Normal sarmientina, aunque la responsabilidad por la prestación del

---

<sup>47</sup> Véase al respecto: Romero, Luis Alberto, (2004) *"La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares"*, siglo XXI, Bs. As.

servicio educativo recayera en las provincias, cuestión esta que ha tendido a diluirse de la mano de los procesos de descentralización. Esta fuerte impronta nacional fue resistida en algunos casos por planteos federalistas, como el que analizaremos en el apartado referido al proceso político-educativo de los años '20 en nuestra provincia.

La irresolución política del esquema federalismo/Nación que siguió a la batalla de Pavón, sólo parece haber hecho crisis, en tanto modelo con viabilidad política y condiciones de gobernabilidad, sobre las últimas décadas del siglo XX, con la dilución del Estado nación como referente cultural de la sociedad, como generador y distribuidor de símbolos. Mientras éste tuvo vigencia, difícil fue que las ideas locales y regionales penetraran un corpus teórico-práctico de fuerte armadura conceptual y política, que resultó contenedor y formador de la ciudadanía, relegando a un segundo plano la importancia de quién gestionaba la escuela.

Sobre la década del 30, luego de la quiebra producida por la gran crisis de Wall Street y el auge del modelo keynesiano, como soporte de la mayoría de los Estados modernos, se inicia en forma concomitante un modelo de progresiva burocratización de los aparatos estatales, que hace crisis sobre la década del 70, en que amplios sectores de la comunidad educativa, incluyeron entre sus reivindicaciones, propuestas de descentralización de los servicios educativos, que en aquellas expresiones transformadoras, pretendían acercar la resolución de los problemas educativos a los espacios locales, fuertemente secundarizados desde la política central.

Estas voces, si bien tuvieron poco eco en términos de acciones concretas desde los despachos gubernamentales, fueron resignificadas por el avance neoliberal de fines de siglo XX. El neoliberalismo supo decodificar el reclamo societal de los años 60-70 en términos simples, utilizándolo como elemento legitimador de la más amplia estrategia de desresponsabilización del Estado en materia educativa, a la que

hayamos asistido. El neoliberalismo "en tanto no es un proyecto sino una respuesta basada en las elecciones utilitarias de los individuos" (Dubet: 2003) pudo hacer pié en la experiencia cotidiana de la gente, aprovechando el cansancio moral de la ciudadanía ante el exceso de burocratización del sistema.

A esta operación del neoliberalismo le cabría la consideración de Borón (2003), en el sentido de que "lo que ocurre es que la victoria ideológica del neoliberalismo se expresa, entre otras cosas, por un singular deslizamiento semántico que hace que las palabras pierdan su antiguo significado y adopten otro nuevo y, en algunos casos, como éste, claramente antitético. En ese sentido, las "reformas" padecidas por nuestras sociedades en las últimas décadas son, en realidad, crueles "contra-reformas" y acentuados procesos de involución social."<sup>48</sup>

Más que descentralizar en manos de la sociedad civil, esta operación parece haberse limitado a desconcentrar los servicios educativos de la esfera nacional, para delegarlos en esferas provinciales, igualmente centralizadas, pero cuyo peso resultara disminuido en las arcas fiscales del Estado-nacional.

Entre las operaciones resignificadoras de sentido que reconceptualizaron el tema centralización/descentralización de los servicios educativos, se destaca el discurso del Banco Mundial, sobre cuya influencia en los países periféricos en la década del '90 no es necesario abundar, aunque nos detendremos en algunas de sus premisas básicas, para una mejor comprensión del fenómeno.

---

<sup>48</sup> Boron, Atilio. (2003) "Estado, capitalismo y democracia en America Latina". Clacso, Buenos Aires

## **El empoderamiento según los organismos multilaterales de crédito**

*“Los servicios le están fallando a la gente pobre –en acceso, en cantidad, en calidad. Sin embargo, los gobiernos y los ciudadanos pueden hacer que los servicios funcionen poniendo a los pobres en el centro de la provisión de servicios. Cómo? Permitiéndoles monitorear y disciplinar a los proveedores de servicios. Amplificando (elevando) sus voces en el diseño de políticas. Y fortaleciendo los incentivos para los proveedores de servicios para que sirvan a los pobres.*

*Algunos de estos servicios, tales como **el aprendizaje escolar** y el suministro de agua, pueden ser monitoreados **por el cliente**; en cuyo caso, la posibilidad de establecer ciertos acuerdos que aumenten la participación de los clientes, especialmente, la de los clientes pobres, podrían mejorar los resultados de los servicios.*

*Cuando los clientes son diferentes de manera significativa –estudiantes que provienen de diferentes grupos étnicos, mujeres que prefieren ser atendidas por doctoras– aumentar las opciones de los clientes y hacer un mayor uso del conocimiento local (**a través de descentralización, por ejemplo**) podrían traer mayores beneficios.”<sup>49</sup>*

Las sentencias precedentes, extraídas del Informe 2004 del Banco Mundial, aunque remanidas en los debates públicos sobre la descentralización educativa en América Latina, ponen de manifiesto aspectos sustanciales al momento de explicar los procesos que han subnacionalizado a la educación en las últimas décadas. Por una parte la presencia de un discurso “legitimador” que apela a las desigualdades sociales, manifestando su preocupación “por la gente pobre”, en lo que aparece casi como una “opción de clase” al momento de plantear el

---

<sup>49</sup> Banco Mundial, Informe 2004 (*El subrayado es nuestro*)

problema. Por otra, la transmutación discursiva y práctica que propone en el tránsito a que somete a los sujetos: de estudiantes a clientes.

La desigualdad social aparece aquí descontextuada y deshistorizada, pretendiendo ignorar sus condiciones de surgimiento y expansión, ya que en su discurso el mercado no constituye origen ni causa en la construcción de la desigualdad; ésta es "natural" y entonces aquel puede ser presentado como su solución. Para el discurso del BM el problema está centrado en que los Estados distribuyen los recursos diferencialmente a favor de los ricos y no de los pobres, olvidando que ésta es precisamente una operación propia y fundante del mercado,

*"...a principios de los 90s, en Uganda, la proporción del gasto, fuera de los salarios, en educación primaria que realmente alcanzó a las escuelas primarias fue del 13 por ciento. Este fue el promedio: las escuelas más pequeñas, y pobres recibieron considerablemente menos que el promedio (...) mientras los gobiernos destinan alrededor de un tercio de su presupuesto a la salud y a la educación, no siempre lo gastan en las personas pobres – o en los servicios que los pobres necesitan para mejorar su salud y educación. El gasto público en los rubros de salud y educación son típicamente aprovechados por los que no son pobres. En Nepal el 46% del gasto en salud se encuentra concentrado en el quintil más rico, sólo el 11% para el más pobre."<sup>50</sup>*

Se trata de un discurso que encierra verdades que operan como dispositivo de legitimación. El sistema educativo en nuestra provincia muestra claramente que la capacidad de demanda de los sectores sociales "más altos" -diferencialmente favorable respecto a los sectores más vulnerables-, ha ido construyendo una asimetría inversamente

---

<sup>50</sup> Ibidem

proporcional a las necesidades sociales<sup>51</sup>. Lo que el BM no dice, es que precisamente ese fenómeno es producido por la introducción en el seno del Estado, de lógicas que tienen que ver con el mercado. Cuando amplios sectores sociales se ven despojados del acceso a la educación o a la salud, es precisamente porque se ha debilitado su capacidad de demanda frente a quienes se ven beneficiados por la distribución estatal. Hasta los principios del liberalismo clásico más ortodoxo concibieron al Estado como un órgano capaz de compensar las desigualdades sociales que "produce el mercado"; el propio Smith incluyó entre ellas la educación, la salud y la seguridad. Keynes, cuyas teorizaciones lejos de pretender la caída del capitalismo perseguían la idea de "Estado compensador" de los desequilibrios del mercado, es demonizado en los discursos del BM como el creador de ese "Estado benefactor" que desigual a favor de la riqueza.

*"La gente pobre —como pacientes en clínicas, estudiantes en escuelas, pasajeros de bus, consumidores de agua—son clientes de servicios. Ellos tienen una relación con los proveedores de primera línea, con los maestros, médicos, choferes de bus y compañías de agua. La gente pobre tiene una relación similar cuando compra algo en el mercado, como un emparedado (samosa, salteña o shoo-mai). En una transacción de mercado competitivo, ellos obtienen el "servicio" porque consideran al proveedor responsable. Es decir, el consumidor paga al proveedor directamente; puede observar si ha recibido el emparedado o no; y si no está*

---

<sup>51</sup> Aunque fuera de nuestro relevamiento, en la medida en que no es administrada por el aparato educativo del Gobierno provincial, un claro ejemplo de la presencia de este fenómeno, lo constituye en la provincia el Colegio Central Universitario, dependiente de la UNSJ. El CCU a pesar de constituir una escuela pública sostenida por el Estado (en este caso a través de la UNSJ) ha sido apropiado por un sector social de clase media-alta, que paulatinamente fue introduciendo una lógica selectiva de carácter meritocrático, capaz de garantizar el servicio para sí. De ese modo se ha logrado que este Colegio obtenga los más altos rendimientos —y el mayor prestigio social— en la provincia. Cuando se alude a su "éxito" se oculta: 1º que el punto de partida es más alto, dada la selección social que practica; 2º que el Presupuesto asignado supera en 2,5 veces la media provincial.



*satisfecho, tiene poder sobre el proveedor con repetición del negocio o al acudir a otro negocio o, en caso de fraude, puede acudir a sanciones legales o sociales.*"<sup>52</sup>

La comparación del BM entre emparedados y bienes culturales, resulta por demás burda y se inscribe en ese marco propio del neoliberalismo que pretende otorgar respuestas simples a problemas complejos. Evalúese la diferencia del capital cultural necesario para distinguir entre emparedados de buena o de mala calidad, frente a lo que se requeriría para efectuar la misma distinción en la calidad educativa. La equivalencia constituye una falacia lógica que podría estudiarse desde las nociones filosóficas más clásicas, pero que opera con eficacia en el sentido común que esa ideología pregona, legitimándose a través del supuesto "**empoderamiento**", en el que estos nuevos "**clientes**" determinan calidad de emparedados o de educación como si se tratara de cuestiones de igual naturaleza. Pero a su vez se basa en la "ilusión igualitaria", basada en el supuesto de que todos los individuos en el mercado tienen la misma posibilidad de acceso, al menos a su emparedado, a través de la "magia del mercado". ¿Y el hambre? ¿O quizás en el seno del mercado capitalista la distribución de emparedados es igualitaria? Nuevamente se oculta la diferencial capacidad de demanda para pretender que si en vez de ser un ciudadano se es "cliente", se estará "empoderado". Si el acceso a los bienes materiales que el mercado distribuye es escandalosamente desigual en el mundo<sup>53</sup>, ¿de dónde podría surgir una perspectiva positiva de distribución de los bienes educativos con la introducción de lógicas descentralizadoras basadas en la capacidad de demanda de los sectores más pobres?

---

<sup>52</sup> Ibidem

<sup>53</sup> De acuerdo con el Informe del desarrollo Humano 1998 de las Naciones Unidas, las 225 personas más ricas del mundo tienen un ingreso equivalente a los 2.500.000 personas más pobres, y el 86% de los bienes y servicios de la tierra es consumido por el 20% de la población mundial. Etcheverry, Jaim, (1999) "*La tragedia educativa*", FCE, Bs.As.

Es a través de estos postulados que el BM desnuda su verdadera posición. Ya no se trata de una discusión teórica en el seno de las lógicas de Estado, no se trata de discutir, al modo de los análisis de Tocqueville, si un Estado funcionará más o menos eficazmente cuando sea centralizado o descentralizado. Aquí la descentralización adopta una dimensión distinta, encarnando más bien lógicas propias del mercado que del Estado. Y cuando hablamos de lógicas propias del Estado, no sólo incluimos en ello al conjunto de las corrientes críticas que han abordado fecundamente la cuestión del Estado, sino también a las Teorías clásicas del Estado de cuño liberal, cuestiones sobre las que volveremos más adelante.

Estado y mercado son para el BM la "*ruta larga*" y la "*ruta corta*" en la distribución del bien educativo. La larga consiste en que no hay clientes sino ciudadanos que presionan al poder político en la puja por la distribución del saber. En esa larga ruta los servicios son desviados a favor de los más ricos, que obviamente tienen mayor capacidad de "lobby" en el seno del Estado. Sin embargo si se adoptara la "ruta corta", todos los clientes "serían felices" como cuando comen sus "igualitarios emparedados" teniendo la posibilidad de reclamarle directamente a su proveedor por el mal servicio.

Una vez más, las ilusiones neoliberales parten del supuesto de la igualdad de los distintos sectores sociales en el mercado, pretendiendo que los extremos a que ha llegado la desigualdad social en América Latina no tienen que ver con la base material en que se sustenta el capitalismo contemporáneo, origen de la desigual distribución de la riqueza que produce.

Lo cierto es que desde estas legitimaciones discursivas se ha producido el más gigantesco traspaso y descentralización de la educación en el continente, y en el resto de los países pobres del mundo. En algunos casos se ha llegado a verdaderas descentralizaciones a favor del mercado, reemplazando la oferta

educativa estatal, vía el subsidio a la demanda por medio de los sistemas voucher como los aplicados en Chile, Colombia, Costa de Marfil, República Checa y Bangla Desh. En otros el neoliberalismo "al menos ha logrado" –como en nuestro caso- desentender del problema de las prestaciones educativas a los Estados Nacionales, transfiriéndolos a unidades subnacionales, cuyas debilidades estructurales los hacen más permeables a las lógicas de mercado.

El supuesto neoliberal que impone la lógica del mercado como principal mecanismo de regulación y sustento del orden social, iguala la relación gobierno/ciudadano a la relación empresa/cliente, despolitizando la economía y la sociedad de manera que el consumo individual sustituya cualquier ideal colectivo, (Lechner, 1998) lo que supone que toda su estrategia de reformas del Estado no constituyen simples respuestas a la crisis fiscal, como a menudo se presentan, sino que resultan cuestionando el propio modelo de Estado Nación, proponiendo la sustitución de sus principales atributos por unidades estatales menores.

Durante la última década la mayoría de los países de América Latina, los organismos multilaterales de crédito, las organizaciones internacionales como la OEA, UNESCO, CEPAL, OIE, una gran parte de los intelectuales dedicados al campo de las ciencias sociales, instituciones académicas y universitarias de la región, adoptaron acríticamente estas tendencias legitimándolas desde la perspectiva del "empoderamiento" de la sociedad civil, desde las nuevas concepciones que demonizaron al Estado y endiosaron el mercado de la mano de la crisis de representación, transformando a las políticas de descentralización educativa en un asunto consensual, donde las escasas resistencias se deslegitimaban a sí mismas en la medida en que nunca partieron de una adecuada caracterización del Estado subnacional, nuevo pivote de los sistemas públicos de educación, sino

que lo hicieron desde intereses sectoriales y corporativos socialmente deslegitimados.

Desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien-Tailandia, 1990) y la Conferencia de Nueva Delhi (1993) se impulsó la necesidad de construir un nuevo modelo de gestión educacional. En la VI Conferencia de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), realizada en Chile en 1996, (Freitas, 1998) se puso el énfasis en la gobernabilidad como condición básica del desarrollo humano y económico, destacando la gobernabilidad del propio sistema educacional. La traducción política de estas directivas emanadas desde los ámbitos multinacionales instituyó el principio de que los mecanismos de mercado serían una herramienta indispensable para la mejora de la gestión educacional, proponiendo así un nuevo esquema de relaciones entre Estado y sociedad, en la que ésta – eufemismo de mercado- se constituyera en una eficaz herramienta encargada de la distribución de bienes culturales y servicios sociales.

Hace ya casi medio siglo que Milton Friedman (1962) introdujo la idea del "voucher" educativo, como instrumento del mercado para desplazar el financiamiento de la oferta educativa al campo de la demanda, proponiendo así que una porción significativa de las decisiones de los sistemas educativos pasara a manos de los consumidores y de los proveedores privados, desde una lógica de confianza en la "libre competencia", que para el neoliberalismo constituye la única garantía de mejoramiento de la calidad educativa, olvidando que en sistemas de información imperfecta y de profunda asimetría, las capacidades diferenciales de los "consumidores" agrega sólo mayor cantidad de problemas a la cuestión de la calidad de los bienes culturales que la escuela distribuye, sin tender a solucionar ninguno de ellos.

De esta manera, los procesos de reforma encarados en los países periféricos, sólo se comprenden a partir de su vínculo con los valores que sustenta el "mercado", y que paralelamente impregnaron el conjunto de las propuestas pedagógicas, penetrando capilarmente el sistema de la mano de la acción de los organismos internacionales como de las fundaciones locales de cada país de inspiración neoliberal, siendo incluso promovidas desde cierto funcionariado ministerial. Un aspecto particular que muestra esta penetración, asociada a las lógicas neoliberales que inspiran los procesos de descentralización lo constituyó la noción de competencias.

### **La noción de competencias: el nuevo sentido neoliberal para el Sistema Educativo**

*Tras el creyente, tras el ciudadano del Estado, tras el hombre cultivado del ideal humanista, la industrialización y la mercantilización de la existencia redefinen al hombre como un ser esencialmente económico y como un individuo esencialmente privado. La institución escolar ya no encuentra su razón de ser en la más equitativa distribución posible del saber, sino en las lógicas de productividad y rentabilidad del mundo industrial y mercantil.*

*Christian Lavall<sup>54</sup>*

Hace ya varias décadas que los sistemas de educación se encuentran atravesados por cierta "pérdida de sentido"; sentido que la modernidad supo otorgar en aquella ya lejana conformación del siglo XIX. Tampoco resulta novedoso que tal vaciamiento de la escuela, encuentra anclaje y explicaciones en las fuertes mutaciones que han experimentado las sociedades y la cultura capitalistas en la segunda mitad del siglo XX, condiciones que han devenido en lo que muchos pensadores han dado en caracterizar como época posmoderna, sin

---

<sup>54</sup> Lavall Cristian (2003). "La escuela no es una empresa. La nueva lengua de la escuela", Barcelona, Ed. Paidós.

que al parecer las instituciones educativas hayan podido readecuarse exitosamente al nuevo escenario.

La crisis educativa, cuyas primeras expresiones institucionales surgieron del seno de la propia UNESCO en la década del 60, expresadas entre otras, en las afirmaciones de Philips Coombs<sup>55</sup>, han sido el objeto de analistas, pensadores y pedagogos durante las últimas 4 décadas, sin que por ello se hayan conseguido logros significativos tendientes a su reversión. Aquella primera expresión de Coombs, apareció publicada en 1968 bajo el título "*La crisis mundial de la educación*", trabajo en el que se daba cuenta de las fuertes demandas que sufrían los sistemas de educación, como consecuencia del éxito de las campañas destinadas a lograr la inclusión total de la población en edad escolar, y las dificultades de la oferta estatal en la materia para hacer frente a las nuevas demandas masificadas, los problemas de financiamiento y la incapacidad de las rígidas estructuras de la educación moderna para adaptarse a los cambios que desde estos nuevos fenómenos se reclamaban.

Paralelamente, la interpelación de que era objeto la educación se expresó en movimientos sociales de alta significación que la colocaron en el centro de la escena; el "mayo francés" de 1968, o la generación en nuestro país del ambiente universitario insurreccionalista que devino en el "cordobazo" de 1969, constituyeron hechos sociales y políticos de amplia trascendencia, centrados en las aulas universitarias, que no hacían más que denunciar la "crisis de civilización", lo que desde otras perspectivas podría ser visto como una consecuencia del transcurso de la educación moderna.

---

<sup>55</sup> En 1967 se publicó el documento de base para la conferencia internacional sobre la crisis mundial de la educación que tuvo lugar en Williamsburg EEUU. El documento fue elaborado por Philips Coombs, por entonces director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (París-UNESCO).

En 1970, desde el institucionalismo francés, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron publican "*La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*", donde explican las condiciones de reproducción social de la escuela, dando así un fuerte golpe a su "poder transformador ilimitado". Simultáneamente Louis Althusser presentó "*Ideología y aparatos ideológicos del estado*" (1970), trabajo que desde las concepciones marxistas inserta el papel de una escuela en crisis, en el marco de los intereses de las clases dominantes a cargo del Estado<sup>56</sup>, develando a su vez el papel de la ideología en la escuela. Christian Baudelot y Roger Establet escriben "*La escuela capitalista en Francia*" (1971), en tanto Ivan Illich hace lo propio con "*En América Latina: Para qué sirve la escuela*" (1973), trabajo éste, que tras su inscripción en las perspectivas desescolarizantes<sup>57</sup>, profundiza la interpelación a los sistemas de educación formal, poniendo fin a un siglo de optimismo pedagógico, y revelando las aristas sociales más acuciantes de la educación latinoamericana, su pérdida de sentido para los sectores sociales excluidos y el carácter ilusorio de la movilidad social ascendente que había planteado el esquema de la educación moderna. Desde Estados Unidos, y en el marco crítico-reproductivista de raigambre marxista, Samuel Bowles y Herbert Gintis presentan "*Instrucción escolar en la América capitalista: reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*" (1977).

Los trabajos mencionados y otros, cuya exhaustiva lista sería muy extensa, junto con contribuir a la constitución de un corpus teórico con capacidad explicativa de los fenómenos sociales que ocurren al interior

---

<sup>56</sup> Las nociones althusserianas sobre el papel del Estado en educación, impregnaron de allí en más al conjunto de las corrientes críticas que analizaban la crisis de la escuela. Ya no fue posible interpretar los fenómenos educativos al margen de la acción del Estado. Sin embargo ese Estado que caracterizaba Althusser hace más de tres décadas ha mutado notablemente, poniendo en cuestión algunos de los basamentos de aquel sólido constructo teórico, en razón de lo cual sus caracterizaciones cobran inusitada importancia para este trabajo, por lo que más adelante volveremos pormenorizadamente sobre el particular.

<sup>57</sup> Estas perspectivas fueron caracterizadas por Braslavsky (1986, 1993) como el "suicidio pedagógico"

de la escuela, redundaron en aportes para la comprensión de una escuela en crisis, en particular para los sectores sociales más vulnerables, que otrora vieran en esta institución la posibilidad de la movilidad social ascendente.<sup>58</sup> Sin embargo, y a pesar de sus interesantes aportes teóricos, estos años de crítica reproductivista, aunque pudieron inequívocamente develar el carácter social de la crisis, no condujeron a la elaboración de respuestas capaces de su superación.

Concluyendo la década del '80, y como muestra de la persistencia de una pérdida de sentido que no cede, Filmus y Braslavsky, parafrasean al Illich de 1974, publicando una interesante compilación también denominada "*¿Para qué sirve la escuela?*", sintomática reiteración, ya en 1988, de un título que no hace más que ratificar la continuidad de la crisis.

Los años de crítica radical, de certeros diagnósticos, de fecundas teorizaciones, parecen no permitir aún el planteamiento de propuestas superadoras desde el campo popular y democrático. El advenimiento de las propuestas neoliberales maceradas desde los '80 en la nueva hegemonía internacional y el "nuevo orden mundial" que encarnan Reagan en los EEUU y Thatcher en Inglaterra, la caída del "socialismo real" en 1989 y la ausencia de respuestas a la crisis<sup>59</sup>, abren el espacio educativo Latinoamericano a una nueva ola de "propuestas transformadoras". Estas vienen avaladas desde los organismos internacionales y financiadas por instituciones multilaterales de crédito, fundadas en las respuestas "simples" (Dubet, 2004) del nuevo credo neoliberal, que pretende refundar los sistemas educativos descansando

---

<sup>58</sup> Cecilia Braslavsky, entre otros, enfatizó a mediados de la década del '80, el carácter diferencial de la crisis educativa, en función de la pertenencia social de los estudiantes, interpelando a una visión reproductivista absoluta que había sido incapaz de discriminar cuáles son los espacios sociales mayormente afectados por la crisis. Braslavsky, Cecilia (1985) "*La discriminación educativa en Argentina*", FLACSO-GEL, Buenos Aires.

<sup>59</sup> Aunque sin llegar a constituir un corpus teórico, ni una propuesta política acabada, es de destacar la contribución que en este sentido realizan Filmus y Braslavsky al compilar en 1988 "*Respuestas a la crisis educativa*", Cántaro, Buenos Aires



para ello en la "potencialidad" de los individuos, (a cuyo efecto las ideas de descentralización de los sistemas educativos sería muy útil) anulando así las perspectivas sociales que habían caracterizado el espacio educativo durante su constitución liberal del siglo XIX, y fundamentado las posturas críticas de la segunda mitad del siglo XX.

La insuficiencia de las "nuevas propuestas" para revertir la crisis, así como su carácter antagónico con los intereses de los sectores sociales más vulnerables, motivarán la denuncia de Adriana Puiggrós, que sobre finales del milenio publicará "*Volver a educar*" (1996), en una clara apelación a la recuperación del sentido social de la escuela. Por su parte Braslavsky, dará cuenta de la insuficiencia de las transformaciones de los '90, proponiendo "*Rehaciendo escuelas*" (1999).

Ni la crítica iniciada en los '60, ni la certera denuncia de las consecuencias del neoliberalismo educativo, permitirán ingresar al siglo XXI con sistemas educativos que hayan revertido la tendencia a su fragmentación social, ni su pérdida de sentido para amplias capas de la población. Ante cierto vacío propositivo y la marginación de los espacios de poder de quienes adscriben a propuestas académicas más radicales, las respuestas neoliberales –con sus distintos matices en cada país– se constituyen en el único intento ensayado desde las políticas públicas de revertir la crisis. A su vez, dichas políticas demuestran una alta potencialidad para ganar la conciencia colectiva<sup>60</sup>, a través de su fuerte presencia en los medios de difusión masiva y sus funciones de difusión ideológica, dominando la escena social de los '90, y persistiendo, desde su racionalidad simple, durante gran parte de la

---

<sup>60</sup> Desde una perspectiva marxista, la adhesión que logran las propuestas neoliberales, podría ser explicada a través del fenómeno de "*falsa conciencia*", la que de acuerdo con Marx resulta ser un producto de la "*alienación*". Si la actividad social de los individuos es alienada (no se corresponde con sus necesidades y deseos), la conciencia de estos individuos también lo será. La falsa conciencia de los trabajadores asalariados se explica por su existencia social como clase dominada. En el mundo globalizado del capitalismo actual –muy distante por cierto, del siglo XIX–, las relaciones de dominación resultan ampliadas y sofisticadas, dados los medios de que dispone el Capital para producir la alienación y generar falsa conciencia.

década siguiente, sin que cierta reversión discursiva en el campo político, logre destronar la racionalidad neoliberal instalada.

Si este breve recorrido nos muestra la recurrencia de la "pérdida de sentido" de la escuela, el neoliberalismo ha desarrollado un esfuerzo conceptual y político por "reinventar" un sentido para la educación, a través de un instrumental también teórico y político fundado en la naturalización de las diferencias sociales y la promoción de los individuos en su carácter de tales, deshistorizados y despojados de alguna pertenencia social que otorgue sentido colectivo a las acciones humanas. "*La sociedad no existe, sólo hay individuos*", había sentenciado Thatcher en los 80, y prolijamente el neoliberalismo se ha ocupado de abonar esta tesis. Entre las herramientas neoliberales para resignificar la escuela y su sentido, nos interesa, tanto por su persistencia como por su incidencia en la pretendida sustitución de las lógicas estatales por mecanismos de mercado, su noción de **competencias**. El simple esquema neoliberal planteará que si los individuos en su paso por la escuela no adquieren saberes que sean útiles a sus intereses (en realidad identificados con los intereses del capital y no con los intereses sociales), habrá que sustituirlos por "competencias", pretendiendo así otorgar un nuevo sentido, con la marca del eficientismo que pregonan. El esquema se complementa con una serie de demostraciones empíricas, capaces de legitimar la asimilación de los intereses de las clases dominantes con las de los sectores subalternos.

Ralph Miliband (1997) pudo demostrar hace ya más de tres décadas, de qué manera el capitalismo se presenta públicamente con la ilusión de que sus intereses particulares resultan coincidentes con los intereses del conjunto de la sociedad, sintetizada en la frase "*lo que es bueno para la General Motors es bueno para los EEUU*"<sup>61</sup>. Quienes no logran insertarse en un puesto de trabajo, resultan fracasar por cuanto

---

<sup>61</sup> Miliband, Ralph, (1997) "*El Estado en la sociedad capitalista*", s. XXI, México. Pág. 74-75

no han adquirido las competencias necesarias para ello, ocultando el carácter estructural de un modelo capitalista en el que la cantidad global de empleo se ha reducido notablemente (Fitoussi: 1997). En ese esquema los trabajadores pueden vislumbrar en su experiencia cotidiana, que quienes adquieren las competencias necesarias son exitosos, entendiendo por tales aquellas que son funcionales a la empresa, intentando demostrar que su posesión es la base para el éxito, mientras que su carencia es la razón de las penurias económicas, revistiendo al problema de un carácter individual, mientras se oculta su dimensión colectiva.

La educación basada en competencias supone el desplazamiento del rol legitimador del Estado en favor del mercado, nuevo encargado de valorar y legitimar los conocimientos, convertidos en "competencias evaluables" por parte de la empresa, haciendo más crudo el rol estamentalizador social de la educación; se trata ahora de conocimientos inseparables de la acción, asociados a una habilidad, dependientes de saberes prácticos, útiles a la organización productiva. El relegamiento del rol de la escuela y del Estado en la determinación acerca de la legitimidad de los saberes que se distribuyen en el seno social, impugna así el contenido de formación intelectual y cultural de la escuela, convirtiendo al mercado en la instancia mediadora que fija los valores profesionales de los individuos.

Para el neoliberalismo, la continuidad cultural de una sociedad "que no existe", no tiene sentido; los individuos sólo "se realizan en el mercado", pretendiendo de este modo la resolución de la tensión histórica Estado/mercado a favor de este último, ignorando las necesidades sociales, favoreciendo los discursos empresariales autoreferenciados y autolegitimantes, en cuyo imaginario la escuela pública se entiende como "capacitadora" de saberes asociados al mercado, de simples "competencias"; construyendo una cadena causal monolineal y simplista, donde el fracaso empresarial y los altos

índices de desocupación no obedecen a causas estructurales del capitalismo, sino que se asocian a la incapacidad de formación de la escuela pública y al esfuerzo individual de los sujetos. Constituye éste, el mismo fundamento por el cual varias experiencias llevadas adelante por el neoliberalismo en América Latina, propiciaron procesos que, descentralización educativa mediante, pudieran paulatinamente ir trasladando a la educación desde el seno del Estado a su gestión por el mercado.

La nueva educación basada en competencias constituye un aspecto significativo de las políticas educativas neoliberales, que pudo convertirse en un concepto adoptado y asumido por grandes sectores de la pedagogía latinoamericana y mundial, y por cierto uno de los ejes centrales de las reformas propiciadas desde los organismos internacionales, tanto los vinculados a la educación y la cultura, como las entidades multilaterales de crédito. La penetración del concepto ha moldeado desde los años '80 de tal forma las políticas educativas y las reflexiones sobre el sentido de la escuela, que la noción de "educación basada en competencias", sólo en español, puede rastrearse 110.000 veces en un buscador de Internet. La UNESCO, la OIE, la OCDE, la Unión Europea, la OIT a través del CINTERFOR, un sinnúmero de universidades latinoamericanas, europeas, americanas y argentinas, y por cierto el Banco Mundial, hicieron desde esos años, de las competencias, el nuevo sentido de la escuela, socializando a miles de docentes en este nuevo credo "recuperador de sentido", a través de numerosos cursos, libros y publicaciones diversas, la gran mayoría de ellos con un profundo sentido acrítico, inundando bibliotecas y por cierto a la red, con esta nueva noción.

El informe de la European Round Table, de febrero de 1995, afirmaba que "*La educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico*". Ya sabemos cuál es "el mundo económico" en un sistema capitalista. Tras esta sentencia desaparecen

los ciudadanos, así como la diversidad de dimensiones en que la escuela moderna pretendió moldear la sociedad, y que durante más de un siglo operaron otorgando un sentido identitario y de pertenencia social a quienes circulaban por las aulas. Para ello resultaría sumamente funcional el trabajo de David McClelland, que durante los años '60 y '70 desde Harvard University se ocupó de conjugar técnicas para identificar variables que le permitiesen cierto grado de predicción en torno a la actuación de los trabajadores, convirtiéndose en uno de los principales difusores en los EEUU de la educación basada en competencias.

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) de la OIT, se ocupó de difundir el DACUM (Developing a Curriculum), método de análisis ocupacional orientado a obtener resultados de aplicación inmediata en el diseño de currículos de formación; desarrollado por la Universidad de Ohio, al que considera como un método rápido para efectuar a bajo costo el análisis ocupacional, el diseño de sistemas ISO 9000 o Calidad Total y para poner en práctica una relación más estrecha entre la escuela y la empresa. Para el DACUM una competencia es la descripción de grandes tareas, y es a la vez, la suma de pequeñas tareas llamadas subcompetencias; la totalidad de las competencias conforman la descripción de las tareas de un puesto de trabajo, identificando los resultados que son necesarios alcanzar, los que son volcados en las llamadas Cartas DACUM, que muestran operaciones o tareas. El CINTERFOR ejemplifica este proceso, con la simplicidad propia del despojo de saberes que opera la noción de competencias centrada en el desempeño, presentando lo que denomina "Ejemplo Típico del enunciado de una Carta DACUM", a saber: "Competencia A: Preparar los platos de comidas; subcompetencia A1: comprar los alimentos; subcompetencia A2: lavar los alimentos; subcompetencia A3: cortar los alimentos; subcompetencia A4: cocinar los alimentos".<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Véase [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)

La Comisión Europea define el reto sin rodeos: "se trata de convertir Europa en «la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo», lo que lleva consigo la constitución de un «espacio europeo de la educación y la formación a lo largo de toda la vida».<sup>63</sup> Expresión sobre la que Lavall opina: "Se supone que la escuela inicial dota al joven con un «paquete de competencias básicas», según la expresión empleada por la Comisión Europea, y debe consagrarse antes que nada a «enseñar a aprender», especie de marco general sin contenido muy definido. El contenido de este saber se delega fundamentalmente en los usos productivos ulteriores, de acuerdo con una lógica instrumental del saber. La política educativa de la Comisión Europea se encuentra, en realidad, subordinada a objetivos de adaptación de la mano de obra a las nuevas condiciones del mercado de trabajo, como muestra el «Memorándum sur L'éducation et Information tout au long de la vie» (30 de octubre de 2000), que inscribe deliberadamente la educación y la formación a lo largo de toda la vida en una lógica de empleo".<sup>64</sup> Ya en los años '80, Cecilia Braslavsky había denunciado el sentido "oscurantista" de aquella máxima difundida por la UNESCO, entonces enunciada como "aprender a aprender", "como si se pudiera aprender a aprender sin aprender algo".<sup>65</sup>

Resultan sumamente elocuentes las propias expresiones de la OCDE, al señalar: "Cuando los educadores empezaron a cooperar con las empresas, descubrieron otra razón importante para ya no desconfiar del mundo de los negocios: los objetivos de los dos socios estaban a menudo mucho más próximos de lo que uno y otro habían imaginado. Durante mucho tiempo se creyó que existía un conflicto inevitable entre el propósito preciso de preparar a un niño para el trabajo y el objetivo

---

<sup>63</sup> Comunicación de la Comunidad Europea, «Réaliser un espace européen "éducation et de formation tout au long de la vie», 21 de noviembre de 2001, citado por Lavall, Christian, op. cit.

<sup>64</sup> Lavall, Christian, op. cit.

<sup>65</sup> Braslavsky, Cecilia (1986) "La transición democrática en la educación", CECS, San Juan

de cultivar su espíritu. En la medida en que las empresas necesitan trabajadores con cualificaciones técnicas vinculadas a tareas específicas, este conflicto sigue siendo muy real. Pero las cualidades más importantes exigidas en el mundo del trabajo y las que las empresas desean incitar a que enseñen las escuelas son progresivamente de orden más genérico. La adaptabilidad, la capacidad de comunicar, de trabajar en equipo o de dar muestras de iniciativa —estas cualidades y otras competencias "genéricas"— son ahora fundamentales para asegurar la competitividad de las empresas. Ahora bien, esta tendencia refleja la transformación que experimenta, por otro lado, la pedagogía. Gran cantidad de educadores desean abandonar la tradición que consiste principalmente en la transmisión de conocimientos a sus alumnos y prefieren enseñarles a reflexionar y a aprender por sí mismos. Felizmente para tales docentes y sus alumnos, dejar que los jóvenes tomen iniciativas y decisiones en clase constituye una excelente preparación para el mundo laboral moderno. Es cierto que no todos los enseñantes están dispuestos a poner el acento en estas aptitudes, del mismo modo que muchas empresas no saben todavía utilizarlas. Pero las empresas que tienen las políticas más avanzadas en materia de recursos humanos se encaminan con frecuencia en el mismo sentido que las escuelas que desarrollan los programas de estudio más innovadores<sup>66</sup>, lo que no hace más que ratificar la afirmación de la European Round Table: la escuela sólo está puesta en función del mundo económico.

El informe SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills), ("Lo que el mundo del trabajo espera de la escuela"), publicado en 1995, estableció cinco competencias fundamentales: la gestión de los recursos, el trabajo en equipo, la adquisición y la utilización de la información, la comprensión de las relaciones complejas y el uso de

---

<sup>66</sup> Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (CERI), *Éco- et entreprises: un niveau partenariat*, OCDE, 1992, pág. 11, citado por Lavall, Christian, op. cit.

diversos tipos de tecnología. A su vez el informe Fauroux (1996) propuso para Francia la institución de un referencial nacional de competencias asociado a una batería de pruebas, fundada en la crítica sobre la educación escolar obligatoria y postobligatoria, declarando la necesidad prioritaria de los "savoirs primordiaux" (competencias esenciales o cualificaciones claves). A partir de las conceptualizaciones de Fauroux, la CNPF, principal organización empresaria de Francia, propuso la prioridad de la "competence" (capacidad para intervenir prácticamente con una cualificación o conocimiento en un contexto dado), tras considerar que el sistema educativo no logra por sí sólo producir trabajadores "operativos".

En el marco de las incorporaciones conceptuales del neoliberalismo, en su esfuerzo teórico/práctico por resignificar el viejo liberalismo ortodoxo, legitima el uso del prefijo "neo" en razón de sus apelaciones provenientes de un ecléctico espectro de las ciencias sociales, aunque hay quienes prefieren denominarlo como "ultraliberalismo", en alusión a la profundización que este movimiento hace de las clásicas nociones liberales del campo económico acuñadas por Adam Smith en su clásico *"La riqueza de las naciones"* (1776) y David Ricardo con sus *"Principios de Economía y Tributación"* (1817), reservando el término que incluye el prefijo "neo", para el nuevo movimiento liberal que siguió a la crisis de 1929 y que fue plasmado por John Maynard Keynes en su *"Teoría general sobre el empleo, el interés y el dinero"*, publicada en 1936, cuando aun perduraban los devastadores efectos del "crack" de Wall Street (Saviani: 1991).

La noción de competencias, aparece así entre ese espectro de apelaciones conceptuales, y que ya estaba presente en *"Economía y Sociedad"*, el trabajo póstumo de Max Weber publicado en 1921, aunque allí se entendía como aptitud para el trabajo, como competencia laboral, haciendo referencia a competencias fijas, basadas en la preparación profesional y la división del trabajo, propia



de su época (Ynoub: 2003), y que poco tiene que ver con la necesidades de un mercado en continua y dinámica variación como el actual, caracterizado por un "modo flexible de producción", y a cuyos requerimientos adaptará el neoliberalismo este concepto. La noción de "competencias" es utilizada en conjunto con el término "desempeño" por Noam Chomsky desde 1965 (Puig y Hartz: 1998). Aparecerá luego en la "teoría de las inteligencias múltiples" de H. Gardner, en cuyo marco no refiere a competencias propias del desempeño laboral como en la reconceptualización neoliberal, sino a competencias intelectuales generales, concepto que guarda alguna equivalencia con la noción de inteligencia. En la versión neoliberal, las competencias se presentan más emparentadas con el segundo término de la noción chomskyana, haciendo equivaler competencia con desempeño, por lo que del par "competencia/desempeño", tanto en el sentido de Chomsky, como en los mencionados aportes de Gardner, en realidad lo que verdaderamente importa a la resignificación neoliberal es el segundo término (desempeño), en tanto competencia podría estar refiriendo a inteligencia (Gardner), a la primacía teórica (Chomsky) y no a su utilidad práctica en donde cifra su interés el mercado. La equivalencia de competencia a desempeño, supone la operación de subordinación de los saberes al desempeño.

Tal operación es la que le permite a Roberts Dilts (1999), principal difusor del PNL (Neuro-Linguistic Programming), un modelo de comportamiento humano, aprendizaje y comunicación, establecer tipos de competencias directamente ligadas al desempeño, entre las que considera, "a) *competencia consciente, cuando se sabe hacer y se sabe cómo se hace; b) competencia inconsciente, si se sabe hacer sin saber cómo se hace.*" Como se advierte, desaparece todo sustrato intelectual y cultural, importando solamente la posibilidad de un desarrollo experto y eficiente, que entre otras cosas supone una profunda mutación en las condiciones que estructuraron el trabajo

humano durante toda la modernidad, que otorgaba un sentido de pertenencia, un sentido identitario y la posibilidad de que los individuos sean capaces de *"producir su propia existencia"* a través de su trabajo (Gramsci, 1978), generando a su vez el tejido social. Acá ya no importa la producción de la propia existencia, sino lisa y llanamente la producción en su sentido capitalista, acorde con su inserción eficiente en un orden globalizado que evaluará ese desempeño en función de nociones de rentabilidad para el proceso de acumulación capitalista, definiendo a la competencia en función de actividades particulares, de desempeños específicos, de un *"saber hacer operacional validado"* (Tanguy: 2001), identificándola con los resultados en el trabajo, como capacidad de respuesta *"correcta"* y exacta ante pruebas y demandas formalizadas. (Rojas: 1999)

Para Lavall, las herramientas escolares subordinadas a la categoría de *competencia*, al mismo tiempo que tecnifican, taylorizan y burocratizan la enseñanza, establecen de manera progresiva y casi automática una afinidad con el mundo de las empresas para la definición de los perfiles de los empleos y de las listas de competencias elaboradas para seleccionar, reclutar y formar la mano de obra. *"En definitiva, permite articular racionalmente la «gestión de los flujos escolares» con la gestión de los recursos humanos en la empresa. Esta enseñanza desmigajada utiliza todas las nuevas técnicas de evaluación que, so pretexto de racionalización, acaban por recortar los saberes y los conocimientos prácticos en elementos aislables analíticamente y, a fin de cuentas, por trocear al «estudiante» según los diversos registros de competencia que se creen poder distinguir en la evaluación"*.<sup>67</sup>

La ola reformista de los '90, intenta fundamentar los proyectos educativos, basados en *"competencias"*, desmantelando las concepciones que educaban desde el conocimiento, desde los saberes, construyendo nuevas subjetividades a-históricas, ligadas a los

---

<sup>67</sup> Lavall, Christian, op.cit.

nuevos "modos flexibles de producción", deslegitimando los saberes que los individuos han adquirido en los procesos de escolarización. El neoliberalismo produce así una transmutación discursiva, que a pesar de no ser inocua, logra imponerse en la escena educativa.

*"La pedagogía de las competencias responde al imperativo general de control refinado y de evaluación rigurosa en función de normas idénticas para todos, y que, en consecuencia, eliminan lo que podría ser una característica de clase o un código implícito del medio social. Sin embargo, la introducción de la noción de competencia en la escuela no contribuye necesariamente a mejorar la relación que tienen con el saber los niños de clases populares: las llamadas competencias son, en efecto, o demasiado especializadas, perdiendo entonces todo sentido intelectual, o demasiado amplias (saber tomar la palabra, trabajar en equipo...), lo que las remite de nuevo a las maneras de ser implícitas, a las competencias socialmente heredadas".<sup>68</sup>*

La "educación basada en competencias", no repara en la situación de desigualdad social que viven nuestros países, y en el impacto, en términos de exclusión social, que la nueva pedagogía de las competencias produce en el seno escolar, tampoco observa que la mayor parte del empleo disponible en los países periféricos, es de baja calificación. La noción parte del principio utópico liberal de la igualdad de los individuos en el mercado, extirpando las nociones y saberes que aluden a las conformaciones colectivas, para centrarse en meros saberes instrumentales prácticos.

A su vez la noción de competencia lleva implícitos los elementos de validación permanente a que se deberá someter en adelante cada asalariado, dando cuenta de las transformaciones habidas en las relaciones de trabajo. Los resultados de esta evaluación salen así del

---

<sup>68</sup> Bernard Charlot, «Le rapport au savoir», en Jean Bourdon y Claude Thélot (comps.), *Educación et formation*, París, CNRS, 1999, págs. 33-34. Citado por Lavall, C. op. cit.

terreno de los derechos sociales y se presentan como resultado de las acciones individuales. Desaparece lo social como soporte sobre el cual se desarrolla el aprendizaje de los individuos, desaparece su historicidad, para ser todo resultado de responsabilidad y esfuerzo individual. De allí en más cada individuo resulta responsable del capital cultural que porta y por tanto merecedor del lugar –ahora individual- que ocupa, despojado de algún tipo de pertenencia a un lugar social. Aquella vieja forma de equidad que los principios modernos designaban como "a igual puesto, igual salario", es sustituida por "a cada quien según sus competencias" (Tanguy: 2003). Así de un plumazo, el nuevo liberalismo triunfante y hegemónico da por tierra con décadas de sociología de la educación, pretendiendo invalidar las fecundas teorizaciones acerca de la relación entre educación y sociedad, en una suerte de naturalización de las condiciones sociales de la existencia.

La nueva escuela basada en competencias constituye un "servicio" que el Estado presta, "por encargo del mercado" a los "individuos", lo que de acuerdo con la opinión de Lavall, equivaldría a un "revival" de la vieja concepción del capital humano: *"...para la concepción del capital humano, tanto desde el punto de vista del desarrollo económico como de la renta individual, la educación, el entrenamiento son creadores de capacidad de trabajo. Una inversión marginal (por lo menos hasta cierto nivel) en educación o entrenamiento permite una productividad marginal. Concibiendo el salario o la renta como precio del trabajo, el individuo al producir más, ganará más. La definición de renta, según este razonamiento, es una decisión individual. Si pasa hambre, la decisión del individuo, si se convierte en rico, también (aquí reside, el fondo de la ideología burguesa que justifica y enmascara la desigualdad estructural del modo de producción capitalista)"*<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Frigotto, Gaudencio, (1998) "La productividad de la escuela improductiva", Miño y Dávila, Bs. As., Pág. 58

Si todos los individuos son libres, si todos en el mercado de cambio pueden vender y comprar a su gusto, el problema de la desigualdad es sólo responsabilidad individual. Las teorías del capital humano pretenden que el sistema educativo nutra de "capital" a los trabajadores, de acuerdo con las necesidades del mercado, de manera que en la libre competencia permita que unos se presenten en éste con el capital monetario mientras que los otros lo harán con su "capital humano", traducido en trabajo, ocultando las diferencias con que ambos concurren a ese idealizado mercado, y ocultando a su vez que el proceso de acumulación capitalista se basa en la diferencia entre la capacidad de trabajo y la capacidad de consumo del trabajador.

*"La noción ideológica de trabajo, donde el trabajo asalariado no es considerado como una actividad que enriquece a la burguesía sino como algo que crea riqueza y, al mismo tiempo, puede liberar al trabajador de la tutela del patrón. El trabajador es siempre considerado un patrón potencial de sí mismo, sobre todo porque la condición de patrón es esencialmente concebida como un producto arduo y de las privaciones materiales del propio patrón cuando era trabajador, regulado por una práctica aséptica. La riqueza, en el sentido del capital acumulado, se vuelve aceptable y legítima, porque es producto del trabajo y porque este es concebido como una virtud universal. La capacidad de crear riqueza a través del trabajo es concebida como una virtud socializada sin distinción de clase, que abre el acceso del capital y del capitalismo a todo hombre que trabaja. (...) Este dislocamiento de la idea de que la riqueza no es producto del trabajo explotado del trabajador, aunque resulta de la privación del trabajo y del propio burgués, en el origen de su capital, consagra y justifica para el trabajador su explotación por otra clase" (Martins, 1981:117)<sup>70</sup>*

---

<sup>70</sup> Frigotto, G., op.cit., Pág. 142

El aludido concepto gramsciano según el cual el hombre no es nunca definido desde una naturaleza humana universal, dada y preconcebida, sino que se define en su devenir histórico, "se produce por el trabajo" constituyendo "una síntesis de las relaciones sociales que establece en la producción de su existencia", constituye, el elemento básico para poder entender cómo los hombres concretamente se producen por el trabajo y cómo varían históricamente las relaciones sociales de producción de la existencia.

