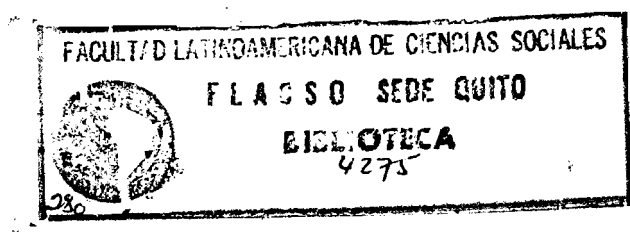


JUAN CARLOS TEDESCO
CECILIA BRASLAVSKY
RICARDO CARCIOFI

EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO

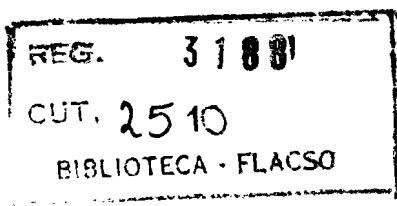
Argentina 1976-1982



FLACSO

Facultad Latinoamericana
de Ciencias Sociales

*Primera edición, noviembre de 1983,
al cuidado de Luis O. Tedesco.*



© 1983 FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Av. Federico Lacroze 2101, (1426) Buenos Aires, República Argentina. T.E. 771-0978.
Cables: Flacsobue. *Télex:* 1218937 Flacs.

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723.

Hecho e impreso en la República Argentina.

Printed and made in Argentina.

I.S.B.N. 950-9379-00-X

INDICE

Capítulo I. <i>Introducción</i>	11
Capítulo II. <i>Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina</i> , por Juan C. Tedesco	17
II.1. <i>La sociología del currículum</i>	17
II.1.1. El currículum oculto y la reproducción ideológica	20
II.2. <i>El nuevo orden curricular</i>	24
II.2.1. La disciplina social y las nuevas propuestas curriculares	27
II.3. <i>El ciclo pre-escolar</i>	34
II.4. <i>La enseñanza primaria</i>	38
II.4.1. La deserción en el discurso oficial	38
II.4.2. La deserción en el sistema educativo	40
II.4.3. El rendimiento en la escuela primaria	43
II.4.4. La transferencia de escuelas y los cambios curriculares	53
II.5. <i>La enseñanza media</i>	59
II.5.1. El período 1976-1982	63
II.6. <i>Bibliografía</i>	71
Capítulo III. <i>Estado, burocracia y políticas educativas</i> , por Cecilia Braslavsky	75
III.1. <i>Introducción</i>	75
III.1.1. Las etapas recientes de las políticas para el sistema educativo y su investigación	77
III.1.2. Algunos temas desatendidos por la investigación institucional y político-educativa	81
III.2. <i>El financiamiento de la educación</i>	87
III.2.1. Lugar en la investigación	88
III.2.2. Los gobiernos recientes y la formulación de políticas en el área	89
III.2.3. Cultura y educación en las erogaciones del gobierno nacional	92
III.2.4. Estructura interna de las erogaciones destinadas a cultura y educación	99

III.3. <i>El nivel pre-escolar</i>	97
III.3.1. Lugar en la investigación	97
III.3.2. Evolución de la matrícula	98
III.3.3. Gobierno y estructura de las oportunidades educativas ..	101
III.4. <i>El nivel primario</i>	103
III.4.1. El nivel en la investigación	106
III.4.2. Las políticas educativas recientes	107
III.4.3. Educación primaria especial	133
III.4.4. Nivel primario, edad post-escolar	134
III.5. <i>El nivel secundario</i>	143
III.5.1. Expansión cuantitativa según datos censales	148
III.5.2. Evolución cuantitativa del subsistema de enseñanza se- cundaria	153
III.5.3. Los docentes	158
III.5.4. Rendimiento cuantitativo del subsistema	159
III.6. <i>La educación superior no universitaria</i>	164
III.7. <i>Los temas recurrentes</i>	165
III.8. <i>Bibliografía</i>	168
Capítulo IV. <i>Educación y aparato productivo en la Argentina</i> , por Ricardo Carciofi	175
IV.1. <i>Introducción</i>	175
IV.2. <i>La educación y el mercado de trabajo: ¿qué es lo que los economistas buscan?</i>	177
IV.2.1. El enfoque del capital humano	179
IV.2.2. Los elementos de un enfoque alternativo	189
IV.3. <i>Educación y mercado de trabajo. El caso argentino y el aporte de los estudios existentes</i>	203
IV.4. <i>Conclusiones y sugerencias de líneas de investigación</i>	219
IV.5. <i>Referencias bibliográficas</i>	221
<i>Anexo estadístico</i>	225
Índice de cuadros	301
Índice general	304

e) *Heterogeneidad nacional*

En el nivel primario, la situación del subsistema y los resultados acumulados de las políticas educativas son muy diversas en los distintos escenarios sociales y en las diferentes jurisdicciones. Este hecho refleja un resultado altamente diferenciado de políticas educativas nacionales, y también provinciales, a veces idénticas en condiciones propias de un país con desarrollo desigual.