A su vez, la operación neoliberal ha transferido el eje desde el campo tradicional de la oferta educativa, al campo de la demanda empresarial, de mercado, naturalizando su "virtuosidad", a pesar de que ni siquiera se trata de la demanda total del mercado, sino que está expresada por los intereses sólo de los sectores con mayor "capacidad de demandar", entendida como mayor capacidad de "lobby", pero no como capacidad de absorción de mano de obra, confundiendo además la demanda (revestida de virtuosidad), con la necesidad.

Por otra parte, en la medida en que la noción de competencias se presenta revestida de un "barniz" técnico y aséptico, donde las valoraciones dependen sólo de la efectividad demostrada en el ejercicio laboral, permite al neoliberalismo ocultar la discusión ideológica del "para qué educar". El "para qué" se encuentra "dado", en el marco del pensamiento único que pregona. El nuevo "sentido" de la escuela es ese y no otro, y las alternativas que desde otras dimensiones puedan plantearse resultan meramente discursivas, sin capacidad práctica concreta de moldear el sentido de la escuela.

En gran medida, el nuevo sentido otorgado a la escuela por el neoliberalismo, con sus políticas de individuación plasmadas en los supuestos procesos de "empoderamiento" (individual), el endiosamiento de la sociedad civil que supone la delegación de funciones educativas estatales a unidades menores y su complemento con nociones como la de competencias que venimos analizando,

encuentra su arraigo en la orfandad de propuestas teórico/prácticas provenientes desde los espacios críticos de la pedagogía.

La escuela moderna, centrada en la formación de la ciudadanía, ocupada de la distribución de símbolos concurrentes a la generación y sostenimiento de los Estados Nación, moldeada en el humanismo ilustrado, no fue capaz de advertir las profundas transformaciones operadas durante su transcurso por el sistema capitalista, ni el avance del mundo económico. La escuela, de alguna forma, dio la espalda a ese mundo. Desde su omnipotencia, legitimada en la "posesión del saber", y en los atributos conferidos por la sociedad y el Estado para determinar "quien sabe y quien no sabe", para establecer "qué se debe saber", para diseñar currículas que en no pocas oportunidades resultaron autorreferenciadas, la escuela a menudo ignoró la dimensión económico/productiva de los sujetos. Las condiciones impuestas por el pensamiento hegemónico, deben buscarse en el marco de las relaciones de poder y en nuestra propia orfandad teórica, por lo que resulta imprescindible la exploración de dimensiones propositivas capaces de superar la mezquindad neoliberal.

Reconocer la dimensión económica de los sujetos, no supone reemplazar el viejo concepto aristotélico del "*zoon politikón*", por un excluyente "*homo economicus*", que en este capitalismo globalizado de principios de milenio se presenta como el "ordenador del conjunto de la vida social", "*homo*" reducido que empequeñece la categoría de ciudadanos de los sujetos que la modernidad supo construir, trastocándola por simples clientes de un mercado, que en su rol estamentalizador ya no solamente ordena a los sujetos en sectores sociales distintos, sino que además incluye a unos en la estructura social, excluyendo a otros. A su vez la exclusión resulta paradójicamente legitimadora de una estructura social fuertemente estamentalizada, restringiendo las posibilidades de imaginar mundos menos desiguales, al desplazar la reivindicación del campo de la movilidad social

ascendente al de la inclusión. Ante la exclusión producida por el auge neoliberal, amplios sectores sociales pueden terminar añorando la explotación.

El neoliberalismo tendió una trampa conceptual con su reduccionismo económico y el endiosamiento del mercado. En su acepción, años de escuela que formaban ciudadanos no produjo individuos competentes, por lo que propuso el reemplazo de aquellos contenidos, por los de competencias; no se trata de un agregado, como podría advertirse en algunas versiones pedagógicas que trataron de no discutir el concepto de competencias, sino de ampliarlo<sup>71</sup>, se trata de subordinar lo conceptual a lo utilitario, de secundarizar el terreno de los derechos frente al campo de las "ganancias". La simplicidad de su planteo consiste en señalar –aunque no se explicita– que años de formación de la ciudadanía, ha dado como resultado individuos "incapaces", sin herramientas para insertarse en el campo productivo.

La historiografía argentina ha abundado en las formas como la construcción de la nacionalidad estuvo asociada a la determinación de los saberes que distribuía la escuela. Fue el naciente Estado Nación, en tanto instancia orgánica de la sociedad, expresión de la resolución de los conflictos que lo precedieron, quien desde una determinada concepción política –discutible o no– diseñó un modelo de sociedad, no exento de su carga ideológica, cuyas notas distribuyó en forma de saberes desde el sistema educativo. Aquellos saberes estuvieron articulados a las necesidades epocales y centrados en la noción de ciudadanía. Crear un Estado suponía la necesidad de forjar

---

<sup>71</sup> Al respecto, Cecilia Braslavsky proponía en 1993, una clasificación de competencias, a las que denominaba como intelectuales, prácticas, interactivas, sociales, éticas y estéticas, a la que luego agrega una llamada "competencia aglutinante", que estaría dada por la competencia histórica. No es sin embargo este el sentido de la educación basada en competencias que hemos repasado previamente. Braslavsky, Cecilia (1993) "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional", en Filmus, Daniel (comp.), "Para qué sirve la escuela", Tesis/Norma, Bs. As.



ciudadanos, para lo que generó "un conjunto de prácticas escolares y discursos educativos plasmados en un proyecto pedagógico hegemónico civilizatorio-estatal" que se propaga como olas sucesivas en el transcurso del siglo XX"<sup>72</sup> traducido en un "currículum ciudadano", orientado a la "fabricación de argentinos"<sup>73</sup>, y que el neoliberalismo se ha propuesto desmontar, hasta ahora con características exitosas.

Desde esa perspectiva los argentinos, ya fuimos "fabricados", constituimos esta amalgama de difíciles contornos, resultado de las nociones ciudadanas de la escuela pública, de la negación de nuestro origen, de las represiones descontroladas, de las experiencias populistas de movilidad social ascendente, de tragedia y de victoria, marcados por la inestabilidad institucional, política y económica, y donde la inseguridad, la incertidumbre y la desprotección que caracterizan el globalizado mundo del siglo XXI, sintetizadas por Bauman (1999) con el término alemán "unsicherheit"<sup>74</sup>, constituyeron la experiencia cotidiana de la Argentina desde las últimas décadas del siglo XX, y que se convirtió en el campo propicio para las respuestas neoliberales.

Aunque el final del siglo XIX no pueda constituirse en modelo de equidad social, el transcurso de la Argentina "ciudadana", de la mano de los derechos inculcados en la escuela, supo construir hacia mediados del siglo XX, un país menos desigual que este del siglo XXI, caracterizado por la flagrante desigualdad y la constante injusticia social; gigante brecha social que Matías Bruera (2006), desde sus estudios sociológicos ha caracterizado diciendo "¿Cómo explicar el sibaritismo frente a la pobreza, los nuevos restaurantes de lujo frente a miles de personas que viven de los desperdicios, la exacerbada preocupación por la esbeltez frente a la desnutrición, la creciente oferta

<sup>72</sup> Meschiany, Tália, (2007) "La relación ciudadanía-educación en el imaginario pedagógico argentino. 1955-2001". La Plata (inédito)

<sup>73</sup> Bottarini, R. (2002) "Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano" en "Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida". Miño y Dávila/ Universidad de Luján. Citado por Meschiany, Tália (2007) op. cit.

<sup>74</sup> Bauman, Zigmunt, (1999) "En busca de la política", FCE, Bs. As.

de escuelas de gastronomía y sommeliers frente a la masa desprotegida, la saturación visual de chefs cocinando en TV frente al hambre?"<sup>75</sup>, trágica postal del éxito neoliberal, del individuo frente al sujeto social inconcluso que la modernidad supo abonar y paradójicamente, consecuencia de la misma.

Ante la incivilización de lo humano, el neoliberalismo propone una nueva cultura de un pretendido "mercado civilizador", desarticulando al Estado como instancia común capaz de rearmar algún ethos cultural posible e inclusivo.

### **La ola descentralizadora en América Latina**

Del mismo modo que el neoliberalismo parece haber ganado la batalla por la "instalación" de la noción de competencias en el espacio educativo, la lectura acrítica de los procesos de descentralización pudo afinarse en el campo discursivo latinoamericano, abarcando todo el espectro ideológico, desde el economista Hernando de Soto, estrecho colaborador de Fujimori en Perú y presidente del Instituto Libertad y Democracia, centro de difusión del neoliberalismo en América latina, desde su sede en Lima, hasta la vertiente pos-marxista de Jordi Borda, y legitimando su extendida aplicación en la mayoría de los países de la región que se plegaron entusiastamente a la nueva consigna neoliberal, produciendo una gran ola descentralizadora.

En 1997 se reunió en San José, Costa Rica, el Coloquio Regional sobre "*Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*", en el que numerosos países de la región pasaron revista a sus procesos de descentralización. Resulta significativo este encuentro, sobre todo teniendo en cuenta, que más allá del acotamiento a América Central, como rezaba el título del encuentro, el mismo abrió la participación a otros países latinoamericanos entre los

---

<sup>75</sup> Bruera, Matías (2006) "*La Argentina fermentada*", Paidós, Bs. As.

que se contó con las experiencias de Argentina, Chile y Bolivia, países estos que, en el marco de esa convocatoria, se convertían en la legitimación explícita de la extensión de las políticas descentralizadoras, y en garantía de que sus efectos se habían expandido bastante más allá de las fronteras caribeñas, llegando a los extremos más australes del continente.

En México, al igual que en la mayoría de los países la política de descentralización fue implementada de la mano de las "Reformas del Estado", fuertemente impulsadas desde el "Consenso de Washington"<sup>76</sup>, y las recetas del FMI para "promover y fomentar" procesos de modernización capaces de acercar los esquemas decisionales a "la gente". Sin embargo, como lo destacan muchos análisis (Barba Méndez: 1999) la aplicación de tales recetas han implicado en este país un mayor empobrecimiento de la población, salarios más bajos para los trabajadores y una reducción fundamental en la inversión educativa.

El auge del neoliberalismo en América Latina, plasmado en este país con la administración de Salinas de Gortari, encontró su legitimación discursiva en la existencia de un incontrolable y "monstruoso" aparato educativo, fuertemente burocratizado, y en el que la calidad educativa, en consonancia con lo ocurrido en la región, ha caído notablemente. La promesa neoliberal se monta entonces en la necesidad de modernizar, vía la descentralización, los viejos contenidos que ya registraban más de 20 años de antigüedad, y Salinas inicia lo que se dio en llamar el "*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*", promocionado desde la Tercera Conferencia Iberoamericana de Países y su lógica descentralizadora. El Acuerdo no sólo prometió la actualización

---

<sup>76</sup> El "consenso" se basó en una serie de prescripciones para lograr la estabilidad macro-económica y dismantelar el estado benefactor: disciplina fiscal, liberalización de los regímenes comerciales y de inversión, desregulación de mercados y la privatización de empresas públicas.

curricular, sino que además planteaba una profunda reorganización del sistema y la "dignificación del Magisterio".

En muy poco tiempo México vio transferirse más de 100 mil docentes de la educación básica y normal, y más de 700 mil profesores tuvieron que comenzar a regular sus "flexibilizadas" relaciones laborales con las entidades. Teniendo en cuenta lo normado por la Ley General de Educación, México, sigue concentrando funciones sustantivas en el nivel nacional, reservándose para sí la planeación, programación, evaluación y financiamiento del Sistema Educativo Nacional, en lo que parece ser una constante en los procesos habidos en la región, acerca de los cuales ya hemos señalado que las entidades, las provincias o los municipios deben enfrentar nuevas responsabilidades sin contar para ello con recursos de manejo autárquico que les confieran la posibilidad cierta en la toma de decisiones que el discurso legitimador pregona.

El hecho de que para el caso mexicano la Secretaría de Educación Pública se reservara las facultades sobre planes y programas; el calendario escolar, la actualización de los libros de texto gratuitos; la autorización de libros para primaria y secundaria; el uso de material educativo; la formación, actualización, capacitación y superación de los maestros; los planes de educación inicial; el sistema de créditos y revalidación; el sistema de equivalencias y hasta los lineamientos de los Consejos de Participación Social, pone en evidencia la lógica prevalente en el proceso, urgido desde la crisis fiscal y las necesidades económicas, y no sobre el promocionado "empoderamiento" de la comunidad educativa y de la sociedad civil.

Como afirma Barba Méndez "*...si la descentralización funcionara con financiamiento, con cobertura, con calidad, pudiera servir para estimular el desarrollo económico de regiones como Oaxaca, como Chiapas, como Michoacán, como Guerrero. Sin embargo, cuando hay una ausencia de financiamiento, se registra lo que se ha llevado a cabo actualmente que es el que prácticamente esté detonando el*

*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, porque los Estados no pueden asumir la responsabilidad. Pero un buen proceso de federalización educativa implicaría que estas entidades contaran con recursos suficientes para impulsar el desarrollo económico."*<sup>77</sup>

Estas consideraciones, que como afirmáramos, han estado presentes también en el caso de la descentralización educativa argentina, han llevado a Barba Méndez a afirmar lo negativo para los procesos pedagógicos de esta descentralización sin redistribución financiera, diciendo que *"estos escenarios se han llevado a cabo en Argentina, Colombia, Chile y Estados Unidos. Los casos más patéticos han sido los de Argentina y los de Chile. Argentina descentralizó de un solo golpe la educación primaria, más de 3 mil centros educativos (...) sin transferirles recursos suficientes y hoy es uno de los sistemas más desarticulados pese a que hay un gran acervo pedagógico en ese país del Cono Sur."*<sup>78</sup>

Así como el caso mexicano se emparenta con el Argentino, transitando sobre la lógica predominante en la región, lo que Filmus (1997) ha denominado la prevalencia de una lógica economicista, con rasgos tecnocráticos, quizás una nota disonante pueda advertirse en los procesos de descentralización llevados a cabo en Venezuela, en el marco de la "revolución bolivariana", ya que ésta, alejándose de los postulados del "Consenso de Washington" ha planteado dos ejes fuertemente significativos que parecen vincularse más a una lógica político-pedagógica. Por una parte esos procesos han sido claramente insertos en el marco de la crisis de representatividad de la democracia liberal y las tendencias a su reemplazo por formas más directas de participación capaces de distribuir "poder" entre la comunidad, ante la

---

<sup>77</sup> Barba Méndez, Ernesto, "Primer Congreso de la Educación Pública de la Ciudad de México", <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/ebarba2.html>. 13-03-06

<sup>78</sup> Barba Méndez, Ernesto, op. cit

pérdida de credibilidad en los gobernantes y ausencia de participación de los ciudadanos, la presencia del clientelismo y el fuerte burocratismo y rigidez administrativa.

*"El desarrollo de una NUEVA CULTURA POLITICA, dirigida a superar los déficits de legitimidad y de gobernabilidad, permite reconocer el nexo que posee la verdadera descentralización y el federalismo, con la soberanía política y el ejercicio de la democracia directa, es decir, la participación integral de los ciudadanos en los asuntos públicos, partiendo desde su cotidianidad y el contexto local. Desde este punto de vista, la descentralización debe dirigirse hacia la autonomía y democratización de los procesos político-administrativos en la escuela. "79*

Por otra parte el proceso bolivariano, al partir de los conceptos políticos enunciados pone en el centro del debate la necesidad de que cada comunidad autogestione su educación pública, con fuerte financiamiento nacional dirigido sobre todo a los sectores más vulnerables de la población, aumentando el horario de permanencia escolar y dotando a esas unidades de las más modernas tecnologías disponibles, descentralizando *"sin desvincularse del Proyecto Educativo Nacional que dicta las pautas de acción macro que deben seguirse en las regiones."*<sup>80</sup> Lo distintivo en este caso es que Venezuela parece ser el único país de América Latina que no ha subnacionalizado la educación tras una *renuncia* del Estado Nación a sus atributos de conformación de la identidad de los sujetos y la distribución de símbolos en el seno social, por lo que no le cabrían linealmente las consideraciones capaces de caracterizar a esos nuevos sistemas educativos subnacionales, a los que nos referiremos con más detalle en sucesivos apartados de este trabajo.

---

<sup>79</sup> <http://www.analitica.com/va/sociedad/documentos/5913190.as>. 20-04-06

<sup>80</sup> Idem

En Costa Rica el proceso de descentralización se anticipó a muchos otros países, iniciándose en 1972, legitimado desde una lógica pedagógica que pretendía *"como propósito fundamental dar un mejor servicio a los administrados, eliminar las "desigualdades" regionales, contextualizar el currículum y facilitar una mayor participación de los ciudadanos en los asuntos educativos,"* en palabras de su Ministro de Educación Félix Barrantes Ureña.<sup>81</sup>

Sin embargo los cambios propuestos en ese país no afectaron todas las estructuras y componentes del sistema educativo, ni se enmarcaron en una política completa de regionalización y descentralización nacional, que como hemos señalado en otros casos se insertaban en políticas de Reforma del Estado. Afirma Emanuela Di Gropello (1999), que las evaluaciones que se han realizado del caso costarricense arrojan la evidencia de que las reformas no han sido satisfactorias en términos de brindar mayores niveles de equidad y eficiencia de las prestaciones educativas, ni aumentar los niveles de productividad. Los gobiernos subnacionales pueden engañar a los gobiernos centrales sobre la verdadera distribución de los fondos y las condiciones de heterogeneidad de recursos humanos y financieros entre las distintas áreas geográficas, pueden acrecentar la inequidad territorial, pudiendo también definirse a la descentralización *"como una situación en la cual los bienes y servicios públicos son provistos por el mercado, respondiendo a las preferencias manifiestas de los individuos; en otras palabras, la privatización puede ser vista como una forma de descentralización"*<sup>82</sup>

Chile fue, luego de Costa Rica, uno de los primeros países que puso en marcha un proceso de descentralización educativa durante la

---

<sup>81</sup> Barrantes Ureña, Félix "La regionalización del sistema educativo Costarricense. Mito y realidad" [www.clad.org.ve/costaric.html](http://www.clad.org.ve/costaric.html) 03-07-05

<sup>82</sup> Di Gropello, Emanuela (1999) "Los Modelos de Descentralización Educativa en América Latina", Revista de la CEPAL N° 68, Ago, 1999

dictadura de Pinochet, incluyendo la municipalización de los servicios y el financiamiento de la demanda a través del sistema *vouchers*, en lo que significó la introducción de la lógica de mercado en la distribución del bien educativo y de subsidio a la demanda, promoviendo una fuerte expansión de los proveedores privados, lo que generó altos niveles de fragmentación educativa. A través del *Sistema Nacional de Evaluación de los Desempeños*, a partir de 1991 se ha pretendido recuperar la injerencia del poder central con políticas redistributivas que tiendan a mitigar la desigualdad, aunque las consecuencias sociales de aquellos procesos están mostrando sus síntomas en las fuertes protestas y manifestaciones estudiantiles producidos desde la asunción de la presidenta Bachelet.

La descentralización educativa en Nicaragua estuvo permeada por el movimiento de la revolución sandinista. Al margen de otras connotaciones de tipo ideológico, la revolución había implicado un proceso de participación social y política, lo que resulta un campo propicio para la germinación de ideas vinculadas a la distribución de poder y responsabilidades educativas en el seno de la comunidad. Muchos de estos componentes, presentes durante el primer mandato de Ortega, resultan irreversibles, y por tanto no fueron desmontados durante el gobierno de Chamorro, todo lo cual permitió, que a diferencia de otros países en donde la descentralización se implementó centralizadamente, Nicaragua lo hiciera con amplia participación de la comunidad, incluyendo a padres de familia, docentes, alumnos y autoridades locales, por lo que en este caso no cabría la caracterización como modelo de desconcentración.

La diferencia del modelo nicaragüense no conlleva consecuencias, en términos de mutación del Estado, a las que nos referiremos puntualmente en apartados posteriores, y que resultan limitantes del modelo moderno en el que se insertó la escuela como herramienta en los procesos de construcción, fortalecimiento y



expansión de los Estados-Nación, pero al menos implica una notable disminución en la flagrante contradicción que caracteriza a la mayoría de los procesos que venimos analizando, en la medida en que lejos de posibilitar el empoderamiento de la sociedad, sólo se reducen a estrategias fiscales de limitación del gasto público de los estados nacionales.

El Ministerio de Educación de Nicaragua ha transferido a las unidades descentralizadas todas aquellas funciones administrativas de forma tal que sean éstas las que de una forma independiente administren sus recursos (egresos, contratación y despido de maestros y personal administrativo, elección del director); al mismo tiempo le ha otorgado a estas unidades, la capacidad para poder incidir en los aspectos pedagógicos definiendo sus propias metodologías didácticas, sus normas de evaluación tanto en el campo de la enseñanza como a los docentes y personal en general, así como la determinación de sus libros de texto. Los Consejos Escolares Directivos, tienen funciones decisorias para adecuar los programas de asignatura, crear nuevas asignaturas en el plan de estudio, seleccionar sus libros de textos, identificar, formular y controlar los proyectos de mantenimiento en las instalaciones físicas, contratar y despedir maestros y personal en general, elegir a su director, determinar los egresos, determinar normas de evaluación al desempeño de docentes y personal, así como determinar normas de evaluación de los alumnos.

Sin embargo, la influencia de la ola descentralizadora continental, así como las presiones internacionales a las que han sido proclives los gobiernos que siguieron al sandinismo, cuyas administraciones vieron en el nuevo sistema la posibilidad de contar con herramientas contenedoras del gasto público, han motivado que el proceso descentralizador nicaragüense se mueva en un marco ampliamente contradictorio que ha motivado que la izquierda de ese país resista el

modelo descentralizador, viendo en él los aspectos más ligados a las políticas neoliberales.

En Bolivia, la Ley de descentralización Administrativa de 1995 traspasó la infraestructura física de la educación básica a los municipios y la responsabilidad de la administración de los recursos humanos y de la planificación a los departamentos, en consonancia con la Ley de Participación Popular, promulgada en 1994.

Colombia, al dictar su Constitución de 1991, transfirió a los departamentos la responsabilidad principal de la planificación y administración de los recursos humanos de educación básica y los municipios fueron a partir de allí los responsables de la infraestructura física de las escuelas.

Sólo Uruguay se mantuvo al margen de la ola descentralizadora de la última década del siglo XX, resguardando su sistema altamente centralizado, desde cuyo seno mantuvo mecanismos de redistribución y políticas focalizadas.

Hacia el año 2000, Marta Delgado<sup>83</sup> nos advertía que *"las experiencias de descentralización vividas por países vecinos, nos hace vernos como en espejo y nos lleva a temer por las consecuencias desestructuradoras negativas que esto traería para nuestras comunidades, que carecen de hábitos autogestivos y que sufren crecientes procesos de desigualación social, de marginación, de exclusión y de recesión. El resultado seguro de tal práctica descentralizadora, en este contexto, no sería otro que el fortalecimiento de las estructuras débiles y desiguales que hoy poseen nuestros distritos"*. Con el transcurso de los años, aquel "espejo" al que aludía, resulta innecesario, hoy tenemos evidencias empíricas propias acerca de las consecuencias de la subnacionalización de la educación y es posible advertir en las provincias argentinas sus secuelas de fragmentación y

---

<sup>83</sup> Por entonces Asesora de la Presidencia de la Comisión de Educación del Senado de la provincia de Buenos Aires

deterioro social de los sistemas de educación<sup>84</sup>, aunque dadas nuestras particulares características, sea conveniente un rastreo histórico de un proceso, que si bien se termina de plasmar en los '90, reconoce una larga trayectoria.

Efectivamente, en el caso Argentino, la tensión centralismo/descentralización arraiga en procesos más antiguos y complejos, a la vez que se entremezcla con características propias de la Argentina, relativas a las relaciones entre poder central y federalismo, entre el desarrollo del Centro y la periferia, cuestiones éstas últimas a las que consideramos de gran importancia, y que analizamos más adelante.

Hemos señalado que quizás su primera manifestación estuvo presente en los debates parlamentarios de 1884 cuando la sanción de la Ley 1420 (Tedesco, 1986), en que al modelo de Estado centralizador de la prestación educativa –luego triunfante– se opuso una propuesta de participación ciudadana en la responsabilidad por el servicio. El modelo centralista triunfante terminó de consolidarse con la sanción de la Ley Láinez en 1905, lo que posibilitó otorgar un sentido nacional cohesionador alrededor de los valores y la construcción del Moderno Estado Nación. Este modelo, que fue exitoso hasta mediados del siglo XX, lo fue mientras también lo fue el modelo de Estado al que nació asociado. (Casassus, 1994)

Los procesos de descentralización educativa, desde su inicio en tiempos del desarrollismo a fines de los 50, hasta su fuerte impronta de los años '90 estuvieron guiados prevalentemente por una lógica economicista, entremezclada –particularmente durante la última dictadura– con una lógica política acotada a intereses hegemónicos. Nunca se trató de procesos montados desde una lógica pedagógica, o desde intencionalidades políticas que verdaderamente arraigaran en intenciones de distribución de poder, de empoderamiento de la

---

<sup>84</sup> Al respecto resulta interesante el análisis que sobre el sistema educativo jujeño ha desarrollado Luis Rigal y otros (2000) "*La escuela en la periferia*", UNJU, Jujuy, Argentina

comunidad, de participación de la ciudadanía en la toma de decisiones. La dictadura de Onganía continuó la tarea, transfiriendo a partir de 1966, 680 escuelas a las provincias de Buenos Aires, La Rioja y Río Negro.

Mediante los Decretos 21.809 y 21.810 del 5 de junio de 1978, la Junta Militar encabezada por Videla, se transfirieron todas las escuelas primarias y el preescolar de jurisdicción nacional a la Municipalidad de Buenos Aires, a todas las provincias y al entonces territorio Nacional de Tierra del Fuego, quienes debieron hacerse cargo, en su conjunto de 6.500 escuelas, 65.000 docentes y no docentes y unos 900.000 estudiantes. Los resultados fiscales de esta operación disminuyeron la participación del Estado Nacional en el financiamiento educativo del 8,6 al 7,6%, produciendo una exacción del presupuesto educativo de 207.000 millones de pesos (Falletti: 2004), lo que redundó en el crecimiento de los déficits fiscales provinciales, además de la sustantiva pérdida de la calidad educativa, asociada a la disminución financiera, ante el incumplimiento del Programa 050 por el que la Dictadura había comprometido fondos adicionales a las provincias.

Siguiendo con la lógica impuesta por el poder en la Argentina, desde mediados de siglo, la asunción de Carlos Menem y su pronta adhesión a los principios neoliberales, culminó la operación de transferencia, desligándose de las responsabilidades sobre el sistema de nivel medio y terciario transfiriendo a los estados subnacionales más de 2.000 escuelas, 72.000 docentes y 700.000 estudiantes. La verdadera intención de esta política fue expresada por el propio Ministro Cavallo, quien en declaraciones al Diario La Nación del 7 de diciembre de 1991, afirmaba que la transferencia de la educación secundaria, le *"ahorará al gobierno nacional 890 millones de dólares por año"*

La operación surgía de una exigencia para el acceso al Plan Brady, lo que motivó que el PE vetara parcialmente la Ley de presupuesto del año 92, eliminando la garantía de transferencia

financiera a las provincias para hacerse cargo de los servicios que transferían. La escasa provisión de fondos que dispondrían las provincias, discrecionalidad mediante, se supeditó a su vez al cumplimiento de metas fiscales de achicamiento de los respectivos Estados y a la adhesión y cumplimiento de los principios que a partir de 1993 impondría la Ley Federal de Educación con la modificación de la estructura y la desarticulación pedagógica del sistema, lo que se fue "acordando" paulatinamente con cada provincia, mediante el uso de herramientas de cooptación político-partidarias y/o extorsivas de corte financiero a través de la suscripción de los pactos fiscales y el Pacto Federal Educativo.

Nuestro análisis acerca del funcionamiento del sistema educativo provincial, culminados los procesos de transferencia, muestra que la nueva instancia administrativa del sistema se enmarca en un estilo de gestión, que aunque desde las prácticas discursivas tiende a plantear elementos de "modernización del sistema", su praxis, limitada por el desarrollo experto disponible, no consigue estructurar una burocracia educativa eficiente, con capacidad de administrar sus propios márgenes de autonomía, sino que se somete al modelo burocrático previo, caracterizado por el clientelismo, y por un reclutamiento de tipo partidario más que técnico, sin que puedan verse plasmados en la práctica los elementos de "distribución de poder", de "empoderamiento de la ciudadanía", de participación de la comunidad.

Tampoco se advierten, desde las evidencias empíricas, notas capaces de articular el nuevo sistema educativo provincial, a algún principio orientador de orden nacional, que tienda a mitigar las condiciones de fragmentación interjurisdiccional.

La calidad de la gestión pregonada desde los organismos nacionales, promovida a través de los instrumentos normativos que se

plasman a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y del conjunto de políticas que le suceden, tampoco resulta consistente.

No aparecen notas de mayores niveles de democracia en las instituciones educativas, las que siguen funcionando de acuerdo a un modelo centralizado de gestión, aunque ese centro haya sido desplazado desde el Ministerio de Nación al de la provincia.

Dos elementos centrales surgen de lo hasta acá descripto: el primero destaca que nos encontramos ante la presencia de una mera política fiscal, en la que la reforma educativa obedece a una lógica puramente economicista, sin reparar en consecuencias pedagógicas ni sociales, cuya presencia en el esquema descentralizador queda reducida a un dispositivo de legitimación política; el segundo está dado por el marco de "Reforma del Estado" en el que se lleva adelante, lo que invita a analizar las reconfiguraciones de poder y la redefinición de las relaciones sociales que ella implica.

Tulia Falletti (2004), ha hecho notar que *"no hay estudios que analicen la descentralización de los servicios sociales, tales como la educación, desde una perspectiva política",...* la mayoría de los trabajos sobre el tema *"han desatendido la dimensión intergubernamental...estudian los procesos de descentralización dedicando poca atención al rol de los actores políticos subnacionales. Esta ausencia de conceptualización de intereses territoriales es aún más alarmante en el análisis de países federales, tales como Argentina, en donde como dijera Edmund Muskie, las relaciones entre los presidentes, gobernadores, e intendentes constituyen la "cuarta rama" o "rama oculta del gobierno"*<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> FALLETI, Tulia G., "Descentralización educativa en Argentina: condicionantes institucionales y consecuencias políticas", e-I@tina, Vol. 2, núm. 8, Buenos Aires, julio-setiembre de 2004

Incorporar el contexto, las dimensiones políticas y sociales y las condiciones de gobernabilidad de los sistemas de educación al análisis de los procesos de descentralización, supone historizar las jurisdicciones en términos de su heterogeneidad, de sus capacidades financieras y técnicas, de su situación socioeconómica, de su tradición política, del juego de relaciones de poder que se dan en el seno de los Estados subnacionales, sus niveles de escolarización de la población y los diferentes modos y ritmos de gestión que operan en la aplicación de las reformas. Es desde esa confluencia múltiple de factores intervinientes en los procesos socio-políticos de donde surge la agudización de tendencias a la segmentación y fragmentación que experimentó el sistema educativo argentino, tras la aplicación de la Ley Federal de Educación, lo que en algún sentido relativiza el impacto de ese instrumento legislativo, en tanto causal del deterioro educativo de la Argentina, desplazando el centro de atención hacia la comprensión de los procesos de descentralización en el marco de los modelos de articulación política de los Estados subnacionales. En términos de las relaciones Estado-Educación parecen haber tenido mayor impacto en la fragmentación del sistema, los efectos de la Ley de descentralización que la propia Ley Federal de Educación, cuestión ésta que reviste una crucial importancia al momento de analizar la aplicación de la Ley Nacional de Educación, ya que ésta se desarrolla sobre una base que no modifica esa situación previa, y que se encuentra dada por la fragmentación en 24 sistemas educativos a cargo de gobiernos subnacionales.

Aunque muchos de los análisis críticos sobre los procesos de descentralización pusieron el énfasis en la lógica fiscal que los guía, y nosotros mismos hemos considerado hasta ahora como un elemento significativo a esa motivación, parece un tanto reduccionista analizar los procesos descentralizadores sólo desde esa perspectiva. Weiler (1996) se pregunta "*...¿por qué el Estado nacional, que históricamente controló*

*las escuelas regulando las conductas individuales e institucionales y manejó la asignación de recursos materiales y económicos, busca llevar a cabo una delegación de poder"?* La posible respuesta a esa pregunta arraiga en las condiciones de mutación de los Estados Nación y a las nuevas definiciones de la tensión Estado/mercado dadas por el desarrollo capitalista a nivel global. Desde Maquiavelo en adelante, toda la tradición científico política que ha estudiado el tema del poder, rechazaría una respuesta simple a tal cuestionamiento, que no se enmarque en la migración de poder desde el Estado al mercado. No se trata de que el Estado pierda o relegue graciosamente su poder; más bien se trata de que ahora el poder reside en el mercado, y por las mismas razones que "el poder no abdica", es el mercado quien está haciendo uso de ese poder que detenta. En tal marco, la mayoría de los análisis críticos que han puesto el énfasis en la presencia de una lógica fiscal, reclamando por una lógica de distribución del poder, de verdadero "empoderamiento" de la sociedad civil, o aquellas que abogan por la presencia de una lógica pedagógica ausente en los procesos de descentralización educativa, resultan reduccionistas e ingenuas, en la medida en que constituyen una subestimación del poder neoliberal, ya no fundado en el Estado sino en el mercado. Algunas de nuestras evidencias empíricas, acerca de del traspaso de poder de la nación a nuestra provincia, sugieren que, aunque la operación motivada en el descenso del déficit fiscal nacional no deja de revestir importancia e impacta negativamente en el desarrollo y la calidad educativa de nuestro sistema, parecen aun más importantes los elementos ligados al nuevo modo de gestión de la educación que el neoliberalismo ha impuesto. La subnacionalización de la educación implica, en este sentido, un paso adelante en el tránsito hacia la provisión de servicios educativos por parte del mercado, y por tanto inscribe un sentido más profundo a las transformaciones operadas, que el simple ahorro fiscal del Estado Nacional. Estados pequeños, desprovistos de herramientas técnicas, sin capacidad de generación



simbólica y de distribución de elementos de cohesión social, resultan altamente funcionales al traspaso de la función simbólica del Estado al mercado, de la escuela a los medios masivos de comunicación, elementos estos sobre los cuales volveremos más adelante.

De acuerdo con la opinión de Anselmo Bitar (1999), la descentralización sería *"un proceso de carácter global que supone, por una parte, el reconocimiento de la existencia de un sujeto -una sociedad o colectividad de base territorial- capaz de asumir la gestión de intereses colectivos y dotado a la vez de personalidad socio-cultural y político-administrativa y por otra parte, la transferencia a este sujeto de un conjunto de competencias y recursos (financieros, humanos, materiales) que ahora no tiene y que podrá gestionar autónomamente en el marco de la legalidad vigente"*, mientras que la desconcentración constituye *"...la mera transferencia de funciones de gestión, sin que esto implique la delegación de atribuciones (competencias jurídicas,) busca facilitar el cumplimiento de los objetivos de un organismo y no transformar las relaciones entre este y los actores sociales con los que interactúa"*

Facilitar ese cumplimiento supone un relegamiento de los sistemas de educación, en tanto dispositivos de conformación, distribución y transmisión intergeneracional de la cultura, posibilitando la construcción de una cultura vinculada al consumo y a las necesidades de acumulación capitalista, a cuyo efecto resultan mucho más eficaces otras agencias productoras y distribuidoras de símbolos sociales de distinción y conformación cultural, entre las que se destaca la presencia de la televisión y la red comunicacional.

Abordar la temática educativa, ante estas nuevas tendencias, supone entonces, el análisis del poder, de su nuevo status en el seno del Estado y su subordinación al mercado. Gran parte de los estudios sobre los problemas de la descentralización que han recorrido América Latina en las últimas décadas, han coincidido en señalar *"el escaso o nulo*

*impacto de tales políticas en el aula*" Guajardo (2002), señalando a menudo que nunca tuvieron ese propósito, y en general aludiendo a los objetivos fiscales (Eaton: 1998), pero sin reparar en las mutaciones de poder que entraña. Pues bien, cuando se analiza la eficiencia del sistema escolar en jurisdicciones subnacionales periféricas (a las que nos referiremos en el apartado siguiente), se advierte que el nudo central de tales políticas, conlleva una profunda reconfiguración del poder en el espacio Estatal, redefiniendo el aparato público, sus agencias, instituciones, administración y políticas, sino también su articulación con los actores y los valores culturales dominantes en la sociedad (García Delgado, 1996), vinculándolo a los nuevos modos de distribución cultural y configuración de nuestras sociedades desde la perspectiva individual, extirpando las concepciones de sujeto social que la modernidad supo abonar.

También esos propósitos resultan explicativos de la aparente contradicción señalada por muchos analistas, (Filmus: 1997), en el sentido de que la ejecución de políticas de descentralización en forma "centralizada" contribuye a aumentar la segmentación del sistema y la desigualdad educativa que la política supuestamente intenta superar (Feldfeber: 2003)<sup>86</sup>. Tal intento de superación de la segmentación solamente opera como dispositivo de legitimación de tales políticas en el plano discursivo, pero en realidad resulta sumamente coherente con los objetivos que venimos analizando. Tanto las proposiciones del Banco Mundial a las que nos hemos referido, como los discursos de los organismos internacionales que abogaban por la descentralización como una forma de mejorar los servicios administrativos, aumentar la calidad de la educación, compartir el poder con la ciudadanía local y acelerar el ritmo del desarrollo nacional, se inscribieron en este marco.

*"La generalización de esas directivas –promovidas por los organismos internacionales, se imponen en el capitalismo*

<sup>86</sup> Feldfeber, M., Ivanier, A., (2003) Revista Mexicana de Investigación Educativa 421

*contemporáneo, en la medida en que éste exige que el área educacional deje de ser tratada como una cuestión exclusivamente nacional. De ese modo el diseño de políticas educacionales es condicionado por imperativos que extrapolan los límites del estado-Nación y sus particularidades.*"<sup>87</sup>

Siguiendo a Freitas (1998), la subnacionalización de la gestión educacional supone un alto grado de funcionalidad para los nuevos roles de socialización y configuración cultural del capitalismo contemporáneo. Mientras la acción cultural y simbólica que ejercen los sistemas de educación pública, se fragmenta en un sinnúmero de agentes de gestión subnacionales, el capitalismo globalizado detenta mayores niveles de univocidad. El Estado se localiza, mientras el mercado se globaliza. Así las pautas de consumo que distribuye este último, las condiciones de trabajo de amplios sectores sociales que propicia y sus dispositivos de reproducción social, trascienden fronteras y posibilitan cierto igualamiento cultural, funcional a la acumulación del capital, no al desarrollo social e individual de los sujetos. Esas condiciones, los lenguajes que utiliza, la ética y la estética que promueve el mercado no se diferencian entre Indonesia y la Argentina, entre México y Tailandia.

A su vez la heterogeneidad jurisdiccional a la que referimos anteriormente, no sólo alude a particularidades regionales, sino que remite a las condiciones de diversidad que plantea el esquema centro-periferia que ha caracterizado el desarrollo histórico de la Argentina, y que limita las condiciones de generalización de los análisis sobre el papel educativo de los estados subnacionales.

---

<sup>87</sup> FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. (1998) "A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal". Revista da Faculdade de Educação - v.24 n.2 São Paulo jul./dic. 1998

### **Centro, periferia, Globalización y dominación**

En el caso de la Argentina, y seguramente con validez para otros países, las políticas de descentralización y subnacionalización de los sistemas de educación, encuentran un elemento adicional que a nuestro juicio complejiza el problema y que está dado por el desarrollo histórico asimétrico de estos Estados, que los ha colocado en situación de Centro y Periferia. Como veremos, gran parte de estos Estados, y particularmente el caso de San Juan que venimos estudiando, resultan periféricos en relación a otros Estados que podrían considerarse centrales. Estados subnacionales periféricos que pertenecen a países periféricos otorgan a estos una situación doblemente crítica, todo lo cual resulta funcional a la presencia de esquemas de dominación, que décadas atrás habían sido caracterizados en el marco de las teorías de la dependencia, y que hoy deben ser vistos a la luz de los procesos de globalización, los que han venido a reforzar y modificar los modos de dominación y desarrollo asimétrico de nuestras sociedades, planteando un nuevo orden mundial, que el expresidente chileno Ricardo Lagos definiera como un mundo dividido entre "*países globalizadores y países globalizados*".

El proceso de desarrollo de la Argentina que siguió a la batalla de Pavón, y que junto con el afianzamiento del modelo agroexportador, centrado en la producción de la Pampa Húmeda, capitalizó a la ciudad de Buenos Aires, otorgando a ese espacio económico-geográfico un centro de poder político con características urbano-metropolitanas, inició la tendencia de desarrollo asimétrico interno que 150 años más tarde caracteriza al país por un centro compuesto básicamente por las provincias ubicadas en la Pampa Húmeda, beneficiarias de la economía propia de ese espacio (Córdoba, Buenos Aires y Santa Fé) con su cabeza en la autonomizada Ciudad de Buenos Aires, frente a una periferia, que aunque admita a su vez cierta diversidad interna, y en algunos casos haya desarrollado oligarquías

locales que ejercen la dominación mediante formas autónomas respecto al poder nacional, abarca las restantes 20 provincias argentinas, aunque algunos analistas (Cao: 2002), sobre todo a partir del desarrollo económico realizan una distinción al interior de estos 20 estados, clasificando a Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Neuquén y La Pampa, como "provincias despobladas". No discutimos tal caracterización, sin embargo, a los efectos de lo que importa a nuestro trabajo, esto es, la gestión educativa de los Estados Subnacionales, tal distinción resulta poco relevante, ya que se trata de Estados, para los que su desarrollo no reconoce un anclaje en los condicionantes históricos de la época virreinal; resultan estructuraciones estatales jóvenes –fueron territorios federales durante parte del siglo XX– que no parecen haber logrado un desarrollo estatal que los exima de las consideraciones que haremos para las áreas periférica.

Entendemos por centro, Cao (2002), *"una estructura que combina salarios comparativamente altos con tecnología moderna y un tipo de organización social y productiva relativamente compleja y diversificada. En cambio, la estructura propia de una situación periférica combina salarios bajos con tecnología más rudimentaria y un tipo de organización social y productiva relativamente más simple (Taylor, 1994: 17)"*<sup>88</sup>

La distinción entre Centro y periferia cobra gran importancia en nuestro análisis para la caracterización de los espacios subnacionales que intentamos a lo largo de este trabajo. Los escasos desarrollos teóricos que hasta el presente han intentado conceptualizar a los estados subnacionales, han puesto el acento en aquellos cuya dimensión y desarrollo, tanto desde la perspectiva económica, como político-social, resultan de una envergadura muchas veces superior a la de muchos estados nacionales. Es el caso de California o Cataluña,

---

<sup>88</sup> Cao, Horacio, 2002, *"La especificidad del Estado y de la Administración Pública en las provincias del área periférica de la República Argentina"*, Tesis Doctoral, UBA, Bs. As.

(Omaha, 2003), algunas de cuyas notas –y con marcadas distancias, por cierto- podrían ser adecuadas para la caracterización de algunos elementos de nuestros estados subnacionales centrales, como podría ser el caso de la Provincia de Buenos Aires, pero que se encuentran muy lejos de las condiciones de desarrollo de los estados subnacionales periféricos

La predicción marxista, según la cual, *“el desarrollo de la periferia sería reflejo del ocurrido en el centro”*, ha sido discutida por Laclau al señalar que *“la penetración capitalista no sólo no desintegró las formaciones sociales precapitalistas sino que las reforzó o las recreó (Laclau, 1982: 36 y 37).”*<sup>89</sup>

Tales consideraciones pueden verificarse en el caso de los estados subnacionales periféricos, particularmente en nuestro estudio sobre San Juan, donde el desarrollo capitalista de producción vitivinícola, ha conservado formas premodernas de organización económica y social. Los pequeños productores vitivinícolas sanjuaninos comercializan su producción mediante el sistema de “maquila”, forma precapitalista donde la moneda de cambio resulta ser el vino producido por los sectores bodegueros. Tales formas del desarrollo económico, que han permanecido inmutables a lo largo del tiempo, resultan concomitantes con formaciones sociales en las que también perduran arcaísmos culturales que se reflejan en el tipo de tejido social que se establece, en las expresiones artísticas y la pobreza cultural característica de las sociedades premodernas. Los principales debates que ocupan el espacio público continúan insertos en el marco de tabúes culturales, con recurrentes apelaciones a modos de pensamiento mágico y/o animista. La cultura popular se encuentra restringida, y no parece que la impronta iluminista de la escuela haya contribuido a la superación de ciertos mitos que guían nuestra estructuración social, imposibilitando el

---

<sup>89</sup> Ibidem

abordaje de temáticas propias de nuestra época, uno de cuyos ejemplos palmarios de los últimos años ha sido expresado a través de la negativa al tratamiento de la Ley de salud reproductiva.

Entre el 5 y el 8 de octubre de 1999, se desarrolló en Mont Tremblant, Québec, la Conferencia Internacional del Forum de federaciones sobre el tema *"El Federalismo en la era de la mundialización"*, bajo la idea de que *"debido al empuje de la mundialización nos encontramos en pleno cambio de paradigma, pasando de un mundo de Estados-nación a un mundo en el que el federalismo ofrece la mejor aproximación política a la compleja diversidad del mundo contemporáneo"*<sup>90</sup>

La exhumación que hace el neoliberalismo en la era "mundializada", de la concepción de federalismo que caracterizó los debates nacionales –e incluso sus guerras internas- en tiempos de los procesos emancipatorios americanos, resulta funcional al nuevo esquema de poder mundial. La atomización del Estado, su fragmentación en pequeños Estados subnacionales, provinciales o incluso municipales, brinda condiciones propicias para lo que constituye una operación de traslación del poder desde el seno de los viejos Estados-Nación al seno del mercado.

La comprensión de estos nuevos fenómenos, requiere estudios serios acerca de estas nuevas unidades estatales, la que reviste una mayor diferenciación que la requerida para el análisis clásico de los modernos Estados-Nación. Estos, aunque con diferentes características en sus estadios de desarrollo y consolidación, mantenían notas comunes, en la medida en que fueron moldeados –al menos en occidente- desde conceptos unívocos acuñados por la modernidad. La diversidad –en cambio- de las estructuras estatales subnacionales, aunque mantenga también notas comunes –escasamente exploradas

---

<sup>90</sup> Watts, Ronald, (2001) *"El federalismo en la era de la mundialización"*, Revista Internacional de Ciencias Sociales, N° 167, marzo 2001

por la teoría política-, se presenta con notables asimetrías como resultado de la reproducción al interior de cada país de los esquemas de dominación que caracterizaron el mundo occidental durante gran parte del siglo XX, y que marcaban las diferencias entre países centrales y periféricos.

Hace ya más de 30 años que Rofman y Romero, en su estudio sobre el desarrollo regional de la Argentina<sup>91</sup>, caracterizaron el modo de reproducción de los esquemas de dominación que se presentan al interior de las provincias argentinas. De este modo, nuestros países reconocen también a su interior, condiciones de centro y periferia que otorgan a sus estructuras estatales diferenciadas capacidades de ejercicio del poder, y por consiguiente también muy diferenciadas formas de ejercer el rol educativo que los procesos descentralizadores impulsados sobre fines del siglo XX le han asignado.

El centralismo político, históricamente se corresponde con el centralismo territorial, por lo que las condiciones de centro-periferia se desarrollan también en espacios territoriales, en los que el dominio centralista ha impuesto a las zonas periféricas condiciones de debilidad endémica que le dificultan compensar su posición desfavorable. En tales condiciones, el "traspaso de funciones" propio de los procesos de descentralización, desde el centro a la periferia, ha debido desarrollarse en un marco débil para la potenciación de las expectativas que sus mentores neoliberales pretendieron, en alusión a los procesos de empoderamiento y participación ciudadana, convirtiendo al *"acercamiento del decisor gubernamental con la gente"* en una quimera.

Las condiciones históricas del desarrollo en la Argentina, muestran que las zonas más marginales, sólo han conseguido afianzar las condiciones de mayor desarrollo del centro, cuya propia prosperidad

---

<sup>91</sup> Rofman, Alejandro B.; Romero, Luis A. (1997) *"Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina"*, Amorrortu, Buenos Aires



económica, ha impedido el desarrollo periférico, aumentando la brecha entre las formaciones sociales, los modos de acumulación, las estrategias de producción y reproducción entre el centro y la periferia.