Desde hace tiempo se conocen las grandes diferencias en la calidad y composición de la oferta de servicios de nivel primario y en los índices de expansión y rendimiento cuantitativo por jurisdicción (ONADE, 1968 y Plan Trienal, 1974). Además, algunos trabajos agruparon a las provincias en regiones de desarrollo y analizaron las diferencias entre las mismas (Zalduendo, 1973, Rendimiento Cuantitativo del Nivel Primario, 1974, y Wiñar, 1975).

Pese a la multiplicidad de publicaciones, no se cuenta con datos actualizados ni explicaciones comprensivas de las diferencias diagnosticadas. No parecen agotadas las posibilidades de indagar sobre las causas de tales diversidades. Algunas investigaciones incorporan un análisis intersectorial o interfactorial o hacen referencia a vinculaciones entre la situación de escolarización y rendimiento de la enseñanza primaria y otros indicadores económicos y sociales (Kratotschwill, G. S., Uranga S. y S. Karp, 1968; Zalduendo, 1973; Braslavsky, C. y López, H., 1974, y Fudal, 1980). Uno de los últimos trabajos publicados sobre este tema correlaciona un indicador compuesto del nivel educativo de cada jurisdicción (que comprende otros indicadores además de los referidos al nivel primario), con los relativos a la situación sanitaria y habitacional de las mismas. De este modo obtiene una gran interdependencia entre la situación educativa y la sanitaria, y una moderada asociación entre situación educativa y habitacional de cada provincia (Fudal, 1980, p. 109 y ss.).

La interpretación de las diferencias jurisdiccionales requiere análisis diacrónicos que vinculen el surgimiento de dichas diferencias con la evolución de las llamadas economías regionales, con la dinámica de las burocracias educativas correspondientes y con la estructura y organización de la sociedad civil en cada una de las regiones, provincias o zonas consideradas.

Ya se mencionaron las investigaciones que permiten evaluar la heterogeneidad por jurisdicciones de la oferta de oportunidades educativas a través de la cantidad de escuelas, grados y personal en relación con la demanda potencial (*Anexo estadístico*, cuadro 10). Asimismo, las que informan sobre la heterogeneidad del estado de conservación de los edificios por jurisdicción a comienzos

Cuadro 7

TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA
POR JURISDICCIONES
1960 - 1970 - 1980

	1960	1970	1980
	Cap. Fed. (94,7 %)	Cap. Fed. (92,2 %)	Restantes part. Bs. As. (91,6 %)
			Catamarca (91,6 %)
	Gran Bs. As. (90,7 %)		Cap. Fed. (91,5 %)
			Córdoba (91,2 %)
			Entre Ríos (91,2 %)
			Jujuy (91,1 %)
			La Rioja (91,1 %)
		Gran Bs. As. (90,9 %)	San Luis (91,1 %)
		T. del Fuego (90,8 %)	Santa Cruz (91,1 %)
		Sta. Cruz (90,7 %)	Tucumán (90,9 %)
+ 90 %		Córdoba (90,3 %)	S. del Estero (90,8 %)
		Partidos Gran Bs. As. (90,2 %)	Santa Fe (90,7 %)
			San Juan (90,7 %)
			Prov. Bs. As. (90,6 %)
			La Pampa (90,2 %)
			Gr. Bs. As. (90,1 %)
			Total país (90,1 %)
			T. del Fuego (90,0 %)
	Partidos Gran Bs. As. (89,7 %)	La Rioja (88,9 %)	Salta (89,5 %)
	Córdoba (88,8 %)	Santa Fe (88,7 %)	Mendoza (88,9 %)
		Entre Ríos (87,7 %)	Corrientes (88,8 %)
		La Pampa (87,7 %)	Chubut (88,8 %)
		San Luis (87,7 %)	Río Negro (88,8 %)
		Total país (87,7 %)	Misiones (88,7 %)
		Jujuy (86,9 %)	Neuquén (88,2 %)
		S. del Estero (86,8 %)	
80-90 %	Total país (85,6 %)	San Juan (86,6 %)	Formosa (86,7 %)
	Catamarca (85,4 %)	Resto Bs. As. (86,2 %)	
	La Rioja (84,9 %)	Tucumán (85,8 %)	
	Santa Fe (84,6 %)	Mendoza (85,7 %)	
	Resto Bs. As. (83,7 %)	Corrientes (83,0 %)	
	La Pampa (83,4 %)	Salta (82,9 %)	
	San Juan (83,4 %)	Chubut (82,8 %)	
	San Luis (83,2 %)	Neuquén (82,5 %)	
	Mendoza (82,3 %)	Río Negro (80,7 %)	Chaco (80,8 %)
	Sta. Cruz (81,9 %)	Misiones (80,6 %)	
	S. del Estero (80,7 %)	Catamarca (80,2 %)	
	Tucumán (79,7 %)		
	Misiones (78,7 %)	Formosa (78,4 %)	
	Jujuy (78,0 %)		
	Salta (76,5 %)		
- 80 %	Chubut (75,1 %)	Chaco (74,6 %)	
	Corrientes (74,5 %)		
	Entre Ríos (74,5 %)		
	T. del Fuego (74,0 %)		
	Río Negro (73,6 %)		
	Neuquén (70,6 %)		
	Formosa (69,7 %)		
	Chaco (65,9 %)		

Elaboración propia.