A su vez, el desarrollo desigual de las regiones, se ha encontrado históricamente condicionado por la ausencia de capacidad recaudatoria de las unidades subnacionales, lo que provocó una mayor subordinación en la medida en que la dependencia fiscal del centro generó mayores condiciones de desigualdad, dejando al arbitrio del poder central las remesas de fondos, arbitrio éste más vinculado a la construcción de sistemas políticos basados en esquemas de lealtades partidarias que a políticas compensatorias capaces de impulsar desarrollos sociales y económicos similares en regiones deprimidas.

La continuidad del esquema vigente de Coparticipación Federal de Impuestos, cuya reformulación aparece esquiva en el seno del Congreso Nacional, en tanto cualquier modificación requeriría un replanteo general del destino de las finanzas públicas en el país, y por tanto una reconfiguración del país todo, tornando al tema tan sensible, como para que se incumpla lo pactado al respecto en la Constitución de 1994. Tal situación impide que los cambios en términos del crecimiento económico experimentados a partir de 2003 impacten significativamente en la composición de los recursos. Así la provincia de San Juan, que en plena crisis del 2001 componía su presupuesto con un 85,84% proveniente de la Nación, en el 2004 había bajado sólo al 84,89%.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Grundke, Robert (2004) "Acerca de la necesidad de un nuevo Régimen de relaciones fiscales entre las provincias y el nivel nacional en la Argentina", Universidad Nacional de Córdoba, datos coincidentes con los elaborados por el IERAL, de la Fundación Mediterránea, elaborados por Nadin Argañaraz, [http://www.bolsamza.com.ar/ieral/chartas/junio\\_2904\\_1.pdf](http://www.bolsamza.com.ar/ieral/chartas/junio_2904_1.pdf)

**Cuadro N° 45 – Evolución de las Transferencias de Recursos de Origen Nacional – 24 jurisdicciones, Acuerdo Nación-Provincias Ley 25.570 – 2004-2007 – En miles de pesos**

PROVINCIAS	2004		ENE-SET 2007	
	Monto	%	Monto	%
BUENOS AIRES	8277252,7	20,5	6010778,9	21,3
CATAMARCA	1055998,6	2,6	729734,6	2,6
CORDOBA	3456831,5	8,6	2378286,4	8,4
CORRIENTES	1497734,6	3,7	1029544	3,6
CHACO	1942949,5	4,8	1321181,1	4,7
CHUBUT	670391,1	1,7	495589,8	1,8
ENTRE RIOS	1913249,8	4,7	1325756	4,7
FORMOSA	1412602,9	3,5	969036,9	3,4
JUJUY	1132550,3	2,8	789299,8	2,8
LA PAMPA	743683,4	1,8	525263,8	1,9
LA RIOJA	797926,0	2,0	566919,8	2,0
MENDOZA	1646429,9	4,1	1146385	4,1
MISIONES	1350502,6	3,3	934075,1	3,3
NEUQUEN	718669,5	1,8	510753,4	1,8
RIO NEGRO	996160,9	2,5	693673,5	2,5
SALTA	1545685,6	3,8	1064764,9	3,8
SAN JUAN	1299985,9	3,2	899530,7	3,2
SAN LUIS	891815,3	2,2	630312,6	2,2
SANTA CRUZ	677298,2	1,7	482954,4	1,7
SANTA FE	3534124,2	8,8	2445278,6	8,7
SANTIAGO DEL ESTERO	1616008,9	4,0	1107810,3	3,9
TUCUMAN	1870915,8	4,6	1289478,8	4,6
TIERRA DEL FUEGO	506053,2	1,3	368832	1,3
Ciudad de Buenos Aires	771802,3	1,9	524065	1,9
<b>TOTAL</b>	<b>40326622,65</b>		<b>28.239.305,4</b>	

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Hacienda del Ministerio de Economía y Producción de la Nación, [http://www.mecon.gov.ar/onp/html/ejectexto/bole\\_trim\\_dosuno.html](http://www.mecon.gov.ar/onp/html/ejectexto/bole_trim_dosuno.html)

Como puede advertirse en el Cuadro 45, la evolución de la Coparticipación Federal de Impuestos Nacionales sigue la misma tendencia, observándose mínimas variaciones de provincia a provincia, y para el caso de la provincia de San Juan, el porcentaje se mantiene estable entre 2004 y 2007, ubicado en el 3,2%, el que constituye el valor histórico. Se observa si una disminución porcentual en los Aportes del Tesoro Nacional (ATN), (Cuadro 46), que para el caso de San Juan,

disminuyen del 3,1 en 2004, valor similar al de la Coparticipación de Impuestos, al 2 % en 2007.

**Cuadro N° 46 – Evolución de los Aportes del Tesoro Nacional (ATN), 2004-2007 -**  
En miles de pesos

PROVINCIAS	2004		2005		2006		2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%
BUENOS AIRES	17218,3	22,6	30583	30,4	32051	30,4	27089	27,7
CATAMARCA	2905	3,8	2207	2,2	1920	1,8	1355	1,4
CORDOBA	8385	11,0	8993,3	8,9	5590	5,3	6577	6,7
CORRIENTES	2118	2,8	1820,5	1,8	10030	9,5	230	0,2
CHACO	2242,3	2,9	2135	2,1	5580	5,3	3330	3,4
CHUBUT	1989	2,6	1930	1,9	790	0,8	900	0,9
ENTRE RIOS	3041	4,0	5710	5,7	3293	3,1	5580	5,7
FORMOSA	1315	1,7	2400	2,4	80	0,1	4150	4,2
JUJUY	2604,5	3,4	5270	5,2	3585	3,4	4370	4,5
LA PAMPA	2680	3,5	1490	1,5	1630	1,5	3445	3,5
LA RIOJA	5328	7,0	4300	4,3	5535	5,3	250	0,3
MENDOZA	1949,5	2,6	1440	1,4	2760	2,6	5315	5,4
MISIONES	595	0,8	1335	1,3	1425	1,4	745	0,8
NEUQUEN	600	0,8	1070	1,1	10468	9,9	1182	1,2
RIO NEGRO	3503,6	4,6	7009	7,0	2141	2,0	4415	4,5
SALTA	115	0,2	140	0,1	5390	5,1	8055	8,2
SAN JUAN	2385	3,1	1950	1,9	2105	2,0	1950	2,0
SAN LUIS	0	0,0	50	0,0	1230	1,2	170	0,2
SANTA CRUZ	7050	9,3	2963	2,9	1785	1,7	870	0,9
SANTA FE	1870	2,5	5970	5,9	2320	2,2	7660	7,8
SANTIAGO DEL ESTERO	5677,7	7,5	4340	4,3	1015	1,0	1680	1,7
TUCUMAN	602	0,8	5966	5,9	3440	3,3	6730	6,9
TIERRA DEL FUEGO	800	1,1	1565	1,6	1130	1,1	1825	1,9
C.A.B.A.	1105	1,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>76078,9</b>		<b>100637</b>		<b>105293</b>		<b>97873</b>	

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Hacienda del Ministerio de Economía y Producción de la Nación, [http://www.mecon.gov.ar/onp/html/ejectexto/bole\\_trim\\_dosuno.html](http://www.mecon.gov.ar/onp/html/ejectexto/bole_trim_dosuno.html)

Es de destacar que si proyectamos los valores publicados por la Secretaría de Hacienda de la Nación, tanto en valores de Coparticipación de impuestos como de ATN, para el período ENE-SET 2007, con la misma tendencia al resto del año 2007, San Juan habría tenido un aporte total Nacional de \$ 1.477.086.987. Si a su vez recurrimos a la recaudación de Impuestos Provinciales para el mismo año, cifra que se ubica en \$ 307.055.607<sup>93</sup>, la relación de fondos nacionales frente a los provinciales muestra una leve variación respecto a lo analizado

<sup>93</sup> Datos de la Secretaría de Hacienda de la Provincia de San Juan, obtenidos en <http://www.sanjuan.gov.ar/rentas/2007/2007.htm>

para el período 2001-2004. En este caso, el año 2007 muestra una composición de las finanzas públicas provinciales con un 79,2% de origen nacional, frente a un 20,8 de fondos provinciales.

La variación porcentual del 5,69% producida entre 2004 y 2007, se debe en gran parte a la reactivación de la economía provincial, la que a su vez se origina en dos vertientes: por una parte el impacto de la reactivación general de la economía nacional que se comenzó a experimentar desde el 2003, por otra el desarrollo de nuevas actividades económicas ya referidas en apartados anteriores, particularmente vinculadas a la actividad minera. Sin embargo ese crecimiento en la recaudación tiene un techo muy cercano a los valores conseguidos, en la medida en que tal recaudación se origina en una mayor capacidad económica de los contribuyentes para hacer frente al pago de los únicos impuestos provinciales vigentes: Automotor, Inmobiliario, Sellos e Ingresos Brutos. De ellos, es este último el único que tiene una envergadura significativa, y se encuentra directamente vinculado a la actividad económica.

Incluimos por último, y dada la significación que tiene para nuestro caso en estudio, el desglose de los aportes específicos para educación provenientes de la Nación, que se encuentran incluidos en los cuadros precedentes, y que como se advierte guardan una tendencia porcentual menor a la señalada para la Distribución Federal de impuestos, ubicándose en valores del 2 al 2,2%.

A tales aportes deben agregarse los subsidios provenientes del Ministerio de Educación de la Nación a través de los Programas especiales, el que cuenta de acuerdo con el Presupuesto para el año 2009, con \$ 621.314.953 para Acciones compensatorias, \$ 294.253.537 para Infraestructura y equipamiento, \$ 6.122.021 para fortalecimiento de las Administraciones Provinciales, \$ 243.060.571 para mejoramiento de la Calidad Educativa, \$ 72.288.439 para Formación Docente y \$ 2.108.350.000 destinados al Fondo de Incentivo Docente. Tales

previsiones presupuestarias hacen un total de \$ 3.345.389.521, y de los anexos del presupuesto se desprende que la Provincia de San Juan podría recibir aproximadamente unos 100 millones de pesos.<sup>94</sup>

**Cuadro N° 47 – Distribución por provincias del Fondo Educativo Ley 23.906 y del Financiamiento de la Ley 26.075 – En miles de pesos**

PROVINCIAS	IMPUESTO SI/LOS ACTIVOS FDO. EDUCATIVO LEY N° 23.906				FINANC. EDUCATIVO LEY N°26.075	
	2004		ENE-SET 2007		ENE-SET 2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%
BUENOS AIRES	268,9	28,0	430,2	28,0	390209,9	31,9
CATAMARCA	20,3	2,1	32,2	2,1	21148,6	1,7
CORDOBA	74,4	7,7	119,0	7,7	92662,6	7,6
CORRIENTES	33,4	3,5	53,5	3,5	40096,8	3,3
CHACO	43,6	4,5	69,8	4,5	44497,6	3,6
CHUBUT	20,3	2,1	32,2	2,1	17236,7	1,4
ENTRE RIOS	34,5	3,6	55,4	3,6	41197,0	3,4
FORMOSA	23,8	2,5	37,5	2,4	26527,4	2,2
JUJUY	21,3	2,2	34,2	2,2	27749,9	2,3
LA PAMPA	17,7	1,8	28,4	1,8	13813,8	1,1
LA RIOJA	17,1	1,8	27,5	1,8	17359,0	1,4
MENDOZA	36,7	3,8	58,7	3,8	54521,8	4,5
MISIONES	27,3	2,8	43,8	2,9	48409,5	4,0
NEUQUEN	24,2	2,5	38,7	2,5	21026,3	1,7
RIO NEGRO	28,1	2,9	44,8	2,9	23593,5	1,9
SALTA	37,4	3,9	59,5	3,9	47431,5	3,9
SAN JUAN	21,1	2,2	33,7	2,2	24938,2	2,0
SAN LUIS	17,4	1,8	27,9	1,8	15525,3	1,3
SANTA CRUZ	17,4	1,8	27,9	1,8	7701,5	0,6
SANTA FE	70,7	7,4	112,8	7,3	83983,1	6,9
SANTIAGO DEL ESTERO	35,2	3,7	56,1	3,7	40830,2	3,3
TUCUMAN	31,8	3,3	50,8	3,3	50487,7	4,1
TIERRA DEL FUEGO	8,3	0,9	13,4	0,9	4645,4	0,4
Ciudad de Buenos Aires	30,2	3,1	48,5	3,2	66868,7	5,5
<b>TOTAL</b>	<b>961,1</b>		<b>1536,5</b>		<b>1222461,95</b>	

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Hacienda del Ministerio de Economía y Producción de la Nación, [http://www.mecon.gov.ar/onp/html/ejectexto/bole\\_trim\\_dosuno.html](http://www.mecon.gov.ar/onp/html/ejectexto/bole_trim_dosuno.html)

<sup>94</sup> <http://www.mecon.gov.ar/onp/html/presutexto/ley2009/jurent/pdf/D09J70.pdf>

## APELANDO A LA HISTORIA

Siguiendo a Horacio Cao (2002), podemos afirmar que el problema de la estructuración estatal argentina, y su caracterización centro-periferia, enraiza en la época colonial, sin lograr una reversión de la desigualdad territorial a lo largo de casi 500 años de historia, siendo *"la desigualdad territorial una de las características que definen a la República Argentina como país subdesarrollado, pobre, periférico, del tercer mundo"*<sup>95</sup>

De forma inherente a la monarquía, la época colonial modeló una estructura centralista en la que el Virrey, en tanto hombre de confianza de la corona, designaba a todo el funcionariado que ocupó el extenso territorio virreinal, con una amplitud de funciones que para muchos ha sido el antecedente primario de la constitución centralista de los estados nacionales en la etapa emancipatoria<sup>96</sup>, constituyendo los Cabildos y los Ayuntamientos el primer antecedente de lo que serían hoy los Estados provinciales, y de su perfil como expresión de los intereses de las clases dominantes locales, los que no siempre fueron coincidentes con los de la corona, determinando ciertos grados de autonomía decisional, en el que el lema parece haber sido *"cumplir pero no obedecer"*.

*"El relativamente rápido proceso de esplendor y posterior pérdida de potencia del núcleo minero altoperuano coadyuvó a esta descentralización de facto. En efecto, al reducirse su dinámica, Potosí perdió parte de su poder de influencia, lo cual derivó de hecho en una progresiva descongestión de las actividades económicas y sociales. Este*

---

<sup>95</sup> Cao, Horacio, (2002) *"La especificidad del Estado y de la Administración Pública en las provincias del área periférica de la República Argentina"*, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires

<sup>96</sup> Ya en 1881, cuando se discutía en la legislatura de Buenos Aires el proyecto que finalmente capitalizó a la ciudad de Buenos Aires, Leandro Alem, acérrimo opositor del proyecto afirmaba que Buenos Aires constituía la capital monárquica de la República Argentina

*proceso resultó aún más profundo en áreas marginales como las que luego conformaron la República Argentina".<sup>97</sup>*

Cao ha destacado dos características, que operan como determinantes históricas, originadas en esa ambigüedad centralismo-autonomía. Por una parte *"la gran expansión del aparato estatal"*, asociada a la *"estructura eclesial"*, en tanto aparato paraestatal, lo que constituía un eficaz sistema para el cobro de tributos y para la contención ideológica del indígena. Por otra *"el carácter predominantemente fragmentado del gobierno de Indias"*, que con la permanente superposición de intereses territoriales contrapuestos se encuentra en la base de las luchas centralismo-federación que siguieron a la etapa emancipatoria, y que si bien fueron formalmente resueltas a partir de la batalla de Pavón, le heredaron a la Argentina la híbrida estructuración estatal que propició Alberdi, aunque en su Carta a Félix Frías del 14 de Noviembre de 1852, quizás de alto sentido premonitorio sostenía que *"las provincias del interior no son nada, son mera entidad moral, poder en el nombre. El verdadero poder, el centro de vida y de acción dirigente en la república Argentina, está en las cuatro provincias litorales. Son el proscenio de nuestro gran teatro, allí se desempeña el drama"*<sup>98</sup>

La decadencia del Virreinato del Perú, trajo aparejada la creación del Virreinato del Río de La Plata en un intento de reequilibrio del poder virreinal intercolonial, transformando las gobernaciones en Intendencias. Así la Gobernación de Salta se desprendió de los territorios de Córdoba y La Rioja, las que unidas a Cuyo se integraron a la Intendencia de Córdoba del Tucumán. A su vez la Gobernación del Río de La Plata creó las Intendencias de Montevideo, Misiones y Buenos Aires, permitiendo que esta última ocupara el lugar estratégico en la intermediación comercial con Europa.

---

<sup>97</sup> Ibidem

<sup>98</sup> Citado por Cao, op. cit.

Estos antecedentes virreinales de la preeminencia de Buenos Aires serán luego potenciados con el desarrollo del modelo agroexportador que pudo combinar las ventajas comparativas del puerto con el amplio desarrollo económico de su zona de influencia territorial más cercana, a partir de la resolución que otorgó la batalla de Pavón. La oligarquía mitrista que se desarrolló a partir de 1861, fundada en los antecedentes coloniales, ejercerá luego la hegemonía política y económica sobre todo el territorio nacional, moldeando no sólo las condiciones económicas sino sus formaciones sociales y su desarrollo cultural de la mano del proyecto educativo sarmientino. Se logró así la unidad territorial y la unidad cultural, en base a la sumisión tanto económica como cultural del interior.

El fuerte poder económico desarrollado por el puerto de Buenos Aires, obligado intermediario del mercado externo, originó hacia 1803 las protestas de la región, ante el gobierno colonial, por la importación de aguardientes provenientes de Europa, y que eran introducidas en el mercado interno en condiciones económicas más favorables para el mercado de consumo.

*"El virreinato no había sido más que una agregación de ciudades que recién comenzaban a relacionarse y que -más allá de lo institucional- no conformaban una unidad. En dichas ciudades se desarrollaron tendencias autonómicas que abrevaron en la larga tradición autárquica de las poblaciones americanas y en el auge del "juntismo" propagado desde España. Tales tendencias se corporizaron en los Cabildos que, a lo largo del primer segmento del siglo XIX, devinieron en provincias."<sup>99</sup> La imposición del Reglamento de Libre Comercio en condiciones de inexistencia de un desarrollado mercado interno, fue otro de los arietes que comienza configurar las condiciones de centro y periferia, al operar relegando al interior. A su vez la tensión entre intereses contrapuestos, desde las rudimentarias economías*

---

<sup>99</sup> Ibidem



regionales, contrasta con la expansión y consolidación del poder del puerto; mientras los primeros se debaten en luchas intestinas, Buenos Aires consolida su hegemonía política, lo que luego le permitirá imponerla al resto del territorio.

*"Casi un siglo y medio después de Pavón, los principales registros estadísticos referidos a la economía y la sociedad muestran a las claras qué región triunfó en el campo de batalla y cuáles resultaron derrotadas."<sup>100</sup>*

Aunque la idea de federalismo, que según algunas vertientes teóricas, fue incorporada a la teoría política desde una vertiente religiosa, ya que estuvo en la base del federalismo norteamericano en el que la separación entre la Iglesia y el Estado imponía la necesidad de colocar en condiciones de igualdad a las diferentes iglesias, sin favorecer a unas sobre otras, en el caso argentino mutó a condiciones de desigualdad, sobre todo a partir de la delegación de atributos recaudatorios por parte de las provincias en beneficio de la Nación, mediante el acuerdo de coparticipación de 1935. Cuando los Estados subnacionales poseen una adecuada capacidad de recaudación y la consecuente autarquía financiera se encuentran en condiciones de cumplir las funciones básicas asignadas por el modelo de Estado benefactor desde la perspectiva neoclásica; sin embargo, las condiciones planteadas previamente muestran un panorama heterogéneo en el que la capacidad fiscal de los estados federales dificulta seriamente aquel cumplimiento.

De acuerdo con la opinión de Natalio Botana (2000), *"la procedencia de los fondos, las provincias medianas y pequeñas son sucursales del poder central: si cesara el flujo de la coparticipación no habría ejecución posible del presupuesto de gastos...este sistema ha configurado un flujo de relaciones que invierte el sentido del precepto*

---

<sup>100</sup> Ibidem

*republicano de que no hay gasto legítimo si no está respaldado por el compromiso directo de la ciudadanía fiscal."*<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Botana, Natalio, (2000) "La gobernabilidad en el marco del régimen federal argentino. Notas sobre la educación pública"

Cuadro N° 48 – Desigualdad en la Coparticipación Federal de impuestos - 2001

Provincias	Ingresos provinciales	Ingresos nacionales	Ingresos Totales	Habitantes	Rel Ing Totales/habitantes	Rel Ing. Nac/habitantes antes	Rel Ing Pcial/habit
FORMOSA	21630,4	493418,4	515048,8	485700	1060,43	1015,89	44,53
LA RIOJA	22710,6	309630,1	332340,7	289820	1146,71	1068,35	78,36
CHACO	80299,6	702335,9	782635,5	983087	796,10	714,42	81,68
JUJUY	51023,8	442279,3	493303,1	611484	806,73	723,29	83,44
CORRIENTES	79012,6	590444,3	669456,9	929236	720,44	635,41	85,03
SGO. DEL ESTERO	74479,2	616724	691203,2	806347	857,20	764,84	92,37
CATAMARCA	35508,5	397701,2	433209,7	333661	1298,35	1191,93	106,42
MISIONES	107131,4	572985,4	680116,8	963869	705,61	594,46	111,15
SALTA	120736,3	641902,5	762638,8	1079422	706,53	594,67	111,85
SAN JUAN	87519,4	530659,4	618178,8	622094	993,71	853,02	140,69
TUCUMAN	201114,1	829074,9	1030189	1336664	770,72	620,26	150,46
CHUBUT	80322,9	341258,1	421581	413240	1020,18	825,81	194,37
ENTRE RIOS	250869,5	900373,9	1151243,4	1156799	995,20	778,33	216,87
MENDOZA	357454,7	926289,1	1283743,8	1576585	814,26	587,53	226,73
RIO NEGRO	126259,2	478097,8	604357	552677	1093,51	865,06	228,45
SANTA CRUZ	46170,5	314474,9	360645,4	197191	1828,91	1594,77	234,14
CORDOBA	753503	1893476,7	2646979,7	3061611	864,57	618,46	246,11
SANTA FE	750729,5	1936884,3	2687613,8	2997376	896,66	646,19	250,46
BUENOS AIRES	3597990	6953780,5	10551770,5	13755993	767,07	505,51	261,56
LA PAMPA	81348,4	350669,1	432017,5	298460	1447,49	1174,93	272,56
SAN LUIS	101204,4	420864,7	522069,1	366900	1422,92	1147,08	275,84
NEUQUEN	175945,6	444922,6	620868,2	473315	1311,74	940,01	371,73
TIERRA DEL FUEGO	46080,3	250180,8	296261,1	100960	2934,44	2478,02	456,42
<b>PROVINCIAS</b>	<b>7249044</b>	<b>21344057,6</b>	<b>28593101,6</b>	<b>33392491</b>	<b>856,27</b>	<b>639,19</b>	<b>217,09</b>

Fuente: Miguel Aquino - Inst de Est. de las Finanzas Publ. Argentinas

Los grados de dependencia financiera de los Estados Subnacionales pueden advertirse comparando los recursos propios con los provenientes de la Nación, que se detallan en el cuadro 38, y que en su punto más extremo, la provincia de Formosa, sólo alcanzan al 4,2%.

Sin embargo, (Cao: 1994), el "desequilibrio geográfico en otras etapas funcional al modelo de acumulación, hoy ha dejado de serlo. La crisis se ha instalado en el centro y en las periferias, provocando tensiones y enfrentamientos en la búsqueda que cada región, con distintos resultados, ha emprendido por un nuevo posicionamiento", emprendimientos estos que se llevan adelante desde puntos de partida altamente diferenciados, condicionados precisamente por su desarrollo histórico.

Esa instalación de la crisis en el Centro, produjo, sobre todo durante el 2001, un colapso total de los estados provinciales dado su grado de dependencia. Un caso particular fue el de la provincia de San Juan, en la que el enfrentamiento político entre el gobernador de la Alianza, Alfredo Avelín, y el entonces Ministro del Presidente de la Rúa, Domingo Cavallo, interrumpió totalmente el flujo de fondos nacionales hacia la provincia, lo que provocó la situación descrita en nuestra introducción. Tal enfrentamiento político se continuó durante la presidencia de Eduardo Duhalde, por lo que el inicio de la normalización en el flujo de fondos hacia las provincias no se produjo en nuestro caso, lo que provocó la remoción del gobernador mediante el juicio político para destrabar el flujo de fondos nacionales. Lo que queremos destacar con este ejemplo es que las formas de gobernabilidad establecidas por nuestro sistema, dejan al arbitrio de la Nación la continuidad económico-social de los Estados provinciales, cuando las relaciones políticas entre ambos se agrietan por diversas circunstancias. La cesación de pagos en que estuvo la provincia durante el año 2002, deteriorando irremediablemente su sistema de educación, y tantos otros servicios estatales, que según lo descrito en el cuadro precedente, dependían en un 86% de los fondos nacionales, constituye una muestra flagrante del estado de dependencia en que se desenvuelven los Estados provinciales.

### **¿Pudo haber otro Estado provincial?**

Las condiciones históricas precedentemente desarrolladas explican en parte la constitución de los Estados subnacionales. Sin embargo nuestras indagaciones históricas dan cuenta de una experiencia particular, acotada a la provincia de San Juan, y que en las décadas del 20 y del 30, intentaron una constitución Estatal distinta, elaborada desde otros principios, que intentaron tempranamente la constitución de un Estado benefactor, con otra capacidad de

implementación de políticas educativas estatales, desde el ámbito subnacional, incluso interpelando la fuerte centralización del sistema que pretendía imponer la Ley Láinez. Nos hemos ocupado de una indagación histórica que dé cuenta de esta experiencia, dada su riqueza para la comprensión del fenómeno estatal que venimos discutiendo.

### **Algunos antecedentes políticos**

La Ley Sáenz Peña posibilitó, de la mano del radicalismo irigoyenista, el desplazamiento de la oligarquía conservadora construida a partir del mitrismo. La expansión de las capas medias y la construcción de un modelo propio de representación política pudo terminar –voto popular mediante- con décadas de conservadurismo. El surgimiento de esa nueva clase social fue posibilitado por el éxito económico del modelo agroexportador y su necesidad de distribución hacia cuadros inferiores de la población, sin llegar a los sectores obreros y populares. Esta nueva clase media pudo transformarse en mayoritaria, alcanzando el poder en 1916. Los sectores populares siguieron excluidos, y sólo lograrían una expresión política propia, treinta años más tarde, de la mano del peronismo.

La expansión de las clase medias fue menor en algunas provincias, donde las oligarquías locales, dependientes y subordinadas al puerto de Buenos Aires no generaron un "derrame" económico de la misma magnitud que el producido en la Pampa Húmeda. Este fue el caso de la provincia de San Juan, donde el poder conservador detentado por la oligarquía vitivinícola puso un freno al ascenso radical producido en el resto del país, reteniendo la gobernación en las elecciones de 1917, arrasando con un radicalismo cuantitativamente débil, cuya propuesta política –al igual que en el resto del país- no intentaba penetrar con su modelo de representación en los sectores populares.

El triunfo conservador de la fórmula Izaza-Graffigna produjo un fuerte debate al interior del radicalismo sanjuanino, en cuyo seno militaba un sector, liderado por Federico Cantoni, que propiciaba la ampliación de la representación popular del radicalismo hacia los sectores obreros y populares, tras la comprensión de que las limitaciones cuantitativas de la clase media sanjuanina impedirían arrebatarle el poder al conservadurismo. El debate terminó en cisma, dando surgimiento en 1918 de la Unión Cívica Radical Intransigente, dirigida por tres hermanos: Elio, Aldo y Federico Cantoni, quienes radicalizaron fuertemente su discurso político al calor de las viejas consignas alemistas, proclamando en su primera manifestación pública de febrero de 1918 que *"la UCRI realizará una amplia democracia liberando la vida y tratando por todos los medios lícitos de mejorar la condición moral, intelectual y económica de **la clase laborista**"*<sup>102</sup>.

Los hermanos Cantoni eran los hijos de Angel Cantoni, un Ingeniero en Minas oriundo de Carbonara del Tecino en la región Lombarda de Somellina, que había arribado al país en 1876, impulsado por las obsesiones sarmientinas de desarrollo de la minería y que años más tarde se radicaría definitivamente en San Juan, cuando la Minera Torres de Alessandria le encomienda los estudios de prospección de las minas de Santo Domingo en las Sierras de la Huerta y es nombrado Director de Trabajos de Laboratorio y Profesor de las Cátedras de Mineralogía, Geología y Paleontología de las Escuela de Minas creada por Sarmiento.

Angel Cantoni era un hombre de sólida formación intelectual adquirida en sus estudios en la Universidad de Pavia y en la Academia de Freyberg. Sus conferencias en el Colegio Nacional de Buenos Aires, han sido elogiadas por su erudición y su personalidad por el entonces Director Castelford Lugones (Cantoni: 1974). Cuando los tres hijos

---

<sup>102</sup> Arias, D. y Peñaloza, C. (1966) *"Historia de San Juan"*, Spadoni, Mendoza. (El subrayado es nuestro)

culminaron sus estudios secundarios en el Colegio Nacional de San Juan, los envió a Buenos Aires a estudiar medicina en la UBA. Federico quien ejerciera dos veces la gobernación de San Juan (1923-25 y 1932-34), compartió estudios e ideales con Alicia Moreau de Justo, junto a quien recibiera su título de Médico en 1913. Aldo, gobernador de la provincia (1926-28), y a quien se adjudica el papel de ideólogo del movimiento, permaneció en Buenos Aires algunos años luego de su egreso de la Facultad de Medicina en 1914. Allí llegó a ser Presidente del Partido Socialista Internacional, que fuera la base del Partido Comunista Argentino, fundado en febrero de 1918, luego del triunfo bolchevique en Rusia.

La escisión producida por los Cantoni en la UCR sanjuanina significó la ruptura y enfrentamiento permanente de éstos con el presidente Irigoyen. Luego de una gran cantidad de avatares políticos que terminaron con el asesinato del Gobernador Amable Jones en 1921 y la consecuente intervención federal – y cuyo detalle, aunque rico, excede la temática de este trabajo-, Federico Cantoni fue electo gobernador de San Juan (1923), iniciándose un período en el que se destaca la construcción de un Estado Subnacional atípico para la época, y aún para estos tiempos, y en el que resalta particularmente la relación entre Educación y Estado. Su implantación y desarrollo se llevó adelante durante tres gobernaciones interrumpidas de 2 años cada una, que se extienden entre 1923 y 1934.

### **El Estado y la educación durante el cantonismo**

*"...ningún estudio acerca del sistema educativo puede separarse de algún análisis explícito sobre el propósito y el funcionamiento del sector gubernamental. Puesto que el poder se expresa, al menos en parte, a través del sistema político de una sociedad, cualquier intento por desarrollar un modelo de cambio educativo, debe tener detrás una teoría bien pensada sobre el funcionamiento del gobierno –nos*

referimos a ésta como una Teoría del Estado-.<sup>103</sup> Sin embargo, incluso si no creyéramos que un sistema educativo tuviera algo que ver con el poder en una sociedad, de cualquier forma estaríamos obligados a estudiar el gobierno para entender la educación formal: en los siglos XIX y XX la educación ha sido creciente y primordialmente, una función del Estado"<sup>104</sup>

Si el poder se expresa a través del sistema político, el que su vez se concreta en el Estado; y por otra parte la educación ha sido –y particularmente en el caso argentino- una función del Estado, adquiere significativa importancia ubicar a la educación en la esfera del poder. (Tedesco: 1986), establece dos perspectivas teóricas aplicables en nuestro caso.<sup>105</sup> En primer lugar "la educación como mecanismo de control", para lo que admite la definición de control social de Wilbur Brookover, según la cual éste consiste en "...la determinación externa de las acciones individuales por otros que ejercen el poder de influencia"; y en segundo término "el control que se ejerce sobre la educación misma", en la medida en que las élites gobernantes adquieren el manejo de las medidas de control social, entre ellas la educación.

Ambas perspectivas resultan explicativas de cómo y por qué la educación fue en nuestro medio –y lo es hasta hoy-, una función primordial del Estado, aunque los procesos de descentralización que hemos referido precedentemente, y más aun las lógicas de traslación de funciones educativas desde el Estado hacia el seno del mercado,

---

<sup>103</sup> Precisamente una de las hipótesis que sostenemos en este trabajo es la insuficiencia teórica de que disponemos para dar cuenta del funcionamiento del gobierno en su rol educativo, toda vez que las Teorías del Estado, a las que se refiere Carnoy en este texto, constituyen teorizaciones cuya validéz es relativa al rol educativo de los Estados Nación, sin que se hayan desarrollado hasta ahora constructos teóricos capaces de dar cuenta del rol educativo de los Estados Subnacionales. Tal situación pone una limitación a este mismo apartado en la medida en que trataremos de mostrar el funcionamiento del Estado sanjuanino en los años '20 y para ello sólo podemos valernos de esas teorizaciones del Estado.

<sup>104</sup> Carnoy, Martín, (1984) "Enfoques marxistas de la educación", CEE, México, pág. 13

<sup>105</sup> Tedesco, Juan Carlos, (1986) "Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945", Ed. Solar, Buenos Aires. Pág. 93



marcan una tendencia declinante de lo que fuera el paradigma moderno de la educación, en tanto función principalísima del Estado.

Desde la primera perspectiva enunciada, es posible admitir que a través de la educación se socializa a los educandos en las pautas de los sectores dominantes. Tal cuestión ha sido desarrollada, desde otra perspectiva por las corrientes marxistas, particularmente por Louis Althusser a través de su conceptualización sobre los "Aparatos ideológicos del estado", por lo que más adelante nos ocuparemos especialmente de ese concepto.

La hegemonía que tuvo en sus manos al Estado argentino a fines del siglo XIX estructuró un sistema educativo que respondiera a los propósitos establecidos por su programa político y económico. Como es conocido, la cosmovisión, los valores, los contenidos ideológicos de aquellos dirigentes se encontraban estrechamente vinculados a las pautas que arribaban del norte moderno europeo y estadounidense. Por tanto tuvieron que montar un edificio educativo que socializara a las nuevas generaciones en esos contenidos, visualizados como aquellos que asegurarían la continuidad de su hegemonía interna y la construcción del moderno Estado Nación<sup>106</sup>, noción ésta que como veremos, fue interpelada desde la provincia de San Juan por el cantonismo.

Alberdi, en su obsesión inmigratoria había dicho: "*Queremos plantar y aclimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y los EEUU? Traigamos pedazos vivos de ellos en las costumbres de sus habitantes y radiquémoslos aquí...*"<sup>107</sup>, mientras Sarmiento advertía que uno de los elementos para acabar con el rosismo y sus resabios, consistía en el montaje de un vasto sistema educativo, capaz de socializar en los valores del liberalismo a ese

<sup>106</sup> Mignone, Emilio F. (1978) "Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina 1853-1943", FLACSO, Buenos Aires.

<sup>107</sup> Alberdi, Juan B. (1928) "Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina", La cultura Argentina, Buenos Aires, pág. 88

pueblo que "mientras sea ignorante lo seguirá a Rosas". La educación debía constituir un fuerte mecanismo de control social, cada maestro era en realidad un "agente cultural" en cada pueblo que popularizara el aprendizaje de la lecto-escritura, el cálculo y los valores de una nacionalidad preconcebida, los que importaban en la medida de su capacidad para socializar en esos elementos que asegurasen la construcción de la hegemonía liberal.

La segunda perspectiva, relativa al control ejercido sobre la educación misma, es útil para dar cuenta de cómo en este marco, diversos sectores pugnarón por ejercer el control sobre la educación. Tres modelos estuvieron en pugna: "el control estatal, el control privado pero de carácter institucional (Iglesia, etc.), y el control popular a través agrupaciones de vecinos".<sup>108</sup> El debate planteado entre estas distintas perspectivas, pone de manifiesto de qué manera el control sobre la educación fue la consecuencia de la resolución de hegemonías, en la que resultó triunfante el sector que propiciaba el control estatal, afirmándose así una tendencia ya manifiesta en épocas de la colonia<sup>109</sup>, habiéndose constituido en una de las características relevantes del sistema educativo argentino, que precisamente se presenta en crisis en la actualidad, dados los aludidos procesos de subnacionalización de la educación.

La resolución de estas distintas posiciones, en tanto resolución del juego hegemónico al interior del Estado, implica concebir a éste como un espacio en el que se dirimen conflictos, importa entender **al Estado como un elemento de cohesión de una formación social determinada**. Este modo de concebir al Estado se distancia de las concepciones marxistas tradicionales, las que al admitir una brecha sustancial entre Estado y Sociedad Civil, impiden la disputa a su interior, entendiéndolo – en algunos casos- como un mero epifenómeno del modo de

---

<sup>108</sup> Tedesco, J. C., ob. Citada, pág. 93

<sup>109</sup> Mignone, E., ob. Citada, pág. 19

producción capitalista; en otros como un simple instrumento de la dominación de clase.<sup>110</sup>

La concepción epifenomenalista enfatiza la instancia económica como base y espacio donde se desarrolla el conflicto social. Corresponde a una visión propia del capitalismo competitivo en el que el sistema económico aparece como un mecanismo autorregulado. La contradicción y el conflicto se dan allí donde se producen las relaciones de producción; la brecha está puesta en relación a la posición que ocupan el capital y el trabajo. El Estado constituye la superestructura que es solamente determinada desde la base. Es en ésta en donde se presenta el conflicto, reduciéndose el Estado a puro epifenómeno del modo de producción capitalista.

La visión instrumentalista sólo ve en el Estado el aparato de dominación de clase. Se trata de un Estado burgués capitalista que sólo puede ser utilizado como aparato (también superestructural) de dominación por la clase social que detenta el poder económico. De allí se ha sostenido recurrentemente la necesidad de avanzar en caminos revolucionarios de toma del poder como únicos posibles para poner al mismo Estado/instrumento en manos del poder popular, reconociendo a la lucha de clases como la única expresión de los conflictos sociales; estos entrañan siempre, aunque fuere en forma mediata, un conflicto entre clases sociales, entendidas estas desde los marcos del marxismo ortodoxo, sin admitir las mutaciones, que según otras interpretaciones, se han ido produciendo en su interior, desde que Marx las definiera en el siglo XIX.

Tanto instrumentalistas como epifenomenalistas afirman la fuerte escisión base/superestructura. Cierta relativización de tal escisión ha permitido la comprensión del Estado como elemento de cohesión de una formación social, reinterpretando las relaciones Estado/Sociedad

---

<sup>110</sup> Laclau, Ernesto (1984) "Teorías marxistas del estado. Debate y perspectivas", en Lechner, N. (comp.) "Estado y política en América Latina". México, Siglo XXI, pág. 29

civil y superando esa brecha sustancial que definía el marxismo ortodoxo.

Las teorizaciones de Gramsci y Poulantzas (entre otros) han contribuido a abonar esta concepción, afirmada a partir de las nuevas tendencias del desarrollo capitalista, al dejar de ser el sistema económico un esquema autorregulado que exigió crecientemente, durante el presente siglo, la intervención estatal de la economía, intervención ésta, respecto a la cual, la experiencia del Estado provincial de los años '20 de la que nos ocupamos, constituye una anticipación llamativa, como intentaremos demostrar más adelante.

Es precisamente a partir de la intervención estatal en la economía, que Laclau se formula una serie de preguntas que resultan develadoras: *"En qué medida podemos seguir hablando de la instancia económica como de un campo homogéneo que sólo mantiene relaciones de exterioridad con lo político? En qué medida el Estado constituye una instancia autónoma con capacidad efectiva de incidir en el proceso económico, o en qué medida por el contrario, esta capacidad de intervención está limitada por las determinaciones estructurales del modo de producción capitalista? Si el desarrollo contradictorio del capitalismo, y la burocratización creciente de la sociedad civil, que es consecuencia del Estado intervencionista, han generado nuevas zonas de antagonismo social distintas del tradicional trabajo asalariado/capital, en qué medida podemos seguir hablando de las clases como los únicos protagonistas del proceso político? Dado que la economía no puede ser concebida como un terreno homogéneo a partir del cual es posible explicar el conjunto de las articulaciones sociales concretas, y dado que las clases tampoco pueden ser consideradas sujetos simples cuyos antagonismos abarcan*

*el conjunto de las luchas sociales, en qué términos debe ser concebido el tipo de unidad existente en cada formación social?"<sup>111</sup>*

Muchos son los interrogantes como éstos que han ido surgiendo, sobre todo a partir de la segunda postguerra, generando nuevas corrientes reinterpretativas del fenómeno del Estado capitalista. Las teorías del capitalismo monopolista de Estado, la Escuela Lógica del Capital, la Teoría de la crisis fiscal del Estado, o los neorricardianos se inscriben en estas nuevas manifestaciones, las que han brindado nuevos aportes para una adecuada conceptualización del Estado. Uno de los principales aportes de estas corrientes, presente tanto en la concepción de la crisis fiscal del Estado como en los neorricardianos, tiende a hacer depender los movimientos de la infraestructura, de mediaciones políticas, con lo cual a su vez, éstas pierden su carácter superestructural. Tales tendencias desdibujan la oposición base/superestructura, en tanto los mecanismos de reproducción social no son asegurados por la autorregulación de la economía, originando la creciente y paulatina intervención estatal.

La revalorización histórica de Gramsci y Poulantzas, con la introducción de sus conceptos de *hegemonía* y *autonomía relativa del Estado* han posibilitado mayor precisión en el acercamiento a la concepción del Estado como cohesión de la formación social. Para que ello ocurriera fueron necesarios algunos cambios fundamentales: por un lado la quiebra de la idea que concebía a la instancia económica como un todo homogéneo, autorregulado y dirigido por una lógica marcadamente uniforme; por otro, la superación de una concepción que sólo había visto a las clases sociales como únicos sujetos de la historia. El desarrollo de ambos aspectos tornaron insostenibles las concepciones anteriores fundadas en el instrumentalismo o en el epifenomenalismo, lo que ha permitido que el tipo de unidad existente, o la cohesión de una formación social pasara a primer plano.

---

<sup>111</sup> Laclau, E. ob. Citada, pág. 29

Para Poulantzas, la autonomía tiene lugar en forma interna al poder de clase, ya que en la sociedad capitalista siempre las relaciones entre clases son antagónicas. Los antagonismos están presentes en el interior mismo del Estado, el que por un lado organiza a las clases dominantes, en tanto desorganiza y divide a las clases dominadas, convirtiéndose así en una relación de fuerzas entre las clases, o en términos de Poulantzas en *"una condensación de dicha relación de fuerzas"*.<sup>112</sup>

La concepción gramsciana de la "totalidad social" importa una ruptura radical con las visiones economicistas, en tanto su noción de "bloque histórico" rechaza el principio por el cual las superestructuras se articulan como un efecto de la base económica, constituyéndose el "bloque" en la "unidad orgánica" de superestructura e infraestructura al constituir el resultado de las prácticas hegemónicas de las clases. La hegemonía resulta así el principio articulador de cada formación social, que admitiendo un abanico de articulaciones posibles rompe con los determinismos, ampliando el papel de la política y permitiendo la búsqueda de la unidad de cada formación social en aspectos específicos y concretos de cada sociedad, no admitidos en una lógica común a toda sociedad, y por tanto abstracta.

En términos gramscianos hegemonía *"significa el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre las clases subordinadas. Mientras que tanto para Marx, como para Gramsci, la naturaleza de la sociedad civil es la clave para entender el desarrollo capitalista, en la definición de Marx la sociedad civil es estructura (relaciones de producción), y para Gramsci la sociedad civil es superestructura, que representa el factor activo y positivo en desarrollo histórico, es el complejo de las relaciones ideológicas y culturales, la vida espiritual e intelectual, y la expresión política de esas relaciones"*.<sup>113</sup>

<sup>112</sup> Poulantzas, Nicos (1980), *"Estado, poder y socialismo"*, México, Siglo XXI

<sup>113</sup> Carnoy M. (1984), ob. Citada, pág. 17-18.

El campo del Estado y la política, tras los aportes de Gramsci y Poulantzas, resultan considerablemente ampliados. Del estado en la medida en que al ser éste considerado como un factor de cohesión de una formación social, y teniendo en cuenta que la unidad o separación es la resultante de las prácticas hegemónicas específicas y concretas y no de leyes universales de las que simplemente se verifica su autodespliegue, entonces será la forma del Estado la que definirá las articulaciones básicas, superándose así una concepción que lo entiende como el campo limitado de una superestructura política. De la política en tanto que si las formaciones sociales dependen de prácticas históricas concretas, ello supone que los distintos actores pueden también ejercer acciones que lleguen a la producción de articulaciones diferentes. La lucha política abarca ahora al conjunto de la sociedad civil, ya que la conquista de la hegemonía política, supone el logro de una rearticulación general de la sociedad.

De la ampliación de la política y del Estado que surgen de estas concepciones, se infieren dos consecuencias importantes que es necesario puntualizar: la primera es aquella según la cual al diluirse la dicotomía exacerbada base/superestructura, resulta significativamente relativizada la división entre Estado y Sociedad Civil, siendo necesario atender a los movimientos y estructuraciones de ambas entidades, entendiéndolas en una estrecha relación, signada por la idea de un permanente feed-back. Los análisis particulares que abordemos desde esta perspectiva teórica, atenderán por tanto al conjunto de interrelaciones, en la medida en que las acciones del Estado, al no ser éste, ni un epifenómeno de las contradicciones en la base, ni un mero instrumento de la clase dominante, se constituye en el resultado de un *"sistema en permanente flujo e internamente diferenciado, sobre el que*

*repercuten también diferencialmente demandas y contradicciones de la sociedad civil".* <sup>114</sup>

La segunda de ellas, consecuencia a su vez de la anterior, nos permite conceptualizar en otros términos las políticas que el Estado implementa. Estas dejan de obedecer a la unilateralidad de quienes detentan el poder del Estado, para convertirse en una resultante del conjunto de interacciones que se producen en el espacio de la política y sus sucesivos juegos de hegemonía y contrahegemonía.

Hemos afirmado al comienzo de este apartado, que algunas de las políticas públicas implementadas por el Estado en materia educativa a fines del siglo XIX, constituyen la resultante de resoluciones hegemónicas en el seno del Estado. Tal enfoque será reforzado cuando nos aboquemos al análisis de las resoluciones hegemónicas en el seno del Estado sanjuanino de la década del '20.

Este enfoque es producto de adopciones teóricas que esbozamos en lo que antecede, en interrelación con nuestro objeto de estudio. Si la resolución hegemónica de fines del siglo XIX se producía en una democracia de base restringida, la que impedía el acceso a posiciones en el Estado de amplios sectores de la sociedad, limitando de este modo las demandas de la sociedad civil, las luchas en el interior del Estado se profundizarán cuantitativa y cualitativamente con el advenimiento del voto universal y el ascenso a las primeras posiciones del Estado de las capas medias, con todo lo que ello implica en cuanto a posibilitar el traslado de la disputa de clases desde el terreno del modo de producción capitalista a la arena política.

Este contexto nacional, que se expresa a partir de la sanción de la Ley Saenz Peña en 1912, concretándose con el ascenso del irigoyenismo en 1916, resulta ampliado en nuestra provincia, ya que no sólo incorpora

---

<sup>114</sup> Tiramonti, Guillermina (1986) *"El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio de educación, un estudio exploratorio"*. Tesis de post-grado, FLACSO, Buenos Aires, pág. 41



a las clases medias sino también a sectores trabajadores en virtud de la política populista impuesta por Federico Cantoni. Durante su desarrollo será aun mayormente ampliado cuando a partir de 1927 se incorpore el voto femenino, lo que supone la participación de un nuevo sector que plantea nuevos fenómenos –propios de décadas posteriores del siglo XX- en los que la lucha de clases como tal, se relativiza dando paso a “nuevos sujetos”<sup>115</sup> que comienzan a tener un lugar en la disputa por el poder, fenómeno éste que a partir de los años '60 cobró una significativa trascendencia, jugando un papel cada vez más central en los antagonismos sociales de los países capitalistas avanzados.