FUENTE: Anexo estadístico, cuadros 16 y 18.

de la década (*Anexo estadístico*, cuadro 12). También se dijo que no hay datos más recientes ni otros que permitan evaluar ciertas diferencias: por ejemplo, en el equipamiento de las escuelas primarias o en el nivel de formación de los recursos docentes. Este tipo de información ayudaría a extraer conclusiones acerca de los factores que inciden en las diferencias de escolarización y rendimiento por provincias, regiones o zonas geográficas.

El análisis de las causas que provocan la existencia de recursos diferenciales no escapa a las limitaciones generales señaladas para la heterogeneidad jurisdiccional. Por ejemplo: uno de los trabajos indica que los desajustes derivados de movimientos migratorios son causa posible, en algunas jurisdicciones, de la inadecuación cuantitativa de los recursos disponibles para la educación primaria. (Fudal, 1980). Tal explicación no parece suficiente. Un análisis factorial sobre este punto debería vincular la heterogeneidad de los recursos edilicios y humanos disponibles con el financiamiento de la educación y con la desigual situación de la potencialidad fiscal de los estados provinciales.

Según ciertos indicios, la heterogeneidad de los recursos por jurisdicciones se habría acentuado a partir de la transferencia de escuelas a las provincias y municipalidades. La Municipalidad de Buenos Aires, por ejemplo, realizó un esfuerzo significativo tendiente a la renovación de su parque de escuelas. También algunos gobiernos provinciales, en acción coordinada por el proyecto EMER³⁹ y con el apoyo financiero del Banco Interamericano Regional, han mejorado su oferta de oportunidades educativas en el nivel primario. Otras provincias, en cambio, hace ya mucho tiempo que implementan políticas capaces de mejorar su infraestructura. Considerar este desarrollo como aspecto del proceso de segmentación del subsistema de educación primaria es una tarea abierta⁴⁰.

En cuanto a las diferencias entre la escolarización infantil y la escolaridad primaria alcanzada por la población adulta en las distintas regiones, hace poco se realizaron algunos estudios con datos de los censos de 1970 (CFI, 1977 y FUDAL, 1980).

Cuando se comparan los datos de 1980 con los de los censos anteriores, se advierten mejoras en las tasas de escolarización en prácticamente todas las provincias —salvo en Capital Federal y Gran Buenos Aires— y una cierta homogeneización entre las provincias del interior. Faltaría analizar la relación de este proceso de homogeneización con el desarrollo económico, político y social y su significación en términos cualitativos, así como algunas situaciones particulares. Entre estas últimas parece sobresalir la de Capital Federal y Gran Buenos Aires. El empeoramiento de los

³⁹ Véase heterogeneidad por escenarios sociales.

⁴⁰ Sobre segmentación, véase, entre otros, Tedesco, J. C., 1980, p. 43.

Cuadro 8

**PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DEL SECTOR PRIVADO EN LA
EDUCACIÓN PRIMARIA, POR JURISDICCIONES, 1981**

	<i>Establecimientos</i>	<i>Matricula</i>
+ 30 %	Capital Federal (49,4 %) Gran Bs. Aires (33,7 %)	Capital Federal (39,8 %)
20-29 %	Santa Cruz (22,9 %) T. del Fuego (21,4 %)	Tierra del Fuego (25,3 %) Gran Buenos Aires (24,8 %) Prov. Buenos Aires (22,5 %) Santa Cruz (22,2 %) Santa Fe (21,9 %) Córdoba (20,4 %)
10-19 %	Prov. Bs. Aires (16,7 %) Santa Fe (11,5 %) <i>Total país</i> (10,2 %) Chubut (10 %)	Demás partidos B. As. (18,5 %) <i>Total país</i> (18,1 %) Entre Ríos (16,8 %) Tucumán (13,6 %) Chubut (12,4 %) Mendoza (11,2 %) Misiones (10,6 %)
— 10 %	Mendoza (9,4 %) Demás partidos Bs. As. (8,5 %) Córdoba (8,3 %) Tucumán (7,9 %) Entre Ríos (7,8 %) Río Negro (7,5 %) Misiones (5,6 %) Neuquén (5,0 %) San Juan (5,0 %) Salta (5,0 %) La Pampa (4,2 %) Formosa (3,9 %) Corrientes (3,0 %) Chaco (2,5 %) Jujuy (2,1 %) La Rioja (1,5 %) Sgo. del Estero (1,2 %) San Luis, Catamarca (0 %)	Río Negro (9,4 %) Formosa (8,2 %) Salta, San Juan (8,1 %) Corrientes (7,9 %) La Pampa (7,7 %) Neuquén (7,6 %) Chaco (6,8 %) Jujuy (5,5 %) La Rioja (4,6 %) Santiago del Estero (4,4 %) San Luis, Catamarca (0 %)

Elaboración propia.