El 1º de mayo de 1927, al celebrarse en San Juan el día del Trabajador, la concentración obrera habida en la provincia, con el aval del gobierno de Aldo Cantoni, tuvo a una mujer como oradora central. Julia Delaporte de Suraches, comenzaba su alocución diciendo: *“Les será extraño quizás que en esta clase de tribunas, les dirija la palabra una mujer...”*, para luego descargar una artillería verbal –propia de la época y de los discursos que encarnaba la clase política de izquierda. *“También –continuaba- en mi humilde carácter de obrera he sentido el impulso de vivir en este día a las uniones obreras aquí congregadas. Sintiendo carecer de elocuentes palabras para expresar con más acierto ese anhelo de ver libres a nuestros hermanos y rotas para siempre las cadenas que sobre el proletario tiende el cínico feudal y cuyo peso soporta el hogar humilde, crisol en el que se forman los hombres del mañana, y que marcharán en pos de la redención social. (...) La gran obra de emancipación de la mujer no tiene precedentes en los anales de la vida proletaria, pues ella significa un gran paso hacia la liberación del obrero, tanto tiempo oprimido por la zarpa de rebeldes pulpos que tratan de mantenerlo en una constante y espantosa agonía que en vano trata de repudiar con toda energía, para emanciparse*

---

<sup>115</sup> Utilizamos aquí el concepto “nuevos sujetos”, en el sentido dado por Ernesto Laclau en la obra citada, y según el cual, estos estarían trascendiendo la esfera de las clases sociales concebidas como únicos sujetos de la historia.

*revelando su asco y protesta en contra de los explotadores sin conciencia*"<sup>116</sup>

A partir de 1927, los nuevos sujetos sociales, fueron incorporados a la vida política sanjuanina, y lograron su lugar en la disputa por el poder en el seno del Estado, en momentos en que en los países más adelantados del norte comenzaban sus luchas los movimientos sufragistas. Doña Paz Peña Zapata fue nombrada Jueza de Paz en el departamento Pocito; Dora Castellano de Merlo fue electa Concejal en el Departamento Capital y Eva Araujo de Collado se convirtió en la Intendente del Departamento de Calingasta; Eva Arroyo y Elena Correa Yanzón fueron designadas por el Poder Ejecutivo como Comisionados de dos municipios y la Dra. Emar Acosta se convirtió en Defensora de Menores, iniciando desde allí una carrera política que la llevó a ser electa en 1934 como Diputada Provincial.

El nuevo Estado sanjuanino adoptó un rol educativo fuerte y decisivo en la educación de estos nuevos sujetos. Durante sus 6 años de gobierno creó 18 escuelas profesionales para mujeres, tras la idea de la preparación de éstas para el trabajo, *"ya hemos otorgado a la mujer, derechos políticos iguales a nosotros, pero de nada le servirían sin la efectividad de su independencia económica"*<sup>117</sup>

### **El Estado y su intervención económica**

*"Los gobernantes del nuevo criterio sociológico (los cantonistas) han de tender por una parte, a la independencia política del pueblo, y por otra parte, a su **redención económica**. Desde luego aquella no se concibe sin ésta, y la redención económica comprende, en primer término, **la efectividad de los principios y postulados de justicia en la creación, circulación y distribución de riqueza**, y en segundo término, el mejoramiento de las condiciones en que la misma se produce. Como exigencia de ello abandonan los conceptos individualistas y no sólo se*

<sup>116</sup> Diario La Reforma 02-05-1927

<sup>117</sup> Diario La Reforma 17-10-1927

*socializa la acción del bien público y las cuestiones que a él se refieren, sino que al mismo tiempo se impone al Estado responsabilidades y deberes más amplios, previsoros y categóricos. Para alcanzar esos objetivos el gobierno evoluciona hacia el perfeccionamiento de sus vínculos de solidaridad con el pueblo, ensanchando día a día la órbita de sus atribuciones para la intervención directa en los destinos de todas las clases sociales de acuerdo con su rol en la democracia presente y futura. **Vamos hacia la creación del Estado Todopoderoso**, porque sin esa omnipotencia no es posible que la sociedad cumpla sus destinos como sistema político de cooperación integral, máxime cuando dicha cooperación no es voluntaria y libre, sino imperativa y forzosa".<sup>118</sup>*

Tales concepciones comenzaron aplicarse al asumir Federico Cantoni en 1923, todavía no se había sancionado la Ley de Coparticipación Federal de Impuestos (1935), por la que las provincias cedieron a la Nación su capacidad de recaudación tributaria. Tampoco el mundo comenzaba aun a aplicar la doctrina keynesiana, que luego de la crisis del '29 recorrió todo occidente generando el Estado benefactor, y San Juan se jactaba de caminar hacia un "Estado Todopoderoso"

El presupuesto provincial de 1924 triplicó al del año anterior en base a la aplicación de fuertes cargas impositivas a los bodegueros y el impuesto al mayor valor del suelo libre de mejoras, lo que permitió a su vez la triplicación de todos los salarios estatales, excluidos los de los funcionarios. Se creó la Bodega del Estado que garantizaba un precio mínimo para la uva de los pequeños productores de uva, la Azucarera de Cuyo, importante emprendimiento industrial que tuvo que enfrentar la fuerte presión de los intereses azucareros de Tucumán y la Constructora Sanjuanina, mega empresa estatal dedicada a la construcción de viviendas sociales. "Nada hay que se oponga a que el

---

<sup>118</sup> Gallardo, José P., (1932) "Definición doctrinaria del bloquismo sanjuanino", Americana, Rosario, pág. 38

*estado pueda asumir el rol de agricultor o de industrial, asignando nuevas formas o modalidades al régimen de la riqueza, en concordancia con las exigencias del bienestar y del progreso".<sup>119</sup>*

Además de su intervención directa en la economía, el Estado intervino en la regulación de las relaciones obrero-patronales. Sancionó una legislación que imponía la jornada laboral de 8 hs., el salario mínimo, vital y móvil, "el lunes criollo", (versión de tierra adentro del sábado inglés) los beneficios jubilatorios y la inviolabilidad del hogar obrero entre otros. Al producirse la Reforma Constitucional de 1927, en la que se plasmaran de los derechos cívicos femeninos y gran parte de los derechos sociales para los trabajadores, el convencional Pechini fundamentaba la reforma diciendo: *"...auspiciamos el principio del intervencionismo del Estado, el que considerado como órgano de la solidaridad social, lejos de permitir que el obrero se vea abandonado a las leyes de la libre concurrencia, expuesto a ser víctima del abuso del más fuerte, debe interponer la autoridad soberana de la ley, humanizando la relación jurídica entre capital y trabajo, en razón de un mejor equilibrio social".<sup>120</sup>*

El modelo de la Argentina agroexportadora y liberal, con su centro en Buenos Aires, distaba mucho del propiciado en el San Juan de los años '20. Cantoni pretendía un desarrollo económico con activa participación estatal, centrado en la pequeña y mediana industria y una fuerte activación del mercado interno a través de la redistribución de ingresos a favor de los sectores asalariados, en la explotación del minifundio.

Aquel modelo nacional había sido acompañado desde el Estado con una fuerte acción educativa a la que ya nos hemos referido. El giro copernicano que pretendía el cantonismo para su provincia, requería también una fuerte articulación con otro modelo educativo capaz de

---

<sup>119</sup> Gallardo, J. P. (1932) ob. Citada, pág. 145

<sup>120</sup> Diario La Reforma - 4-2-1927

barrer con los principios liberales y constituir nociones de legitimación de la nueva democracia social que se propiciaba.

Cantoni entendía al poder central de Buenos Aires como el permanente avasallador de los derechos de las provincias. Los males de la Argentina del interior tenían su origen en dos grupos de poder aliados: la oligarquía de la Capital, de esa "*...gran Buenos Aires, de cabeza enorme, que en realidad tiene menos cerebro que mandíbula*", donde residen los que tienen "*...como base el Jockey Club, el Círculo de Armas, esos centros aristocráticos formados por hombres privilegiados sin ningún contacto ni vinculación con la masa popular, que en su mente es majada de carneros*"<sup>121</sup>; y la oligarquía de la provincia, "los bodegueros" y la "clase adinerada" a quienes desde 1919 les venía anunciando que "*ya suena la hora de que desaparezca del gobierno la clase de levita y zapato de charol, para dar lugar a la chusma de alpargata, sudorosa y maloliente*".<sup>122</sup>

La transformación cultural requería enfrentar también en el plano educativo al gobierno nacional, tratando de afirmar una política educativa propia, por lo que resistirían fuertemente la injerencia nacional, en particular a través de la aplicación de la Ley Láinez y de la presencia de la Inspección Nacional de Escuelas en la provincia, a cuyo titular acusaban de "*actitudes atentatorias contra los sagrados intereses de la educación*", exigiendo su remoción al afirmar que "*el 98% de las escuelas de la Ley 4874 funcionan en edificios inadecuados, malsanos y caros*"<sup>123</sup>

En el Boletín Oficial del 19 de enero de 1927 se publicaba el primer decreto Denegatorio de la instalación de una Escuela Láinez en la provincia, en el que entre otros considerandos se afirmaba "*Que el gobierno considera que siendo función esencial de la Provincia el*

<sup>121</sup> Cantoni, Federico (1927) Diario de Sesiones, Senadores nacionales Tomo I, pág. 512-527

<sup>122</sup> Diario El Porvenir – 20-8-1919

<sup>123</sup> Diario La Reforma – 11-7-1924

*establecimiento de escuelas primarias en su territorio, no es correcto tolerar que se prosiga con la lamentable corruptela de declinar el ejercicio de ese deber constitucional empeorando la situación actual con nuevas autorizaciones para establecer escuelas dentro de la jurisdicción provincial"*<sup>124</sup>

En 1928, un nuevo decreto del Gobernador Aldo Cantoni denegaba la instalación de "varias escuelas Láinez", alegando "...que solamente la falta de recursos puede obligar a los gobiernos de provincia a renunciar a uno de sus deberes fundamentales... y "que la provincia se encuentra en inmejorables condiciones para cumplir con sus exigencias sociales y materiales, y por consiguiente significaría una verdadera invasión a la autonomía e implicaría un renunciamiento de facultades que le son propias, admitir que el gobierno de la nación instale escuelas primarias cuando puede establecerlas con toda eficacia en caso de que ellas fueran necesarias, el gobierno provincial; que el presupuesto provincial de instrucción pública que era en 1923 de \$ 854.420, llega en la actualidad a la suma de \$ 2.213.680..."<sup>125</sup>

Desandar el modelo educativo nacional, con la creación de un Estado autónomo y activo en materia educativo, supuso también profundos cambios curriculares en las escuelas provinciales, que les permitiera desprenderse de la impronta normalista que había impregnado en su formación al conjunto del magisterio que se desempeñaba en las escuelas de su jurisdicción. Un elemento clave para ello comenzaba con la formación de los docentes, para lo que crearon la Escuela Normal del Hogar Agrícola, siguiendo el espíritu pestalozziano, quien había tratado de "formar a los campesinos y jornaleros, (que) huérfanos de medidas estatales que los cobijaran,

---

<sup>124</sup> Boletín Oficial – 19-1-1927

<sup>125</sup> Diario La Reforma 17-7-1928

*padecían la más completa explotación y analfabetismo", luchando por "liberar a la humanidad sufriente del flagelo de la ignorancia".<sup>126</sup>*

El Estado iniciaba así un programa destinado a vincular la escuela con el trabajo y la promoción de la pequeña y mediana industria de base agrícola, incorporando en sus contenidos la enseñanza de la agricultura y la economía en general que permitirían a las futuras maestras asimilar los detalles de los procesos de producción, conociendo los progresos e innovaciones científicas en materia de cultivos e industrialización de los frutos de la tierra. A la par de las introducciones curriculares en la formación de maestras, incluyeron en el plantel docente a científicos del área, entre los que se destacó el Ing. Luis Noussan.

Paralelamente la currícula de la Escuela primaria introdujo la enseñanza de la agricultura y la industria casera, y una fuerte inversión realizada en la infraestructura escolar las dotó de granjas, huertas, talleres de carpintería y la cría del gusano de seda.

Junto a las exaltaciones de la obra de Pestalozzi, *"quien enseñó en 1771 que la miseria material y la depravación del pueblo puede ser combatida por medio de la educación popular (...) siendo él el creador de la enseñanza agrícola y profesional"*, acompañaron la reforma educativa antinormalista, adhiriendo y ponderando los principios de la Escuela activa, señalando a través del Diario La Reforma *"...los éxitos alcanzados por las escuelas Dalton, regidas por Helen, las del método de proyecto, las escuelas Winetka, las Montessori, las Decroly, las escuelas alemanas regidas según los ideales de Kerchesteiner, las bedals School y la Abbtsholme School de Inglaterra y las del Instituto J.J. Rousseau, llamadas La maison des petits de Suiza, que obdecen a la inspiración de claparede, Bovet y Ferrière".<sup>127</sup>*

---

<sup>126</sup> Bedoya, I y Gómez, M., (1989) *"Epistemología y Pedagogía"*, ECOE, Bogotá, pág. 81-82

<sup>127</sup> Diario La Reforma – 29-11-1927

Clotilde Guillén de Rezzano se convirtió en una visitante habitual a la provincia de San Juan, operando en la práctica como asesora pedagógica de la Directora General de Escuelas la Prof. Carmen Peñaloza de Varese, e introduciendo a modo de ensayo, la aplicación de la escuela activa en las Escuelas Belgrano y Laprida de la ciudad Capital, experiencias éstas que abortaron cuando al año siguiente (1934), Federico Cantoni era destituido de su segunda gobernación, por una coalición armada, empujada desde una alianza entre el Partido Demócrata Nacional (expresión ultraconservadora) y el Partido Socialista, dejando un importante saldo de muertos y heridos, lo que dio paso a una nueva intervención federal.

Ese año de 1934, en pleno desarrollo de la década infame, abortó un proyecto de Estado provincial, dando paso –fraude mediante- a la hegemonía conservadora que seguirá hasta el advenimiento del peronismo. Ante las elecciones de 1946, Cantoni propiciará la dilución de su partido, por entender encarnadas sus ideas en el Gral. Perón, de quien se convertirá en su embajador ante la Unión Soviética.

### **La utopía liberal y la escuela única**

*"El primero al que, tras haber cercado un terreno, se le ocurrió decir esto es mío y encontró personas lo bastante simples para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil. ¡Cuántos crímenes, guerras, asesinatos, miserias y horrores no habría ahorrado al género humano quien, arrancando las estacas o rellenando la zanja, hubiera gritado a sus semejantes: "¡Guardaos de escuchar a este impostor!; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son de todos y que la tierra no es de nadie"*

Rousseau<sup>128</sup>

En 1776, Adam Smith publicaba su tesis "La riqueza de las naciones: investigación sobre su naturaleza y sus causas", dándole un

---

<sup>128</sup> Rousseau, J.J. (1980) "Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres", en "Del Contrato Social. Discursos", Madrid, Alianza Editorial.



marco teórico a los principios del liberalismo económico que poco después comenzarían a contornear el mundo occidental de los últimos dos siglos. Sólo trece años después los libertarios franceses derrotaban la monarquía al grito de "*fraternidad, igualdad, libertad*", colocando el hito político más importante en el camino hacia la construcción de los Estados Modernos, hacia el establecimiento de un modo particular de regulación de las sociedades y de su relación con el Estado, que caracterizó al capitalismo durante doscientos años.

La libertad proclamada por los revolucionarios franceses era una libertad "entre iguales", que dejaba atrás el oprobioso sistema estamental construido por el feudalismo al calor de la monarquía. La reivindicación por la igualdad iba necesariamente acompañada de la libertad. Hombres libres cuyas ideas se expandirían por todo el orbe, dando lugar a la construcción de pueblos libres, influyendo decisivamente en los procesos de emancipación que pocos años después recorrerían la América Colonial.

El nuevo marco político generaba las condiciones para el desarrollo económico de la mano del capitalismo moderno al impulso de los adelantos científicos y la revolución industrial –en 1780 los ingleses Watt y Boulton habían fabricado la primer máquina de vapor- en el que las ideas de Smith resultaban explicativas de los logros que se alcanzaban. La "mano invisible" del mercado permitía que los nuevos "hombres libres" desarrollaran las transacciones propicias para la acumulación capitalista. "*Si un intercambio entre dos partes es voluntario, no se llevará a cabo a menos que ambas crean que dicho intercambio las beneficiará*"<sup>129</sup>, había dicho Smith, y la voluntad de los hombres de concurrir igualitariamente al mercado estaba garantizada por el nuevo esquema de la libertad y la igualdad.

La igualdad constituyó así la utopía en que se fundó el capitalismo moderno; hombres iguales concurriendo en igualdad de

---

<sup>129</sup> Friedman, Milton y Rose, (1980) "*Libertad de elegir*", Barcelona, Grijalbo, p. 30

condiciones, libre y voluntariamente al transparente mercado de la acumulación capitalista, garantizarían la construcción de sociedades cada vez más igualitarias, legitimando el concepto de Smith sobre el Estado liberal: reducido al mínimo.

El énfasis en la igualdad y la libertad de los hombres de la construcción teórica liberal no pudo distinguir diferenciados campos de la actuación humana, en que la desigualdad podía restringir la libertad. Los revolucionarios de 1789, aprobaron en la Asamblea Nacional Constituyente, la Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano que sirvió de preámbulo a la Constitución de 1791, convirtiéndose en un símbolo, no ya sólo de la Revolución Francesa, sino también del mundo contemporáneo. La Declaración definió los derechos naturales del hombre: la libertad individual, de pensamiento, de prensa y de credo; la igualdad, que debía ser garantizada al ciudadano por el Estado en los ámbitos legislativo, judicial y fiscal; la seguridad y la resistencia a la opresión, puñado de principios fundantes del liberalismo moderno. Ahora los hombres eran iguales ante la ley y gozaban de la misma dignidad. Tremenda conquista ocultó la desigualdad ante la riqueza, ante el capital económico, ante el acceso a los bienes culturales. Habría que esperar hasta el siglo siguiente para que Marx desarrollara su teoría sobre las clases sociales, sobre las relaciones capital-trabajo, lo que otorgará un marco teórico a las nuevas desigualdades posteriores a la revolución de 1789.

El reemplazo de la monarquía constitucional francesa, por la I República, supone a su vez, el inicio del largo proceso de construcción del Estado Liberal Moderno, y su consolidación demandará un siglo en Europa y más aún en la América emancipada, territorio en el que muchos países, aún 200 años más tarde, sólo cuentan con débiles Estados, bastante poco republicanos, sometidos a variados mecanismos de dominación externa e interna que han dificultado su desarrollo.

Cien años de República necesitará la Francia revolucionaria para ampliar las funciones de su naciente Estado, tras la comprensión de que sus igualitarios ciudadanos no eran tan iguales ante el saber. Bajo la inspiración de Jules Ferry se sancionará su Ley de Educación Laica, gratuita y obligatoria en 1880. El Estado se ocupaba así de la educación del pueblo como lo había propiciado Condorcet. Si ahora el soberano era el pueblo, debía educarse. Condorcet había planteado que *"si un pueblo es soberano, la ignorancia puede constituirlo en su propio tirano"*; lo que en nuestras tierras traducirá Sarmiento diciendo que *"mientras el pueblo sea ignorante lo seguirá al tirano (Rosas)"*. El liberalismo plasmaba el rol educativo del Estado Moderno, inherente a su propia conformación como tal, a su consolidación y a la conservación y expansión del poder. Difícilmente hubieran podido constituirse los Estados Modernos sin contar con esa vasta red de distribución de los principios liberales que constituyeron los sistemas educativos modernos, con esa poderosa arma de control social, a la que el marxismo althusseriano calificará en la segunda mitad del siglo XX, como *"aparatos ideológicos del Estado"*, y que analizamos más adelante. Los Estados Modernos construyeron Estados-Nación asociando sus funciones con lo educativo, instituyendo esas amplias redes educativas, por demás conocidas, y que posibilitaron a muchos países la consecución de altos niveles de alfabetización de sus sociedades.

Durante el siglo que media entre 1870 y 1970, la educación constituyó un problema estatal, y aunque con las insuficiencias a que nos referiremos más adelante, el estudio de sus funciones, de su impacto social, de su influencia en el desarrollo histórico de esas sociedades, no pudo prescindir de los estudios sobre el Estado y de las teorías que se ocuparon de conceptualizarlo.

Cuando el liberalismo superó sus disputas con la Iglesia -vieja aliada de la monarquía- por el control de lo educativo, nadie ya tuvo

dudas de que la educación era y debía ser un tema del Estado, y a éste le reclamó la sociedad por la prestación del servicio educativo. Las teorías liberales del Estado se ocuparon de abonar la tesis de las tres funciones del Estado mínimo: invocando a Smith y contra las reformulaciones de Keynes, repitieron insistentemente que el Estado sólo debe ocuparse de Justicia, Educación y Seguridad, viendo en el autor de *"La teoría general del empleo, el interés y el dinero"* el peligro del avance de las ideas socialistas.

Sólo un pensamiento mecanicista, con rasgos dogmáticos, como el que pudo sostener el tipo de antagonismo ideológico irreductible que caracterizó la tensión este-oeste durante la guerra fría, pudo impedir que la ortodoxia liberal aceptara el liberalismo de Keynes. El socialismo europeo occidental, que había abrevado en las fuentes marxistas, devino en una socialdemocracia que no renegó del capitalismo, al que se acercó bastante más que a los regímenes socialistas del este europeo. Ciertamente se valieron más de Keynes que de Marx para reformular sus Estados y las funciones sociales de los mismos, convertidos en paradigma del Estado Benefactor, al que la función educativa le fue inherente y principal. Desde allí surgirían las afirmaciones acerca de la *"función principal e indelegable del Estado en materia educativa"*, que amplios sectores sostuvieron con mucha fuerza en cada momento refundacional por los que fueron atravesando los países latinoamericanos. Los sectores populares y democráticos de los países periféricos, vieron en la función educativa del Estado, y en su indelegabilidad, la posibilidad de acceso a los bienes culturales negados a las mayorías y hasta el acceso a la ciudadanía, quizás olvidando la crítica que ese mismo rol educativo estatal había sufrido desde el reproductivismo y las teorías antiescuela durante las décadas del 60 y 70.

Lo cierto es que nuestra cultura, modelada por los principios liberales, construyó teóricamente la utopía de la igualdad, mientras se

desarrollaba su praxis de desigualdad. Nuestra sociedad asumió los valiosos principios de la igualdad y no pudo reconocer los espacios de desigualdad, no se asumió desigual ante al saber y adhirió al modelo de la escuela única e igualitaria. No bastaron las advertencias de las corrientes críticas sobre los problemas de "la escuela única"<sup>130</sup>, y no advertimos que **no existe mejor modo de fomentar la desigualdad que el tratamiento igualitario de lo que es desigual.**

Ese igualitarismo decimonónico, que tan fuertemente penetró en la intelectualidad argentina al influjo de los postulados de la revolución francesa, no pudo revertir, en un siglo de sistema educativo, la desigualdad social en nuestras escuelas. Nuestra mirada se sólo detuvo en las causas provenientes de la fragmentación social teñida durante décadas por la polémica pública/privada; por el antagonismo entre elitización y educación popular.

Nuestra preocupación se centró en la desigualdad producida por el desarrollo capitalista del siglo XX, sin avizorar siquiera la tremenda profundidad que la misma cobraría en la siguiente década. No pudimos prever que aquel "sententismo romántico e igualitario" sería furiosamente derrotado por el más crudo neoliberalismo que plasmaría el mayor proceso de naturalización de la desigualdad a que asistiéramos desde los comienzos de la modernidad.

Aquella "escuela única" tuvo para generaciones de argentinos el encanto de 1789, tamizado por los mejores principios de las etapas insurreccionales, rebeldes y revolucionarias de los 60 y los 70; partimos del supuesto -muy discutible por cierto- de que si dábamos más de lo

---

<sup>130</sup> Baudelot y Establet habían afirmado ya en 1970, "que la democracia escolar, la unidad de la escuela, la escuela única, no son sueños, ni ilusiones, ni mistificaciones, ni proyectos en curso de realización: son realidades inscritas en las funciones y el funcionamiento mismo de la escuela. La escuela, desde el punto de vista de la burguesía, ya es democrática; pero esta democracia no tiene otro contenido en una sociedad capitalista, que la relación de división entre dos clases antagónicas y la dominación de una de esas clases sobre la otra". Baudelot y Establet (1970), "La escuela capitalista en Francia", siglo XXI, México, pág. 20

mismo a todos, ello bastaría, aggiornato por la "magia de la democracia" que nos traerían los '80.

Aquella "escuela única" sería luego resignificada por el neoliberalismo en una operación que traspasando las responsabilidades desde lo social a lo individual concentró efectos negativos.

Ciertamente el mundo del siglo XXI no es el de 1789; no es el de los modernos estados-nación que hicieron de lo educativo un fenómeno estatal, y que con el advenimiento del estado benefactor lograron tasas casi absolutas de inclusión; tampoco es el que vislumbraba aquella romántica utopía construida al amparo de las mejores tradiciones igualitarias en la segunda mitad del siglo XX, desarrolladas al calor del mayo francés; ni siquiera el de la "igualdad democrática" que trajeron a Latinoamérica los años '80.

El mundo del siglo XXI es el de la aldea global, el del poder económico transnacional, el del replegamiento de los Estados, el de la flagrante desigualdad social. Es el mundo del consumo, es el tiempo en que el sistema social centrado durante siglos en el trabajo, se ha descentrado en favor del consumo. Es este el contexto para repensar la escuela, analizar si contribuye a resolver la fragmentación social, si puede hacerlo, o si acentúa las diferencias sociales con que los chicos ingresan a ella; si la desigualdad educativa aumentó porque también lo hizo la desigualdad social, si la escuela es funcional a la desigualdad como lo planteara el reproductivismo desde los años 70, o si por el contrario la escuela tiene todavía la posibilidad de contribuir a la ruptura del círculo vicioso de la pobreza.

Pensar una escuela para este nuevo siglo requiere repensar el fenómeno de la escuela única, en tanto impronta de la utopía liberal, que tiñó los ideales pedagógico-democráticos desde la génesis de los sistemas educativos modernos, presente en aquella nuestra primigenia

Ley 1420, la Ley de educación común, la ley de la homogeneización de la sociedad argentina.

La escuela única aparece en el pensamiento libertario de Antonio Gramsci, para quien *"la diversificación educativa refuerza las desigualdades sociales y por ello la educación técnica contiene en sí misma elementos antidemocráticos, en la medida que orienta a algunos sectores hacia una actividad económica específica y a otros los capacita para integrarse a las estructuras de poder"*<sup>131</sup>.

La escuela única motivó a los republicanos españoles desde aquel texto de Lorenzo Luzuriaga, publicado en 1931<sup>132</sup>, cuyo eje está centrado en la noción utópica de que la escuela es capaz de unificar lo que la sociedad divide, constituyendo la *"escuela única, activa, pública y laica"* la respuesta a la segregación de los estudiantes, y asumiendo la propuesta didáctica de la escuela activa.

El escolanovismo por su parte, con su fuerte crítica hacia el positivismo hegemónico de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, propiciará una educación capaz de integrar al individuo en la sociedad, a la vez que propugnará el ingreso de todos a la escuela, con su tratamiento igualitario y su estudio a través del *"cuaderno único"*. Aunque el movimiento fuera marginal en la Argentina, acciones como la de los Rezzano, influyeron en la conformación de ese ideario pedagógico democrático que alejaba toda posibilidad de segmentación formal de las escuelas. Su impacto en toda Latinoamérica, tiene gran influencia en el período de la república liberal colombiana a partir de 1930 y va a marcar la intención de socializar y normalizar los individuos, democratizando el acceso a la escuela, reordenando la sociedad a través de nuevos patrones culturales en el Brasil de principios del siglo XX, por sólo mencionar un par de ejemplos.

---

<sup>131</sup> Gramsci, Antonio (1960) *"Los intelectuales y la organización de la cultura"*, Buenos Aires, Editorial Lautaro

<sup>132</sup> Luzuriaga, Lorenzo, (2001), *"La escuela única"*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva

En 1951, Saúl Taborda en sus *"Investigaciones pedagógicas"*, afirma "que para nuestra idea de democracia es algo esencial una escuela única (...) porque va dirigida a la supresión de clases, "es política, por su intención de construir un tipo uniforme para todo el país"<sup>133</sup>

De este modo fuimos conformando nuestro imaginario político-pedagógico, fuertemente vinculado a ideales igualitarios, desde un concepto propio del optimismo pedagógico, y su creencia en la ilimitada potencialidad de la escuela como transformadora de la sociedad, abrevando en la noción utópica, cuyo tratamiento igualitario exigiría programas a partir de un currículo básico y unificado, la homogeneidad en la formación de los docentes y la centralización de las propuestas institucionales tras objetivos ligados a la conquista de la ciudadanía.

No sólo la comunidad educativa, sino también gran parte de la sociedad argentina construyó un imaginario para la escuela abonado con esos principios, los que por otra parte eran fuertemente avalados por la experiencia de movilidad social ascendente que mostró el sistema educativo hasta mediados del siglo XX.

Sin embargo, la idea de escuela única e igualadora alrededor de la cual construimos nuestra identidad como educadores durante más de un siglo, hace ya tiempo que ha dejado de ser tal. Ni siquiera es única y mucho menos produce resultados democráticos de sentido igualitario. Nuestras escuelas fueron formalmente igualitarias, aunque en la realidad fueran diversificándose en la medida en que se agrandaba la brecha social que generaba fuertes exclusiones.

En las últimas décadas complejos procesos sociales de diferenciación social y cultural se han producido al interior de nuestras sociedades, sin que el sistema educativo haya realizado algún tipo de

---

<sup>133</sup> Taborda, Saúl, (1951), *"Investigaciones Pedagógicas"*, Volumen II, Tomo III, Ediciones Ateneo Filosófico de Córdoba, Argentina, p. 286



adecuaciones a esa nueva realidad. El abismo que separa a chicos que concurren a un mismo establecimiento, en términos de capital cultural, supone una diferencial capacidad de apropiación de los saberes circulantes en la escuela. Esta capacidad diferencial, resulta inversamente proporcional a las necesidades sociales, por lo que el paso por la escuela, lejos de acortar la brecha entre los distintos sectores sociales, la profundiza a lo largo de la vida escolar.

Los docentes se encuentran inermes ante una institución que no les brinda los elementos que posibilitarían una atención diferenciada en función de los distintos puntos de partida. ¿Qué puede hacer un docente ante la diversidad cultural si se encuentra inserto en una propuesta institucional única?

A su vez la comunidad y las familias de los chicos se presentan con capacidades de demanda diferenciales frente a los docentes y la institución escolar. Los sectores sociales que han tenido mayor acceso a la conformación de un capital cultural más sólido, han constituido a la vez mayor capacidad de demanda, lo que opera sobre la escuela en términos de demandar lo que en el imaginario social se conoce como "*nivelar para arriba*", y que en la práctica supone una mejor atención institucional de aquellos chicos que presentan mayores posibilidades de apropiación del conocimiento. Por su parte, los sectores sociales más vulnerables, que menos oportunidades tienen de compensar por otras vías las deficiencias escolares, son a su vez quienes menos demandan a la escuela.

Ante esta situación, a menudo se ha pensado en el reemplazo de la escuela única por una escuela "por objetivos". Sin embargo tal propuesta implicaría una segmentación formal del sistema, que seguramente presentaría serias resistencias de parte de la sociedad, como ya ha ocurrido en el pasado con algunas experiencias que pretendieron ciertos niveles de segmentación en función de las políticas

de educación para el trabajo y que fueron anuladas por la resistencia social.<sup>134</sup>

Volvemos a lo mencionado anteriormente, la matriz cultural del igualitarismo decimonónico sigue pesando muy fuertemente, lo que dificulta la diferenciación en términos de capitales culturales. Quizás debamos insistir –y para ello la escuela podría resultar una palanca muy potente- en no confundir la igualdad ante la dignidad humana, la igualdad de derechos, la igualdad ante la ley –conquistas importantísimas en el tránsito de constitución de la ciudadanía- con la igualdad ante el saber. Definitivamente, en una sociedad fragmentada como la nuestra, los individuos somos desiguales ante el saber, tenemos una acumulación diferenciada de capital cultural y de capacidad para la apropiación de nuevos saberes a través de la escuela, lo que requiere ser considerado en cualquier estrategia de política educativa que pretenda seriamente asumir un rol compensatorio por parte del Estado, en consonancia con los valiosos principios que guiaron la construcción de la escuela única.

Hay que partir de la base de que los chicos de familias con bajos ingresos no son de ningún modo deficientes y debe concebirse una educación para ellos, que se corresponda con sus puntos de partida. Las estrategias institucionales, los recursos disponibles y los factores históricos difieren de un lugar a otro, por lo que insistir en un modelo uniforme de educación es una aspiración imposible.

---

<sup>134</sup> Aunque en estos casos resultan pertinentes otras consideraciones vinculadas a los intereses de los sectores dominantes de restringir el acceso a ciertos niveles educativos a gran parte de los sectores populares, resultan sintomáticas las resistencias de la sociedad argentina experimentadas a fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX, patentizadas en el fracaso de los proyectos Magnasco 1899, Gouchón 1905, Saavedra Lamas 1916, así como las manifestadas por los sectores obreros ante la creación de la Universidad Obrera en tiempos de Perón.

## La utopía neoliberal y la sociedad civil

Saviani (1991)<sup>135</sup> ha criticado la denominación "neoliberalismo" para referirse a ese amplio movimiento político, ideológico y económico, que de la mano de las administraciones Reagan y Thatcher en EEUU e Inglaterra en los años 80 y las legitimaciones teórico-discursivas aportadas por Fukuyama, Bell, Drucker, Friedman o Huntington<sup>136</sup> se hicieron del poder en gran parte de los países periféricos durante la década del 90. Sostiene Saviani que "neo" liberalismo fue Keynes, quien renovó fuertemente el capitalismo liberal de todo occidente luego de la crisis de Wall Street. Este fenómeno de fines del siglo XX, al que se ha popularizado como "neoliberalismo" sería más bien una suerte de neoconservadurismo, una vuelta hacia atrás, a tiempos del capitalismo del laissez-faire; sería el más ortodoxo de los liberalismos, en la medida en que propicia la minimización del Estado y la maximización del mercado, frente al Estado Benefactor que caracterizó más de medio siglo XX. Ciertamente es que en un par de siglos de liberalismo no se ha visto tanta ortodoxia, tanto laissez-faire, tanta minimización del Estado, tanta desregulación de las relaciones Estado y Sociedad como en la última década del siglo XX. Sin embargo, muchas de estas nuevas "adaptaciones" del liberalismo a la que otros han preferido adjudicar el prefijo "neo", han incorporado sí una serie de elementos teóricos y políticos que no parecen ser propios del liberalismo "puro" de Smith o Ricardo. Entre ellos hay un aspecto que es el que nos ocupa, que queremos resaltar: si el liberalismo primigenio, en su evolución histórica incorporó y reivindicó el rol educativo para el Estado, este neo liberalismo de fines de siglo XX, ha desarrollado elementos teóricos e impuesto políticas de traspaso de esas funciones al mercado. Tales políticas tuvieron distintos grados de ejecución, y en algunos casos

<sup>135</sup> Saviani, D., 1991, "Educación: temas de actualidad", El quirquincho, Bs. As.

<sup>136</sup> El análisis de Huntington resulta simplista en la medida en que desprecia las extensas teorizaciones acerca de las relaciones de poder, a favor de las meras diferencias culturales.

de aplicación gradual, incluyendo los procesos de descentralización que subnacionalizaron o municipalizaron los sistemas de educación, así como aquellos en que la oferta educativa fue dejada en manos de los mercados, mediante diversos mecanismos, como la aplicación de vouchers, montaje de escuelas charter, o privatizaciones directas.

Del mismo modo que en la conciencia colectiva fue efectiva la utopía liberal de la igualdad, las resignificaciones neoliberales han tenido un fuerte efecto, tras su "utopía" de distribución del poder en la sociedad civil, de empoderamiento, de contraposición entre un Estado demonizado y el endiosamiento de la sociedad civil. También esta operación se ha constituido en una noción utópica en la medida en que opera en el imaginario social con notas reivindicativas de acceso a porciones de poder, ocultando que en realidad el poder no se traspasa a los simples ciudadanos, sino a estos en su calidad de actores económicos que operan en el mercado.

### **Insuficiencias teóricas frente al liberalismo y al neoliberalismo**

En la introducción a este trabajo hicimos referencia a los principios liberales que organizaron la educación moderna de la mano de los nacientes Estados-Nación, y a uno de sus principales mentores, Condorcet, para quien el Estado debía garantizar y desarrollar la educación pública. Tras la emancipación, estos principios fueron resumidos en nuestro medio con la máxima sarmientina: educar al soberano. La educación pública, igual para todos, abarcativa del conjunto de nuevos ciudadanos de nuevas naciones libres, se convertía en el instrumento garantizador de la conformación del Estado liberal.

Aunque Adam Smith, desde "*La riqueza de las naciones*", haya propiciado el "Estado Mínimo", como pretende el neoliberalismo, éste comprendía a la educación como un requisito inherente a la propia conformación del Estado y del nuevo orden democrático moderno.

El primigenio liberalismo de de Smith y Ricardo constituyó un proyecto de Estado y sociedad, y una concepción de las relaciones entre ambos, que se fundaba en la utopía liberal de la igualdad, arrancada a fuerza de revolución a la monarquía. En ese proyecto se incluía la educación como servicio del Estado, también a su propio servicio, la que fue fuertemente disputada a la Iglesia, tras la mencionada idea de constitución del Estado.

Durante el último siglo las corrientes marxistas y neomarxistas desnudaron eficazmente las consecuencias sociales del capitalismo liberal, caracterizando el rol del Estado en los sistemas capitalistas y el papel que a su servicio prestaban los sistemas educativos. Sin embargo, gran parte de esas nociones parecen requerir de nuevas resignificaciones, a partir del auge neoliberal, que en apariencia las habría despojado de un sustento teórico capaz de ofrecer alternativas serias a las respuestas simples que el neoliberalismo ha delineado para los problemas educativos.

Tal despojo conceptual ha tendido a extirpar de la agenda discursiva las nociones críticas y algunos de sus basamentos teóricos anclados en los constructos teóricos neomarxistas, lo que a su vez dificulta una adecuada resignificación conceptual que permita superar la orfandad teórica. Entre las concepciones que desde esta perspectiva han sido anacronizadas, se encuentran sin duda las nociones althusserianas, que con sus conceptos de aparatos ideológicos del Estado, sus críticas al mecanicismo, sus entrecruzamientos con el psicoanálisis y las nociones de interpelación, podrían rastrearse en la base de las nociones sobre el reproductivismo escolar y las corrientes críticas sobre el Estado capitalista. Althusser fue un filósofo de la revolución, al que el mundo del siglo XXI, radicalmente distinto al de los años 70 del siglo pasado y seguramente mucho más injusto que aquel, parece querer borrarle toda huella que remita a sus teorizaciones, aunque sea desde la crítica y la resignificación. Nos defendremos pues

en Althusser, ya que a pesar de la operación de olvido que sobre él ha operado el campo intelectual, al compás del triunfo neoliberal, constituye a nuestro juicio, uno de los elementos, que aunque desde su propia crítica, podría contribuir a rearmar conceptos que den cuenta del nuevo Estado sin Estado al que parece asistimos.

### **¿Por dónde circulan los aparatos ideológicos de Althusser?**

*"De donde resulta que, para existir,  
toda formación social, al mismo tiempo  
que produce y para poder producir,  
debe reproducir las condiciones de su producción."  
Althusser<sup>137</sup>*

Tanto desde las perspectivas liberales como desde las corrientes críticas, herederas del marxismo althusseriano, o las versiones neomarxistas que abrevaron en Gramsci o Poulantzas, los sistemas de educación fueron interpretados como constructos inherentes al Estado, nociones éstas, típicamente modernas, que durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, interpretaron a los fenómenos educativos, como "fenómenos estatales" (Carnoy, 1986; Torres, 1996). La construcción de los Estados-Nación estuvo asociada al montaje de subsistemas sociales capaces de garantizar el control social, posibilitando la unidad y el control territorial. Estas notas del Estado moderno serán más tarde reinterpretadas por las corrientes críticas, al develar el carácter ideológico de los sistemas de educación, su papel en la reproducción de las fuerzas de trabajo, su contribución a la estamentalización social y a la legitimación de la desigualdad social.

Sin embargo, la crisis del paradigma moderno, la ruptura del lugar de la escuela como agente central de la reproducción cultural, el auge massmediático y el redimensionamiento de los Estados; la desterritorialización de las naciones, y todos los fenómenos a ellos

<sup>137</sup> Althusser, Louis (1984) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", Nueva Visión, Bs. As.

asociados, que durante la segunda mitad del siglo XX han devenido en posmodernidad, sobremodernidad, etc., en "la huelga de los acontecimientos" como diría Baudrillard<sup>138</sup>, han colocado a las ciencias sociales en una profunda orfandad de herramientas teóricas para el análisis de las relaciones entre Estado y Educación.

*"...no hay, con pocas excepciones, una discusión analítica sobre los vínculos entre Estado y educación, y mucho menos un texto que explore los vínculos entre teorías del Estado y la educación."* <sup>139</sup>

Un papel central en el desarrollo educativo de la Argentina estuvo dado por la capacidad de distribución de una noción de soberanía, construida por la generación del '80 –preconstruida se diría-, que posibilitó la homogeneización social y su consecuente control, asociado a su acotamiento a un determinado territorio (Nación). ¿Cuál es hoy la noción de soberanía que distribuye el sistema de educación correntino, el jujeño o el sanjuanino? Esos Estados, por tomar sólo algunos ejemplos al azar, ¿han desarrollado construcciones teórico-prácticas vinculadas a su acervo identitario, que les otorgue algún grado de cohesión social? No parece que contemos con elementos que nos permitan afirmarlo.

Decía Althusser que *"la reproducción de la fuerza de trabajo se opera, en lo esencial, fuera de la empresa ... ¿cómo se asegura esta reproducción de la calificación (diversificada) de la fuerza de trabajo en el régimen capitalista? Contrariamente a lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y serviles, esta reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya "en el lugar de trabajo" (aprendizaje en la producción misma), sino, cada vez más, fuera de la producción, por*

---

<sup>138</sup> Baudrillard, J. Op. Cit.

<sup>139</sup> Torres, Carlos A, (2001) "Democracia, educación y multiculturalismo", S. XXI, México. (p.12)

**medio del sistema educativo capitalista** y de otras instancias e instituciones"<sup>140</sup>.

En cuanto a la reproducción de las relaciones de producción, Althusser establece que éstas se aseguran mediante la superestructura y por los aparatos represivos e ideológicos del estado. Pero, sobre todo, por los aparatos ideológicos del Estado; el aparato ideológico del Estado capitalista es, por excelencia, la escuela, ya que es ahí en donde se aprende a asumir un papel en la sociedad: explotado, agente de explotación o agente profesional de la ideología. En conclusión, "Las relaciones de producción de una formación social capitalista son las relaciones entre explotador y explotado.

En el análisis althusseriano el Estado se constituía en el "agente" de la "clase dominante" para cumplir ese papel. ¿Qué fuerza de trabajo demanda el sistema de producción capitalista a nuestros Estados subnacionales? El propio sistema económico parece descreer de la capacidad de esos Estados para cumplir con esa función reproductiva, lo que ha puesto en crisis, incluso, el vínculo –un tanto mecanicista en las corrientes marxistas– entre Estado y sistema económico, observándose síntomas sobre ese descreimiento que a menudo se plasman en tendencias del sistema económico a hacerse cargo –per se– de la reproducción de la fuerza de trabajo, ello muy a pesar de que ya señalaba Althusser "*que la reproducción de las condiciones materiales de la producción no puede ser pensada a nivel de la empresa pues no es allí donde se da en sus condiciones reales. Lo que sucede en el nivel de la empresa es un efecto, que sólo da la idea de la necesidad de la reproducción, pero que no permite en absoluto pensar las condiciones y los mecanismos de la misma (...) por lo que la reproducción de la fuerza de trabajo se opera, en lo esencial, fuera de la empresa.*"

---

<sup>140</sup> Althusser, Louis, op. Cit



Gran parte de la crisis política, de la crisis de representación que recorre el mundo<sup>141</sup>, y en particular a la Argentina, no se asienta solamente en la percepción de simples "ciudadanos descreídos" de los servicios que prestará el Estado, sino de las fuerzas económicas más poderosas, para las que el Estado parece no satisfacer sus necesidades, sobre todo si atendemos al fuerte aval otorgado por los actores económicos a las políticas de ajuste y desfinanciamiento de los sistemas públicos de educación, así como a las crecientes tendencias hacia la privatización del servicio. El proceso de retracción del Estado no sólo está empujado desde sectores "progresistas" que tras un ilusorio "endiosamiento" de la sociedad civil, han hecho de él su enemigo, sino que está empujado desde los sectores económicos adscriptos al gran capital. *"Acabar con éste (el Estado) es terminar con la mediación de la política en relación con la más cruda dominación desde el aparato económico. Es también acabar con la legitimación a que debe aspirar el político, no necesaria habitualmente para el mercado. Y es eliminar cualquier concesión en cuanto a la vigencia de la libre y absoluta ley de la ganancia por parte de los grandes empresarios, suprimiendo así los derechos adquiridos por los trabajadores, tales como las garantías contra el despido, las indemnizaciones, el descanso semanal, el salario mínimo, etc"* (Follari; 2003). A lo que Follari agregará que *"Vemos así que los enemigos del Estado no son sólo marxistas y foucaultianos, sino también –y muy principalmente en la práctica, aunque no tanto en el plano de la teoría social- los neoliberales y sus tecnócratas pagos. Y es de advertir que la "delgada línea" que separa estos dos puntos de vista que debieran ser claramente opuestos (pues en efecto lo son, en cuanto a sus finalidades) no ha sido casi nunca suficientemente delimitada. Tan es así, que los neoliberales a menudo utilizan argumentos "de izquierda" para justificar sus posiciones, y en muchos casos logran engañar a diversos interlocutores en cuanto a su verdadera ideología. **El pretender***

---

<sup>141</sup> Al respecto resulta interesante el análisis de Zigmunt Bauman, en su conocido trabajo *"En busca de la política"*, FCE, Bs. As., 1999

**que se está a favor de la descentralización de los servicios de salud o los escolares por razones "democráticas" oculta que lo que se busca por los neoliberales es algo muy diferente a municipalizar los servicios para que la comunidad se haga cargo de lo que antes solventaba el gasto estatal o, lisa y llanamente, privatizar la gestión para que se realice –según ellos– "desde la sociedad civil", y de una manera supuestamente diferenciada y "plural".**<sup>142</sup>

Es de hacer notar que tales tendencias, si bien podrían enmarcarse en la necesidad de los sectores dominantes de hacer más eficiente la deseada reproducción de las fuerzas laborales, en este esquema sólo abarcarían a pequeños sectores sociales (más bien altos), dejando fuera de los circuitos de reproducción a las grandes masas de potenciales trabajadores, de las que aparentemente el "modelo" podría prescindir. El esquema pareciera ser el de reservar la capacidad reproductiva de la fuerza de trabajo del sistema a esas pequeñas minorías, mientras que las grandes mayorías serían controladas fuera del circuito de reproducción laboral, mediante los recursos de dominación ideológica, para los que parecen resultar mucho más eficientes los medios de comunicación masiva.

Cualquier estudio puntual de las reducidas necesidades de contar con fuerzas laborales eficientes por parte del mercado, muestra un profundo desfase entre éstas y el servicio que la escuela presta al respecto<sup>143</sup>. El pensamiento neoliberal, hegemónico en los '90, creyó encontrar las causas de este problema –tras su obediente subordinación al gran capital– en los problemas de "gestión de la escuela pública", sin

---

<sup>142</sup> Follari, Roberto "Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado", en Feldfeber, Myriam (comp) "El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo", Noveduc, Bs. As., 2003, p. 54

<sup>143</sup> Un estudio realizado sobre la matrícula del último año de las Escuelas Técnicas de la Provincia de San Juan para el año 1997, calculando para el año siguiente un "irreal" crecimiento del 5% del PBI, demostró que sólo el 10% de los egresados tendrían alguna posibilidad de ser demandados por el mercado de trabajo. A pesar de las condiciones críticas de la economía sanjuanina, tales parámetros no parecen alejarse grandemente de lo que sucedería en cualquier otro Estado provincial argentino.

advertir sus causas estructurales, *"transformando sus problemas éticos y políticos en problemas de gestión"* (Apple: 1986)<sup>144</sup>, o como señalara en cierta ocasión Kart Mannheim *"la tendencia fundamental de todo pensamiento burocrático es la de trocar todos los problemas políticos en problemas de administración"*.<sup>145</sup>

Se diría que las políticas públicas aplicadas en educación por los Estados provinciales en las últimas décadas, sólo reconocen un rol asociado a su funcionalidad para con el sistema económico productivo, de carácter "inercial", dado por las formaciones sociales previas y el carácter previo de la hegemonía dominante. Si bien, en los '90, las políticas neoliberales intentaron resignificar el rol educativo del Estado, en tanto al servicio de las necesidades del empresariado, tales tendencias han colisionado muy fuertemente con un imaginario colectivo en el que aun encuentra sustento la visión pedagógica optimista que vinculó el paso por la escuela pública a la movilidad social ascendente, lo que ha resultado una seria limitante para su concreción. Por otra parte, los procesos de descentralización – impulsados desde esas mismas políticas- resultan contradictorios e ineficaces en relación a esa intencionalidad política, toda vez que no han reparado en la incapacidad técnica de esos Estados provinciales para cumplir con tales objetivos.<sup>146</sup>

A las reflexiones precedentes, que de algún modo intentan poner en discusión el papel de los sistemas educativos en tanto reproductores absolutos de la fuerza de trabajo, se debe agregar la consideración actual del valor "trabajo" en el nuevo paradigma de la aldea global. Al parecer la tendencia instalada es hacia la prescindencia de grandes contingentes de recursos humanos (otrora utilizados como mano de

<sup>144</sup> Apple, Michel, *"Ideología y currículo"*, Akal, Madrid, 1986

<sup>145</sup> Miliband, Ralph, *"El Estado en la sociedad capitalista"*, s. XXI, México, 1997, pág. 51

<sup>146</sup> La irregular, dispar e ineficiente aplicación por parte de los Estados provinciales, del llamado "Proceso de Transformación Educativa", impulsado en los '90, ha resultado en un fracaso no tan sólo ya para los anhelos populares de movilidad social, sino para el propio modelo dominante, en la medida de su ineficiencia para colocar el sistema de educación al servicio de la reproducción de la fuerza de trabajo.

obra) en los tecnificados procesos productivos del capitalismo globalizado.

*"Un conocido economista francés, Jean Paul Fitoussi, -citado por Torres, 2001- señala que la cantidad global de empleo disponible se está reduciendo, un problema que no es "macroeconómico" sino "estructural", en relación directa con el traspaso del control de factores económicos cruciales de manos de las instituciones representativas de los gobiernos a manos del libre juego de las fuerzas del mercado".*

Desde las corrientes crítico-reproductivistas se ha podido develar de qué manera los sistemas educativos, sirven a la reproducción de un orden social básicamente injusto y desigual. Si bien no es motivo de análisis en este apartado, el ahondar sobre esos constructos teóricos para dar cuenta de las limitaciones que el esquema reproductivista asume en la realidad concreta, la situación actual de los sistemas de educación revela los déficits por los que atraviesa el propio sistema para cumplir adecuadamente con su función reproductora de ese orden. Los desbordes de cierto orden social, el crecimiento de subculturas marginales dominadas por la delincuencia y la violencia, y sus consecuentes "problemas de seguridad" para la sociedad toda, constituyen un síntoma de la incapacidad reproductiva del Estado, que ha perdido -al menos parcialmente- su capacidad de control social. Gran parte de nuestros jóvenes -a pesar de su paso por las aulas- no parecen haber internalizado las pautas conductuales de las clases dominantes.

*"En toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado, es decir con un conjunto de acciones pedagógicas dominantes, destinadas a reproducir los habitus que corresponden con los intereses de las clases dominantes"<sup>147</sup> El sistema de educación -en tanto sistema de violencia simbólica- (Bordieu, 1977),*

---

<sup>147</sup> Tenti Fanfani, Emilio "La educación como violencia simbólica", en Torres y González (coord.) "Sociología de la educación", Bs. As., Miño y Dávila, 1994

requiere la estructuración en términos pedagógicos de los símbolos de las clases dominantes que detentan el poder del Estado, a fin de que las clases subalternas participen de los valores de la cultura dominante, mediante el proceso de deculturación que la escuela produce, "naturalizando" las diferencias sociales, al ocultar la propia naturaleza del poder, ya que nada serviría mejor a sus intereses que el ocultamiento de las fuentes de sus privilegios.

Contar con ese "*sistema de acciones pedagógicas estructurado*" es tarea del Estado, y requiere inexorablemente de cierto desarrollo "experto" capaz de producir mecanismos de legitimación ideológica, creación y distribución simbólica, capacidad de la que en gran medida parecen carecer nuestros Estados provinciales.

La experiencia nacional muestra con claridad –desde el terreno educativo– los fuertes atributos del Estado como creador y distribuidor de símbolos capaces de producir homogeneidad social y elementos de legitimación social. La ya señalada figura de "m'hijo el doctor", como caracterización literaria de la impronta que tuvo el sistema educativo en la Argentina, constituyó uno de los símbolos más fuertes que guiaron a la sociedad argentina durante más de un siglo, con sus consecuencias de cohesión social y su valoración en el terreno axiológico que supuso aquella figura para generaciones de argentinos. Hubo una sociedad para la que el paso por la escuela se convirtió en sinónimo de ascenso social. Esta fuerza simbólica no fue construida por Florencio Sánchez, el sólo tuvo la lucidez de plasmar literariamente una realidad, cuya simbología fue construida por el Estado-Nación, como un prerequisite capaz de involucrar al conjunto de la sociedad en un proyecto común socialmente legitimado.

Desde Mitre en adelante la construcción de símbolos estuvo en el centro de la acción del Estado-nación: el igualitario guardapolvo blanco, los "valores de la nacionalidad" fuertemente expresados en los

libros de textos de fines del siglo XIX<sup>148</sup> y principios del siglo XX, en la adopción de un sinnúmero de prácticas escolares (muchas de ellas vigentes hasta hoy<sup>149</sup>), expresadas en el cotidiano izamiento y arrío de la bandera, en la celebración de las fiestas patrias, en la memorización de los himnos, etc., contribuyeron a generar un corpus común identitario que penetró capilarmente en toda la sociedad. Esta común identidad, expresada en cierto sentido como la "argentinidad", identificó a generaciones enteras, y su presencia marcó fuertemente a la sociedad, desde expresiones cotidianas populares, una de cuyas manifestaciones puede apreciarse cotidianamente en los estadios de fútbol; marcó frustradas gestas pretendidamente heroicas como la de Malvinas dos décadas atrás; estuvo presente en la política, y guió -con toda su carga utópica y emancipatoria- a la masacre a miles de argentinos durante la década del 70.

Durante la década del '90 estos símbolos creados por el Estado y difundidos especialmente a través del sistema de educación pública, se retrajeron dejando paso a la nueva simbología que crea el mercado. Se diría que durante ese período la capacidad de generación simbólica del Estado se redujo a la tarea de endiosamiento del mercado. Estado y sociedad civil retroalimentaron una visión que despojaba al primero de sus atributos esenciales. El propio Estado, constituido como símbolo de aquella argentina de la movilidad social, fue desplazado en su sitial simbólico, su figura pasó a ser demoníaca, mientras el nuevo símbolo de la cohesión social pasó a ser el mercado. A los símbolos que el Estado creaba le correspondió un "aparato" distribuidor: el sistema de educación pública; a la nueva simbología creada por el mercado, le correspondió también un nuevo "aparato" distribuidor: los medios masivos de comunicación, cuestión esta sobre la que volveremos más adelante.

<sup>148</sup> Véase al respecto: Braslavsky, Cecilia (1993) *"Una función para la escuela: Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional"*, en Filmus, D. (comp.) *"Para qué sirve la escuela"*, Tesis-Norma, Bs. As.

<sup>149</sup> Vigentes, aunque a menudo con contenidos "vaciados" o transmutados.

Queremos alejarnos de una figura lineal en la que el Estado aparecería como el generador de símbolos que luego el aparato escolar se encarga de distribuir, esta sería una imagen mecanicista que no da cuenta de una realidad en la que el propio aparato escolar es parte de ese Estado, y por tanto es también generador, en una díada retroalimentada donde a menudo se confunden Estado y escuela. Del mismo modo, los medios de comunicación masiva, en tanto parte del mercado, se constituyen en generadores de símbolos. Claro está que mientras la pareja Estado/escuela se guiaba por la construcción de utopías macropolíticas, a veces vinculadas a la consecución y/o mantenimiento de la hegemonía, la pareja Mercado/medios funciona bajo la implacable lógica económica de la maximización de los beneficios y las leyes de mercado.

La descentralización educativa de la última década ha puesto definitividad al modelo donde el Estado Nación constituía un sistema estructurado de acciones pedagógicas con fuerte capacidad simbólica y marcada presencia en la distribución ideológica. Tanto los modelos interpretativos de los fenómenos estatales, como las fecundas teorizaciones acerca del papel social de los sistemas educativos, parecen no ser suficientes para dar cuenta de estos nuevos fenómenos.

¿Desde qué racionalidad el Estado Nacional habría de recuperar su rol educativo cuando gran parte del control social y la difusión ideológica la lleva adelante desde mecanismos –“aparatos”- más económicos, sofisticados y eficientes? ¿Por qué habría de esforzarse este Estado en la reproducción de una fuerza de trabajo no demandada por el sistema económico?; y más aún, ¿para qué sistema productivo, en el marco de la creciente terciarización de la economía y su funcionamiento con altas tasas de desocupación? El análisis, que acertadamente dio cuenta del fenómeno de la reproducción de la fuerza de trabajo fue típico de las sociedades post-revolución industrial en los países capitalistas avanzados, pero se hace añicos contra la

realidad de la nueva sociedad contemporánea de "los deshechos", del sobrante de fuerzas productivas, en lo que podría interpretarse como una lógica oculta de los procesos neoliberales de descentralización educativa.

La retracción del Estado Nación, tanto por la presencia de las corporaciones económicas que las han superado<sup>150</sup>, por la integración en comunidades de intereses, como la Unión Europea, el Mercosur o el ALCA, como por su desgüace y abdicación a favor de los estados subnacionales, ha puesto así en crisis la propia razón de ser de los sistemas de educación. La continuidad de la educación a cargo del Estado, parece sólo tener características inerciales, mientras desde gran parte de la sociedad civil, y de la comunidad educativa en particular, con conceptos "tan hijos de la modernidad como la propia escuela" (Follari, 1999), se sigue intentando un sostenimiento que resulta cada vez más esquivo.

La ausencia de elementos teórico-interpretativos del fenómeno, junto a la ausencia de resultados del sistema de educación pública, que sean útiles a los sectores sociales subalternos, constituyen una díada, en cuya resolución podrá encontrarse la posibilidad de recuperación de un sentido claro para el rol educativo del Estado.

Si durante el reinado del Estado-Nación, la reproducción de la fuerza de trabajo se asentó básicamente en los sistemas públicos de educación, los que le dieron fuerte sustento a su propia generación como tal, los fenómenos actuales parecieran mostrar un cierto desplazamiento desde el ámbito educativo hacia otras instituciones. Hasta en los más altos niveles profesionales, pareciera que la formación de la fuerza de trabajo, debe, al menos completarse, en los propios ámbitos laborales, lo que a su vez ha generado una paulatina devaluación de las credenciales educativas, en tanto certificaciones

---

<sup>150</sup> En la actualidad, de las 100 economías más poderosas del mundo, 51 pertenecen a corporaciones económicas y el resto a Estados nacionales.



que daban cuenta de la adquisición de determinadas habilidades, y cuya legitimación social operaba fuertemente sobre los sectores empleadores, y que opera discriminando entre saberes altamente especializados y avanzados, frente a otro tipo de saberes que han sido devaluados, desprestigiados y olvidados. La gran diversidad de funciones laborales que desempeñan los profesionales universitarios, a menudo fuertemente alejadas de las áreas en que fueron formados, también se encuentra influida por este fenómeno. A menudo la certificación académica conseguida por un individuo, parece habilitarlo para la búsqueda de un empleo, pero en la medida en que ningún empleador está dispuesto a la contratación de un profesional por el sólo mero hecho de poseer un título sin experiencia laboral, sin completitud de una formación deslegitimada socialmente y de la que generalmente descrea, posibilita a ese individuo la inserción laboral en espacios diferenciados, desplazando quizás a otros individuos de formación menor, a pesar de que sus habilitaciones profesionales no son idóneas para el puesto que ocupa. Imagínese quién contrataría a un médico que no exhiba tres o cuatro años de residencia en un hospital.

Afirma Bonvecchio (1991) que *"la institución universitaria es ajena a todos los circuitos económicos, comerciales y productivos. Las grandes casas mercantiles y la banca proveen, conforme a los principios del aprendizaje de carácter práctico in situ, su propia reserva y la formación de sus cuadros administrativos y dirigentes"*; para agregar, quizás contradiciendo la tesis althusseriana que *"Del mismo modo, el proceso productivo reproduce autónomamente sus propias condiciones de existencia, ya sea en la experiencia de la repetitividad (el mundo agrícola) o bien según procedimientos técnicos rigurosamente salvaguardados y difundidos en el interior de grupos sociales cerrados (los gremios)"*<sup>151</sup>

---

<sup>151</sup> Bonvecchio, Claudio *"El mito de la Universidad"*, s.XXI, México, 2000 – p-24 y 25.

Decía Althusser en su clásica distinción entre Poder del Estado y Aparato de Estado, que *"el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es el **aparato ideológico escolar**"*<sup>152</sup>. Si recordamos que el antiguo aparato al que alude, era la Iglesia; y que el tránsito entre el aparato Iglesia, y el aparato Escuela, no es más que el transcurso entre una formación social feudal medieval hacia una formación social capitalista "madura", bien podríamos –continuando esa línea– establecer que en las formaciones sociales del capitalismo globalizado, del capitalismo postmoderno e imperial actual, el aparato ideológico dominante, con toda su fuerza simbólica está constituido por el **aparato ideológico comunicacional**, habiéndose desplazado así a la escuela como agente central en la dominación ideológica. La línea althusseriana de la alianza familia-iglesia/familia-escuela, se completaría aquí con la nueva alianza familia/medios.

Plantea Francois Dubet (2003) que *"la legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza en las sociedades donde la cultura de masas, se la juzgue como se la juzgue, debilita el monopolio cultural de la escuela. Hace cincuenta años, para los niños de las clases populares, la cultura escolar era la única que permitía ampliar su horizonte para liberarlos de las rutinas y los encierros de su clase social, de su aldea y de su ciudad. Hoy en día, estos niños escapan directamente de los límites de su propio mundo social gracias a los medios masivos de comunicación. Por supuesto que siempre se podrá condenar la vulgaridad y las tonterías de los medios, pero esto no impide reconocer que ofrecen una verdadera alternativa cultural a la escuela en la medida en que también ofrecen un modo de entrada en un mundo ampliado. La escuela se encuentra entonces en*

---

<sup>152</sup> Althusser, L. op. Cit. p.13

*competencia con culturas cuyas capacidades de seducción sobre los niños y adolescentes no son despreciables y desde hace treinta años los docentes se preguntan cómo domesticar esta cultura que se basa en la rapidez, el zapping y la seducción, principios que contradicen el rigor de los ejercicios escolares".<sup>153</sup>*

La cohesión social de nuestro desfigurado y reconfigurado Estado-Nación, aunque minimizado y reducido, está garantizada por el ejercicio cotidiano de este nuevo, -si requiere terrible- aparato. Si el reemplazo del aparato Iglesia por el aparato escuela ganó en eficiencia, en tanto eficiencia de dominación, en palabras de Althusser "*ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista*", en referencia a la escuela, imagínese la significación de nuestro nuevo aparato de formación social capitalista y dominación ideológica, cuya presencia, además de gratuita, es permanente, las 24 hs. del día de los 365 días del año, y como si fuera poca esa eficiencia, téngase en cuenta -en el marco de la ideología economicista que ese mismo aparato difunde- el bajo, casi nulo costo de mantenimiento para el Estado.

Por cierto en este esquema, nuestros Estados Subnacionales periféricos, a cargo de la educación pública, son lisa y llanamente, los delegados de una tarea menor, como dijéramos -de carácter inercial-, que poco tienen que ver con las funciones de cohesión social, de socialización en los valores de la clase dominante, de producción y reproducción de símbolos, de legitimación y ocultamiento del carácter de la formación social capitalista. La escuela pierde su sentido histórico y su rol preponderante, y de poco vale su análisis en tanto fenómeno estatal, ya que los atributos estatales clásicos no parecen residir en el seno de este tipo de Estados.

---

<sup>153</sup> Dubet, Francois, op. Cit.

"Pido perdón por esto a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos "enseñan". Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del "trabajo" que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar, esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan "natural" e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era "natural", indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos", decía Althusser en su clásico estudio sobre los aparatos ideológicos del Estado. Si la perspectiva althusseriana podía resultar tan desalentadora y hasta ofensiva, como para pedir perdón a los maestros, lo mismo podría decirse de nuestro análisis, que sumiría en una fuerte orfandad no sólo a los maestros sino a generaciones enteras que creyeron en, y a menudo comprobaron la eficacia de la escuela pública en el logro de una deseada movilidad social ascendente. Sin embargo, preferimos decodificar la crítica situación actual por la que atraviesa la escuela pública argentina –y de gran parte del mundo-, en clave de oportunidad.

### **¿Ocaso del Estado Nación? ¿Declinación del Estado educador?**

¿Cuales son las posibilidades, en los contemporáneos Estados Modernos transnacionalizados, (posmodernos? Tardomodernos?, etc.), de que una nación mantenga un sistema educativo con las características funcionales de la modernidad, cuando, con las actuales características y funciones no precisa ni supone de una educación que

controle la distribución, la circulación y el uso de conocimientos, que homologue e imparta modos de relaciones sociales, que produzca símbolos?

El vínculo Estado Nación –arraigado en la soberanía territorial, poblacional y política- que caracterizó la modernidad fundante en la que tuvo su génesis nuestro país, ha sido reemplazado por la “conversión” en un nuevo tipo de Estado cuya riqueza se expresa en términos de capital globalizado, acumulado en cualquier lugar del planeta, y que no se asienta en ninguna base territorial, que no precisa soberanía política, que no sustenta ninguna condición de ciudadanía de los trabajadores, y que ni siquiera precisa del trabajo para definirse.

En este marco de situación no es preciso, ni tampoco tiene sentido que los Estados contemporáneos presten algún tipo de servicio como los que otrora proporcionaron certidumbre y seguridad (Bauman: 2000)

Bauman hace un análisis despiadado acerca de como los Estados *díscolos* son disciplinados para cooperar económica, política y, en última instancia, militarmente con el “juego” del nuevo orden mundial: *“fuerzas armadas especializadas en tácticas de “atacar y desaparecer” y en la estricta división entre las “vidas que deben ahorrarse” y las vidas que no vale la pena salvar”* (Bauman: 2000). Estas acciones, durante la pasada guerra y sucesiva ocupación de Irak, recibieron el eufemismo de *“bombardeos quirúrgicos”*.

¿Es posible pensar que la educación haya sido objeto de una suerte de bombardeo quirúrgico, que seleccionó cuidadosamente qué dejar y qué hacer desaparecer? ¿O nos encontramos más bien ante un bombardeo indiscriminado, destinado a hacer una tabula rasa? ¿Es posible sostener que se ha planificado cuales son las educaciones que debían privilegiarse y cuáles las que no vale la pena salvar, así como bajo qué medios/circunstancias se han efectuado estas operaciones?

¿Y por fin, cómo se han discriminado los grupos poblacionales asociados al salvataje de los destinados al sacrificio?

Estos interrogantes suenan perversos y maquiavélicos, sin embargo hay un sentido claro en su formulación: permitírnos pensar con crudeza acerca de las funciones y responsabilidades reales del Estado contemporáneo en relación a la educación.

La metáfora de la guerra y del bombardeo no es casual: hablar de un bombardeo de la educación es hacer una apuesta dura. A más de diez años de la Reforma Educativa neoliberal, que operó sobre el otrora exitoso sistema de educación pública, que, parafraseando el Preámbulo de la Constitución, *proveyó al bienestar general, contribuyendo a la unión nacional, garantizando igualdad para nosotros, nuestra posteridad y quienes quisieran vivir en este territorio*, tenemos ante nosotros un paisaje arrasado. Convive una desarticulada multiplicidad de disposiciones y estrategias ministeriales de rango nacional, subnacional, ultrasubnacional y supranacional, muchas de ellas contradictorias, mal aplicadas, indefinidas, con programas y recursos humanos residuales, que lejos de garantizar *una mejor educación para todos*, parece ser más bien la expresión de la última derrota de soberanía nacional.

Son esclarecedores los aportes que se realizaron en el "Coloquio A diez años de la Ley Federal de Educación *¿Mejor Educación para todos?*" (Córdoba, Argentina, Junio del 2003)

Las principales conclusiones que emergen de este encuentro de especialistas en Educación se concentran en grandes apartados:

La descentralización que se implementó como política de autonomía jurisdiccional escolar "*extrapolado de los países desarrollados por el discurso de los organismos internacionales y la bibliografía pedagógica, acopló su sentido al discurso neoliberal y produjo críticas situaciones en las instituciones escolares, que articuladas en un histórico*

*sistema educativo centralizado debieron dar respuestas administrativas y pedagógicas en muchos casos ficticias*<sup>154</sup>.

En efecto, la autonomía escolar en los hechos supuso, entre otros aspectos:

- Una sistemática desresponsabilización del Estado nacional; un espacio de "achique" del Estado, en cuanto se bajaron los costos mediante el traslado de las obligaciones de la Nación a las Provincias y Municipios (con financiamiento menor o sin él)
- La asignación al Estado de una función controladora, la cual fue sistemáticamente desvirtuada por las dinámicas clientelísticas, en sinergia con la falta de financiamiento para la educación de parte de las provincias
- La incapacidad de sustentar la articulación entre la Reforma Educativa y los procesos en curso en las provincias, inclusive desconociendo las tradiciones históricas ya sedimentadas en las culturas institucionales educativas locales.

En cuanto al Gobierno de la Educación, el Informe destaca las lógicas de reparto partidístico clientelar vigentes en el Consejo Federal de Educación, y su efecto en la dificultad constante de configurar un auténtico sistema federal integrado.

En cuanto a la Evaluación y la circulación de informaciones dentro del sistema educativo

Políticas compensatorias

Reforma de contenidos

Formación docente y capacitación

La desaparición de las escuelas técnicas y la reconversión del egb3/polimodal

---

<sup>154</sup> Conclusiones del Coloquio A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor Educación para todos? (Córdoba, Argentina, Junio del 2003)

Efectos en los actores escolares--- aquí hay que hablar de la exclusión: los que deberían ser actores y no están por deserción abandono o que están de manera marginal dentro del sistema

En este marco, el núcleo de debate se estructura pues alrededor de la imposibilidad de que la educación ocupe espacios estratégicos en Estados nacionales, quedando relegada a los espacios estatales subnacionales, que como hemos venido afirmando no parecen haber construido una noción de soberanía, ni posibilitado la distribución de conceptos de ciudadanía útiles a la construcción de una trama social inclusiva. La debilidad estructural de los estados subnacionales, particularmente en la periferia, carentes de experticia y de capacidad de construcción y distribución simbólica, coloca a sus sistemas de educación en un espacio subordinado frente a la fuerte capacidad de conformación cultural que ejerce la relación mercado/medios.

### **Del Estado-nación a los Estados subnacionales. ¿De la educación del Estado a la educación del mercado?**

*En los tiempos modernos, la nación fue "la otra cara" del Estado y su arma principal en el logro de soberanía territorial y poblacional. Gran parte de la credibilidad de la nación y de su atractivo como garante de seguridad y duración deriva de su íntima asociación con el Estado, y - por medio del Estado- con las acciones destinadas a concretar la certeza y la seguridad de los ciudadanos sobre la base sólida y confiable de la acción colectiva. En las condiciones actuales, de poco le sirve a la nación su estrecho vínculo con el Estado.<sup>155</sup>*

En todo el proceso vivido en la década del `90, producido por las políticas públicas en materia educativa, se han observado tendencias (a menudo sólo plasmadas en el terreno de las intenciones<sup>156</sup>), al

<sup>155</sup> Bauman, Zygmunt (2000) "Modernidad líquida", FCE, Bs. As.

<sup>156</sup> Una clara expresión de las mismas la constituye el trabajo desarrollado por FIEL, bajo la dirección de María Echart, encargado por la administración gubernamental de la dupla Menem-Cavallo, y cuyos resultados fueron plasmados en la publicación



reemplazo de una Educación en manos del Estado, para pasar a manos del mercado.

Sin embargo interesa el análisis que arroje mayor claridad acerca de este proceso, incorporando también otras perspectivas. Como se señala en otros apartados de este trabajo, la desresponsabilización creciente del Estado Nacional por la educación pública, ha introducido en el seno del propio Estado (aunque ahora se trate de Estados subnacionales), tendencias de mercado en la administración de los sistemas de educación, en la medida en que el Estado abandona cierta lógica de carácter compensador –que le era inherente–, para dejar que el libre juego del “lobby” se convierta en la determinación última de las políticas educativas.

Nuestro estudio revela que –a pesar de la presencia de planes compensatorios que quedaron en manos de la Nación–, las escuelas son administradas desde una lógica según la cual, allí donde existe mayor capacidad de “demanda” de los usuarios del servicio es donde el Estado acude más rápida y eficazmente con recursos, sean materiales o humanos; mientras que en los sectores donde la capacidad de demanda es baja o nula, el Estado se despreocupa, todo lo cual se manifiesta en profundas asimetrías del sistema que guardan una correlación inversa con las necesidades de los sectores sociales a los que va dirigido el servicio, y que constituyen una cabal presencia de mecanismos de mercado en la distribución de los bienes educativos, en

---

“Descentralización de la Escuela media... En el mismo se propicia el paulatino desprendimiento de las escuelas por parte de la Nación, pasando a administraciones provinciales, para desde allí hacerlo a favor de los municipios, y en última instancia ser conseccionadas bajo sistemas charter o voucher, lo que claramente introduce al mercado como regulador de la actividad, en reemplazo del Estado, sea este Nacional, provincial o municipal. Por cierto, como ya se ha señalado, esta propuesta sólo tuvo una aplicación parcial en la provincia de San Luis, mediante la adopción del sistema “charter”, quedando el total de la propuesta sólo en el plano de las intenciones, sin plasmarse en una tendencia. Más aún, las críticas surgidas con posterioridad a esa experiencia puntana, parecen haber confirmado la detención de aquel primer esbozo tendencial.

la medida en que el mercado constituye un instrumento generador de diferencias sociales.

Aunque esta no constituya una característica exclusiva de los Estados provinciales, ya que también los Estados Nacionales a menudo han mostrado una tendencia a ser funcionales a los intereses de clase, y en ese sentido ser defensores de los sectores dominantes, cierto es también que la Argentina en particular, muestra un transcurso histórico en el cual la fuerte presencia del Estado Nacional revistió claras actitudes "compensatorias", manifiestas a través del sistema público de educación. Algunas de las políticas que llevó adelante, en su desarrollo histórico el proyecto liberal del 80, con sus pautas de inclusión y movilidad social ascendente, así como la impronta del populismo de los años 50 y su fuerte política distributiva, constituyen ejemplos en que el ejercicio del poder del Estado, – en lo relativo al sistema de educación pública- lejos de dejar librada la educación a las fuerzas del mercado, facilitó y propició el ascenso social de las clases medias y bajas.

Sin embargo, no parece ser el caso de nuestro Estado subnacional, en cuyo seno el ejercicio del poder no se impone a los intereses de las clases dominantes (guiadas por el mercado), en beneficio de los sectores sociales populares. Un rastreo histórico de las últimas décadas del siglo XX y lo que va del siglo XXI en nuestra provincia, puede dar sustento a estas afirmaciones.

La experiencia de afirmación del Estado sobre los intereses particulares de la década del '20, que hemos referido en un apartado anterior, abortaron con la revolución de 1934. La tragedia sísmica de 1944, con su secuela de 10.000 muertos y una ciudad en ruinas, puso definitividad a aquel modelo; echando un manto de olvido necesario a la superación de la tragedia, y pudo reafirmar el poderío conservador en el manejo del Estado. Tras la muerte de Federico Cantoni en 1956, su partido fue "heredado" por su hijo natural Leopoldo Bravo, quien en nombre de las clases sociales dominantes de la provincia ejerció la

hegemonía política del Estado sanjuanino. En 1962 fue electo gobernador de la Provincia, en aquellas elecciones anuladas por el golpe cívico militar de Guido; en 1963 fue nuevamente electo gobernador, cargo que ejerció hasta el derrocamiento de Illia. Con el advenimiento de la dictadura de Videla, fue el gobernador de facto del proceso, y años de "cultivo" del poder, le permitieron su reelección como gobernador en 1983 y un nuevo triunfo en 1987. El peronismo se conservadorizó al compás de su lucha por detener la hegemonía bloquista, primero acompañando el golpe de Onganía, a través de la gobernación de José Augusto López, luego y a medida del menemismo neoliberal, de la mano del empresario Escobar.

Este marco de una provincia conservadora en la que todos los actores políticos compiten entre sí, disputándose la benevolencia de los actores económicos, tiene una sola, frustrada y alocada disfunción en la interrumpida gobernación de Alfredo Avelín, quien a partir del 2001 pretendió enfrentarse simultáneamente al poder económico y al poder del Estado Nacional, lo que motivó su remoción a través de un juicio político promovido por una alianza conservadora entre bloquistas, radicales y peronistas, quienes consiguieron mayoría en la Cámara de Diputados para destituirlo. Con el advenimiento del kirchnerismo a partir del 2003, a pesar de las notas de sobreposición del Estado Nacional de este nuevo movimiento, genera en San Juan un nuevo Estado sumiso ante el gran capital.

Nuestra historiografía muestra claramente la forma en que se establece la relación de poder entre el Estado y los actores económicos. En aquellos momentos de la historia en que tuvimos un "Estado fuerte", éste estuvo en condiciones de imponer sus políticas educativas por encima de los intereses sectoriales y particulares. Quizás el ejemplo más claro de ello esté constituido por el "primer peronismo", durante cuyo transcurso se establecieron políticas compensatorias fuertes (coherentes además con las acciones que llevaban a delinear el

welfare state keynesiano), que abarcaron un conjunto de políticas sociales, entre ellas la educativa, y que además tuvieron la capacidad de 'imponerse' por sobre otras lógicas empujadas desde los sectores oligárquicos.

Claro es que el advenimiento del "Estado postsocial" impuesto por el neoliberalismo de fines del siglo XX, ha despojado al Estado nacional del poder suficiente para imponerse de la mera que pudo hacerlo en el ejemplo histórico aludido. Un claro ejemplo de esa retracción del Estado frente a los actores económicos ha presenciado la Argentina a principios de 2008, en la disputa por las retenciones móviles. Imagínese que estos episodios recientes constituyen la contracara de aquel Estado que constituía el IAPI, la Junta Nacional de Granos o la de las Carnes. Claro está que lo que media entre uno y otro, además del transcurso del tiempo, no es otra cosa que el trasvasamiento de poder desde el seno del Estado al campo de la economía privada.

Ya hemos afirmado que además aquel modelo de mediados del siglo XX, no sólo pudo imponerse a los actores económicos nacionales, sino que supo y pudo subordinar, desde la fuerte impronta del Estado nacional, a las oligarquías locales. La fuerza del Estado Nación se hacía presente en los territorios subnacionales desde una impronta que pudo colocar en segundo plano el rol del Estado Provincial, tanto en materia educativa como en el resto de las áreas, subordinando a los actores económicos provinciales.

En forma previa a los procesos de establecimiento del Estado Benefactor y la instauración del primer peronismo, la provincia de San Juan había llevado adelante una fuerte política distributiva, imponiendo la fuerza del Estado provincial, frente a la oligarquía vitivinícola, en un caso atípico que acaso constituye un serio antecedente de lo que

serán las políticas nacionales del peronismo.<sup>157</sup> Desde la irrupción golpista de Uriburu, y la sanción en 1935 del Sistema de Coparticipación Federal de Impuestos, los estados provinciales perdieron fuerza y autonomía para imponerse ante el poder económico local. Sin embargo el desarrollo de un fuerte Estado Nacional fue capaz de producir el disciplinamiento necesario de las oligarquías locales. Durante los períodos democráticos la fuerza devenía de la implantación de un proyecto nacional; claro está que mientras mediaban gobiernos de facto, el poder de los Estados subnacionales tendía a diluirse, pero no ya a manos de la economía, sino del autoritarismo de cuño nacional.

Las clases dominantes tradicionales de provincias como la nuestra resistieron infructuosamente frente al poder del Estado Provincial hasta 1934, y ante el Poder del Estado Nacional durante el primer peronismo. Durante los períodos dictatoriales que van desde Uriburu hasta los últimos días de Lanusse su comportamiento se diría que no fue contra el Estado, sino que consistió en "apropiarse" de él en beneficio propio. Una estrategia distinta asumirán las clases dominantes durante la Dictadura de Videla, a través de la cual esa apropiación del Estado, condujo sí la acción de su desmantelamiento en beneficio propio, comenzando el vaciamiento de poder del Estado a manos del mercado, que se consolidará luego con las políticas neoliberales de la última década del siglo XX.

La concentración de poder económico que produce el neoliberalismo en el orden nacional, se expresa en nuestra provincia con la desaparición lisa y llana de las clases dominantes tradicionales<sup>158</sup>, para dar lugar a un nuevo polo de poder constituido por grupos económicos transnacionales. Las grandes familias de bodegueros que

---

<sup>157</sup> Véase al respecto Garcés, Luis (1992) *"La escuela cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los años 20"*, EFU, San Juan

<sup>158</sup> Véase al respecto, Filippa, N. y Berenguer, J. *"Los cambios en el desarrollo capitalista en el trabajo y en los procesos pedagógicos vinculados a la práctica laboral a través del estudio de un caso"*, en Garcés, Luis (comp.) (2007) *¿De la escuela al Trabajo?*, Ediciones del Signo, Buenos Aires

dominaron la escena económica de la provincia hasta los años '70, fueron reemplazadas por los grupos bodegueros multinacionales que concentraron la producción vitivinícola. A ellos se sumaron durante los '90 los grupos multinacionales dedicados a la explotación de la gran minería a cielo abierto, y la concentración en manos privadas del flujo financiero con la privatización del Banco Provincial. Esta tríada de poder económico, asociada a una multiplicidad de empresas de servicios, a menudo también de origen transnacional, constituyen hoy el polo de poder económico de la provincia, el que frente al poder del Estado Provincial evoca la desigual imagen bíblica de Goliat frente a David. Años de dominio ideológico han imposibilitado a este último, enfrentar al gigante; lejos de ello, sumiso ante el poder real, se convierte en un Estado económicamente fuerte, mantenido por la alta rentabilidad del complejo minero-vitivinícola, políticamente débil para la implementación de políticas a favor de los sectores sociales más vulnerables.

Durante la década del '90, el crecimiento demográfico no ha tenido un correlato en las prestaciones del servicio público de educación, no habiendo crecido en su misma magnitud; la diferencia fue cubierta por la aparición de un elevado número de servicios privados. Por tanto, en la misma proporción en que ha variado la correlación servicios estatales/servicios privados, a favor de éstos últimos, es en la medida en que se ha expresado la tendencia hacia el reemplazo del Estado por el mercado en materia educativa.

Por consiguiente, aunque el transcurso histórico en que paulatinamente la Educación ha dejado de ser un atributo de los Estados Nacionales, para concentrarse en manos de los Estados subnacionales<sup>159</sup>, no supone necesariamente el paso de una lógica de

---

<sup>159</sup> Aunque el Estado Nacional haya reservado para sí, desde su "Ministerio sin escuelas" una serie de atributos educacionales desde la legislación, y entre ellos los referidos a las políticas compensatorias, estas aparecen en el territorio provincial como

Estado a una lógica de mercado, aunque sí manifiesta algunas tendencias parciales en ese sentido. De allí nuestro supuesto básico formulado a través de la pregunta sobre si los Estados subnacionales poseen la capacidad, la fuerza política, los atributos de poder necesarios para un pleno ejercicio de una lógica compensatoria<sup>160</sup> en materia educativa si por el contrario este paso más bien contribuye al reforzamiento de las lógicas de mercado, en la medida en que se trata ahora de sistemas educativos administrados por "delegaciones" subestatales cuya capacidad de generar políticas activas en la materia está puesta en discusión, y sobre todo frente a la reconfiguración del poder económico concentrado.

### **¿Es la educación inherente al Estado?, ¿a qué Estado?**

Hemos afirmado con Carnoy (1986) que durante los últimos dos siglos la educación ha constituido, en todo occidente, un fenómeno estatal, por lo que resulta insoslayable al momento de iniciar cualquier estudio sobre los sistemas de educación, el análisis del Estado, en términos de Teorías del Estado. La afirmación resulta absolutamente razonable, sobre todo cuando atendemos a nuestra historia, y sus palmarias demostraciones de cómo y de qué manera la educación constituyó un elemento inherente al propio Estado y a la conformación de los Estados-Nación.

Numerosos estudios (Tedesco 1986; Puiggrós, 1992) han dado cuenta de esta relación. La conformación del Estado-Nación en la Argentina, y en la mayoría de los países, estuvo asociada a la presencia de la constitución de una extendida red de distribución ideológico-

---

políticas focalizadas que no alcanzan a otorgar al Estado el rol de "compensador social".

<sup>160</sup> No nos referimos a los llamados "Planes compensatorios" que maneja el ministerio de Educación nacional, a menudo planteados como políticas focalizadas, sino a la lógica compensatoria global, por la cual el Estado, al administrar recursos provenientes de distintos sectores sociales, los redistribuye a favor de los más necesitados, siendo uno de esos mecanismos el sistema público de educación.

cultural, constituida por escuelas diseminadas en toda nuestra geografía, destinadas a homogeneizar a la población, distribuyendo elementos conceptuales básicos (lecto-escritura y cálculo principalmente), contribuyendo a la estamentalización social y legitimando la estamentalización de la sociedad (Braslavsky, 1986).

En la concepción sarmientina, en los postulados de la generación del '80, el maestro constituía un agente cultural de poderosa influencia ideológica, capaz de socializar a las nuevas generaciones en los principios liberales, constituyéndose a su vez en el agente de control social. La escuela jugó así el papel que permitía al Estado la cohesión social de la Nación. La temprana constitución del Estado Nación en Argentina, estuvo así asociada a la sanción de la Ley de Educación Común 1420, en 1884 y a la posterior completitud de su acción, dada por la Ley Láinez de 1905. El Estado, en conjunto con su aparato educativo fue el principal constructor de símbolos eficaces a su propia consolidación. La fuerte acción de reproducción ideológica ejercida por la Escuela, permitió la consolidación de aquel Estado, otorgando poder y consolidando a la vez su hegemonía política.

Sobre mediados del s. XX, esa costosa red destinada a la distribución ideológica, con su correlato de agente de movilidad social, reproducción de la fuerza de trabajo e inclusión social, comenzó a desvanecerse en consonancia con su masificación y el anhelado logro de tasas de inclusión de la población prácticamente totales, e ingresó en un período de decadencia que se ha constituido en recurrente tema de análisis, dada la gravedad, persistencia y profundidad de la crisis que la afecta.

Desde el imaginario popular, generalmente se ha tendido a otorgar respuestas simples al problema, acudiendo para ello a responsabilizar a los sucesivos gobiernos de turno por la caída del sistema. Sin embargo, el hecho notable de su persistencia, a pesar de los numerosos cambios gubernamentales que se han sucedido a lo



largo de casi medio siglo, invita a pensar más que en estos, en el propio aparato de Estado. La ruptura del vínculo que supo coordinar durante el siglo anterior la relación Estado/Escuela, hace pensar –aunque sea preliminarmente–, que asistimos al fin de la inherencia de lo educativo al Estado, o al menos a un modo de establecer esa relación.

Diffícilmente hubiéramos podido tener un Estado-Nación, si su conformación no hubiera contado con esa poderosa red de distribución ideológico-cultural, y de allí su inherencia. Los procesos determinados por el avance tecnológico, han constituido en forma paralela, durante los últimos 50 años, otra poderosa red de distribución ideológica, mucho más efectiva, mucho más barata, constituida por los medios masivos de comunicación, y particularmente por la TV.

Si el objetivo primordial del Estado, al montar las redes educativas fue el enunciado, ¿qué sentido tendría que ese mismo Estado, a los efectos de su vigencia, permanencia y poderío, mantenga esas redes cuando cuenta con aparatos paralelos de mayor eficiencia?

Si el sistema de educación pública fue inherente al Estado moderno hasta la declinación de su etapa keynesiana, claramente no lo es para el Estado post-social actual. Es por ello que no sería esperable, como desde muchas conciencias modernas, y desde las comunidades educativas y gremiales docentes se espera, que el Estado retome aquel activo rol educativo que lo supo caracterizar y que parece haber desaparecido indefectiblemente.

La crítica reproductivista, fuera de origen althusseriano o en la versión institucionalista de Bourdieu, que durante las décadas del 60 y 70, con su fecundo desmarañamiento de la acción clasista y la dominación ideológica de la escuela, puso en tela de juicio elementos centrales de la relación Estado/Educación y llegó a producir fenómenos tan fuertes como lo fueron las corrientes antiescuela, patentizadas en los escritos de Ivan Illich, parece haber llegado a su fin.

"El rey está desnudo", los Estados provinciales (subnacionales) no han asumido –al menos por ahora– el rol que supo caracterizar a la escuela estatal de aquella época, de donde los sectores democráticos que pugnan por la defensa de la escuela pública, quizás desde imaginarios más emparentados con un tiempo en que el "optimismo pedagógico" fue capaz de fundar fuertes tendencias hacia la movilidad social ascendente, que desde la crítica situación que comenzaron a vivir los sistemas de educación de la mano de la masificación y la inclusión que se lograra sobre mediados del siglo pasado, tienen una nueva oportunidad en la reconfiguración de un rol estatal en educación, capaz de constituir una nueva relación Estado/Escuela. Decodificada la crisis del Estado en clave de oportunidad puede convertirse en plataforma para el relanzamiento de un proyecto común Estado/sociedad civil, capaz de oponerse al nuevo polo de poder, paraestatal centrado en las corporaciones económicas, su desterritorialización y la transnacionalización del poder.

Diffícilmente los Estados-Nación retomen fuertemente su rol educativo. Pero si la política se dirime en una correlación de fuerzas, en el juego Estado/Sociedad civil, en una "arena política"; si el Estado constituye un elemento de cohesión de una formación social (Laclau, 1983), si el Estado concebido tanto desde su perspectiva tradicional-liberal, como desde sus caracterizaciones marxistas o neomarxistas ha reemplazado su aparato número uno (Althusser), y lo ha abandonado en manos de sus delegaciones provinciales, la discusión actual estará dada por quién o quiénes reconfiguran ese nuevo Estado y ese nuevo aparato. Esa nueva reconfiguración puede encontrar una brecha en el hecho de que la crisis y retracción de la escuela está asociada a su pérdida (relativa) de valor para la reproducción social y el mantenimiento de la hegemonía, elementos estos en que centraron toda su crítica a la escuela las dominancias teóricas de los años 60-70.

## ANEXO 1

Incluimos en el presente Anexo el detalle relevado del conjunto de las escuelas de la Provincia de San Juan, elaborado en base a la liquidación de haberes del Ministerio de Educación. En algunos casos las escuelas están agrupadas por Departamento, en otros se incluye un cuadro para cada escuela. Ello en función de que la cantidad de datos a incluir en cada cuadro, a menudo excede los límites disponibles en estas páginas.

Dado que a efectos de incluir los datos se han utilizado abreviaturas, exponemos a continuación el detalle de las mismas para una adecuada comprensión de los cuadros.