FUENTE: Anexo estadístico, cuadro 27.

niveles de escolarización de esta zona acrecienta la importancia de estudiar los fenómenos vinculados con la marginalidad urbana.

En cuanto al significado de homogeneizar los niveles de escolarización de las provincias del interior, conviene tener en cuenta que la incorporación de porcentajes crecientes de población al sistema educativo formal no necesariamente implica mejor educación.

En la década 1970/80 los avances en la escolarización se reflejan cuando se analiza comparativamente la situación de escolaridad de la población de 15 a 19 años por jurisdicción en 1970 y en 1980. Entre estas fechas disminuyó sensiblemente la población de 15 a 19 años sin instrucción en la mayoría de las provincias (*Anexo estadístico*, cuadros 25 y 26), manteniéndose constante sólo en Catamarca. En la actualidad, sólo seis provincias tienen una población de 15 a 19 años, no escolarizada, superior al 3%. En el Gran Buenos Aires y la Capital Federal el porcentaje es irrelevante.

Otro aspecto importante en las diferencias regionales se refiere al esfuerzo de las distintas dependencias por brindar oportunidades educativas.

La proporción de establecimientos atendidos por el sector privado varía de 0% en Catamarca y San Luis a casi la mitad en Capital Federal. En cuanto a la matrícula, de ningún alumno a aproximadamente un alumno de cada cuatro son atendidos por el sector privado en las mismas jurisdicciones. A la luz de estos ejemplos extremos se comprueba que el sector privado ha concentrado sus esfuerzos en las jurisdicciones con mejor situación educativa⁴¹ y con ello, probablemente, en los grupos poblacionales más favorecidos (Petty, M., 1972). Un análisis de la génesis, proceso, características y perspectivas del proceso de diferenciación de las situaciones educativas regionales debería incorporar también esta dimensión, buscando además realizar aportes para la comprensión teórica del papel social que le cupo y cabe a los distintos sectores (privado/estatal) en la provisión de la educación.

La mayor homogeneidad en los porcentajes de matrícula atendida por el Estado que en los establecimientos dependientes del sector privado, probablemente se deba a que los establecimientos privados se concentran en zonas urbanas y los estatales en zonas rurales; así, estos últimos son más para una población proporcionalmente menor. En la Capital Federal las diferencias porcentuales entre matrícula y establecimientos están referidas a establecimientos de menor tamaño que los estatales. En ambos casos, las mejores condiciones infraestructurales se hallan en el sector pri-

⁴¹ La correspondencia no es unívoca. Provincias como Misiones, con una relativamente insuficiente atención educacional, tienen una elevada participación privada en la educación primaria. Los datos disponibles permiten un análisis más desagregado, que escapa a los límites de este trabajo.

Cuadro 9

RETENCIÓN POR JURISDICCIÓN

	62/68	71/77
+ 76 %	Capital Federal (79,7 %)	Capital Federal (77,1 %)
60-75 %		Gran Buenos Aires (67,7 %) Buenos Aires (67,3 %) Partidos Bs. As. (66,6 %)
50-59 %	Buenos Aires (57,0 %) Santa Cruz (57,0 %) Santa Fe (54,8 %)	T. del Fuego (58,9 %) Santa Fe (56,8 %) Córdoba (56,1 %) Mendoza (55,6 %) Santa Cruz (54,4 %) La Pampa (53,5 %) Total país (52,2 %)
40-49 %	Córdoba (49,9 %) Mendoza (46,6 %) La Pampa (43,9 %) Total país (42,8 %)	San Juan (51,3 %) Tucumán (47,0 %) La Rioja (44,5 %) San Luis (43,6 %) Entre Ríos (43,4 %) Chubut (40,9 %) Río Negro (40,9 %) Catamarca (40,3 %)
30-39 %	La Rioja (39,5 %) Tierra del Fuego (39,1 %) San Juan (38,5 %) Entre Ríos (35,3 %) Catamarca (31,7 %) Chubut (31,7 %) San Luis (30,8 %) Río Negro (30,5 %) Tucumán (30,1 %)	Jujuy (39,6 %) Salta (37,7 %) Formosa (34,0 %) Neuquén (33,4 %)
20-29 %	Salta (26,3 %) Jujuy (24,5 %) Formosa (22,9 %) Neuquén (19,9 %) Misiones (19,8 %) Sgo. del Estero (19,5 %) Chaco (19,3 %) Corrientes (18,5 %)	Chaco (29,5 %) Misiones (29,5 %) Sgo. del Estero (29,5 %) Corrientes (26,0 %)

Elaboración propia.

FUENTE: Anexo estadístico, cuadro 28.

vado antes que en el estatal. El sector privado parecería tener en todo el país establecimientos de dimensiones más homogéneas que el estatal; no se organizan en aquél escuelas "tipo mamut" —como a veces sucede en el segmento capitalino estatal—, ni escuelas de menos grados —típicamente provinciales rurales.

En 1977 persistían significativas diferencias en el rendimiento del subsistema primario de las distintas jurisdicciones. Sin embargo, la comparación con los datos de la cohorte 62/68 permite observar también aquí una tendencia a la homogeneización del rendimiento cuantitativo del nivel. Entre 1968 y 1977 la retención sólo disminuyó, aunque ligeramente, en la Capital Federal. Surge aquí otra vez la presencia de tendencias específicas en esta jurisdicción que requieren un análisis diferenciado. En casi todas las jurisdicciones restantes la mejora del rendimiento cuantitativo fue sensible. En algunos casos, como por ejemplo en la provincia de Neuquén, el salto superó ampliamente al registrado como promedio nacional. Este mayor logro relativo coincidió en Neuquén con un período de estabilidad política y administrativa en el gobierno provincial asincrónico respecto de la inestabilidad nacional. También este ejemplo avala la propuesta tendiente a reforzar la incorporación de variables políticas en la interpretación de las políticas educativas y sus resultados. Por otra parte, es necesario investigar si persistió, después de 1977, el proceso optimizador del rendimiento.

La Capital, que en 1970 albergaba al 12,7% de la población total, sólo tenía el 1,9 % de los repetidores. En provincias como Entre Ríos, Chaco y Formosa, por el contrario, el porcentaje de repetidores sobre el total nacional era casi el doble del porcentaje de población correspondiente (*Anexo estadístico*, cuadro 29).

Uno de los principales aportes de Wiñar, cuyo trabajo sirve de base para este apartado, fue haber delimitado las zonas geográficas según criterios de repetición, es decir, no de acuerdo a criterios externos, sino al propio problema de estudio. En el agrupamiento por regiones de desarrollo surge más claramente, aunque en forma menos desagregada, analizada a través del indicador "repetición", la magnitud de las diferencias interregionales de rendimiento del subsistema de nivel primario. Hacia comienzos de la década, las diferencias extremas entre porcentajes de población y porcentajes de repetidores por región se encontraba en la región metropolitana y en el noroeste (*Anexo estadístico*, cuadro 30). Mientras que en la primera la heterogeneidad nacional tuvo por consecuencia un resultado comparativamente favorable respecto de los promedios nacionales, en la segunda el mismo fue desfavorable. Además, el noroeste argentino es una de las regiones menos favorecidas económica y socialmente, con mayor heterogeneidad cultural y menor grado de organización comunitaria (por ejemplo, en cooperativas de producción).

Cuadro 10

PORCENTAJE DE JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS QUE INICIÓ Y NO
COMPLETÓ LA ESCUELA PRIMARIA POR JURISDICCIONES
(DESERTORES + RETRASADOS)
1970 - 1980

	1970	1980
- 20 %	Capital Federal (11 %)	Capital Federal (5,4 %) Demás partidos Bs. As. (12,7 %) Partidos Gran Bs. As. (12,5 %) Pcia. Bs. As. (12,5 %) Córdoba (16,5 %) Santa Fe (16,8 %) San Juan (18,2 %) <i>Total país</i> (18,5 %) La Pampa (19,5 %) T. del Fuego (19,7 %) Santa Cruz (19,8 %)
20-29 %	Prov. Bs. Aires (22,5 %) T. del Fuego (20,1 %) Santa Fe (23,3 %) Córdoba (25,9 %) La Pampa (29,6 %) <i>Total país</i> (28,9 %)	Mendoza (20,2 %) Tucumán (22,5 %) La Rioja (22,6 %) San Luis (23,7 %) Entre Ríos (24,5 %) Catamarca (24,7 %) Chubut (25,2 %) Salta (26,5 %) Jujuy (28,6 %) Río Negro (29,6 %)
30-39 %	Mendoza (30,4 %) San Juan (30,8 %) San Luis (32,7 %) La Rioja (33,2 %) Santa Cruz (36,3 %) Chubut (38,9 %) Tucumán (39,6 %)	Neuquén (31,0 %) Formosa (34,1 %) Sgo. del Estero (36,2 %) Chaco (36,7 %) Corrientes (37,2 %) Misiones (39,6 %)
+ 40 %	Río Negro (40,0 %) Entre Ríos (41,3 %) Catamarca (43 %) Neuquén (44,5 %) Jujuy (45,8 %) Salta (46,9 %) Formosa (48,1 %) Corrientes (48,2 %) Chaco (49,5 %) Sgo. del Estero (49,7 %) Misiones (55,1 %)	

Elaboración propia.

FUENTE: Cuadros 25 y 26 del *Anexo estadístico*.

La presencia de zonas definidas que no coinciden con la división política del país —demostrable a partir de los datos surgidos de un indicador específico— llama la atención sobre la necesidad de cooperación y articulación interprovincial para el planeamiento y la puesta en práctica de políticas educativas específicamente orientadas a solucionar problemas de rendimiento del sistema. Uno de los riesgos de la educación federalizada y de un enfoque federalista con sesgos aislacionistas parecería ser, justamente, la consideración de los problemas según fronteras políticas que no siempre reflejarían las regiones geográficas homogéneas que se delimitan partiendo del análisis de los problemas en sí mismos. La confrontación de los datos obtenidos a partir de un análisis monovariante como el de la repetición, con la multiplicidad de información educacional y extraeducacional, no sólo permitiría superar los límites políticos jurisdiccionales, sino también el enfoque unilateral. Wiñar realiza los primeros intentos comparativos, pero siempre a partir de variables demográficas. Investigaciones multivariantes como las que se proponen constituyen un punto de apoyo útil para proyectos de acción concertados, con el propósito de enfrentar problemas específicos que afectan en forma similar y simultánea a regiones que involucran a varias provincias.