### Cuadro N° 49 – Descripción de las abreviaturas utilizadas en la descripción de la estructura de recursos humanos de las escuelas de San Juan

Abreviatura	Descripción
Sect	Número de código de la Institución
Inicial Matric	Matrícula Nivel Inicial
EGB1Y2 Matric	Matrícula EGB-1 y 2
EGB 3 Matric	Matrícula EGB-3
EGB-3 RA Matric	Matrícula EGB-3 Rural Aislada
Poli Matric	Matrícula Polimodal
Cap Lab matric	Matrícula Capacitación Labora;
Dir/Vice NS	Director o Vicedirector de Nivel Secundario
Dir/Vice Centro temp	Director o Vicedirector de Centro temporario
Dir Ed. Esp.	Director de Educación especial
Vice Ed. Esp.	Vicedirector de Educación especial
Dir Misión Mono	Director de Misión Monotécnica
Dir 1º CL	Director de 1a. Categoría de Capacitación Laboral
Dir 2º CL	Director de 2a. Categoría de Capacitación Laboral
Dir 3º CL	Director de 3a. Categoría de Capacitación Laboral
Dir 4º CL	Director de 4a. Categoría de Capacitación Laboral
Vice CL	Vicedirector de Capacitación Laboral
Dir NInic	Director de Nivel Inicial
Dir 1ª	Director de 1a. Categoría EGB-1 y 2
Dir 2º	Director de 2a. Categoría EGB-1 y 2
Dir 3º	Director de 3a. Categoría EGB-1 y 2
Dir 4ª	Director de 4a. Categoría EGB-1 y 2
Dir Deipe	Director de la Dirección de Educación Especial
Vice	Vicedirector
Vice NM	Vicedirector de Nivel Medio
Vice 1ª	Vicedirector de 1a. Categoría
Vice 2ª	Vicedirector de 2a. Categoría
Vice 3ª	Vicedirector de 3a. Categoría
Vice Prim	Vicedirector de Escuela Primaria
Dir/Vice NM	Director o Vicedirector de Nivel Medio
Dir/Vice CL	Director o Vicedirector de Capacitación Laboral
Dir/Vice NS	Director o Vicedirector de Nivel Superior
Otros Dir	Otros Directivos
InicialMtro TitS/G	Maestro Titular de Nivel Inicial sin goce de haberes
Inicial Mtro Tit	Maestro Titular de Nivel Inicial

Inicial Mtro Int	Maestro Interino de Nivel Inicial
InicialMtro Sup	Maestro Suplente de Nivel Inicial
InicialMtro Reem	Maestro Reemplazante de Nivel Inicial
Mtro Tit S/G	Maestro Titular sin goce de haberes
Mtro Int S/G	Maestro Interino sin goce de haberes
Mtro Tit	Maestro Titular
Mtro Int	Maestro Interino
Mtro Sup	Maestro Suplente
Mtro Reem	Maestro Reemplazante
Mtro Esp. Tit S/G	Maestro Especial Titular sin goce de haberes
MEsp Int S/G	Maestro Especial Interino sin goce de haberes
Mtro Esp. Tit	Maestro Especial Titular
Mtro Esp. Int	Maestro Especial Interino
Mtro Esp. Sup	Maestro Especial Suplente
Mtro Esp. Reem	Maestro Especial Reemplazante
Hs.Cát Tit S/G	Horas Cátedra Titular de Nivel Medio sin goce de haberes
Hs.Cát Int S/G	Horas Cátedra Interino de Nivel Medio sin goce de haberes
Hs.Cát Tit	Horas Cátedra Titular de Nivel Medio
Hs.Cát Int	Horas Cátedra Interino de Nivel Medio
Hs.Cát Sup	Horas Cátedra Suplente de Nivel Medio
Hs.Cát Reem	Horas Cátedra Reemplazante de Nivel Medio
Hs. Cat. NS Tit S/G	Horas Cátedra Titular de Nivel Superior sin goce de haberes
Hs. Cat. NS Int S/G	Horas Cátedra Interino de Nivel Superior sin goce de haberes
Hs. Cat. NS Tit	Horas Cátedra Titular de Nivel Superior
Hs. Cat. NS Int.	Horas Cátedra Interino de Nivel Superior
Hs. Cat. NS Sup.	Horas Cátedra Suplente de Nivel Superior
Hs. Cat. NS Reem	Horas Cátedra Reemplazante de Nivel Superior
Admin	Personal Administrativo
Admi S/G	Personal Administrativo sin goce de haberes
Jefe/S Prece Int S/G	Jefe o subjefe de preceptores Interino sin goce de haberes
Jefe Prece Tit	Jefe de Preceptores Titular
Jefe/S Prece Int	Jefe o subjefe de Preceptores Interino
Jefe/S Prece Sup	Jefe o subjefe de Preceptores Suplente
Prece Tit S/G	Preceptor Titular sin goce de haberes
Prece Int S/G	Preceptor Interino sin goce de haberes
Prece Tit.	Preceptor Titular
Prece Int.	Preceptor Interino
Prece Sup	Preceptor Suplente
Prece Reem	Preceptor Reemplazante
Secre/Pro Tit S/G	Secretario o Prosecretario Titular sin goce de haberes
Secre/Pro Int S/G	Secretario o Prosecretario Interino sin goce de haberes
Secre/Pro Tit	Secretario o Prosecretario Titular
Secre/Pro Int	Secretario o Prosecretario Interino
Secre/Pro Sup	Secretario o Prosecretario Suplente
Secre/Pro Reem	Secretario o Prosecretario Reemplazante
MEP Tit S/G	Maestro de Enseñanza Práctica Titular sin goce de haberes
MEP Int S/G	Maestro de Enseñanza Práctica Interino sin goce de haberes
MEP Tit	Maestro de Enseñanza Práctica Titular
MEP Int	Maestro de Enseñanza Práctica Interino
MEP Sup	Maestro de Enseñanza Práctica Suplente
MEP Reem	Maestro de Enseñanza Práctica Reemplazante
MEP Jefe Secc Tit	Maestro de Enseñanza Práctica jefe de Sección Titular
MEP jefe sec Int	Maestro de Enseñanza Práctica Jefe de Sección Interino
MEP jefe sec Sup	Maestro de Enseñanza Práctica Jefe de Sección Suplente
MEP Jefe Sec Reem	Maestro de Enseñanza Práctica Jefe de Sección Reemplazante
Regen/Sub Tit S/G	Regente o Subregente Titular sin goce de haberes

Regen/Sub Int S/G	Regente o Subregente Interino sin goce de haberes
Regen/Sub Tit	Regente o Subregente Titular
Regen/Sub Int	Regente o Subregente Interino
Regen/Sub Sup	Regente o Subregente Suplente
Regen/Sub Reem	Regente o Subregente Reemplazante
Celador/Mtro Cel Tit. S/G	Celador o Maestro Celador Titular sin goce de haberes
Celador/Mtro Cel Tit	Celador o Maestro Celador Titular
Celador/Mtro Cel Int	Celador o Maestro Celador Interino
Celador/Mtro Cel Supl.	Celador o Maestro Celador Suplente
Jefe EP NM Tit S/G	Jefe de Enseñanza Práctica de Nivel Medio Titular sin goce de haberes
Jefe EP NM Int S/G	Jefe de Enseñanza Práctica de Nivel Medio Interino sin goce de haberes
Jefe EP NM Tit	Jefe de Enseñanza Práctica de Nivel Medio Titular
Jefe EP NM Int	Jefe de Enseñanza Práctica de Nivel Medio Interino
Jefe EP NM Sup	Jefe de Enseñanza Práctica de Nivel Medio Suplente
Jefe EP NM Reem	Jefe de Enseñanza Práctica de Nivel Medio reemplazante
JTP Tit S/G	Jefe de Trabajos Prácticos Titular sin goce de haberes
JTP Int S/G	Jefe de Trabajos Prácticos Interino sin goce de haberes
JTP Tit	Jefe de Trabajos Prácticos Titular
JTP Int	Jefe de Trabajos Prácticos Interino
JTP Sup	Jefe de Trabajos Prácticos Suplente
JTP Reem	Jefe de Trabajos Prácticos Reemplazante
Biblio Tit S/G	Bibliotecario Titular sin goce de haberes
Biblio Tit	Bibliotecario Titular
Biblio Int	Bibliotecario interino
Biblio Sup	Bibliotecario Suplente
Biblio Reem	Bibliotecario Reemplazante
Secre/Pro NS Int S/G	Secretario o Prosecretario de Nivel Medio Interino sin goce de haberes
Secre/Pro NS Tit	Secretario o Prosecretario de Nivel Medio Titular
Secre/Pro NS Int	Secretario o Prosecretario de Nivel Medio Interino
Secre/Pro NS Sup	Secretario o Prosecretario de Nivel medio Suplente
Prof Gab Tit S/G	Profesional de Gabinete Titular sin goce de haberes
Prof Gab Int S/G	Profesional de Gabinete Interino sin goce de haberes
Prof Gab Tit	Profesional de Gabinete Titular
Prof Gab Int	Profesional de Gabinete Interino
Prof Gab Sup	Profesional de Gabinete Suplente
Prof Gab Reem	Profesional de Gabinete Reemplazante
Otros Apoy Tit	Otro Personal de Apoyo a la docencia Titular
Otros Apoy Int	Otro Personal de Apoyo a la docencia Interino
Otros Apoy Sup	Otro Personal de Apoyo a la docencia Suplente
Dir. Proy 13 Tit	Director de Proyecto 13 Titular
Dir Proy 13 Sup	Director de Proyecto 13 Suplente
Asesor Proy. 13 Int	Asesor de Proyecto 13 Interino
Prof. Trab Práct. Tit S/G	Profesor de Trabajos Prácticos Titular sin goce de haberes
Prof. Trab Práct. Tit	Profesor de Trabajos Prácticos Titular
MEE Tit S/G	Maestro de Enseñanza Especial Titular sin goce de haberes
MEE Int S/G	Maestro de Enseñanza Especial Interino sin goce de haberes
MEE Tit	Maestro de Enseñanza Especial Titular
MEE Int	Maestro de Enseñanza Especial Interino
MEE Sup	Maestro de Enseñanza Especial Suplente
MEE Reemp	Maestro de Enseñanza Especial reemplazante
Celador EE Tit S/G	Celador de Enseñanza Especial Titular sin goce de haberes
Celador EE Tit	Celador de Enseñanza Especial Titular
Celador EE Reem	Celador de Enseñanza Especial Reemplazante

## 1. Escuelas Estatales

### 1.1. Departamento Albardón

**Modalidad:** NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir-1° Tit	Dir-2° Tit	Dir-3° Tit	Dir-4° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Inicial/Mtro Sup	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Admi S/G
Adán Quiroga	11	61		72			1			1		3			2						2	
Benita Davila de los Ríos	20	105		125			1			1		3	1	2	3						3	
Camilo Rojo	73	470		543	1				1	3		19		4	1	2	1				7	
Ejército de los Andes	24	72		96			1					4			1						2	
Fragata Libertad		11		11				1													1	
José María Paz	15	89		104			1			1		4			1	1	2				2	
Juan Gregorio de las Heras	13	32		45			1			1		1									1	
Juan Mantovani	70	351		421	1				1	3		13		3	3						5	
Provincia de Jujuy	23	92		115			1			1		4		3	1	2	2				2	
Regimiento de Patricios	37	237		274	1				1	1	2	11		1	5						5	
Vicecomodoro Gustavo Marambio	43	235		278		1				2		8		1	1		2				5	
Vicente López y Planes	119	504		623					1	5		18	1	3		4					7	
Villicúm (No discrimina el EGB-3)	95	418	92	605	1				1	4		16		3				2	59	16	5	1

**Modalidad:** EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Mtro Int	Hs.Cát Int SIG	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	MEP Int
Adán Quiroga	26	26	3	10	57	13		
Colegio Secundario Gral. Don Toribio de Luzuriaga	183	183			11	31	43	
E.P.E.T. N° 1 Albardón	162	162			30	83	55	1
Juan Mantovani			1	7	1	132	36	
Regimiento de Patricios	87	87	1	10	75	17		
Vicecomodoro Gustavo Marambio	91	91			77	20		

**Modalidad:** Polimodal

*Colegio Secundario Gral. Toribio de Luzuriaga*

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMIInt	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Hs. Cat. NS Int.	Admin	Admi S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Prece Reem	Secre/Pro Int	JTP Tit	Biblio Tit
290	290	1	1	61	118	175	113	52		5	2	6	1	1	1	1	1	1

## EPET N° 1 Albardón

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMInt	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Hs. Cat. NS Int.	Admin	Admi S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regen/Sub Int	Jefe EP NM Int S/G	Jefe EP NM Sup
122	122		1	12	104	144	28	4	7	1	5	1	1	1	6	3	1	1	1	1

Modalidad: Especiales

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir Ed. Esp. Tit	Admin	MEE Tit	MEE Sup
Hebe Nora Arce de Videla de Oro	19	25	44	1	2	10	1

Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3° Tit	Mtro Tit	Admin
Juan Serú	60	60	1	1	1

Modalidad: Capacitación Laboral

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CL Tit	Admin	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
L. de Klappembach		1	6	13	3	2

Modalidad: CENS

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice Centro temp. Int	Admin	Jefe/S Prece Int	Secre/Pro Tit
CENS N° 249	226	226	1	2	1	1

## 1.2. Departamento Angaco

Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA

Nombre Escuela	N. Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Vice	InicialMtro TitS/G	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
Cirilo Sarmiento	16	144	160	1			1			7	1		4		3
Cte. Juan Eugenio Mallea EMER	20	103	123	1			1			7			5	1	3
Dr. Bernardo Houssay	19	55	74	1			1			3					1
Isla Vicecomodoro Marambio	16	103	119	1		1	1			6	1		4	3	1
José A. Segovia EMER	15	98	113	1			1			5			5	1	2
Juan Huarpe EMER	13	48	61	1			1			2	1		3		1
Juan José Paso	15	85	100	1			1			5		1	3	1	3
Juan Jufre	50	255	305		1		1	1		13	2		4	1	4
Juan Pascual Pringles	15	54	69	1			1		1	3	1				2
Mary Mann	12	81	93	1			1			2					2
Profesor Victor Mercante	13	60	73	1			1			2	1				2

Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Inicial Mtro Int	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup
Cirilo Sarmiento	63	63		1				2	3	54	42
Colegio Secundario Cacique Angaco	112	112					1		5	74	31
Cte. Juan Eugenio Mallea EMER	52	52		1				2		71	6
Isla Vicecomodoro Marambio EMER	43	43			1			11		61	19
Juan José Paso	67	67		1				2		76	19
Juan Pascual Pringles EMER	28	28			1			2		64	13
Profesor Victor Mercante	36	36	1	1		1		6		66	16

Modalidad: Polimodal

Colegio Secundario Cacique Angaco

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NM Int S/G	Dir/Vice NM Int.	Dir/Vice NM Sup.	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Admin	Prece Tit S/G	Prece Int S/G	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	JTP Tit S/G	JTP Int	JTP Sup	Jefe/Sub Prece Int	Biblio Int
262	262	1	1	1	56	282	75	76	11	6	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1



**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Mtro Tit
U.E.P.A. N° 15	23	23	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir Misión Mono Int	Dir 1° CL Tit	Dir 3° CL Tit	Admin	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Juan de Garay	sin datos		1		3	1	8	1	3
Juan José Paso	sin datos			1	1		4		2
Misión Monotécnica N° 59	sin datos	1						2	1

**1.3. Departamento Calingasta****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA***Escuela 12 de Octubre*

EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3° TitLic	Dir 4° Int	Mtro Int	Admin
14	13	27	1	1	1	1

*Escuela Abrazo de Yatasto*

N.Inicial Matric	Mtro Int S/G
sin datos	1

*Albergue Tte. Cnel. Alvarez Condarco*

N.Inicial Matric	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Int	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin	Celador/Mtro Cel Int
sin datos	1	1	2	1	1	2	2

*Escuela Batalla de Chacabuco*

EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 4° Tit	Mtro Int	Admin
11	8	19	1	1	1

*Batalla de Chacabuco*

## Escuela Batalla de Maipú

N.Inicial Matric	35
EGB1Y2 Matric	143
Total Matricula	178
Dir 3°Tit	1
Inicial Mtro Tit	1
Mtro Tit S/G	1
Mtro Tit	4
Mtro Int	2
Mtro Sup	1
Mtro Esp. Tit	1
Admin	3

## Escuela Benito Juárez

EGB1Y2 Matric	18
EGB-3 RA Matric	7
Total Matricula	25
Dir 3°Tit	1
Mtro Int	1
Admin	1

## Escuela Clotilde Guillén de Rezzano

N.Inicial Matric	12
EGB1Y2 Matric	51
EGB-3 RA Matric	19
Total Matricula	82
Dir 3°Tit	1
Dir 3° TitLic	1
Inicial Mtro Int	1
Mtro Int	3
Admin	1

## Escuela El Leoncito

EGB1Y2 Matric	14
EGB-3 RA Matric	5
Total Matricula	19
Dir 4° Tit	1
Mtro Int	1

## Escuela Francisco Javier Muñiz

N.Inicial Matric	20
EGB1Y2 Matric	67
EGB-3 RA Matric	18
Total Matricula	105
Inicial Mtro TitS/G	1
Inicial Mtro Int	1
Mtro Tit	3
Mtro Int	1
Admin	3

## Escuela Jorge Newbery

N.Inicial Matric	21
EGB1Y2 Matric	123
Total Matricula	144
Dir 3°Tit	1
Inicial Mtro Tit	1
Mtro Tit S/G	1
Mtro Tit	3
Mtro Int	2
Mtro Sup	4
Mtro Esp. Tit	2
Admin	2

## Escuela José Clemente Sarmiento

EGB1Y2 Matric	19
EGB-3 RA Matric	12
Total Matricula	31
Dir 3° TitLic	1
Dir 4° Tit	1
Mtro Tit	1

## Escuela Juan Pedro Esnaola

N.Inicial Matric	39
EGB1Y2 Matric	143
Total Matricula	182
Dir 3°Tit	1
Inicial Mtro Int	1
Inicial Mtro Sup	1
Mtro Tit	3
Mtro Int	4
Mtro Esp. Tit	2
Mtro Esp. Int	1
Admin	3

## Escuela La Capilla

N.Inicial Matric	61
EGB1Y2 Matric	279
Total Matricula	340
Dir 1° Tit	1
Vice Tit	1
Inicial Mtro Tit	2
Inicial Mtro Sup	2
Mtro Tit	8
Mtro Int	6
Mtro Sup	2
Mtro Esp. Tit	2
Mtro Esp. Int	1
Mtro Esp. Sup	3
Admin	4

## Escuela Luis Pasteur

N.Inicial Matric	18
EGB1Y2 Matric	41
Total Matricula	59
Dir 3°Tit	1
Inicial Mtro Tit	1
Mtro Sup	3
Admin	1

**Escuela Martín Gil**

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3ºTit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
14	106	120	1	1	2	2	1	2

**Escuela Remedios E. de San Martín**

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Int	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
11	56	67	1	1	2	2	1	1	1

**Escuela Saturnino M. Laspiur**

EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 4ª Tit	Mtro Int	Admin
20	10	30	1	2	1

**Escuela Saturnino S. Araoz**

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2º Tit	Vice Tit	Vice Intc/Lic	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	MEsp Int S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Mtro Esp. Sup	Admin
45	209	254	1	1		1	1	6	3	3	1	1	2	2	6

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir/Vice NM Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.
Colegio Secundario de Barreal	154	154		1	1		19	19	111	10		
Colegio Secundario de Tamberias	64	64	1				18	4	157	45	1	1
Manuel Savio	sin datos					3		31	98	25		

**Modalidad: Polimodal**

Nombre Escuela	Poill Matric	Total Matricula	Dir/Vice NM Int	Dir/Vice NM Supl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Int	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regen/Sub Sup	JTP Tit	
Colegio Secundario de Barreal	113	113	1			28	134	4	2			1	1		1							
Manuel Savio	85	85		1	4	12	54	166	17	2	2	2		1		1	1	1	2	1	1	

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp.Tit	Admin	MEE Tit S/G	MEE Tit	MEE Int	MEE Sup
Múltiple Calingasta	8	45	53	1	2	1	3	2	3

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Mtro Tit	Mtro Int	Admin
Centro de Formación de Gendarmes N° 7	sin datos			3	
U.E.P.A. Movil N° 07	16	16		1	1
U.E.P.A. N° 13	22	22	1		

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Total Matrícula	Dir 4° CL Int	MEP Tit	MEP Int
Huazihul	sin datos				3
Jose H. González (con Anexo en.....)	sin datos		1	2	
Remedios Escalada de San Martín	sin datos			1	1

**Modalidad: CENS**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice Centro temp Int	Admin	Prece Tit.	Secre/Pro Int
CENS Calingasta	49	49	1	1	1	1

**1.4. Departamento Capital****Modalidad: Inicial**

Nombre Escuela	N. Inicial Matric	Total Matrícula	Dir Ninic Tit S/G	Dir Ninic Tit	Dir 1° Tit	Dir 2° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
Jardines de Infantes Nucleados Zonales	279	279			1		1	1						
Nivel Inicial N° 1 F. Froebel	155	155		1			1	8	4			2	1	2
Nivel Inicial N° 2	220	220		1	1			10				3		2
Nivel Inicial N° 3 Julieta Sarmiento	236	236	1		1		1	10	2	1	1	2		3
Nivel Inicial N° 4 Martha Salotti	177	177			1		1	8				1	1	3
Nivel Inicial N° 9	162	162				1		7	1			1		2

## Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3

## Escuela 25 de Mayo

N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Dir 1ª Titc/Lic	Dir 3º Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
36	257	293	1	1	1	2	2	14	5	2

## Escuela 9 de Julio

N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
34	179	213	1	2	7	1	4	3

## Escuela Ángel Domingo Rojas

EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Vice Tit	Vice Titc/Lic	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Mtro Esp. Sup	Admin
490	490	1	1	1	17	1	4	2	2	5

## Escuela Antonio Torres (T. M)

EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Vice Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin
508	508	1	1	19	1	6	4

## Escuela Antonio Torres (T.T)

EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Vice Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
473	473	1	1	1	18	2	2	6	2	3

## Escuela Bernardino Rivadavia

EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Vice Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
813	813	1	1	1	27	9	2	7	2	5	1

## Escuela Campaña del Desierto

N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	InicialMtro TitS/G	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
46	247	293	1	1	1	12	3	2	1	5

## Escuela Capital Federal

N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Vice Int	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
43	261	304	1	1	2	1	10	4	3	2	5

## Escuela Clara Rosa Cortinez

EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Vice Tit	InicialMtro TitS/G	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
333	333	1	1	1	4	17	2	4	5

## Escuela Comandante Cabot

N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 2º Tit	Vice Tit	Vice Titc/Lic	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
47	184	231	1	1	1	2	1	7	2	4	3

## Escuela Dr. Ignacio de la Roza

N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Admin
47	248	295	1	1	2	1	12	1	2	3	1	4

## Escuela Dr. Juan Crisóstomo Albarracin

N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1ª Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
66	338	404	1	1	3	2	11	4	2	3

## Escuela Dr. Guillermo Rawson

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
36	288	324	1	1	2	1	11	2	3	4

## Escuela Esteban Echeverria

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
46	307	353	1	1	2	16	1	3	7	4

## Escuela Faustina Sarmiento de Belin

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
42	213	255	1	1	2	2	8	5	1	1	3	2

## Escuela Florentino Ameghino

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
71	376	447	1	1	3	14	1	3	3	5

## Escuela Francisco Narciso Laprida

EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
518	518	1	1	1	12	8	1	5	2	2	

## Escuela Fray Justo Santa Maria de Oro

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Dir 1° Tit/Lic	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
39	291	330	1	1	1	2	10	3	1	2	1	2

## Escuela Luis Jorge Fontana

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
58	392	450	1	2	1	2	21	6	4	1	9	1

## Escuela Manuel Belgrano

EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
342	342	1	1	17	2	1	3	3	5	1

## Escuela Manuel Lainez

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2° Tit	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
40	236	276	1	2	1	1	10	1	1	2	1	3	1

## Escuela Maria L. Villarino del Carril

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Admin
64	288	352	1	1	3	10	5	5	1	4

## Escuela Miguel de Azcuena

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
60	241	301	1	1	3	2	11	4	1	2	1	5

## Escuela Paula Albarracin de Sarmiento

EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Vice Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
654	654	1	1	30		2	6	2	6

## Escuela Perito Francisco Pascasio Moreno

EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ª Tit	
Vice Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
392	392
1	1
1	1
14	14
3	3
3	3
2	2

## Escuela Presidente Hipólito Irigoyen

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ª Tit	
Vice Tit	
Vice Tit/Lic	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
MEP Tit	
50	283
1	1
1	1
1	1
2	2
13	13
2	2
4	4
2	2
3	3
1	1

## Escuela Provincia de Buenos Aires

EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 2º Tit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit S/G	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
234	234
1	1
2	2
11	11
1	1
1	1
4	4
1	1
3	3

## Escuela Provincia de Santa Fe

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ª Tit	
Dir 3º Int	
Vice Tit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit S/G	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
63	324
1	1
1	1
1	1
3	3
4	4
11	11
4	4
4	4
3	3
5	5

## Escuela Provincia Santiago del Estero

EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ª Tit	
Vice Tit	
Inicial Mtro Tit S/G	
Inicial Mtro Tit	
Inicial Mtro Sup	
Mtro Tit	
Mtro Esp. Tit S/G	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
Admi S/G	
275	275
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
13	13
1	1
2	2
1	1
3	3
1	1

## Escuela Sarmiento

EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ª Tit	
Dir 1ª Tit/Lic	
Vice Int	
Mtro Tit S/G	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit S/G	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
915	915
1	1
1	1
1	1
3	3
25	25
9	9
1	1
10	10
2	2
7	7

## Escuela Tte. Pedro Nolasco Fonseca

EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ª Tit	
Vice Supl	
Inicial Mtro Sup	
Mtro Tit S/G	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit S/G	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Int	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
307	307
1	1
1	1
2	2
1	1
11	11
3	3
2	2
3	3
1	1
2	2
5	5

## Escuela Tte. 1º Francisco Ibáñez

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ª Tit	
Vice Tit/Lic	
Vice Int	
Inicial Mtro Tit S/G	
Inicial Mtro Tit	
Inicial Mtro Sup	
Mtro Tit S/G	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
Admi S/G	
75	456
1	1
1	1
1	1
1	1
2	2
1	1
1	1
19	19
4	4
5	5
5	5
1	1

## Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Dir 4º Int	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
Antonio Torres	118	118			7		1	1
Fray Justo Santa María de Oro	51	51			2			
Matias Zavalla	99	99	1		2	2		1
Nocturna John Kennedy	18	18	1		1		2	3
Nocturna Juan Bautista Alberdi	30	30	1		1		2	
Nocturna Provincia de Cordoba	113	113	1		3		3	1
Nocturna Sarmiento	26	26			1			1
Tambor de Tacuari	25	25		1			1	
U.E.P.A. Movil N° 01	15	15			1			

## Modalidad: Polimodal

## Bach. y Mag. Esp. en Actividades Prácticas Gral. San Martín

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMSupl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Int	MEP Int	Regen/Sub Sup	JTP Tit	JTP Int	Jefe/Sub Prece Tit	Jefe/Sub Prece Sup	Biblio Tit S/G Biblio Tit	Biblio Reem Prof Gab Tit
1022	1022	1	1	48	8	160	241	102	4	7	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3

## Centro Polivalente de Artes

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMSupl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Int	MEP Int	Regen/Sub Sup	JTP Tit	JTP Int	Jefe/Sub Prece Tit	Int.Jefe/Sub Prece Sup	Biblio Tit S/G Biblio Tit	Biblio Reem Prof Gab Tit
1022	1022	1	1	48	8	160	241	102	4	7	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3

## Colegio Nacional Monseñor Pablo Cabrera

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMSupl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Sup	JTP Tit S/G	JTP Tit	JTP Sup	Biblio Tit S/G Biblio Tit
664	664	3	83	31	351	278	384	11	11	2	7	1	1	1	4	1	1

## Colegio Provincial de Concepción

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice CL Int	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Int
262	262	1	10	14	61	370	57	2	1	2	2	1

## Colegio Provincial de la Capital

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMSupl	Mtro Sup	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Admi S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit
158	158	1	1	1	5	27	75	219	79	2	1	2	1	1	1

## EPET N° 1 Rogelio Boero

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit/Lic	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMSupl	Dir/Vice NMRempl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Admin	Admi S/G
1104	1104	1	2	1	1	148	66	459	704	364	88	20	2



1	Prece Int.
9	Prece Sup
2	Prece Reem
1	Secre/Pro Int S/G
2	Secre/Pro Int
1	Secre/Pro Reem
6	MEP Tit S/G
3	MEP Int S/G
25	MEP Tit
37	MEP Int
13	MEP Sup
4	MEP Reem
1	Regen/Sub Int S/G
2	Regen/Sub Int
1	Regen/Sub Sup
1	Regen/Sub Reem
1	Jefe EP NM Sup
1	JTP Tit S/G
3	JTP Int S/G
2	JTP Tit
8	JTP Int
3	JTP Sup
2	JTP Reem
2	Int/Jefe/Sub Prece Sup
1	Biblio Tit S/G Biblio Tit
1	Biblio Int Biblio Sup
2	Biblio Reem Prof Gab Tit

## EPET N° 2 San Juan

343	Poli Matric
343	Total Matricula
1	Dir/Vice NM Titc/Lic
1	Dir/Vice NM Int
1	Dir/Vice NMR Reempl
100	Hs. Cát Tit S/G
62	Hs. Cát Int S/G
344	Hs. Cát Tit
244	Hs. Cát Int
94	Hs. Cát Sup
111	Hs. Cát Reem
6	Admin
2	Admi S/G
1	Prece Tit S/G
2	Prece Tit.
1	Prece Int.
1	Prece Reem
1	Secre/Pro Tit S/G
1	Secre/Pro Reem
13	MEP Tit
5	MEP Int
1	MEP Reem
1	Regen/Sub Int
1	JTP Int

## EPET N° 4

712	Poli Matric
712	Total Matricula
1	Dir/Vice NMT Tit
1	Dir/Vice NM Int
1	Mtro Esp. Tit
1	Mtro Esp. Int
121	Hs. Cát Tit S/G
37	Hs. Cát Int S/G
612	Hs. Cát Tit
424	Hs. Cát Int
207	Hs. Cát Sup
96	Hs. Cát Reem
10	Admin
1	Admi S/G

2	Prece Sup
5	Prece Reem
1	Secre/Pro Int S/G
1	Secre/Pro Int
1	Secre/Pro Reem
6	MEP Tit S/G
1	MEP Int S/G
20	MEP Tit
11	MEP Int
9	MEP Sup
8	MEP Reem
1	Regen/Sub Int
1	Regen/Sub Sup
1	Jefe EP NM Int S/G
1	Jefe EP NM Reem
4	JTP Tit
2	JTP Int
1	JTP Sup
2	Jefe/Sub Prece
2	Int/Jefe/Sub Prece Sup
1	Biblio Tit S/G Biblio Tit
1	Biblio Reem Prof Gab Tit

## EPET N° 5

132	Poli Matric
132	Total Matricula
1	Dir/Vice NM Intc/Lic
2	Dir/Vice NMSupl
8	Hs. Cát Tit S/G
31	Hs. Cát Int S/G
60	Hs. Cát Tit
139	Hs. Cát Int
120	Hs. Cát Sup
5	Admin
1	Prece Int S/G
1	Prece Tit.
3	Prece Int.
3	Prece Sup
1	Secre/Pro Tit
1	Secre/Pro Int
1	Secre/Pro Sup
1	MEP Int S/G
1	MEP Tit
5	MEP Int
2	MEP Sup
1	Jefe EP NM Sup
1	JTP Int
1	Jefe/Sub Prece
1	Int/Jefe/Sub Prece Sup
1	Biblio Int Biblio Sup

## Escuela de Fruticultura y Enología

Poli Matric	
Total Matrícula	266
Dir/Vice NMInt	1
Mtro Sup	1
Hs.Cát Tit S/G	28
Hs.Cát Int S/G	51
Hs.Cát Tit	145
Hs.Cát Int	452
Hs.Cát Sup	227
Hs.Cát Reem	3
Admin	21
Prece Tit S/G	1
Prece Tit.	1

Prece Int.	3
Prece Sup	3
Secre/Pro Tit	1
Secre/Pro Int	1
MEP Int S/G	1
MEP Tit	3
MEP Int	1
MEP Sup	3
MEP Reem	1
Regen/Sub Int	2
Jefe EP NM Int S/G	1
Jefe EP NM Int	3
Jefe EP NM Sup	2
JTP Tit	2
JTP Int	1
JTP Sup	1
JTP Reem	1
Int/Jefe/Sub Prece Sup	1
Biblio Int Biblio Sup	1

## Escuela Gral. Manuel Belgrano

Poli Matric	
Total Matrícula	391
Dir/Vice NM Titc/Lic	1
Dir/Vice NMSupl	2
Hs.Cát Tit S/G	29
Hs.Cát Int S/G	7
Hs.Cát Tit	76
Hs.Cát Int	169
Hs.Cát Sup	119
Admin	2
Prece Tit S/G	2
Prece Tit.	2
Prece Int.	7
Prece Sup	9
Secre/Pro Int S/G	2
Secre/Pro Sup	2
JTP Tit S/G	1
JTP Tit	2
JTP Sup	1
Int/Jefe/Sub Prece Sup	1
Biblio Tit S/G Biblio Tit	1

## Liceo Paula Albarracin de Sarmiento

Poli Matric	
Total Matrícula	496
Dir/Vice NMInt	1
Dir/Vice NMIntc/Lic	1
Hs.Cát Tit S/G	123
Hs.Cát Int S/G	10
Hs.Cát Tit	408
Hs.Cát Int	229
Hs.Cát Sup	389
Admin	8
Prece Tit S/G	3
Prece Tit.	2
Prece Int.	5
Prece Sup	7
Secre/Pro Int	1
Secre/Pro Sup	1
JTP Tit	2
JTP Sup	1
Jefe/Sub Prece Int S/G	1
Jefe/Sub Prece	1
Int/Jefe/Sub Prece Sup	1
Biblio Int Biblio Sup	1

## Escuela Secundaria Comercial Nocturna Santiago Cortinez

Poli Matric	
Total Matrícula	360
Dir/Vice NMInt	1
Dir/Vice NMSupl	1
Hs.Cát Tit S/G	68
Hs.Cát Tit	177
Hs.Cát Int	228
Hs.Cát Sup	134
Hs.Cát Reem	7
Admin	9
Admi S/G	1
Prece Tit.	2
Prece Int.	5
Prece Sup	1
Prece Reem	1
Secre/Pro Tit	2
MEP Tit	1
JTP Tit	2
Biblio Int Biblio Sup	1

## Escuela Técnica Obrero Argentino

Poli Matric	
Total Matricula	280
Dir/Vice NMI Int	2
Dir/Vice NMSupl	1
Mtro Sup	1
Hs. Cat Int S/G	14
Hs. Cat Tit	187
Hs. Cat Int	184
Hs. Cat Sup	112
Admin	4
Prece Tit S/G	1
Prece Tit.	6
Prece Int.	2
Prece Sup	3
Secre/Pro Tit	1
MEP Tit S/G	1
MEP Tit	1
MEP Int	4
MEP Sup	2
Regen/Sub Int	1
Jefe EP NM Tit S/G	1
Jefe EP NM Sup	1
JTP Tit	4
Int/Jefe/Sub Prece Sup	1
Biblio Tit S/G Biblio Tit	1
Biblio Reem Prof Gab Tit	1

## Modalidad: Especiales

Nombre Escuela	N. Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Vice Ed. Esp. Tit	Vice Ed. Esp. Tit/Lic	Vice Ed. Esp. Int	Mtro Tit	Admin	Prece Tit.	Secre/Pro Int	Secre/Pro Sup	Celador/Mtro Cel Tit	Celador/Mtro Cel Int	MEE Tit S/G	MEE Int S/G	MEE Tit	MEE Int	MEE Sup
C.A.R.E.M.	17		17	1	1				2				2				15	1	3
Dr. Guillermo Rawson		125	125	1					1								5	1	1
Dr. Ramón Peñafort	31	38	69	1					4				2	1		11	4	6	
Formación Laboral Alfredo Fortabat				1	1				3				3		1	15	2	1	
José A. Terry	34	34	68	1		1	2	6	1	1	1			1	2	13	6	1	
Luis Braille	10	30	40	1	1		2	6					1	1	1	8	3	5	
Merceditas de San Martín	31	20	51	1	1			4					2	1		22	1	1	
S.A.R.M.		103	103	1	1		1	4						1		26		2	
Sordos Bilingüe	3	16	19					2								10		1	

## Modalidad: Nivel Terciario

## Escuela de Bibliotecología Dr. Mariano Moreno

Dir/Vice NS Int	
Hs. Cat. NS Tit S/G	1
Hs. Cat. NS Tit	2
Hs. Cat. NS Int.	13
Hs. Cat. NS Sup.	54
Admi S/G	27
Prece Int.	1
Secre/Pro Int	2
JTP Int	3
Biblio Int	1

## Terciario de Fruticultura y Enología

Dir/Vice NS Int	
Hs. Cat. NS Int S/G	1
Hs. Cat. NS Tit	6
Hs. Cat. NS Int.	30
Hs. Cat. NS Sup.	147
Admin	14
Prece Tit.	1
Secre/Pro Tit	2
Secre/Pro Int	1

## Instituto de Enseñanza Superior Dra. Carmen Peñalosa

Dir/Vice NS Int	
Dir/Vice NS Int/Lic	1
Dir/Vice NS Reempl	1
Hs. Cat. NS Tit S/G	62
Hs. Cat. NS Int S/G	5
Hs. Cat. NS Tit	205
Hs. Cat. NS Int.	425
Hs. Cat. NS Sup.	77
Hs. Cat. NS Reem	30
Admin	3
Prece Tit S/G	1
Prece Tit.	1
Prece Sup	3
Secre/Pro Tit	1
Secre/Pro Sup	1
JTP Tit S/G	1
JTP Int	3
JTP Sup	1
Biblio Tit	3
Otros Apoy Tit	1
Otros Apoy Int	1
Otros Apoy Sup	1

## Instituto de Enseñanza Diferencial Dr. Silvino Martínez

1	Dir/Vice NS Int
10	Hs. Cat. Int.
7	Hs. Cat. NS Tit S/G
14	Hs. Cat. NS Int S/G
49	Hs. Cat. NS Tit
406	Hs. Cat. NS Int.
84	Hs. Cat. NS Sup.
1	Admin
1	Prece Int S/G
2	Prece Tit.
2	Prece Int.
1	Secre/Pro Tit
1	Secre/Pro Int
1	Regen/Sub Int S/G
2	JTP Int.
2	JTP Sup

## Modalidad: Escuelas Normales

## Escuela Normal Superior Gral. San Martín

99	N. Inicial Matric
358	EGB1Y2 Matric
573	EGB 3 Matric
1322	Poli Matric
2352	Total Matricula
2	Vice NMInt
1	Vice NMIntc/Lic
1	Vice NMSupl
5	Inicial Mtro Tit
1	Inicial Mtro Int
5	Inicial Mtro Sup
1	Mtro Tit S/G
11	Mtro Tit
3	Mtro Sup
13	Mtro Esp. Tit
4	Mtro Esp. Int
5	Mtro Esp. Sup
74	Hs. Cat Tit S/G
27	Hs. Cat Int S/G
851	Hs. Cat Tit

392	Hs. Cat Int
627	Hs. Cat Sup
26	Admin
1	Admi S/G
2	Jefe/S Prece Int
2	Prece Tit S/G
5	Prece Tit.
12	Prece Int.
5	Prece Sup
1	Secre/Pro Int
1	MEP Int S/G
1	MEP Sup
2	Regen/Sub Tit
1	JTP Tit
2	JTP Int
1	JTP Sup
1	Biblio Tit
1	Biblio Int
1	Prof Gab Int

## Escuela Normal Superior Sarmiento

136	N. Inicial Matric
559	EGB1Y2 Matric
770	EGB 3 Matric
649	Poli Matric
2114	Total Matricula
1	Dir Ninic Int
1	Vice Supl
1	Vice NMInt
1	Vice NMIntc/Lic
6	Inicial Mtro Tit
18	Mtro Tit
2	Mtro Int
5	Mtro Sup
4	Mtro Esp. Tit S/G
19	Mtro Esp. Tit
2	Mtro Esp. Int
9	Mtro Esp. Sup
222	Hs. Cat Tit S/G
44	Hs. Cat Int S/G
450	Hs. Cat Tit

590	Hs. Cat Int
153	Hs. Cat Sup
28	Admin
1	Admi S/G
1	Jefe/S Prece Int S/G
1	Jefe/S Prece Sup
1	Prece Tit S/G
7	Prece Tit.
7	Prece Int.
10	Prece Sup
1	Secre/Pro Tit
2	Regen/Sub Tit
2	JTP Tit S/G
4	JTP Tit
2	JTP Int
3	JTP Sup
1	Biblio Tit
1	Biblio Sup
1	Asesor Proy. 13 Int

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CLTit	Dir 1° CLInt	Vice CLTit	Vice CLSupl	Vice CLInt	Vice CLSupl	Mtro Tit	Admin	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Arnobio Sanchez	sin datos	1						1			2	8	2
Domingo Cayetano Vallve	sin datos		1	1					2		14	4	5
Dr. Carlos María Biedma	sin datos	1					1		1	1	11	2	3
Ing. Estanislao Tello	sin datos	1				1			1	1	9	15	5
Juan Bautista Alberdi	sin datos			1	1				3	1	9	5	4
Nicomedes Segundo Pinto	sin datos	1							1		8	3	1
Ricardo Rojas	sin datos	1		1					3		9	3	3
Sabino Pignatari	sin datos	1				1			3	1	8	4	5

**1.5. Departamento Cauce****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA***Escuela Andina*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	InicialMtro TitS/G	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
45	213	258	1	1	1	1	1	9	3	4	4

*Escuela Arturo Berutti*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin
21	111	132	1	1	6	1	2	2

*Escuela Autonomia Republica Argentina*

N.Inicial Matric	Mtro Int	Admin
sin datos	1	1

*Escuela Dr. Isidro Mariano de Zavalla*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1°Tit	ViceInt	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
78	480	558	1	1	5	1	16	8	1	3	1	5

*Escuela Dr. Saturnino Salas*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin
15	103	30	148	1	1	7	1	2	2

*Escuela Dra. Leticia de Sormani*

EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 4°Int	Admin
13	13	1	1

Escuela Estanislao del Campo

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Admin
18	104	122	1	1	4	1	1

Escuela Hipólito Vieytes

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
46	261	307	1	1	2	12	1	2	3

Escuela Jose Chirapozu

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1°Tit	ViceInt	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
86	528	614	1	1	3	3	16	4	1	4	1	5

Escuela Jose Maria de los Rios

EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
51	51	1	2	1	1

Escuela Juan de Dios Flores

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
15	65	80	1	1	2	1	1	1

Escuela Juan Lavalle

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
17	114	54	185	1	1	2	4	2	4	3	4

Escuela Juana Manso

EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 4°Tit	Mtro Int	Admin
10	10	20	1	1	1

Escuela Leonor Reyes de Benitez

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
17	53	70	1	1	2	2	2

Escuela Leonor Sánchez de Arancibia

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1°Int	ViceTit/Lic	ViceSupl	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Admin
50	378	428	1	2	1	2	1	18	4	1	6	5

Escuela Manuel Pacifico de Antequeda

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1°Tit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
83	483	566	1	1	3	1	6	16	8	5	1	4	1

Escuela Obispo Zapata

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
20	84	104	1	1	1	3	1	2	1	2

Escuela Pedro Echagüe

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
50	221	52	323	1	2	11	2	1	2	3

*Escuela Presbítero Mariano Lanelli*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 1º Titc/Lic	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
81	486	567	1	1	3	1	19	5	5	5

*Escuela Presidente Roca*

EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 4º Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Int	Admin
23	9	32	1	1	1	1

*Escuela Republica Argentina*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit	Mtro Int	Admin
28	75	20	123	1	1	1	3	1	2

*Escuela Republica de Bolivia*

EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Admin
54	11	65	1	1	2	1

*Escuela Republica de Paraguay*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin	Admi S/G
18	64	35	117	1	4	1	1	1	1	

*Escuela Romulo Giuffra*

EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 4º Tit	Mtro Int
11	15	26	1	1

*Escuela Suboficial Mayor Segundo Antenor Yubel*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
28	122	150	1	1	4	2	1	1

**Modalidad: Escuelas Normales***Escuela Normal Superior Gral. Manuel Belgrano*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB 3 Matric	Poli Matric	Total Matrícula	Dir Ninic Tit	Vice NMTit	Vice NMSupl	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Hs. Cát Tit S/G
159	449	351	515	1474	1	1	1	8	1	3	15	1	2	17	3	129

Hs. Cát Int S/G	4
Hs. Cát Tit	849
Hs. Cát Int	121
Hs. Cát Sup	162
Admin	15
Admi S/G	2
Jefe Prece Tit	1
Prece Tit S/G	2
Prece Tit.	7
Prece Sup	8
Secre/Pro Int	1
MEP Tit	1
MEP Sup	1
Regen/Sub Tit	2
JTP Tit	1
JTP Int	1
JTP Sup	1
Biblio Tit	1
Asesor Proy. 13 Int	1

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Mtro Tit	Mtro Int	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Prece Tit.	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Agrotécnica Gonzalo Alberto Doblas	108	108				15	151	29						
Andina	86	86			5	18	62	22						
Colegio Secundario Nocturno Santa María	241	241			9	47	84	17						
Comercio Alfonsina Storni	309	309	3		17	5	54	88	41					
E.P.E.T. N° 1 Cauce	303	303		3			133	97	35		1	10	1	2
Hipolito Vieytes	71	71				3	17	73	43					
Leonor Sanchez de Arancibia	171	171	3			17	4	114	44	1				
Normal Superior Gral. Manuel Belgrano	351	351		3			27	40	9					
Obispo Zapata	43	43				2	2	84	23					

**Modalidad: Polimodal****Escuela Agrotécnica Gonzalo Alberto Doblas**

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMInt	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Secre/Pro Tit	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regen/Sub Tit S/G	Regen/Sub Int S/G	Regen/Sub Int	Regen/Sub Sup	Jefe EP NM Tit S/G	Jefe EP NM Tit	Jefe EP NM Int	Jefe EP NM Sup
112	112	1	11	21	54	206	57	7	2	1	1	1	1	1		7	1	1	2	3	1	1	2	1

**Colegio Secundario Santa María**

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMSupl	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	JTP Tit
301	301	1	1		12	22	205	253	59	4	2	4	1	1	1



**Escuela de Comercio Alfonsina Stomi**

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMSupl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit S/G	Prece Int S/G	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Int	JTP Tit	Jefe/Sub Prece Int
371	371	1	23	52	156	172	129	6	1	1	3	2	1	1	1

**EPET N° 1 de Caucete**

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMIInt	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regen/Sub Int	Jefe EP NM Int	JTP Tit	Biblio Int
226	226	1	1	49	22	139	156	82	7	1	3	2	1	2	1	5	3	4	1	1	1	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir Ed. Esp.Tit	Vice Ed. Esp.Tit	Mtro Tit	Admin	Celador/Mtro Cel Tit	Celador/Mtro Cel Supl.	MEE Tit	MEE Sup
María Montessori	14	74	88	1	1	1	5	2	1	14	4

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3°Tit	Dir 3°Int	Mtro Tit	Mtro Sup	Admin
Dr. Aman Rawson	177	177	1	1	6	4	2
José Manuel Estrada	116	116	1		5	4	1
U.E.P.A. Movil N° 02	19	19			1		1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CLInt	Vice CLInt	Admin	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Luis Jofre	sin datos	1	1	3	15	4	3
N° 01 Pedro Echague	sin datos					3	
Taller Carmelitas Descalzas	sin datos					3	

## 1.6. Departamento Chimbas

Modalidad: Inicial

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	Total Matricula	Dir 3ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Admin
Nivel Inicial Nº 10	200	200	1	1	8	1	1	3

Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	Dir 1ºTitSupl	Dir 2ºTit	Dir 2ºTitSupl	Dir 3ºTit	Dir 3ºTitSupl	ViceTit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
13 de Junio	53	318	371	1						1	2		11	3		4	1	4			
Arturo Capdevila	35	187	222					1			2		7	2						3	
Bernardo de Monteagudo		547	547	1						1		1	19	5		4	1	5			
Blas Parera	80	380	460	1						1	4	1	15	3		3	2	5	1		
Dr. Honorio Pueyrredon	43	265	308	1						1	2		8	6		6		4			
Dra. Carmen Peñalosa de Varese	74	464	538								3	1	17	1	5	1	3	2	3		
Ernesto A. Bavio		498	498	1						1	1		16	3	1	3	1	3			
Gobernador Federico Cantoni	73	404	477	1						1	3	1	13	1	1	2	2	3			
Gral. Estanislao Soler (T.T)	40	227	267			1					2	1	1	8	4			1	3		
Gral. Estanislao Soler (T.M.)	63	297	360			1					4		10	5	1			2	3		
Ingenieros de San Juan	93	668	761	1						1	4		24	2		2	1	6			
Juan Enrique Pestalozzi	103	460	563		1						4		18	3		4		3			
Leandro N. Alem	61	355	416	1							2	1	13	3		3		3			
Policia Federal Argentina	76	566	642							1	3		1	14	7	2	1	5			
Presidente Arturo Illia	91	476	567	1						1	5		17	5		3		5			
Presidente Avellaneda	68	348	416	1						1	3		12	2		2	1	5			
Provincia de La Rioja	72	450	522	1						1	3	1	13	2	1	2	3	5			
República de Chile	82	311	393			1	1				4		10	2				4			
República Oriental del Uruguay	49	312	361	1						1	2		1	14	1	1	2	1	4		
Salvador María del Carril	73	359	432	1						1	3		1	12	2	4		5			
Transito de Oro de Rodriguez	34	210	244			1			1		2		9	4	1	4	2	4			
Werfield Salinas	68	379	447					1			4	1	12	2	4			4			

Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	MEP Int
13 de Junio	98	98		2					69	26			
Arturo Capdevila	50	50	1						80	13			

Blas Parera	122	122		2				19		125	26		
Colegio Provincial Chimbass I	187	187	1						10	60	36		
Colegio Provincial Chimbass II							4	8	37	348	30	2	
Colegio Secundario Jorge Luis Borges	343	343						2	18	145	70		
Gobernador Federico Cantoni	102	102								81	6		
Gral. Estanislao Soler (T.T)	73	73		1		1				72	15		
Gral. Estanislao Soler (T.M.)	140	140	2	1	1			2		111	28		
Juan Enrique Pestalozzi	144	144		1	1					150	54		
Presidente Arturo Illia	182	182	2		1			5	4	172	56	1	1
Presidente Avellaneda	145	145	1	1	1			10		121	20		
Provincia de La Rioja	144	144	1	1	1					97	27		
República de Chile	76	76		1						74	21		
Transito de Oro de Rodriguez	70	70		1						70	16		
Werfield Salinas	88	88		2	1					76	15		

**Modalidad: Polimodal**

*Colegio Provincial Chimbass I*

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMTInt	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Int	JTP Int
135	135	1	1	17	23	37	156	25	4	3	1	1	1

*Colegio Provincial Chimbass II*

Dir/Vice NMTInt	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Int.	Secre/Pro Int	JTP Int
2	5	14	10	160	35	4	3	2	1

*Colegio Secundario Jorge Luis Borges*

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMTit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Int S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Sup	JTP Tit	Biblio Tit	Biblio Int
320	320	1	138	21	203	209	233	5	1	5	2	1	1	1	1	1	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp.Tit	Vice Ed. Esp.Int	Admin	MEE Tit S/G	MEE Tit	MEE Sup
Juana Godoy de Brandes		52	52	1	1		1	9	2
Multiple Chimbass	42	43	85	1		1		11	3

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 2°Tit	Dir 3°Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Admin
Ernesto A. Bavio	80	80		1	3	2	
Juan de Dios Jofré	66	66		1	1	2	
República Oriental del Uruguay	42	42			1	1	1
U.E.P.A. Movil N° 17	25	25					
U.E.P.A. N° 08	47	47	1		4	1	
U.E.P.A. N° 10	42	42		1	1	1	1

**Modalidad: CENS**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice Centro templnt	Prece Int.	Secre/Pro Int
Anexo CENS N° 188	114	114		1	
CENS Servicio Penit. San Juan de Dios	95	95	1	1	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CLInt. S/G	Dir 1° CLTit S/G	Dir 1° CLTit	Dir 2° CLTit	Dir 4° CLTit	Vice CLTit	Admin	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Agustin Delgado	sin datos							1		1	4	2	4
Anexo Tec. Cap. Lab. Madres Sanjuaninas	sin datos				1								
Leopoldo Lugones	sin datos		1	1				1			10	8	2
Tambor de Tacuari	sin datos	1					1	1	1			2	6
Unidad Educativa N° 27	sin datos					1		1			4	2	