El análisis de los datos censales por jurisdicción permite visualizar, entre 1970 y 1980, mejoras significativas en el rendimiento del nivel. Persisten, sin embargo, significativas diferencias interjurisdiccionales.

Si en 1970 la mayor concentración de jurisdicciones con jóvenes de 15 a 19 años sin concluir la escuela primaria se presentaba en los intervalos correspondientes a porcentajes entre 40 y 49 y entre 30 y 39 %, hoy el grupo más numeroso de jurisdicciones está en el de menos del 30 %. Esto quiere decir que en todas las provincias se repite la tendencia nacional hacia la finalización de los estudios de nivel primario, que a su vez refleja el descenso de los índices de deserción. Ello se contradice, aparentemente, con la tendencia decreciente del crecimiento de la matrícula a partir de 1976. Pero este es un proceso más reciente, cuyos efectos se reflejarán, si aquella tendencia persiste, a partir de 1985.

Además de la diferencia interjurisdiccional cabe destacar la presencia, anticipada a través del análisis regional, de una significativa heterogeneidad entre el estado de la educación y los logros alcanzados por las políticas educativas acumuladas en condiciones peculiares de determinados escenarios sociales. Las diferencias no estarían, en estos casos, marcadas por unidades político-administrativas sino por líneas divisorias —zonas urbanas versus zonas marginales, zonas urbanas versus rurales— o por la pertenencia a determinados estratos socioeconómicos. Escasas investigaciones recientes analizan desde esta perspectiva las políticas educativas

Cuadro 11

RETENCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA, ÁREA RURAL POR JURISDICCIONES COHORTE 1971-1977

	Demás partidos Buenos Aires (59,3 %)
+ 40 %	Buenos Aires (58,8 %)
	La Pampa (49,2 %)
	Gran Buenos Aires (41,5 %)
	San Juan (38,8 %)
	Mendoza (35,7 %)
30-40 %	Entre Ríos (35,2 %)
	Córdoba (34,9 %)
	Santa Fe (33,9 %)
	Tucumán (31,3 %)
	Catamarca (31,3 %)
	San Luis (27,8 %)
	<i>Total país (26,6 %)</i>
20-30 %	La Rioja (25,2 %)
	Formosa (23,4 %)
	Santa Cruz (20,4 %)
	Santiago del Estero (21,4 %)
	Salta (19,9 %)
	Río Negro (19,7 %)
	Misiones (18,1 %)
	Jujuy (16,6 %)
- 20 %	Chubut (15,7 %)
	Chaco (15,2 %)
	Corrientes (14,7 %)
	Tierra del Fuego (13,3 %)
	Neuquén (9,8 %)

Elaboración propia.

FUENTE: Departamento de Estadística del Ministerio de Educación.

estatales y sus resultados a nivel nacional, aunque sí son frecuentes en el ámbito regional latinoamericano (Filgueira, C., 1977). Por otra parte, las estadísticas educativas publicadas no están lo suficientemente desagregadas como para constituir una fuente de información aceptable para estudios de esta naturaleza.

En lo que se refiere a la educación rural, los elementos incluidos en una investigación de carácter regional permiten afirmar que esta modalidad tiene menor gravitación en la Argentina que en el resto de América Latina (UNESCO, CEPAL, PNUD, DEALC, Informe final, 1, 1981). Este hecho está en relación con la propia estructura socio-económica de nuestro país en general y del agro en particular. En 1975 la proporción de la población rural sobre la población total era apenas del 14,7 %. Este porcentaje es similar al de los países altamente industrializados. La tecnificación, el peso de las empresas capitalistas en la estructura productiva y las condiciones de vida de la población rural eran sin duda muy diferentes a los de la gran mayoría de los países de la región. A modo de ejemplo puede consignarse lo siguiente: mientras en la Argentina, en 1970, sólo el 19 % de los hogares rurales estaba debajo de la línea de pobreza y el 1 % debajo de la línea de indigencia, todos los demás países, salvo Uruguay, superaban ampliamente estos porcentajes.

La situación brevemente descripta se refleja, por ejemplo, en que el porcentaje de la matrícula en las escuelas rurales de Argentina —20,9 % en 1975— era significativamente inferior al de la mayoría de los países de la región.

En el período 76/82 se puso en práctica el Proyecto "Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural" (EMER). El título sintetiza sus propósitos.

Su acción debía alcanzar a todas las provincias, excepto la de Buenos Aires, y abarcar un 15 % de la matrícula rural primaria. Las medidas planificadas, además de las referidas a la estructura académica, eran la construcción de 380 nuevos edificios, la ampliación y refacción de 500 edificios existentes y la renovación del equipamiento. El monto total del programa fue previsto en 100 millones de dólares, de los que el BID financiaría el 50 % (*Consejo Federal de Cultura y Educación*, 1981, p. 22). No se conocen evaluaciones del proyecto ni investigaciones de campo que estudien los efectos de su aplicación sobre la diferenciación/segmentación u homogeneización del subsistema de enseñanza primaria para niños en edad escolar entre las zonas urbanas y las zonas rurales.

Tampoco hay datos elaborados que permitan discriminar el nivel de escolarización alcanzado por la población de distintos grupos de edades, desagregados para zonas urbanas y rurales. Sin embargo, los altos índices de escolarización de la población en

edad escolar existentes en la mayoría de las provincias impiden sostener la hipótesis de diferencias muy significativas al respecto.

Persistirían en cambio importantes diferencias en el rendimiento del subsistema entre las zonas urbanas y las rurales. Para la cohorte de 1971/77 la retención fue, en todas las jurisdicciones sin excepción, considerablemente menor en las áreas rurales que en las urbanas. En las áreas rurales de numerosas provincias la proporción de niños que terminaba la escuela en el plazo previsto no llegaba a ser de 1 por cada 5.

Problemas tales como el fracaso escolar, la repetición y el abandono tienen entonces especial gravitación en zonas rurales y es allí donde deben ser investigados con prioridad. Por otra parte, también habría indicios de la creciente diferenciación en el interior de algunas zonas urbanas, en particular de la Capital Federal, donde el fenómeno de la marginalidad parece crecer en importancia.

III.4.3. *Educación primaria especial*

En 1980 la Organización Panamericana de la Salud estimaba, para América Latina, que el 11,6 % de sus habitantes tenía necesidades de educación especial (N.U., UNICEF, 26/4/80, p. 9). Esta tasa era apenas superior a la calculada para países altamente industrializados, como por ejemplo EE.UU. No hay datos que orienten acerca de la magnitud de la demanda potencial de educación especial en nuestro país.

Desde el punto de vista político-educativo, la concepción tradicional consideraba que el problema de los impedidos era de carácter estrictamente médico-pedagógico. Los individuos así catalogados debían ser atendidos en escuelas o instituciones especiales. Surgieron y crecieron así los subsistemas de educación especial. Esta práctica determinó muchas veces la configuración, en los sistemas educativos, de segmentos con fuerte contenido segregacionista, situación particularmente acentuada en aquellos establecimientos de mayor peso en la modalidad diferencial: los destinados a deficientes mentales. Se habría llegado por este camino a la conformación de subsistemas, con porcentajes elevados de matrícula proveniente de sectores ocupacionales bajos y culturalmente desposeídos, para deficientes mentales de caracterización dudosa.

Desde hace ya algún tiempo la investigación educativa ha demostrado que la solución del problema de los impedidos está estrechamente vinculada con el desarrollo global a nivel nacional. Esta concepción ha sido incorporada a los organismos internacionales, llegando a formar parte de las recomendaciones para los gobiernos y reflejándose en la definición de la propia actuación de

dichas instituciones. A partir de ella, el 16 de diciembre de 1976, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó al año 1981 "Año Internacional de los Impedidos". En una serie de documentos elaborados con tal motivo se plasmó una nueva concepción acerca de la educación para este sector. Actualmente se buscan soluciones de atención específica para estos grupos poblacionales con la mayor integración posible al sistema de educación establecido para la población normal (Braslavsky, B., 1981 b).

Durante la década del '70 se produjo en la Argentina un proceso de expansión continuada y veloz de la matrícula en establecimientos de educación especial, con tasas de crecimiento porcentual anual que promedió, y a veces superó, el 14 % (*Anexo estadístico*, cuadro 31). Más del 70 % de la matrícula se halla en establecimientos para deficientes mentales (*Estadísticas de la educación*, 1979). Esta expansión se habría producido sin un replanteo previo e integrador de los nuevos aportes de la investigación en el área. Así, los datos de algunas investigaciones demuestran que el subsistema de educación especial se expandió —incorporando a grupos poblacionales de bajo nivel socio-económico e inteligencia normal—, sin eludir los riesgos de la segmentación en función de criterios no pedagógicos ni psicológicos. (Braslavsky, B., 1981 a). Por otra parte, es probable que junto a estas incorporaciones de dudosa legitimidad, existan sectores con una demanda potencial auténtica no atendidos por el sistema educativo formal: así, serían recibidos en instituciones hospitalarias, parasistemáticas o atendidos en forma domiciliaria. No hay información publicada en cuanto a este último aspecto.

La renovación conceptual producida a nivel internacional en el ámbito de las políticas educativas para los impedidos y la ya conocida confusión en los criterios y efectos de reclutamiento de la matrícula en los establecimientos de educación diferencial existentes, justifican la necesidad de una síntesis que contuviera una descripción de las políticas educativas aplicadas, y sus efectos, en el ámbito señalado. También sería útil contar con un diagnóstico acerca de la demanda potencial de educación a impedidos y de los recursos sistemáticos y para-sistemáticos con que se cuenta para atenderlos, con el propósito de sentar las bases de nuevas políticas educativas para el sector.