## 1.7. Departamento Iglesia

**Modalidad:** NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	Dir 2ºTit	Dir 3ºTit	Dir 3ºInt	Dir 4ºTit	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G	Celador/Mtro Cel Tit	Celador/Mtro Cel Int	Celador/Mtro Cel Supl.
17 de Agosto	14	60	19	93			1			1			1	3	1	1				4				
Albergue Miguel Cane (H)		10	12	22			1								1					2		1		
Albergue Paso de los Andes		18	6	24		1								2		1	1			2			2	1
Albergue Rodeo						1									1					12		7		
Antartida Argentina	11	47	14	72			1			1			1	1	2	2		1		2				
Club Argentinos de Servicios Nº 3									1															
Dalmacio Velez Sarfield	20	13	6	15				1		1				5	1	2	4			3				
Hilario Ascasubi		12	6	18					1						1					1				
Ignacio Fermin Rodriguez		6	2	8											1					1				
Juan José Vertiz	21	97	37	155			1			1				4	2	2	1			3				
Manuel Alberti	11	38	11	60			1			1			1	2	1	2	1			3				
Presidente Mitre	17	60	23	100						1	1		1	3	3	2	1	2		7				
Provincia de Santa Cruz	42	31	8	36	1					2		1	1	12	2	3	3	2	1	8	1			
Ricardo Güiraldes	24	12	0	18						1	1		1	4	1			2		4				
Yapeyu	20	84	10	104			1			1				3	2		1			3				

**Modalidad:** EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Mtro Tit	Mtro Sup	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup
Agrotécnica Cornelio Saavedra	144	144	1		4	30	106	35
Bachillerato Columna Cabot	66	66		1	5	9	20	4

**Modalidad: Polimodal**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMIntSupl	Dir/Vice NMSupl	Hs. Cat Tit S/G	Hs. Cat Int S/G	Hs. Cat Tit	Hs. Cat Int	Hs. Cat Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Secre/Pro Int	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regeni/Sub Int	Celador/Mtro Cel Tit	JTP Tit	JTP Int	
Agrotécnica Cornelio Saavedra	191	191	1	1		11	15	51	170	77	5	4	1	1	1	1	2	5	2		1	2	1	1
Bachillerato Columna Cabot	98	98			2	39	6	44	56	45	2	2	1	1										1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 3° CLTit	Dir 3° CLInt	Dir 4° CLTit	Admin	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Aconcagua	sin datos	1			1			2	3
N° 25 Hellen Keller	sin datos		1		2	1	3	1	1
Tec. De Cap. Lab. N°6	sin datos					1		1	1
Unidad Educativa N° 24	sin datos			1	1			1	1

**Modalidad: Nivel Terciario**

Nombre Escuela	Dir/Vice NSSupl	Admin
Profesorado para Enseñanza Primaria Comun Iglesias	1	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Admin	MEE Tit	MEE Int
Multiple Iglesias	18	19	37	1	1	1	4

**1.8. Departamento Jáchal****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA****Escuela 24 de septiembre EMER**

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
37	190	227	1	2	10	1	1	3	2	3

**Escuela Agustín Gomez**

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
11	62	29	102	1	1	4	1	1	1	2

Escuela Albergue Joaquin V. Gonzalez

EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 2°Tit	
Mtro Tit	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
Celador/Mtro Cel Tit	
Celador/Mtro Cel Int	
109	109
1	6
2	11
7	1

Escuela Albergue Provincia de Entre Rios

EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3°Tit	
Mtro Tit	
Admin	
Celador/Mtro Cel Tit	
23	5
28	1
1	1
1	1
2	

Escuela Alejandro Fleming EMER

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 3°Tit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
11	86
97	1
1	5
3	1
4	

Escuela Almirante Ramon Gonzalez Fernández

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
16	89
105	1
5	1
5	1
1	3

Escuela Antonio Quaranta

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 1°Tit	
ViceTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
106	429
535	1
1	4
19	3
6	1
6	

Escuela Atenor Flores Vidal

EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3°Tit	
Mtro Tit	
Admin	
15	7
22	1
1	1
1	

Escuela Bienvenida Sarmiento

EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3°Tit	
Mtro Tit	
Mtro Int	
Admin	
31	13
44	1
2	1
1	1

Escuela Buenaventura Luna EMER

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 3°Tit	
Inicial Mtro Int	
Mtro Tit	
Mtro Int	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Int	
Admin	
17	54
71	1
1	2
1	1
1	1
1	3

Escuela Capital de Fragata Hipólito Buchardo

EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3°Tit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Int	
Admin	
32	15
47	1
1	2
1	1

Escuela Dean Gregorio Funes EMER

EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3°Tit	
Mtro Tit	
Mtro Int	
Mtro Esp. Tit	
23	8
31	1
1	1
1	1

Escuela Dr. Alfredo Calcagno EMER

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
17	47	19	83	1	1	1	2	3	3

Escuela Dr. Daniel Segundo Aubone

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
7	41	15	63	1	1	1	1	1	1	1

Escuela Esteban Gascon

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin
10	82	18	110	1	1	1	4	1	2	2

Escuela Fronteras Argentinas

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
22	149	171	1	1	7	1	2	3

Escuela Gabriel Albarracin EMER

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
19	102	34	155	1	1	6	1	2	3

Escuela Gral. San Martín

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 1ºTit	ViceTitcLic	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
96	328	424	1	1	3	1	1	14	5	5	5

Escuela José Mármol

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
7	34	13	54	1	1	2	1	1

Escuela José Matias Zapiola

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Sup	Admin
10	82	92	1	1	4	2	1	1	2

Escuela Juan de Echegaray

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin
15	64	23	102	1	1	3	1	2	2

Escuela Juan Maria Gutierrez EMER

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Inicial Mtro Int	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Admin
6	35	10	51	1	1	2	1	1	2	2	1



*Escuela Juan Martín de Pueyrredon*

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 3ºTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
18	67
85	1
1	1
4	2
2	1
2	2

*Escuela Lorenzo Luzuriaga*

matricula	
Dir 3ºInt	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Int	
Admin	
s/d	1
1	1
2	1

*Escuela Marcos Sastre EMER*

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 3ºTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
20	51
71	1
1	1
3	2
2	2

*Escuela Mons. Tomas Cruz*

EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3ºTit	
Mtro Tit	
Admin	
20	7
27	1
1	1
1	1

*Escuela Onofre Illanes*

EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3ºTit	
Mtro Int	
8	6
14	1
1	1

*Escuela Pedro Bonifacio Palacios*

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3ºTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
28	110
15	153
1	1
1	6
1	1
1	2

*Escuela Presbítero Patricio Lopez de Campo*

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
EGB-3 RA Matric	
Total Matricula	
Dir 3ºTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Int	
Mtro Esp. Tit	
24	59
29	112
1	1
1	2
2	3
1	1

*Escuela Primaria común con albergue Federico Cantoni*

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 2ºTit	
Inicial Mtro Int	
Mtro Tit S/G	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Int	
Admin	
Celador/Mtro Cel Tit	
Celador/Mtro Cel Int	
Celador/Mtro Cel Supl.	
10	69
79	1
1	1
1	3
1	1
4	3
3	6
2	2
1	1
1	1

*Escuela Provincia de La Pampa*

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 2ºTit	
ViceTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Int	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
53	277
330	1
1	1
2	8
1	1
2	2
2	1
1	6

*Escuela Provincia del Chubut*

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matricula	
Dir 3ºTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
20	85
105	1
1	1
4	1
1	1
2	1
1	1

## Escuela Ruben Dario EMER

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin
13	42	21	76	1	1	3	1	2	2

## Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Mtro Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	MEP jefe sec Sup	Regen/Sub Tit	Prof. Trab Práct. Tit S/G
Agroindustrial Mons. Dr. Juan Antonio Videla Cuello	132	132	2	6		62	36	33				
Agrotécnica Dr. Manuel Belgrano	169	169			11	56	94	47				
Agrotécnica Jáchal			1						2	1	1	
Ciclo Básico con Salida Laboral Huaco	36	36		5	12	20	43	35				
Comercio Eusebio de Jesús Dojorti	239	239	1	36	44	29	104	90				
E.P.E.T. N° 1 Jáchal	159	159				3	66	7		1		
Nivel Medio Niquivil			1		1	13	61	24				
Nivel Medio Pampa Vieja	52	52				2	26	34				
Normal Superior Fray Justo Santa María de Oro	263	263		17	17	77	91	67				1

## Modalidad: Polimodal

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMSupl	Mtro Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Int
Agrotécnica Dr. Manuel Belgrano	147	147		1	3	21	32	105	202	81	18	7			1
Agrotécnica Mons. Dr. Juan Videla Cuello	195	195				15		94	255	39	18	3	2	1	
Ciclo básico con salida Laboral Huaco	41	41	1			3	7	26	92	6	1	1			
Comercio Eusebio Dojorti	257	257	1			44	20	118	175	158	3	3	2		1
EPET N° 1 de Jáchal	138	138	1	1	2	4	21	17	309	62	2		2	1	
Nivel Medio de Niquivil			1				15	20	98		1		1		1
Nivel medio de Pampa Vieja	71	71	1				36	9	107		2	1	1		1

**Modalidad: Nivel Terciario**

Nombre Escuela	Hs. Cat. Int	Hs. Cat. Sup	Hs. Cat. NS Int S/G	Hs. Cat. NS Int.	Secre/Pro Int
Profesorado Ens. Primaria Rural Jachal	40	10	14	90	1

**Modalidad: CENS**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMInt	Admin	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Int
CENS N° 178	175	175		2	1	
CENS Villa Mercedes	39	39	1	1		1

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Admin
U.E.P.A. N° 05	45	45	1	1	1	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CLInt	Dir 2° CLTit	Dir 4° CLTit	Admin	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Anexo Tec. Cap. Lab. Gregoria M. de San Martín	sin datos						2	
Arturo Marasso	sin datos		1		1	4	4	3
Gregoria M. de San Martín	sin datos	1			2	7	6	4
N° 26 Luis Saenz Peña	sin datos			1	1		1	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Mtro Int	Admin	Celador/Mtro Cel Supl.	MEE Tit	MEE Int	MEE Sup
Abejitas de Santa Rita	28	18	46	1	1	3	1	3	1	2

**Modalidad: Escuelas Normales****Escuela Normal Superior Fray Justo Santa Maria de Oro**

	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB 3 Matric	Poli Matric	Total Matricula	Vice NMTit	Vice NMSupl	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Jefe/S Prece Int	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	MEP Tit	MEP Int	Regen/Sub Tit	JTP Tit	Biblio Int	Prof. Trab Práct. Tit S/G	Prof. Trab Práct. Tit
85	280	263	238	866	1	1	5	1	1	11	2	9	1	111	22	277	17	22	16	14	1	1	1	4	2	1	1	1	2	1	2	2

**1.9. Departamento 9 de Julio****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1º Tit	Dir 2º Tit	Dir 3º Tit	Dir 3º Int	Dir 3º Supl	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
Dr. Luis Agote	46	225	271		1				2	1		9	1			3
Esteban de Luca	17	67	84				1		1		1	2	1			2
Eusebio Segundo Zapata	20	116	136			1		1	1		1	4	2	1		2
Granaderos de San Martín	69	429	498	1		1			3		1	16	3	2	1	5
Procesa Sarmiento de Lenoir	35	116	151			1				1		5		2	1	3

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Mtro Int	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup
Procesa Sarmiento de Lenoir	66	66	1	81	10

**Modalidad: Polimodal****Colegio Secundario Prof. Ana Pérez Ciani**

EGB 3 Matric	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NM Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Admí S/G	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Int	MEP Tit	JTP Tit
176	70	246	1	17	31	179	208	107	3	2	1	1	2	1	1	1

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3° Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
Dr. Ricardo Balbin	86	86	1	2	2	1	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Total Matrícula	Dir 3° CL Tit	Admin	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Anexo Tec. Cap. Lab. Domingo Matheu	sin datos			1	1	1	
Jorge Humberto Yacante	sin datos		1	2	5	2	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir Ed. Esp. Tit	Admin	MEE Tit	MEE Int	MEE Sup
Juana Azurduy de Padilla	10	26	36	1	2	7	1	3

**1.10. Departamento Pocito****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 1° Tit	Dir 2° Tit S/G	Dir 2° Tit	Dir 3° Tit S/G	Dir 3° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit S/G	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
12 de Agosto	28	169	197					1			1			7	1		3				2	
Batalla de Tucumán	16	84	100					1			1			3	1						2	
Carlos N. Vergara EMER	28	196	224		1						1			7	1		3		2		2	
Contra Almirante Eleazar Videla	20	84	104				1	1			1			1	2	2	1				2	
Dr. Alberto Schweitzer	38	152	190					1			1	1		7			1	1	1	1	3	
Dr. Antonino Aberastain	83	512	595	1					1		3			19	4		3				5	
Dr. Carlos Saavedra Lamas	18	100	118					1			1			6	2					1	2	
Dra Francisca Ríos de Paez	26	151	177					1			1			5	1		2				1	1
España	56	278	334		1						2			11	2		3		1		4	
Gral. Mariano Acha	27	133	160					1			1			6			5		1		3	
Gral. Martín Miguel de Guemes	26	138	164		1						1			6	3		3		1		4	

Ing. Marco A. Zalazar	56	339	395	1				1	1	2			15	5	2	3		3	4
Jorge Washington	88	473	561	1						4			15	3		3			5
José María Torres	45	214	259					1		2			9	1		1		1	4
José Rudecindo Rojo	76	408	484	1				1	1	2		1	17	2		4			5
Justo José de Urquiza	22	144	166					1		1			8			1		1	2
Luis Vernet	16	97	113					1		1			4	1		1			1
Maestro Argentino	20	63	83							1			2	2		1			2
Pedro Alvarez	35	208	243					1		1		1	6	1	1	2		1	2
Pedro de Valdivia	29	86	115					1		1			3			1			2
Rabindranath Tagore	104	650	754	1					1	4	1	1	21	5		3			7
San José de Calasanz	16	51	67					1		1			2						1
Tierra del Fuego	28	132	160					1		1		1	6			5			4
Virginia Moreno de Parkes	10	33	43					1		1			1			1			1

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Vice 1ª Supl	Vice 3ª Int	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup
12 de Agosto	61	61			1		1					71	16
Batalla de Tucumán	74	74				2			7			69	11
Colegio Sec. Prof. Froilan Javier Ferrero	442	442	1					15	65	120	59		
Comercio Sixto Salinas de Rivera	133	133		1					15	55	112	20	
Dra Francisca Ríos de Paez	36	36			1		1		4		72	7	
España	122	122			3				2		105	29	
Gral. Martín Miguel de Guemes	55	55			1		1	1	2		70	2	
Jorge Washington	129	129				3					127	9	
José María Torres	84	84									73	12	
José Rudecindo Rojo	150	150			2					1	130	46	
Justo José de Urquiza	78	78			1				2		72	21	
Pedro Alvarez	60	60				1					70	10	
Rabindranath Tagore	173	173			2						136	42	

**Modalidad: Polimodal**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit	Mtro Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Secrel/Pro Sup	MEP Int	JTP Tit S/G	JTP Tit	JTP Sup
Colegio secundario Prof. Froilán Ferrero	543	543	1	2	57	8	247	425	117	9	5	3	1	1	1	1	1
Comercio Sixto Salinas de Rivera	138	138	1		4	22	70	55	35	3	3	1				1	

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CLTit	Dir 3° CLInt	Vice CLTit	Mtro Tit	Hs. Cát Tit	Admin	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Sup	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
José Rudecindo Rojo	sin datos		1				1					5		3
Magdalena B. de Aberastain	sin datos	1		1	1		2					6	2	5
Misión de Cultura Rural y Domestica N° 9	sin datos					3	1	1	1			1	1	
Unidad Educativa N° 07	sin datos									1	1	1	1	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N. Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Admin	MEE Tit	MEE Int	MEE Sup
Múltiple Pocito	18	55	73	1	2	8	1	1

**Modalidad: CENS**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matricula	Admin	Prece Int.	Secre/Pro Int
CENS Pocito	247	247	1	1	1

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° CLTit	Dir 1ª Tit	Dir 3ª Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
Anexo Tec. Cap. Lab. Ing. Domingo Krause	16	16	1						
Dr. Antonino Aberastain	70	70		1		3			1
Justo José de Urquiza	99	99			1	2	1	1	1

## 1.11. Departamento Rawson

Modalidad: Inicial

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	Total Matricula	Dir 2ºTit	Dir 3ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
Nivel Inicial N° 11	173	173	1		1	7	3		1	1
Nivel Inicial N° 12	213	213		1		7	2	1	1	2

Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	Dir 2ºTit	Dir 3ºTit	ViceTit	InicialMtro TItS/G	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
Gabriela Mistral	64	390	454	1			1	1	3			2	12		4		3		5
Hector Conte Grand	26	144	170			1			1				8				1		3
José Hernandez	66	330	396	1			1		3				12		5	1	3	2	4
Juan XXIII	44	300	344	1			1		3			1	11		2	1	2		1
Juana Cardozo Aberastain	23	152	175			1			1			1	6		1		5		2
Leopoldo Corretjer		386	386	1			1					2	11		5		2		3
Maestro José J. Berrutti	26	81	107			1			1				3						1
Marcelino Guardiola	40	216	256			1			1		1		7		1		3	1	2
Mary O'Graham	64	346	410	1		1			3				14		4		4	2	4
Mercedes San Martín de Balcarce		536	536	1								1	17		5		2	1	3
Patricias Mendocinas	44	187	231		1				1				7				3		1
Presidente Juan Domingo Peron	79	385	464	1			1		3				12		3		3	1	3
Presidente Sarmiento	34	142	176			1			1		1	2	4		2		3	1	2
Provincia de Misiones	17	48	65			1						1	2						1
Provincia del Chaco	58	298	356	1			1		2	1	1	2	13		3	1	4		5
Rosario Vera Peñalosa	13	39	52			1			1				2		1				1
San Juan EUDES	25	294	319	1			1		1			3	13		2		4		3
Saturnino Sarassa	96	563	659	1			1		4			1	18	1	3		2		6
Tte. Gral. Pedro Eugenio Aramburu	73	402	475	1					3		1	1	11	1	3	1	2		3
Walt Disney	22	140	162			1			1				6		1				1

Escuela 11 de septiembre

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
51	325	376	1	1	2	12	2	1	4	2	4

Escuela 14 de febrero

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
114	700	814	1	1	5	1	23	6	6	4



Escuela Alas Argentinas

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ºTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Int	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
47	331
378	1
2	2
9	2
2	1
2	2
1	1
2	6

Escuela Albergue José Manuel Estrada

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ºTit	
ViceTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
Admi S/G	
MEP Int	
Celador/Mtro Cel Tit	
Celador/Mtro Cel Supl.	
30	329
359	1
1	1
1	13
5	10
30	30
1	1
1	33
10	10

Escuela América

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 3ºTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
14	64
78	1
1	1
2	2
1	1
1	1

Escuela Antonio de la Torre

Dir 1ºTit	
ViceTit	
Inicial Mtro Tit	
InicialMtro Sup	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
Admi S/G	
1	1
6	1
21	6
5	1
5	1
5	1

Escuela Candelaria Albarracin de Godoy

EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ºTit	
ViceTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit S/G	
Mtro Tit	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
389	389
1	1
1	1
1	13
2	2
2	3

Escuela Carlos Maria de Alvear TM

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ºTit	
ViceTit	
ViceTit/Lic	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
71	401
472	1
1	1
1	3
13	13
1	3
3	1
4	4

Escuela Carlos Maria de Alvear T.T.

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ºTit	
ViceTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
75	386
461	1
1	3
11	5
5	2
1	3

Escuela Cecilio Avila

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ºTit	
Dir 3ºTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit S/G	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
70	409
479	1
1	1
3	1
1	13
3	3
2	3

Escuela Domingo Faustino Sarmiento

EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ºTit	
ViceTit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Mtro Esp. Sup	
Admin	
512	512
1	1
19	2
2	5
3	3
4	4

Escuela Dr. Nicanor Larrarin

N.Inicial Matric	
EGB1Y2 Matric	
Total Matrícula	
Dir 1ºTit	
ViceTit	
Inicial Mtro Tit	
Mtro Tit	
Mtro Sup	
Mtro Esp. Tit	
Admin	
Admi S/G	
122	676
798	1
1	1
5	25
25	5
3	3
5	5
1	1

## Escuela Dr. Pablo Ramella

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2ºTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
43	205	248	1	2	7	1	1	3

## Escuela Eugenia Belin Sarmiento

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
110	633	743	1	1	5	21	4	3	3	5

## Escuela Fray Luis Beltrán

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
59	287	346	1	1	2	2	13	1	3	5

## Modalidad: Polimodal

## Escuela Agrotécnica Los Pioneros

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMInt/Lic	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Secre/Pro Int	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	JTP Tit
81	81	1	1	23	50	45	71	3	1	2	1	2	1	3	1	2	1

## Centro de Formación Profesional Nº1 Rawson

Dir/Vice NMInt	Mtro Tit	Mtro Int	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Int	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Jefe EP NM Int
1	1	1	8	18	47	7	1	1	1	1	2	2	20	6	6	1

## Colegio Capitan de Fragata Carlos Moyano

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMInt	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Int S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Int	JTP Tit
231	231	1	15	24	210	25	3	1	2	1	1	1	1	1

## Colegio secundario Antonio de la Torre

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMTit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit S/G	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Int	JTP Tit	Jefe/Sub Prece Int	Biblio Sup
213	213	2	12	2	115	170	58	5	1	3	3	2	1	1	1

## Colegio Superior N°1 de Rawson

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMSupl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Hs. Cat. NS Int.	Hs. Cat. NS Sup.	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Sup	JTP Tit	JTP Int	Jefe/Sub Prece Int	Biblio Int
519	519	1	77	5	197	182	203	5	6	11	3	4	5	7	1	1	1	1	1	1

## EPET N° 3 Rawson

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMSupl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regen/Sub Int	Jefe EP NM Int	Jefe EP NM Sup	JTP Tit	JTP Int	Biblio Tit
410	410	2	1	17	16	199	319	101	13	6	1	1	2	5	15	10	5	2	1	1	1	1	1

## Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir 3°Int	Vice 3°Supl	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.
Agrotécnica Los Pioneros	72	72		1				3	28	56	18				
Alas Argentinas	259	259			1	2		5	2	188	30				1
Albergue José Manuel Estrada	166	166						7	1	85	22				
Cecilio Avila	156	156			2				2	141	13				
Colegio Capitan de Fragata Carlos M. Moyano	229	229						7	31	170	60				
Colegio Secundario Antonio de la Torre	296	296			1			6	9	111	25				
Colegio Superior N° 1 de Rawson	509	509			1			33	10	83	275	90			
Dr. Nicanor Larrain	183	183				2		2		131	34			1	
E.P.E.T. N° 3 San Juan	711	711			4	1		54		205	323	120			
Eugenia Belin Sarmiento	194	194	1		1		2			13	145				
Fray Luis Beltran	137	137			1	1	1	3		125	38				
Marcelino Guardiola	61	61				1			1	94	5				
Patricias Mendocinas	45	45				1		2		70	16				
Presidente Sarmiento	61	61				1				67	5				
Saturnino Sarassa	165	165			2			12	6	137	14				

## Centro de Formación Profesional N° 1 de Rawson

EGB 3 Matric	Dir 3°Int	Vice 3°Supl	Mtro Tit	Mtro Int	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát. Int	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Int	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	MEP jefe sec Int	MEP jefe sec Sup
s/d	1		1	1	8	18	47	7	1	1	1	1	2	1	20	5	5	2	2

## Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 2°Tit	Dir 3°Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
Almirante Guillermo Brown	132	132		1	2	1	1		1
Angel Salvador Martín	133	133		1	3	2	2		2
Dr. Carlos María Biedma	71	71		1		3			1
Ing. Domingo Krause	97	97			6		1		
U.E.P.A. N° 09	56	56	1				2		2

## Modalidad: Especiales

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir Ed. Esp. Tit	Vice Ed. Esp. Tit S/G	Admin
Dra. Carolina Tobar Garcia	18	117	135	1	1	4

## Modalidad: CENS

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice Centro temp Tit	Admin	Prece Int.	Secre/Pro Int
CENS N° 134	517	517	1	2	2	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CL Int.	Dir 1° CL Tit. S/G	Dir 1° CL Tit.	Vice CLTit	Admin	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Anexo Tec. Cap. Lab. R.J. Payro	sin datos						3	1	1
Anexo Tec. Cap. Lab. Mons. Leonardo Gallardo	sin datos						1	1	
Ing. Domingo Krause	sin datos				1	1	5	7	1
Juan Pablo Echague	sin datos		1	1		2	7	4	1
Leonardo Gallardo	sin datos	1				1	1	6	
Misión Monotécnica y de Extensión Cultural N° 64	sin datos							1	
Niñas de Ayohuma	sin datos			1		3	9	3	2
Roberto J. Payro	sin datos					2	12	2	1
Teresa Asencio de Mallea	sin datos			1		1	2	2	1

**Modalidad: Nivel Terciario**

Nombre Escuela	Hs. Cát Int	Hs. Cat. NS Int.
Prof.de Enseñanza Primaria Común	11	96

**1.12. Departamento Rivadavia****Modalidad: Inicial**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	Dir 3°Tit	Dir 3°Supl	ViceTit	InicialMtro TitS/G	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
Nivel Inicial N° 13	132	132		1				4	2		1	2
Nivel Inicial N° 5	178	178	1			1		8	2		1	2
Nivel Inicial N° 6	145	145			1		2	4	2	1	1	2
Nivel Inicial N° 8	108	108		1				6			1	2

**Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1°Tit	Dir 1°Tit c/Lic	Dir 2°Tit	Dir 3°Tit	Dir 4°Int	ViceTit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
Cornelio Saavedra TM	47	333	380	1					1	1	2		15						4
Cornelio Saavedra TT	42	246	288	1					1	2		1	11		2		3		1
Cristobal Colon								1											
Del Barrio Parque Rivadavia Norte		465	465	1					1			1	19		5		3		3
Del Barrio UDAP III Docentes Sanjuanninos	46	288	334		1				1	3	1		10		3		3		3

Diogenes Perramon	96	507	603			1			1	4		1	17		2		4	1	6
Gral Marino Bartolome Carreras (TT)		232	232	1					1			1	17		4		3	1	4
Gral. de la Nación Ingeniero Enrique Mosconi	73	412	485	1						3			13		5		3	1	2
Gral. Marino Bartolome Carreras TM		354	354			1			1				11		5	1	2	1	4
Independencia Argentina	51	298	349			1				2			13		3	1	2		4
Juan José Castelli	104	691	795	1						4		3	19		9		5	1	6
Julia León	84	433	517	1					1	3	2	1	18		1	1	3	2	8
Pedro de Marquez	65	258	323				1			3	1		10		1		2	1	4
Policia de la Provincia de San Juan	63	342	405	1					1	4	2		16		2		5		6
Provincia de Catamarca TM		361	361			1			1	1			14				2	1	6
Provincia de Catamarca TT		200	200			1			1			1	11		3		3		4
Provincia de Mendoza	35	214	249			1				2	1		14		6		2		4
Provincia de Salta		500	500	1			1					1	15		5	1	4	2	5
Provincia de Tucumán	65	397	462	1						3	1	1	18		3		4		5
Roque Saenz Peña	74	366	440	1					1	3	1		16		2		3		3
San Juan de la Frontera	44	217	261	1					1	3		1	11		1	1	3	1	3
Timoteo Maradona	67	296	363	1						3	1		12	1	4	1	3	2	3

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir. 2º Int	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Admin	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Int S/G	Secre/Pro Int
Anexo E.P.E.T N° 5 Barrio Aramburu	248	248					1					65				1		
Bachillerato José Manuel Estrada	425	425		2				19	6	24	79	37						
Cgio.Sec. Dr. Diego de Salinas	358	358		3				3		50	106	98						
Colegio Provincial de Rivadavia	146	146				1				5	68							
Comercio Nicolas Echezarreta	205	205		2						7	73	16						
E.P.E.T. N° 6 . La Bebida	291	291						4	5	2	178	64						
EGB-3 Barrio Parque Rivadavia Norte			1	1				5	32	47	359	111		2	3	1	1	1
Gral. de la Nación Ingeniero Enrique Mosconi	226	226			3				18	4	205	42	2					
Julia León	202	202		1		1			5	9	126	29						
Provincia de Tucumán	155	155			1		1			9	93	45						

**Modalidad: Polimodal****Anexo EPET N° 5 B° Aramburu**

Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NI Int	Mtro Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Int	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regen/Sub Int	JTP Tit S/G	JTP Int S/G	JTP Sup	Jefe/Sub Prece Int
132	132	1	2	38	13	140	332	31	3	1	2	2	1	1	3	9	1	1	2	1	2	1



**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	Dir 3°Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
Mons. Audino Rodríguez y Olmos	68	68		1	1		1	2
Pedro Echagüe	90	90	1		3			1
Pedro Pazcual Ramirez	56	56		1		1		1
Roque Saenz Peña	62	62		1	1			1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Mtro Esp. Tit	Admin	MEE Tit
Anexo E.E.E. Dr. Marcial Quiroga (de la G.Rawson)		23	23				2
Múltiple Rivadavia (c/Anexo San Juan Eudes)	7	49	56	1	1	2	10

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CLTit	Dir 2° CL	Dir 2° CLInt	Admin	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Anexo Ejército Argentino	sin datos				1		3		1
Ejército Argentino	sin datos			1	1		4	1	1
Infantería Argentina	sin datos	1			1		14	5	1
José Americo Orzali	sin datos	1			3	1	7	5	4
Pablo A. Pizzurno	sin datos		1		1		4	4	2
Unidad Educativa N° 04	sin datos		1						

**1.13. Departamento San Martín****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2°Tit	Dir 2°Int	Dir 3°	Dir 3°Int	ViceSupl	InicialMtro TitS/G	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	MEsp Int S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Mtro Esp. Sup	Admin
Alejandro María de Aguado	41	204	245		1			1		2		2	9	2			2			5
Antonio Pulenta	12	68	80							1			4	1	1	1			1	2
Autonomía Ciudad de Bailen	13	69	82				1			1		1	2							2
Combate de San Lorenzo "EMER"	17	60	77			1				1			3			1				2



Dominguito	24	135	159			1			1		1		6			1		1	3	
Ernestina Echegaray de Andino	39	266	305	1					2				12	1	1		4		2	5
Horacio Mann	15	65	80			1			1				2							1
Juan Larrea "EMER"	43	194	237	1					2		1	11				5	1			4
Julio Verne	19	89	108			1			1			6				1				3
Provincia de Neuquen	45	203	248			1			2	1	1	6	1			3				3
República del Perú	17	94	111			1			1			4	1			1				3

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin
Alejandro María de Aguado	128	128			1	4		126	29	
Colegio sec. Augusto Pulenta	195	195				5	44	118	36	
Juan Larrea EMER	110	110	1	2		8		130	8	
Provincia de Neuquen	53	53	1				2	78		1

**Modalidad: Polimodal**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMInt	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	JTP Sup	Biblio Tit S/G	Biblio Sup
Colegio secundario Augusto Pulenta	244	244	1	8	108	126	54	6	3	1	2	2	1	1	1	1	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N. Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir Ed. Esp. Int	Admin	Celador/Mtro Cel Int	MEE Int S/G	MEE Tit	MEE Int	MEE Sup
Multiple Crucero Ara GraL Belgrano (c/Anexo Angaco)	8	21	29	1	3	1	1	5	1	3

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir Misión Monoint	Dir 3° CLTit	Dir 4° CLInt	Admin	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
María Conti de Tinto	sin datos		1		1	1	3	1
Misión Monotécnica y de Extensión Cultural N° 44	sin datos	1			1	1	1	1
Unidad Educativa N° 15	sin datos				1	1	1	
Unidad Educativa N° 18	sin datos			1	1	2	1	

**1.14. Departamento Santa Lucía****Modalidad: Inicial**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	Total Matrícula	Dir 3°Tit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
Francisco de Villagra	36	36	1	2		6	4	2
Nivel Inicial N° 7 Ayacyanen	147	147	1	4	1	1	1	1

**Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matrícula	Dir 1°Tit	Dir 1°Tit c/Lic	Dir 1°Int	Dir 3°Tit	ViceTit	ViceTit c/Lic	ViceSup	InicialMtro Tit/SIG	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
Antonia Villascusa	103	592	695	1				1			1	3	1		24		2	1	5			1	6	
Carlos Pellegrini		422	422	1				1	1						16		4		5				3	1
Dr. Amable Jones	80	392	472	1				1			3			1	17		3		5				6	
Educación Popular	25	113	138				1				1			1	5		2		1	1			1	
Gral. Antonio Gonzalez Balcarce	75	324	399	1				1			3				13		2		3				6	
José Aristobulo Garcia		288	288	1				1							10		2		4				2	
José Pedro Cortinez	91	343	434	1						1		4	1	1	14		2	1	2			1	7	
Juan Antolin Zapata	27	123	150				1				1			1	5		1		1				2	
Juan Dolores Godoy	27	163	190				1				1			1	6		3	1	2			1	2	
Mariano Necochea	69	393	462		1	1			1	1	3		1		13		1	1	2			1	5	
Mariano Necochea	68	337	405	1				1			3				13		1	1	2				3	
Miguel de Cervantes Saavedra	24	145	169				1				1				6		1		3			2	4	
Provincia de Corrientes	54	304	358	1				1			2		1		14		3		3				6	
Valle de Tulum	19	158	177				1				1				6	1	2		2			1	1	

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Vice 3ª Int	Vice 3ª Supl	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admi S/G	Prece Sup	MEP Int
Carlos Pellegrini	206	206					1		10		159	29	1		
Colegio Provincial de Santa Lucia	422	422	1	1				2	4	5	385	29			
Colegio Secundario Juan Pabo Echague	sin datos							10	2	55	150	66			
E.P.E.T. N° 8 San Juan	sin datos								2	4	36	11		1	1
Gral. Antonio Gonzalez Balcarce	150	150			2	1			4		118	8			
José Pedro Cortinez	164	164			2				8	6	136	18			

**Modalidad: Polimodal**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NM Tit c/Lic	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMSupl	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	Prece Int S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Int	MEP Int	JTP Tit	JTP Int	JTP Sup	Biblio Int	
Colegio Provincial de Santa Lucia	219	219	1			6	7	14	233	49	6		2	3		1	1		1				1
Colegio Secundario Juan Pablo Echagüe			1		1	32	5	121	120	90	5			6	1	1	1		2	1	1	1	1
EPET N° 8 San Juan				1			5	4	53	9		1					1	1					

**Modalidad: Terciario***Instituto Superior de Educación Física San Juan*

Dir/Vice NSInt	Hs. Cat. NS Tit S/G	Hs. Cat. NS Int S/G	Hs. Cat. NS Tit	Hs. Cat. NS Int.	Hs. Cat. NS Sup.	Admin	Jefe Prece Tit	Jefe/S Prece Int	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Tit.	Secre/Pro Int	Regeni/Sub Int	Biblio Tit	Biblio Int	Otros Apoy Tit	Otros Apoy Int	Otros Apoy Sup
1	33	26	219	212	148	7	1	1	4	2	1	1	2	1	1	3	13	2

**Modalidad: CENS**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice Centro temp Tit	Dir/Vice Centro temp Supl	Admin	Prece Int.	Secre/Pro Int
CENS N° 174	138	138	1	1	1	1	1

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2ºTit	Dir 3ºTit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
Ing. Luis Angel Noussan	33	33		1			1	1
María Elisa Rufino León	74	74	1		1	4	2	1
Primera Junta	16	16			1			
Tomas A. Edison	40	40		1	1		1	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1º CLInt	Dir 2º CLInt	Dir 3º CLTit	Vice CLInt	Vice CLSupl	Admin	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Domingo Matheu	sin datos					1	1	1		5	5	1
Ing. Luis Angel Noussan	sin datos		1				1			3	1	1
José Pedro Cortínez	sin datos			1								
Juan Ramirez de Velazco	sin datos		1		1		3	1	1	2	6	3
Madres Sanjuaninas	sin datos						2			7	3	1
Tomas A. Edisson	sin datos	1						1		4	6	2

**1.15. Departamento Sarmiento****Modalidad: Inicial**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	Total Matricula	Dir 2ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
Nivel Inicial Nº 14	226	226	1	1	7	2	1	2	3

**Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	Dir 2ºTit	Dir 3ºTit	Dir 4ºTit	ViceTit	Inicial Mtro TItS/G	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G	Celador/Mtro Cel Tit	Celador/Mtro Cel Int
20 de Junio	18	107		125			1				1			6								2			
Albergue Domingo French	25	124	32	181		1					1			5	1	1			2			4		4	

Albergue Josefa Ramírez de García	s/d					1						1				3	2	1	1	3		1	3			1	3	
Alberto Einstein	17	45	62				1					1			1	2		2			1					1		
Batalla de Suipacha		9	9					1																				
Carlos Guido Spano	27	92	34	153			1					1	2	1		1										2		
Comandante Luis Piedra Buena "EMER"	13	37	12	62			1					1				2										1		
Constancio C. Vigil	22	110	50	182								1			1	5		1								1		
Dr. Anacleto Gil "EMER"	19	97	45	161			1					1				4	1			1	1				2			
Dr. Carlos Doncel "EMER"	18	82	30	130			1					1				2		2		2	1				2			
Enrique Larreta "EMER"	24	123		147			1		1		1					6					5					4		
Falucho	96	481		577	1				1		3	1	2	1	18	1	5			5						3		
Ing. Félix Aguilar		445		445	1				1	1						15				5		1			4			
José Lombardo Radice	15	44		59			1				1				1	1	1			3						2		
José María del Carril	21	117	24	162			1				1				3	1										2		
Juan Eugenio Seru "EMER"	46	203		249			1				2				8					7	2					4		
Juan José Larrea	13	48	27	88			1				1				1	1	1									2		
Mariano Moreno "EMER"	6	34	10	50			1				1				1	1	1									1		
Olegario Víctor Andrade	5	20		25				1				1															1	
Paulo VI	20	89	36	145			1				1				4	1				2						1		
Periodistas Luis Jorge Bates		334		334	1									1	11		5			4		1	1	1				
Presidente Quintana		39	7	46				1								1											1	
Profesor Alejandro Mathus	17	41	15	73			1				1	1	1		1												2	
Satumino Segurola	7	20		27			1				1				1													

### Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Vice 1º Int	Mtro Int	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup
Agrotécnica Sarmiento	178	178					31	110	20
Bachillerato y Mag. Esp. Victorina L. de Navarro	202	202	1			10	22	150	64
Enrique Larreta EMER	41	41				2	7	80	14
Experimental de Nivel Medio Divisadero	32	32			15		40	128	37
Juan Eugenio Seru "EMER"	43	43		1				64	32

### Modalidad: Polimodal

#### Escuela Agrotécnica Sarmiento

Poli Matric.	Total Matrícula	Dir/Vice NM/Int	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regen/Sub Int	Regen/Sub Sup	Jefe EP NM Int S/G	Jefe EP NM Int	Jefe EP NM Sup	JTP Int	JTP Sup	Biblio Int	Otros Apoy Sup
130	130	1	21	118	200	108	2	15	1	2	1	1	1	2	3	2	4	1	2	1	3	2	2	1	1	1

## Mag. y Bachill. Esp. Victorina de Navarro

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMInt	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Int	Secre/Pro Sup	Regen/Sub Int	JTP Tit	JTP Int	JTP Sup	Jefe/Sub Prece Tit	Biblio Int	Prof Gab Tit	Prof Gab Int	Prof Gab Sup
187	187	1	44	23	89	240	84	4	1	2	3	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1

## Experimental de Nivel Medio Divisadero

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMInt	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Hs. Cat. NS Int.	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Int	JTP Int S/G	JTP Int	JTP Sup
51	51	1	1	13	19	73	125	83	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1

## Modalidad: Especiales

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp.Tit	Admin	MEE Tit	MEE Int	MEE Sup
E.E.E. Los Berros	sin datos				1	1	3	1
Multiple Sarmiento	11	16	27	1	2	4	2	

## Modalidad: CENS

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice Centro templnt	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Secre/Pro Tit.
CENS Sarmiento	242	242	1	14	107	50	1

## Modalidad: Capacitación Laboral

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 2° CLTit	Dir 3° CLTit	Dir 4° CLTit	Admin	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Augusto Belin Sarmiento	sin datos	1			1	1	4	1	5
Teodobvina del Carmen Gimenes	sin datos		1				3		3
Unidad Educativa N° 21	sin datos			1	1			1	
Unidad Educativa N° 23	sin datos						1		

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3°Tit	Mtro Int
U.E.P.A. N° 04	40	40		2
U.E.P.A. N° 18	119	119	1	3

**1.16. Departamento Ullúm****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 1°Tit	Dir 3°Tit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin	Admi S/G
Benjamin Lenoir	31	138	169		1		1	5	1	2		3	
Elvira de la Riestra de Lainez	97	437	534	1		1	4	19	2	5	1	6	1

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Mtro Int	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup
Bachillerato Técnico Ullum	167	167	1	5	10	47	94	24

**Modalidad. Polimodal**

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matrícula	Dir/Vice NMInt	Dir/Vice NMSupl	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Int	JTP Tit	JTP Int
Bachillerato Técnico Ullúm	82	82	1	1	4	76	62	48	3	1	2	2	1	1	2	1

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
U.E.P.A. N° 20	93	93	1	1	1	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Dir 1° CL Tit	Dir 2° CL Tit	Admin	MEP Tit	MEP Sup
Armando Gaviorno	1	1	2	7	2

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Mtro Esp. Tit	Admin	MEE Tit S/G	MEE Tit	MEE Sup
Múltiple Ullum	6	15	21	1	1	2	1	4	1

**Modalidad: Terciario**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Mtro Esp. Tit	Admin	MEE Tit S/G	MEE Tit	MEE Sup
Múltiple Ullum	6	15	21	1	1	2	1	4	1

**1.17. Departamento Valle Fértil****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	Dir 2° Tit	Dir 3° Tit	Dir 3° Tit/Lic	Dir 4° Tit	Vice Tit	Vice Tit/Lic	Vice Supl	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	MEsp Int S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Mtro Esp. Sup	Admin
Albergue Buenaventura Collado		18	14	32						1							1						2	
Albergue Casa del Niño	39	261		300			1			1		1		2		1	4	6	1		2		2	21
Albergue Hernando de Magallanes									1														1	
Albergue Isaac Newton		15	14	29		1											1						2	
Armada Argentina		9	6	15					1									1			1		1	
Autonomia República del Brasil									1															
Baldomero Fernandez Moreno	6	19	10	35				1					1		1		2	1						



Benito Lynch	25	108		133		1					1					4	2	3		3	1	2	3
Bethsabe Pelliza de Espinoza		17	7	24		1										1							1
De la Patria		17	6	23				1								1					1		
Dra. Julieta Lanteri		34	12	46		1											2				2		
Fragata Presidente Sarmiento		14	3	17				1									1						1
Franklin Rawson	9	17	11	37				1							1						1		1
Fray Cayetano Rodriguez	7	26	4	37		1	1								1				1				2
José I. Fernandez Maradona		18	7	25		1											2						1
María Elena Vidart de Maurin						1										1		1	1				
Presbítero Cayetano de Quiroga	15	61	28	104		1									1		1	2		1	1		1
Provincia de Formosa	79	415		494	1					1					4		2		12	7	3		1
Reconquista de Buenos Aires		8	2	10				1												1			1
República de Brasil	14	33	29	76		1									1		1		1	1		2	2
Sargento Cabral		19	17	36		1													1	1			1

**Modalidad. EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir DeipeTfrc/Lic	Mtro Tit S/G	Mtro Sup	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Prece Int S/G	Prece Sup
Agrotécnica Ejercito Argentino	115	115	1			10	5		74	34		
Colegio Sup. Fuerza Aérea Argentina V. Fértil	127	127		1	1	8	10	66	62	29		
EGB-3 Astica	42	42				4	16	8	64	25	1	1

**Modalidad: Polimodal***Escuela Agrotécnica Ejercito Argentino*

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMIInt	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Int	MEP Tit S/G	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	Biblio Int	MEP Sup	Regen/Sub Int	Regen/Sub Sup	Jefe EP NM Int S/G	Jefe EP NM Int	Jefe EP NM Reem	JTP Int S/G	JTP Sup	Jefe/Sub Prece Int
68	68	1	14	19	8	205	34	17	1	3	2	1	1	1	2	1	2	2	4	2	1	1	3	1	1	1	1

*Anexo Astica Secundario*

Poli Matric	Total Matricula	MEP Tit
42	42	2

*Colegio Superior Fuerza Aérea Argentina*

Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NS Intc/Lic	Dir/Vice NSSupl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Sup	JTP Tit	JTP Int	Jefe/Sub Prece Sup	Biblio Tit	Secre/Pro NS Tit
166	166	1	1	48	3	199	96	70	7	3	3	1	1	1	2	1

## Polimodal de Astica

EGB 3 Matric	42
Poli Matric	42
Total Matricula	84
Hs. Cát Tit S/G	4
Hs. Cát Int S/G	12
Hs. Cát Tit	12
Hs. Cát Int	73
Hs. Cát Sup	17
Admin	2
Jefe/S Prece Int	1
Jefe/S Prece Sup	1
Secre/Pro Tit	1

## Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Mtro Sup	Admin
Núcleo Gendarmeria Nacional	88	88	1	4	2

## Modalidad: Capacitación Laboral

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 2º CL Tit/Lic	Dir 2º CL Supl	Admin	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Pedro P. de Quiroga	sin datos	1	1	2	1	2	3	2

## 1.18. Departamento 25 de Mayo

## Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA

## Escuela Albergue Dr. Juan Carlos Navarro

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 2º Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin	Celador/Mtro Cel Tit. S/G	Celador/Mtro Cel Tit	Celador/Mtro Cel Int	Celador/Mtro Cel Supl.
18	88	38	144	1	1	2	4	1	4	1	2	1	1

## Escuela Albergue Provincia de San Luis

EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Mtro Int	Admin	Celador/Mtro Cel Int
9	13	22	1	1	1	2

## Escuela Autonomia Bartolomé del Bono "EMER"

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Admin
27	145	15	187	1	1	1	1	1	1

## Escuela Bartolomé del Bono

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin
27	145	172	1	1	7	2	3

Escuela Comandante Tomas Espora "EMER"

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
28	113	141	1	1	6	4	1	1

Escuela Comodoro Rivadavia "EMER"

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Esp. Tit	Admin
22	69	42	133	1	1	4	1	4	2

Escuela Domingo de Oro

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2° Int	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
33	196	229	1	2	2	6	3	4	3

Escuela Florencia Nightingale

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 2° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Admin
31	133	63	227	1	1	9	1	2

Escuela Juan Ignacio Gorriti

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Admin
29	131	160	1	1	7	3	2

Escuela Juana de Ibarbourou

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Int	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Admin
14	90	104	1	1	1	3	1	1

Escuela Mar Argentino

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
19	58	34	111	1	1	3	1	1	2

Escuela Maria Curie

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Admin
17	56	73	1	1	2	2

Escuela Martin Yanzon "EMER"

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
27	164	191	1	1	7	1	6	3

Escuela Padre Federico Maggio "EMER"

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Int	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Int	Admin
9	51	14	74	1	1	1	1	2	1	2	1	1

Escuela Pascual Chena

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin
24	93	18	135	1	1	1	4	2	2	1

Escuela Pedro Valenzuela "EMER"

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Admin
21	137	158	1	1	7	1	4	2

## Escuela Prilidiano Pueyrredon

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Int	ViceTito/Lic	ViceInt	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Admin	Admi S/G
77	358	435	1	1	1	3	4	13	6	2	3	1

## Escuela Provincia de San Juan

N.Inicial Matric	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Admin	Admi S/G
sin datos	1	1	3	1	1	1

## Escuela Rafael Alberto Arrieta "EMER"

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Admin
16	36	26	78	1	1	1	1	1

## Escuela Ramon Barrera

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3° Int	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
12	46	58	1	1	1	1	2	1	2	1	1

## Escuela Segundino J. Navarro "EMER"

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1° Tit	ViceTito/Lic	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
66	332	398	1	1	3	2	2	16	6	6	1	7

## Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Mtro Tit	Mtro Int	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup
Agroindustrial 25 de Mayo	sin datos		1		9		11	21	18
Bartolome del Bono	48	48		1				67	
Comandante Tomás Espora EMER	50	50						89	20
Juan Ignacio Gomiti	34	34				16		51	24
Martin Yanzón EMER	33	33				4		71	20
Segundino Navarro EMER	125	125	1	1				128	20

## Modalidad: Polimodal

## Escuela Agoindustrial 25 de mayo

Poli Matric	Mtro Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Int.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Secre/Pro Int	MEP Int S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Regen/Sub Int	Regen/Sub Sup	Jefe EP NM Int S/G	Jefe EP NM Int	Jefe EP NM Sup	JTP Tit	Biblio Sup	Secre/Pro NS Int	
sin datos	1	27	6	50	502	77	7	5	1	3	1	1	2	1	2	4	1	1	1	6	1	1	1	1	1

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Mtro Int
U.E.P.A. Movil N° 22	21	21	1
U.E.P.A. N° 14	20	20	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Total Matrícula	Dir Misión Mono Int	Dir 3° CL Tit	Dir 4° CL Tit	Admin	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Juan Pablo II	sin datos				1					
Mision Monotécnica y de Extensión Cultural N° 14 N° 09	sin datos		1			1		1		
Teolinda Romero de Sotomayor	sin datos			1		3	1	8	6	2
U. E. N° 11 Pedro Valenzuela	sin datos				1	1		4	1	1
Unidad Educativa N° 05	sin datos				1	1				

**1.19. Departamento Zonda****Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB-3 RA Matric	Total Matrícula	Dir 1° Tit	Dir 2° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin	Celador/Mtro Cel Tit. S/G	Celador/Mtro Cel Tit
Albergue Islas Malvinas		7	11	18		1			1						1	1
Mercedes Nievas de Castro	36	178		214	1			2	4	1	2	3		3		
Rafael Obligado	67	396		463	1	1	4	15				3	1	6		

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Mtro Int	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup
Colegio Prov. de Zonda	sin datos	1	1	10	70	17

**Modalidad: Polimodal**

Nombre Escuela	Poli Matric	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Int S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Int	Hs. Cát Sup	Admin	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	Jefe EP NM Int	Jefe EP NM Sup	JTP Tit	JTP Int
Colegio Provincial de Zonda	sin datos	6	24	91	65	25	3	2	1	1	1	1	1	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Dir Ed. Esp. Titc/Lic	Admin	Celador/Mtro Cel Tit	MEE Tit	MEE Sup
Anexo E.E.E. Nazario Benavidez (de la J.G. de Brandes)		20	20						
Múltiple Zonda	3	18	21	1	1	2	1	1	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 3° CL Tit	Admin	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup	Jefe EP NM Tit S/G	Jefe EP NM Tit
Centro de Educación Agrícola de Zonda	sin datos		2			1	1	1
Jeronimo Luis de Cabrera	sin datos	1	2	3	1	2		

## 2. Escuelas Privadas

### 2.1. Departamento Albardón

Modalidad: NI EGB 1 y 2

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 2° Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Prof Gab Tit
Nuestra Señora de los Desamparados	63	196	259	1	1	2	10	3	2

Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir 3° Tit	Vice 3° Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit
Colegio Nuestra Señora de los Desamparados	147	147	1	1	20	454	29	20	4	1	1	1

### 2.2. Departamento Angaco

Modalidad: NI EGB 1 y 2

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3° Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup
Nuestra Señora del Carmen EGB.1 y 2	51	145	196	1	2	7	1	1

Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir 3° Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Reem	Secre/Pro Tit
Nuestra Señora del Carmen EGB.3 - Polim	80	80	1	12	142	18	1

## 2.3. Departamento Calingasta

Modalidad: NI EGB 1 y 2

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Vice Tit	InicialMtro Tit/S/G	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit
Nuestra Señora de las Nieves	16	124	140	1	1	1	6	2

Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Vice 3ª Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	MEP Tit	Regen/Sub Tit	Jefe EP NM Tit	JTP Tit	Biblio Tit
Colegio Sec. Jesús de la Buena Esperanza	86	86	1	23	302	14	32	3	1	7	1	3	1	1

## 2.4. Departamento Capital

Modalidad: NI EGB 1 y 2

*Escuela Ciudad del sol*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit
29	89	118	1	2	1	5

*Escuela Dante Alighieri*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit
124	249	373	1	1	3	10	3

*Colegio Don Bosco*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1º Tit/Lic	Dir 1º Tit/Reempl	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Reem	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Prof Gab Tit
94	536	630	1	1	2	4	1	3	17	1	3	6	1	1

*Colegio El Tránsito de Nuestra Señora*

N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1º Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Hs.Cát Tit	Prof Gab Tit
94	310	404	1	2	3	14	3	7	1	12	2



## Colegio Fray Mamerto Esquiú

EGB1Y2 Matric	
550	
Total Matricula	
Dir 1ª Tit	1
Vice Tit	2
InicialMtro Reem	1
Mtro Tit S/G	1
Mtro Tit	18
Mtro Sup	7
Mtro Esp. Tit S/G	1
Mtro Esp. Tit	7
Prof Gab Tit	1

## Colegio La Inmaculada

N.Inicial Matric	
94	
EGB1Y2 Matric	
247	
Total Matricula	
Dir 1ª Tit	341
Vice Tit	1
Inicial Mtro Tit	1
Mtro Tit	2
Mtro Esp. Tit	14
Hs.Cát Tit	5
Hs.Cát Sup	76
Prof Gab Tit	10
	2

## Colegio Maria Auxiliadora

N.Inicial Matric	
78	
EGB1Y2 Matric	
307	
Total Matricula	
Dir 1ª Tit	385
Vice Tit	1
Inicial Mtro Tit	1
Mtro Tit	2
Mtro Esp. Tit	13
Hs.Cát Tit	4
Prof Gab Tit	13
	2

## Escuela Modelo de San Juan

EGB1Y2 Matric	
501	
Total Matricula	
Dir 1ª Tit	501
Vice Tit	1
Vice NM Tit	1
Mtro Tit	15
Mtro Reem	1
Mtro Esp. Tit	4
Mtro Esp. Sup	1
Hs.Cát Tit S/G	8
Hs.Cát Tit	202
Hs.Cát Sup	24
Prece Tit.	1
Secre/Pro Tit	1
Prof Gab Tit	1

## Colegio Nuestra Sra. De Lujan

EGB1Y2 Matric	
484	
Total Matricula	
Dir 1ª Tit	484
Vice Tit	1
Mtro Tit	2
Mtro Sup	20
Mtro Esp. Tit	3
Hs.Cát Tit	6
Prof Gab Tit	39
	3

## Escuela Profesora Mercedes Gallardo de Valdez

N.Inicial Matric	
40	
EGB1Y2 Matric	
89	
Total Matricula	
Dir 3ª Tit	129
Vice Tit	1
InicialMtro TitS/G	1
Inicial Mtro Tit	1
InicialMtro Reem	1
Mtro Tit	7
Mtro Sup	2
Mtro Esp. Tit	1
Mtro Esp. Sup	1

## Colegio San Francisco de Asís

N.Inicial Matric	
146	
EGB1Y2 Matric	
428	
Total Matricula	
Dir 1ª Tit	574
Vice Tit	1
InicialMtro TitS/G	2
Inicial Mtro Tit	1
InicialMtro Reem	6
Mtro Tit	1
Mtro Sup	14
Mtro Esp. Tit	2
Mtro Esp. Sup	6
Hs.Cát Tit	1
Prof Gab Tit	11
	3
N.Inicial Matric	
140	
EGB1Y2 Matric	
448	
Total Matricula	
Dir 1ª Tit	588
Vice Tit	1
Inicial Mtro Tit	2
Mtro Tit S/G	4
Mtro Tit	1
Mtro Sup	16
Mtro Reem	3
Mtro Esp. Tit	1
Mtro Esp. Reem	6
Prof Gab Tit S/G	1
Prof Gab Tit	1
Prof Gab Sup	2
Prof Gab Reem	1

## Colegio San José

## Colegio San Pablo

N.Inicial Matric	
58	
EGB1Y2 Matric	
213	
Total Matricula	
Dir 3ª Tit	271
Inicial Mtro Tit	1
Mtro Tit	2
	6

## Colegio Santa Rosa de Lima

N.Inicial Matric	
89	
EGB1Y2 Matric	
337	
Total Matricula	
Dir 1ª Tit	426
Vice Tit	1
InicialMtro TitS/G	2
Inicial Mtro Tit	1
InicialMtro Sup	3
Mtro Tit S/G	1
Mtro Tit	11
Mtro Sup	2
Mtro Reem	2
Mtro Esp. Tit	2
Hs.Cát Tit S/G	4
Hs.Cát Tit	4
Hs.Cát Sup	74
Prof Gab Tit	4
	1

## Colegio Santo Domingo

N.Inicial Matric	EGBY2 Matric	Total Matricula	Dir 1º Tit	Vice Tit	InicialMtro TitS/G	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	InicialMtro Reem	Mtro Tit	Mtro-Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Hs.Cát Tit	Prof Gab Tit
132	413	545	1	2	1	5	2	1	15	4	4	1	9	1

## Modalidad: EGB 3

## Bachillerato Humanistas Santo Domingo

EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Dir 3º Reempl	Vice 3º Titc/Lic	Vice 3º Reempl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit
156	156	1	1	1	1	54	272	12	54	3	1	1	1

## Colegio el Tránsito de Nuestra Señora

EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 2º Tit	Vice 2º Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit
181	181	1	1	14	408	14	4	1	1	1

## Colegio Inglés

EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Prece Tit.	Secre/Pro Tit
39	39	1	47	187	2	2

## Colegio Industrial San José

EGB 3 Matric	Total Matricula	Vice 1ºc/Lic	Vice 1º Supl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Reem	MEP Jefe Sec Reem	Regen/Sub Tit S/G	Regen/Sub Tit	Regen/Sub Sup	Jefe EP NM Tit	JTP Tit	Biblio Tit	Dir. Proy 13 Tit	Dir Proy 13 Sup
311	311	1	1	35	805	63	58	6	2	2	13	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1

## Colegio La Inmaculada

EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 2º Tit	Vice 2º Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit
148	148	1	1	60	351	42	58	4	1	1	1

## Colegio Nuestra Sra de Lujan

EGB 3 Matric																				
	Total Matrícula	Dir 1ª Tit	Dir 1ª Tit/lic	Vice 1ªc/Lic	Vice 1ªReempl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	JTP Sup	Biblio Tit						
325	325	1	1	1	1	60	750	104	45	6	2	2	1	1						

## Colegio San Francisco de Asis

EGB 3 Matric																				
	Total Matrícula	Dir 1ª Tit/lic	Dir 1ª Supl	Vice 1ªc/Lic	Vice 1ªSupl	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit							
273	273	1	1	1	1	64	561	52	51	7	2	1	1							

## Colegio secundario Dante Alighieri

EGB 3 Matric																				
	Total Matrícula	Dir 3º Tit c/Lic	Dir 3º Reempl	Vice 3ªTitc/Lic	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	MEP Tit	JTP Tit								
113	113	1	1	1	70	189	28	80	3	1	1	1								

## Colegio Secundario Don Bosco

EGB 3 Matric																				
	Total Matrícula	Dir 2º Tit	Vice 2ª Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit									
286	286	1	1	111	469	9	62	5	2	1	1									

## Colegio secundario Fray Mamerto Esqui

EGB 3 Matric																				
	Total Matrícula	Dir 2º Tit	Vice 2ª Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit									
199	199	1	1	66	358	48	72	4	1	1	1									

## Colegio secundario Santa Maria

EGB 3 Matric																				
	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Vice 3ªTitc/Lic	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit									
155	155	1	1	39	281	33	39	3	1	1	1									

## Colegio Secundario Santa Rosa de Lima

EGB 3 Matric																				
	Total Matrícula	Dir 2º Tit	Vice 2ª Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	JTP Sup	Biblio Tit S/G	Biblio Tit								
135	135	1	1	25	367	35	4	1	2	1	1	1								

## Colegio Maria Auxiliadora

Dir 3º Tit	1
Vice 3º Tit/Lic	1
Vice 3º Reempl	1
Hs. Cát Tit S/G	18
Hs. Cát Tit	432
Hs. Cát Sup	26
Hs. Cát Reem	18
Prece Tit S/G	1
Prece Tit.	3
Prece Reem	1
Secre/Pro Tit	1
Secre/Pro Sup	1
Biblio Tit	1

## Modalidad: Polimodal

Nombre Escuela	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NM Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Prece Tit.	Prece Sup	Secre/Pro Tit	JTP Tit	JTP Sup	JTP Reem	Biblio Tit S/G	Biblio Tit	Biblio Reem	Dir. Proy 13 Tit
Colegio San Pablo	113	113	1	3	285	29	3	2		1					1		
Modelo	81	81	1	32	209	39	15	2	1	1		1	1	1		1	1
San Juan Bautista	306	306	1	57	170	31	37	3		1	1			1		1	

## Modalidad: Especiales

Nombre Escuela	N. Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir Ed. Esp. Tit	Vice Ed. Esp. Tit	Vice Ed. Esp. Tit Supl	Hs. Cát Tit	Celador/Mtro Cel Tit. S/G	Celador/Mtro Cel Tit	Prof Gab Tit	MEE Tit S/G	MEE Tit	MEE Sup	MEE Reemp	Celador EE Tit S/G	Celador EE Tit	Celador EE Reem
Aleluya	25	21	46	1	2		12			6	1	12		1		3	
ASAL				1	1		12			3		13	2			1	
Hogar de día Huarpes				1			12			2		2				1	
Hogar de vida APADIM				1	1					2		7				7	
Hogar de vida Juan XXIII		5	5	1	1				2	2		7			1	14	1
IRINA		25	25	1	1	1		1	11	7	1	16				3	

## Modalidad: Terciario

Nombre Escuela	Mtro Esp. Tit
Instituto Superior de Danzas Isadora Duncan	7

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Dir 3°Tit	Vice Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Prece Tit.	Secrel/Pro Tit	MEP Tit S/G	MEP Tit	Prof Gab Tit
Bachillerato María Mazzarello	sin datos	1	1	4	215	6	3	1	2	4	2

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Dir 1° CLTit	Dir 3° CLTit	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Sup	MEP Reem
Obreros del Porvenir	sin datos	1		4	1	3	28	1	3
Sagrada Familia	sin datos		1		2		9		

**Modalidad: Inicial**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	Total Matricula	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup
Primeros Pasitos Escuela Modelo	174	174	4	1

**2.5. Departamento Cauce****Modalidad: Inicial**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup
Nivel Inicial Colegio Cristo Rey	76	76	1	4	1

**Modalidad: EGB 1 y 2 EGB 3**

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 3°Tit	Vice NMTit	Mtro Tit	Hs.Cát Tit
Colegio Prim. Cristo Rey	182	28	210	1	1	6	55

## 2.6. Departamento Chimbas

### Modalidad: Inicial

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	Total Matricula	Dir 3ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	Hs. Cát Tit
Col. Nivel Inicial Andacollo	321	321	1	1	10	12

### Modalidad: EGB 1 y 2

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMTit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Jefe Prece Tit	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	MEP Tit	MEP Sup	MEP Jefe Secc Tit	Regen/Sub Tit	Jefe EP NM Tit	JTP Tit	Biblio Tit
Ntra. Sra. Del Rosario de Andacollo	321	808	1129	2	54	957	32	47	1	10	2	18	1	1	1	1	2	1

### Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	Vice PrimTit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Hs. Cát Tit	Prof Gab Tit
Col. Secund. y C.L. Ntra. Sra. Rosario de Andacollo	425	425	1	2	3	6	17	3

### Modalidad: Polimodal

Bachillerato Ntra. Señora del Rosario de Andacollo

EGB 3 Matric	Poli Matric	Total Matricula	Dir 2ºTit	Vice 2ºTit	Vice 2ºSupl	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Reem	Secre/Pro Tit	MEP Tit	MEP Jefe Secc Tit	JTP Tit	Biblio Tit
425	344	769	1	1	1	22	329	35	19	1	6	1	1	13	2	2	1

## 2.7. Departamento Iglesia

Sin Servicios de Gestión Privada

## 2.8. Departamento Jáchal

Sin Servicios de Gestión Privada

## 2.9. Departamento 9 de Julio

### Modalidad: NI EGB 1 y 2 EGB 3 RA

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 1º Tit	Dir 2º Tit	Dir 3º Tit	Dir 3º Int	Dir 3º Supl	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Admin
Dr. Luis Agote	46	225	271		1				2	1		9	1			3
Esteban de Luca	17	67	84				1		1		1	2	1			2
Eusebio Segundo Zapata	20	116	136			1		1	1		1	4	2	1		2
Granaderos de San Martín	69	429	498	1		1			3		1	16	3	2	1	5
Procesa Sarmiento de Lenoir	35	116	151			1				1		5		2	1	3

### Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Mtro Int	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup
Procesa Sarmiento de Lenoir	66	66	1	81	10

### Modalidad: Polimodal

#### Colegio Secundario Prof. Ana Pérez Ciani

EGB 3 Matric	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NM Tit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Int S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Int	Hs.Cát Sup	Admin	Admi S/G	Prece Tit S/G	Prece Tit.	Prece Sup	Secel/Pro Int	MEP Tit	JTP Tit
176	70	246	1	17	31	179	208	107	3	2	1	1	2	1	1	1

### Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos

Nombre Escuela	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 3º Tit	Mtro Tit	Mtro Int	Mtro Sup	Admin
Dr. Ricardo Balbin	86	86	1	2	2	1	1

### Modalidad: Capacitación Laboral

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Total Matricula	Dir 3º CL Tit	Admin	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Anexo Tec. Cap. Lab. Domingo Matheu	sin datos			1	1	1	
Jorge Humberto Yacante	sin datos		1	2	5	2	1

**Modalidad: Especiales**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir Ed. Esp.Tit	Admin	MEE Tit	MEE Int	MEE Sup
Juana Azurduy de Padilla	10	26	36	1	2	7	1	3

**2.10. Departamento Pocito****Modalidad: NI EGB 1 y 2**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3ºTit	Vice NMTit	Inicial Mtro Int	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Hs.Cát Tit
Santa Barbara	41	113	154	1	1	1	6	1	55

**2.11. Departamento Rawson****Modalidad: NI EGB 1 y 2**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir 1ºTit	Dir 2ºTit	Dir 3ºTit	Vice	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Int	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Mtro Esp. Reem	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prof Gab Tit
Colegio Mons. José Americo Orzall	104	224		328	1				2			8						1	14	7	1	
Colegio Niño Jesús	78	346		424	1			1	2		1	13	1	1	3		1	4				1
Colegio San Vicente de Paul	92	374	171	637	2			1	4		3	13	1		4	1		4				1
Jardin Mercedesitas de San Martin								1	3			3										
Monseñor Juan Marcos Zapata	77	389		466	1			1	2			14	1		5	1		4				1
Sta. Teresita del Niño Jesús	108	384	200	692	1			1		3		13	1	1	3	1	1					2

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir 2ºTit	Dir 3ºTit	Vice 2ºTit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit
Colegio Sec. Juan Pablo II	353	353	1		1	10	655	36		5	1	1	1
Santa Teresita del Niño Jesús	200	200		1		12	258	40	24	2	1		



**Modalidad: Polimodal**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Poli Matric	Total Matricula	Dir/Vice NMTit	Dir/Vice NMTit S/G	Dir/Vice NM Sup	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	JTP Tit	Biblio Tit
Colegio Mons. José A. Orzali	145	147	292	1	1	1	16	354	18	2	1	1	1
San Vicente de Paul		200	200	1			8	199	8		1		

**Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos**

Nombre Escuela	Total Matricula	Mtro Int	Mtro Sup
U.E.P.A. N° 03	15	1	1

**Modalidad: Capacitación Laboral**

Nombre Escuela	Cap Lab matric	Total Matricula	Dir 1° CLTit	Vice CLTit	MEP Tit
Dean Abel Balmaceda	sin datos		1	1	18

**2.12. Departamento Rivadavia****Modalidad: Nivel Inicial**

Nombre Escuela	Inicial Matric	Dir 1° Tit.	Dir 3° Tit.	Inicial Mtro TTS/G	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Mtro Esp. Reem	Hs. Cat Tit	Prof Gab Tit	Prof Gab Sup
Colegio Nivel Inicial Jesús de Nazareth	sin datos		1		7		1	1	1	1		1	1
Nivel Inicial Nuestra Sra. De Tulúm	sin datos	1		1	8	2					8		

**Modalidad: EGB-1, 2 y 3***Colegio Integral*

Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 3° Tit	Vice Tit.	Inicial Mtro Tit	Inicial Mtro Sup	Mtro Tit	Mtro Sup	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Reem	Prof Gab Tit	Prof Gab Sup
54	104	71	229	1	1	5	1	7	1	4	165	4	1	1

## Colegio Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa

Matrícula	Dir 2º Tit.	Vice Tit.	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Prof Gab Tit
s/d	1	1	3	10	1	3	1

## Colegio Nuestra Señora de Tulúm

EGB1Y2 Matric	Dir 1º Tit	Vice Tit.	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Reem	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Prece Tit.	Prof Gab Tit
656	1	2	1	24	5	1	7	1	3	96	4	3	1	2

## Colegio Presbítero Francisco Pérez Hernández

EGB1Y2 Matric	Dir 1º Tit	Vice Tit.	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit S/G	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Reem	Hs. Cát Tit	Prof Gab Tit
555	1	2	19	1	1	5	1	15	3

## Modalidad: EGB-3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Dir 1º Tit.	Dir 3º Tit.	Vice 1º Tit.	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Prece Tit S/G	Prece Tit	Prece Reem	Secre/PTO Tit	Secre/PTO Sup	JTP Tit S/G	JTP Reem	BIBLIO Tit
Colegio Mons. Dr. Audino Rodríguez y Olmos	325	1		1	50	509	12	55		6		1		1	1	1
Colegio Sec. Pbro. Francisco Perez Hernandez	284	1		1	113	505	29	110	1	6	1	1		1	1	2
Ntra. Sra. De la Medalla Milagrosa	83		1		7	216	21			2			1			

## 2.13. Departamento San Martín

### Modalidad: NI EGB 1 y 2

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matricula	Dir 2ºTit	ViceTit	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Sup	Mtro Tit	Mtro Esp. Tit	Hs.Cát Tit	Prof Gab Tit
Ceferino Namuncurá	67	200	267	1	1	3	1	10	3	23	2

### Modalidad: EGB 3

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 3ºTit	Vice 3ºTit	Hs.Cát Tit S/G	Hs.Cát Tit	Hs.Cát Sup	Hs.Cát Reem	Prece Tit.	Secre/Pro Tit	MEP Tit	Jefe EP NM Tit	JTP Tit	Biblio Tit
Agroindustrial Don Bosco	64	64	1	1	6	258	19	4	4	1	4	1	1	1

### Modalidad: EGB 1 y 2 Adultos

Nombre Escuela	EGB1Y2	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 1ºTit	ViceTit	Mtro Tit	Mtro Esp. Int	MEP Tit S/G	MEP Tit	MEP Int	MEP Sup
Nocturna Don Bosco	13	13	26	1	1	1	1	1	15	1	1

## 2.14. Departamento Santa Lucía

### Modalidad: NI EGB 1 y 2

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 2ºTit	ViceTit	InicialMtro TitS/G	Inicial Mtro Tit	InicialMtro Reem	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Mtro Esp. Sup	Prof Gab Tit
Colegio Parroquial Santa Lucía	52	269	176	497	1	1	1	1	1	10	1	2	1	1

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Hs. Cát Tit	Prece Tit.	Secre/Pro Tit
Colegio Parroquial Santa Lucía EGB.3 - Polimod.	176	176	1	248	1	1

**2.15. Departamento Sarmiento****Modalidad: Inicial EGB 1 y 2 EGB 3**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	EGB 3 Matric	Total Matrícula	Dir 1º Tit	Vice Tit	Vice NMTit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit S/G	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Reem	Mtro Esp. Tit	Hs. Cát Tit
Colegio San Antonio de Padua	63	248	45	356	1	1	1	2	1	11	1	1	1	86

**2.16. Departamento Ullúm**

Sin Servicios de Gestión Privada

**2.17. Departamento Valle Fértil**

Sin Servicios de Gestión Privada

**2.18. Departamento 25 de Mayo****Modalidad: NI EGB 1 y 2**

Nombre Escuela	N.Inicial Matric	EGB1Y2 Matric	Total Matrícula	Dir 3º Tit	Vice Tit	Inicial Mtro Tit	Mtro Tit	Mtro Sup	Mtro Esp. Tit	Prof Gab Tit
Nuestra Señora de la Consolación	22	188	210	1	1	1	6	1	3	1

**Modalidad: EGB 3**

Nombre Escuela	EGB 3 Matric	Total Matricula	Dir 3 <sup>o</sup> Tit	Vice 3 <sup>o</sup> Tit	Hs. Cát Tit S/G	Hs. Cát Tit	Hs. Cát Sup	Hs. Cát Reem	Secre/Pro Sup	MEP Tit S/G	MEP Sup	Jefe EP NM Tit	Biblio Tit S/G	Secre/Pro NS Sup	Prof Gab Tit S/G
Liceo Santa Rosa de Lima	152	152	1	1	23	317	44	23	3	2	1	1	1	1	1

**2.19. Departamento Zonda**

Sin Servicios de Gestión Privada

## INDICE DE CUADROS y GRAFICOS

Cuadro N° 1 Evolución de los ingresos por sector social 1985-2001...	23
Cuadro N° 2 Crecimiento de la brecha entre los más pobres y los más ricos. 1991-2001.....	23
Cuadro N° 3 Nivel educativo completado en función de la calificación de la ocupación.....	24
Cuadro N° 4 - Total de Establecimientos, alumnos, cargos docentes y horas cátedra, según el Informe del CIPPEC, año 2000.....	27
Cuadro N° 5 – Total de Establecimientos, alumnos, cargos docentes y horas cátedra según liquidación de haberes, año 2000.	28
Cuadro N° 6 - Detalle de Hs. Cátedra, situación de revista y Media hs cátedra x alumno en el Nivel medio.....	30
Cuadro N° 7 - Detalle de cargos de Maestro, situación de revista y media cargos x alumno en EGB-1 y 2.....	31
Cuadro N° 8 – Peso relativo de suplencias, reemplazos y funcionarios.....	33
Cuadro N° 9 – Hs. Cátedra sin desempeño en Unidades educativas.	35
Cuadro N° 10 – Detalle de Cargos del Sistema, Gestión Estatal y Privada.....	36
Cuadro N° 11 - Cantidad Instituciones, cargos y matrícula.....	39
Cuadro N° 12 - Servicios educativos estatales por modalidad y Departamento.....	40
Cuadro 13 - Servicios educativos privados por modalidad y Departamento.....	41
Cuadro N° 14 – Población por departamento.....	42
Cuadro N° 15 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa del Nivel Inicial, con la población del grupo etario 4-5 años, de gestión estatal y privada por Departamento.....	43
Cuadro N° 16 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa de los Niveles EGB-1 y 2, con la población del grupo etario 6-11 años, de gestión estatal y privada por Departamento.....	45
Cuadro N° 17 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa del Nivel EGB-3, con la población del grupo etario 12-14 años, de gestión estatal y privada por Departamento.....	45
Cuadro N° 18 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa del Polimodal, con la población del grupo etario 15-17 años, de gestión estatal y privada por Departamento.....	46
Cuadro N° 19 – Relación entre la matrícula y la oferta educativa de los Niveles Inicial, EGB-1, 2, 3 y Polimodal, con la población de cada grupo etario correspondiente, de gestión estatal y privada por Departamento.....	48
Cuadro N° 20 – Matrícula por Departamento, - Relevamiento Anual 1998.....	49
Cuadro N° 21 – Tasas de escolarización de la Región Cuyo, área urbana – 2006.....	51
Cuadro N° 22 – Tasa neta de escolarización, Región Cuyo, área	

urbana – 2006.....	51
Cuadro Nº 23 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para EGB-1, de gestión estatal y privada por Departamento.....	51
Cuadro Nº 24 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para EGB-2, de gestión estatal y privada por Departamento.....	52
Cuadro Nº 25 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para EGB-3, de gestión estatal y privada por Departamento.....	53
Cuadro Nº 26 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para Polimodal, de gestión estatal y privada por Departamento.....	54
Cuadro Nº 27 – Detalle de la relación entre la matrícula de cada año y su grupo etario correspondiente, para TTP y/o 6º año secundaria, de gestión estatal y privada por Departamento.....	54
Cuadro Nº 28 – Total de escuelas del Dpto. Capital, cargos directivos, docentes y de apoyo en relación a su matrícula, Gestión estatal y privada.....	56
Cuadro Nº 29 – Relación docente/alumnos EGB-3 Estatal por Dpto	60
Cuadro Nº 30 – Cargos en Gabinetes.....	62
Cuadro Nº 31 - Categorías correspondientes a cargos directivos....	64
Cuadro Nº 32 - Categorías agrupadas por función.....	66
Cuadro Nº 33 – Cargos por categoría (agrupada) gestión estatal...	68
Cuadro Nº 34 – Cargos por categoría (agrupada) gestión privada..	69
Cuadro Nº 35 – Detalle de Horas cátedra, estatal y privada.....	69
Cuadro Nº 36- Resumen cargos totales Ministerio de Educación, Gestión Estatal.....	70
Cuadro Nº 37 – Relación docente alumno Nivel polimodal Dpto. Capital.....	71
Cuadro Nº 38 – Relación docente alumno Nivel EGB-1 y 2 Dpto. Capital.....	72
Cuadro Nº 39 – Subsidios a Educación de Gestión Privada.....	73
Cuadro Nº 40 – Rendimientos Lengua y Matemática EGB.....	76
Cuadro Nº 41 – Rendimientos Físico Química – Historia y Geografía polimodal.....	77
Gráfico Nº 1 – Localización geográfica de los Edificios escolares del Dpto. Capital a través del uso de Arc-explorer.....	84
Cuadro Nº 42 – Escuelas de Gestión Estatal del Departamento Capital.....	85
Cuadro Nº 43 – Escuelas de Gestión Privada del Departamento Capital.....	86
Cuadro Nº 44 – Datos cargados en cada localización escolar. Departamento Capital.....	87
Cuadro Nº 45 – Evolución de las Transferencias de Recursos de Origen Nacional – 24 jurisdicciones, Acuerdo Nación-Provincias Ley 25.570 – 2004-2007.....	147

Cuadro N° 46 – Evolución de los Apórtes del Tesoro Nacional (ATN), 2004-2007.....	148
Cuadro N° 47 – Distribución por provincias del Fondo Educativo Ley 23.906 y del Financiamiento de la Ley 26.075.....	150
Cuadro N° 48 – Desigualdad en la Coparticipación Federal de impuestos – 2001.....	156



## Bibliografía

- Aguilar, Enrique, (2003) "La libertad política en Montesquieu: su significado", en Borón, A. (comp.) "Filosofía Política Contemporánea", CLACSO, Bs. As.
- Althusser, Louis (1984) "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", Nueva Visión, Bs. As.
- Alberdi, Juan B. (1928) "Bases y puntos de partida para la organización política de la república Argentina", La cultura Argentina, Buenos Aires
- Apple, Michel, (1986) "Ideología y currículo", Akal, Madrid.
- Arias, D. y Peñalosa, C. (1966) "Historia de San Juan", Spadoni, Mendoza
- Balcarce, Luis A., "John Locke y su tiempo", <http://www.neoliberalismo.com> – 31-10-07
- Banco Mundial, (2004) "Informe 2004"
- Barba Méndex, Ernesto, "Primer Congreso de la Educación Pública de la Ciudad de México", <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/ebarba2.html>. 13-03-06
- Barrantes Ureña, Félix, (1997) "La regionalización del sistema educativo Costarricense. Mito y realidad", en Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Centra;, Cuba y República Dominicana , Costa Rica.
- Baudrillard, J. (1993) "La ilusión del fin", Anagrama, Barcelona
- Baudelot Christian; Establet Roger (1976) "La escuela capitalista en Francia" , Siglo XXI, España
- Bauman, Zigmunt (1999) "En busca de la política", FCE, Bs. As.
- Bauman, Zygmunt (2000) "Modernidad líquida", FCE, Bs. As.
- Bermúdez, Emilia, "Procesos de Globalización e Identidades. Entre espantos, demonios y espejismos. Rupturas y conjuros para lo "propio" y lo "ajeno", <http://168.96.200.17/ar/libros/cultura/bermudez.doc> – 12-11-04
- Bonvecchio, Claudio (2000) "El mito de la Universidad", s.XXI, México.
- Borón, Atilio A., (2003) "Estado, capitalismo y democracia en América Latina", CLACSO, Bs. As.
- Boron Atilio A. ; González, Sabrina "¿Al rescate del enemigo? Carl Schmitt y los debates contemporáneos de la teoría del Estado y la democracia", <http://www.clacso.org.ar> -23-04-05
- Boto, Carlota, "A pesar de tudo, em defesa da política", <http://www.campus-oei.org/n5640.htm> – 7-12-04

- Bourdieu Pierre; Passeron Jean Claude (1998) *"La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza"*, Fontamara, España
- Bowles Samuel; Gintis Herbert (1985) *"Instrucción escolar en la América capitalista: reforma educativa y las contradicciones de la vida económica"* Siglo XXI, España
- Braslavsky, Cecilia (1985) *"La discriminación educativa en Argentina"*, FLACSO-GEL, Buenos Aires.
- Braslavsky, Cecilia (1993) *"Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional"*, en Filmus, Daniel (comp.), *"Para qué sirve la escuela"*, Tesis/Norma, Bs. As.
- Braslavsky, Cecilia (1999) *"Rehaciendo escuelas"* Santillana, Bs. As.
- Braslavsky, Cecilia (1986) *"La transición democrática en la educación"*, CECS, San Juan, Argentina
- Bruera, Matías (2006) *"La Argentina fermentada"*, Paidós, Bs. As.
- Buttigieg, Joseph, *"O método de Gramsci"*, [http://www.cubaliteraria.com/revista/Marx\\_Ahora/no12/Arts\\_Esp/Art\\_1\\_6.html](http://www.cubaliteraria.com/revista/Marx_Ahora/no12/Arts_Esp/Art_1_6.html) – 03-08-07
- Cantoni, Rosalina, (1974) *"Aldo Cantoni en mi recuerdo"*, Instituto Salesiano de Artes Gráficas, Bs. As.
- Capella, Francisco, *"El anarcocapitalismo"*, <http://www.liberalismo.org> -25-10-04
- Cao, Horacio, (2002) *"La especificidad del Estado y de la Administración Pública en las provincias del área periférica de la República Argentina"*, Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires
- Carnoy, Martín, (1984) *"Enfoques marxistas de la educación"*, CEE, México
- Castoriadis, Cornelius, (1996) *"La Democracia como procedimiento y como Régimen"*, Rev. Iniciativa Socialista N° 38, Feb.
- Ciriza, Alejandra, (2000) *"A propósito de Jean Jacques Rousseau. Contrato, educación y subjetividad"*, en Borón, A. (comp.) *"La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx"*, CLACSO, Bs. As.
- Coloquio Regional sobre descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, Costa Rica, 1997
- Coombs, Philips (1973) *"La crisis mundial de la educación"*, Península, Barcelona
- Conclusiones del *"Coloquio A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor Educación para todos?"* (Córdoba, Argentina, Junio 2003)

- Cohn, Gabriel, (2003) "*Civilización, ciudadanía y civismo: la teoría política ante los nuevos desafíos*", en Borón, A. (comp.) "*Filosofía Política Contemporánea*", CLACSO, Bs. As.
- Coraggio, José Luis (2005) "*Sobre la sostenibilidad de los emprendimientos mercantiles de la economía social y solidaria*". Trabajo presentado en el Panel sobre "Nuevas formas asociativas para la producción", dentro del Seminario "*De la Universidad pública a la sociedad argentina. El Plan Fénix en vísperas del segundo centenario. Una estrategia nacional de desarrollo con equidad.*" Universidad de Buenos Aires; 2-5 de agosto de 2005, Argentina
- Coutinho, Carlos Nelson, "*Os enigmas da modernidade, segundo Octavio Ianni*", <http://www.herramienta.com.ar/variados/14/14-13-3.html> -21-11-04
- Crozier, Michel, "*La transición del paradigma burocrático a una cultura de gestión pública*", I Congreso Interamericano del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, celebrado en Rio de Janeiro, Brasil, del 7 al 9 de noviembre de 1996, <http://www.clad.org.ve/0029601.html> -6-12-04
- Cruz Pascual, Francisco; Reyes Pozo Cástulo; de Láncser, Vicente Hugo (1997) "*Experiencia de descentralización de la educación en la República Dominicana*", en Coloquio Regional sobre descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, Costa Rica, 1997
- Cuello, Raúl, (1999) "*El neoliberalismo, una ideología contraria al equilibrio social*", en Borón, Gambina, Minsburg (comp.) "*Tiempos violentos; neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*", CLACSO, Bs. As.
- de Moraes, Dênis, "*Notas sobre o imaginário social e hegemonia cultural*", [http://www.lainsignia.org/2004/enero/cyt\\_006.htm](http://www.lainsignia.org/2004/enero/cyt_006.htm) – 24-08-04
- Di Gropello, Emanuela (1999) "*Los Modelos de Descentralización Educativa en América Latina*", Revista de la CEPAL N° 68, Ago, 1999
- Draibe, Sonia, (2003) "*Reforma educativa y cualidad de las instituciones democráticas: observaciones sobre la experiencia latinoamericana reciente desde el punto de vista de las condiciones institucionales de la gobernabilidad*", ponencia en el Seminario Internacional Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina, IIPE – UNESCO Buenos Aires.
- Dubet, François, (2003) "*¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?*" ponencia en el Seminario Internacional Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina, IIPE – UNESCO Buenos Aires.
- Elizondo, Silvana, "*Metamorfosis del Estado fallido. Del debate académico a la cuestión doctrinaria*", [http://www.Centro\\_Tocqueville](http://www.Centro_Tocqueville) – SE – htm – 21-08-04

- En el 50 Aniversario del Plan Marssahll. El milagro económico de Ludwig Erhardt, un amigo de Hayek. <http://www.neoliberalismo.com/Archivo-01/erhardt.html> – 11-07-04
- Fallettil, Tulia G., (2004) "*Descentralización educativa en Argentina: condicionantes institucionales y consecuencias políticas*", e-I@tina, Vol. 2, núm. 8, Buenos Aires, julio-setiembre
- Feldfeber, Myriam (comp) (2003) "*El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*", Noveduc, Bs. As.
- Feldfeber, M., Ivanier, A., (2003) Revista Mexicana de Investigación Educativa 421
- Filmus, Daniel, (1997) "*La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto*", en Coloquio Regional sobre descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, Costa Rica.
- Filmus Daniel (comp.) (1993) "*¿Para qué sirve la escuela?*" Tesis/Norma, Bs. As.
- Filmus D., Braslavsky C.(comp.) (1988) "*Respuestas a la crisis educativa*", Cántaro, Buenos Aires
- Follari, Roberto (2003) "*Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado*", en Feldfeber, Myriam (comp) "*El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*", Noveduc, Bs. As.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. (1998) "*A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal.*" Revista da Faculdade de Educação - v.24 n.2 São Paulo jul./dic. 1998
- Friedman, Milton y Rose, (1980). "*Libertad de elegir*", Barcelona, Grijalbo
- Frigotto, Gaudencio, (1998) "*La productividad de la escuela improductiva*", Miño y Dávila, Bs. As.
- Gallardo, José P., (1932) "*Definición doctrinaria del bloquismo sanjuanino*", Americana, Rosario
- Garcés, Luis, (1992) "*La escuela cantonista, educación, Estado y sociedad en el San Juan de los años `20*", EFU, San Juan.
- Gentili, Pablo, (2003) "*Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto*", en Feldfeber, Myriam (comp) "*El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*", Noveduc, Bs. As.
- Gentili y Frigotto (comps.), (2000) "*La ciudadanía negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*", CLACSO, Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio, (1978) "*Maquiavelo, Política e o Estado moderno*", Civilização Brasileira, Río de Janeiro, Brasil
- Gramsci, Antonio (1960) "*Los intelectuales y la organización de la cultura*", Editorial Lautaro, Buenos Aires.

- Hayek, Friedrich A. "La libertad y el sistema económico", <http://www.eumed.net/cursecon/economistas/hayek.htm> – 07-09-04
- Hayek, Friedrich A. "Los orígenes de la libertad, la propiedad y la justicia", <http://www.eumed.net/cursecon/economistas/hayek.htm> – 07-09-04
- Hayek, Friedrich A., "La evolución del Estado de derecho", <http://www.neoliberalismo.com> – 02-03-06
- Illich Ivan (1973), "En América Latina: Para qué sirve la escuela", Ed. Búsqueda, Bs. As.
- Iturburu, Mónica Silvana, "Administración y ciudadanía en los municipios argentinos", <http://www.clad.org.ve/fulltext/0038109.html> – 31-10-04
- Kisilevsky, Marta (1998) "Federalismo y educación: un espacio histórico de pugnas distributivas", FLACSO, Buenos Aires.
- Kohan, Néstor, (2003) "El imperio de Hardt & Negri: más allá de modas, 'ondas' y furros" en Borón, A. (comp.) "Filosofía Política Contemporánea", CLACSO, Bs. As.
- Konder, Leandro "Gramsci e a crítica da modernidade", <http://www.artnet.com.br/gramsci/textos.htm> – 07-12-04
- Laclau, Ernesto, "Democracia, Pueblo y representación", [http://www.exargentina.org/\\_txt/krise\\_elacau\\_democracia\\_es.html](http://www.exargentina.org/_txt/krise_elacau_democracia_es.html) -14-06-04
- Laclau, Ernesto, (1983), "Teorías marxistas del Estado: debates y perspectivas", en "Estado y Política en América Latina", Lechner, Norbert (comp), s. XXI, México.
- Lavall Cristian (2003), "La escuela no es una empresa. La nueva lengua de la escuela", Ed. Paidós, Barcelona
- Luzuriaga, Lorenzo, (2001), "La escuela única", Madrid, Editorial Biblioteca Nueva
- Maffía Diana, (2003) "Socialismo y liberalismo en la teoría política contemporánea", en Borón, A. (comp.) "Filosofía Política Contemporánea", CLACSO, Bs. As.
- Martínez, Deolidia, (2001) "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente", LASA 2001, Latin American Studies Association, XXIII International Congress, Washington DC
- Mascaró Rotger, Antonio, "Estado Mínimo", <http://www.liberalismo.org> – 04-11-04
- Mascaró Rotger, Antonio, "Gobierno limitado", <http://www.liberalismo.org> – 04-11-04
- Meschiany, Tália, (2007), "La relación ciudadanía-educación en el imaginario pedagógico argentino. 1955-2001", La Plata, Argentina (inédito)

- Mignone, Emilio F. (1978) *"Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina 1853-1943"*, FLACSO, Buenos Aires.
- Miliband, R.; Poulantzas, N.; Laclau, E., (1994) *"Debates sobre el Estado Capitalista"*, Imgo Mundi, Bs. As.
- Miliband, Ralph, (1997), *"El Estado en la sociedad capitalista"*, s. XXI, México
- Molina Saucedo, Carlos Hugo, (1997) *"La participación popular en el sistema educativo de Bolivia"*, en Coloquio Regional sobre descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, Costa Rica.
- Mouffe, Chantal, *"Wittgenstein, la teoría política y la democracia"*, <http://www.revistaphronesis.com.ar/numero9/dossier/mouffe.htm> – 03-12-04
- Müller-Planterberg, Urs, *"Rawls global"*, <http://www.revistapolis.cl/2/muller.pdf> – 08-07-04
- Nogueira, Marco Aurélio *"Gramsci e a escola unitária"*, <http://www.senac.br/informativo/bts/index.asp> – 12-11-04
- Poulantzas, Nicos (1980), *"Estado, poder y socialismo"*, México, Siglo XXI
- Puig, Julio; Hartz, Beatrice (1998), *"Concepto de competencia y modelos de competencias de empleabilidad"*, Primer encuentro Internacional de educación superior: formación por competencias, Universidad Industrial de Santander
- Puiggrós, Adriana (1992) *"Historia de la Educación en las provincias y territorios nacionales"*, Galerna, Bs. As.
- Puiggrós, Adriana, (2001) *"Los desafíos del próximo siglo"*, en Torres, C. A. (comp.) *"Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI"*, CLACSO, Bs. As.
- Puiggrós Adriana (1995), *"Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX"*, Ariel, Buenos Aires
- Puiggros, Adriana., Visacovsky, A. y otros. (2004), *"La fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina."* Ed. Homo Sapiens, Santa Fe, Argentina
- Rey, M. T. y Castillo, J., (1999) *"Poder estatal y capital global: los límites de la lucha política"*, en Borón, Gambina, Minsburg (comp.) *"Tiempos violentos; neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina"*, CLACSO, Bs. As.
- Ricupero, Bernardo, *"Bernstein, 100 anos depois"*, <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv76.htm> – 07-12-04
- Rigal, Luis y otros (2000) *"La escuela en la periferia"*, UNJU, Jujuy, Argentina
- Rofman, Alejandro B.; Romero, Luis A. (1997) *"Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina"*, Amorrortu, Buenos Aires

- Rodríguez Herrera, Daniel, "Política", <http://www.liberalismo.org> – 27-07-04
- Rojas Hurtado, Fernando (1997) "Estado actual, desafíos y estrategias de la descentralización de la educación en Latinoamérica", en Coloquio Regional sobre descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, Costa Rica, 1997
- Romero, Luis Alberto, (2004) "La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares", siglo XXI, Bs. As.
- Rousseau, J.J. (1980) "Del Contrato Social. Discursos", Madrid, Alianza Editorial.
- Russo, Hugo, (2001) "La educación, ¿sigue siendo estratégica para la sociedad?", en Torres, C. A. (comp.) "Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI", CLACSO, Bs. As.
- Sánchez, Ana Luisa, (1997) "La descentralización de la educación en Nicaragua", en Coloquio Regional sobre descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, Costa Rica, 1997
- Sánchez León, Pablo, "Autonomía del Estado", <http://www.ucmes/info/eurotheo/diccionarioA.htm> – 10-09-05
- Sandoval, José Jesús, (1997) "Los casos de los Ministerios de Educación y Economía en El Salvador", en Coloquio Regional sobre descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, Costa Rica, 1997
- Saviani, Dermeval, (1991) "Educación: temas de actualidad", El quirquincho, Bs. As.
- Sonntag, H. y Valecillos, H. (1999) "El Estado en el capitalismo contemporáneo", siglo XXI, España.
- Tabora, Saúl, (1951), "Investigaciones Pedagógicas", Volumen II, Tomo III, Ediciones Ateneo Filosófico de Córdoba, Argentina
- Tanguy, Lucie, (2003), "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". <http://168.96.200.17/ar/libros/neffa/5tanguy.pdf> – 18-05-07
- Taylor, Robert, "La arrogancia fatal. Los orígenes de la ética", <http://www.neoliberalismo.com> – 07-09-04
- Tedesco, Juan Carlos, (1986) "Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945", Solar, Bs. As.
- Tenti Fanfani, Emilio (1994) "La educación como violencia simbólica", en Torres y González (coord..) "Sociología de la educación", Miño y Dávila, Bs. As.
- Tiramonti, Guillermina (1986) "El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio de educación, un estudio exploratorio". Tesis de post-grado, FLACSO, Buenos Aires

- Tocqueville, Alexis (1980) "La democracia en América", Alianza, Madrid.
- Vargas, Martha, "Globalización, desarrollo regional y atomización del Estado", <http://region.itgo.com/Conclusiones.htm> - 31-03-07
- Watts, Ronald, (2001) "El federalismo en la era de la mundialización", Revista Internacional de Ciencias Sociales, Nº 167, marzo 2001
- [www.analitica.com/va/sociedad/documentos/5913190.as.20-04-06](http://www.analitica.com/va/sociedad/documentos/5913190.as.20-04-06)
- [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)
- Veleda, Cecilia, (2000) "Proyecto Las provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la educación en las 24 provincias argentinas", CIPPEC, Bs. As.
- Ynoub, Emmanuel (2003), "Aportes para un estudio de las competencias sociales", Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Zanotti, Luis Jorge (1984), "Cien años de la Ley 1420", Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Nº 46, Bs. As.

#### Fuentes

- Diario La Reforma 1923 a 1932
- Diario de Sesiones, Senadores Nacionales Tomo I. años 1927 y 1928
- Diario El Porvenir 1921 a 1928
- Boletín Oficial 1927
- Liquidación de haberes del Ministerio de Educación de la Pcia de San Juan
- Ministerio de Educación de la provincia de San Juan
- Ministerio de Educación de la Nación
- Secretaría de Hacienda de la provincia de San Juan
- Secretaría de Hacienda del Ministerio de Economía y Producción de la Nación
- Censo 2001
- Encuesta Permanente de Hogares

#### Entrevistas

- Ramón Roqueiro, Maestro, Normal Nacional, ex Secretario Adjunto de la Unión Docentes Agremiados Provinciales (UDAP) y ex dirigente de la CTERA
- Nora Fager de Estevez, ex Vicesupervisora General de Enseñanza Primaria, actual docente en IDF



- Rosa Alvarez ex Directora de Enseñanza Primaria; María Teresa Vara, docente de Nivel Medio.
- Marisa García, Directora de la Escuela Antonio Villascusa
- Sandra Vargas, Vicedirectora de la Escuela Antonio Villascusa
- Raúl Doña, Vicedirector de la E.P.E.T No 1 de Caucete
- Silvia López, Regente de la E.P.E.T No 1 de Caucete