III.4.4. Nivel primario, edad post-escolar

La modalidad "post-escolar" de la enseñanza primaria está destinada, fundamentalmente, a los jóvenes de más de 14 años y a los adultos que aún no completaron su escolarización primaria y desean hacerlo. Sin embargo, los datos del Departamento de Estadística consignados como educación primaria post-escolar o de adul-

tos incluyen también una serie de cursos de formación general, no destinados a satisfacer la misma necesidad, que incorporan población con otras características (menores, jóvenes con escolaridad completa, etc.) Entre estos últimos se encuentran cursos de corte y confección, dibujo, folklore, etc. En realidad, en este último caso no se trata de oportunidades educativas para la escolarización primaria, sino de actividades educativas complementarias o de educación permanente. Se suele diferenciar con la palabra *escuelas* a los establecimientos que imparten enseñanza primaria elemental, y *centros educativos* a aquellos que brindan formación complementaria. Las estadísticas no siempre permiten una clara distinción entre ambos tipos de establecimientos y de actividades educativas. Por lo general se tiende a interpretar que esta última modalidad cumple la función de completar la formación básica general (escuela primaria) y es concurrida por población con escolarización primaria incompleta. De este modo se estaría sobrevalorando la acción del Estado orientada a brindar escolaridad primaria completa a la población analfabeta, semianalfabeta y con instrucción insuficiente.

Los cursos primarios para alumnos en edad post-escolar tienen distinta duración. Las escuelas de adultos dependientes de los ministerios de Educación provinciales suelen estar organizadas en cuatro ciclos de un año cada uno, en tanto que la instrucción en las escuelas anexas a las Fuerzas Armadas dura un año lectivo (*Estructura institucional y académica del Ministerio de Educación*, 1978).

No se conoce ninguna investigación que relate el surgimiento y evolución histórica de esta modalidad. En general, los trabajos de historia de la educación argentina no le otorgaron un lugar destacado; sin embargo, puede afirmarse que desde el gobierno radical de Arturo Illia hasta la gestión iniciada en 1973 inclusive, la educación de adultos adquirió mayores niveles de jerarquía y preocupación en la definición de políticas educativas estatales.

El Plan Trienal —por ejemplo— diagnosticó que “las definiciones señaladas en el nivel primario producen y mantienen subsistentes los problemas de analfabetismo y semi-analfabetismo, al dejar fuera del sistema y provocar el abandono temprano del mismo a grandes sectores de la población. Además, la escasa expansión de los servicios de educación primaria destinados a los adultos o de edad post-escolar, los que se hallan en su gran mayoría localizados en las zonas urbanas, no ha contribuido significativamente a la solución de estos problemas”. (*Plan Trienal*, 1974, p. 16).

Coherentemente con este diagnóstico, la erradicación del analfabetismo y la disminución del semianalfabetismo fueron definidos como prioridades para el período 1974/1977 (*Plan Trienal*, 1974, p. 51). Conceptualmente, dicho documento consideró que la pro-

visión de educación básica para adultos debía integrarse a la "educación permanente que posibilite a todo el pueblo el desarrollo de sus máximas potencialidades individuales y sociales". (idem).

Entre las medidas político-educativas estaba prevista la realización de la Campaña de Reactivación Educación para Adultos para la Reconstrucción (CREAR). Partiendo de la siguiente toma de posición —no basta con crear mayor oferta, sino que deben implementarse mecanismos para activar la demanda potencial y transformarla en demanda efectiva de educación de adultos—, se planificó la puesta en marcha de diferentes mecanismos con el objeto de alentar la participación de organizaciones populares en la educación de adultos (*idem*, p. 80).

No hay evaluaciones precisas de estas acciones educativas, interrumpidas a partir de 1975. En este sentido, ninguna de las gestiones del proceso iniciado en 1976 definió que las carencias en el nivel de educación básica de la población adulta eran elementos prioritarios en el diagnóstico de la situación educativa nacional. De allí que no se formularan políticas educativas destinadas a mejorar la oferta de oportunidades educativas para adultos sin escolaridad primaria completa. Por otra parte, el proceso de transferencias de escuelas afectó también a la modalidad de adultos, con consecuencias sólo conocidas en sus características más globales.

Desde el punto de vista administrativo, a comienzos de la década del '70 esta modalidad de educación dependía de varios organismos de gobierno. En 1968 las escuelas nacionales que impartían educación regular y sistemática dependían de la Inspección Técnica General de Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación (CONADE, 1968, p. 31). Durante el gobierno radical electo de Arturo Illia se creó la Comisión Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar con el propósito de luchar contra el analfabetismo y por la racionalización de la edificación escolar. En 1966 la misma se transformó en Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización (decreto N° 4941). A partir de la Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización se creó la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA. Decreto 2704/68), que centralizó tanto la acción educativa sistemática como los proyectos asistemáticos para la educación primaria para la población en edad post-escolar (*Estructura educativa del Ministerio de Cultura y Educación*, 1978).

La gestión ministerial de Llerena Amadeo anunció la reestructuración de DINEA. Posteriormente se habría dispuesto la transferencia de sus servicios a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires. En la actualidad existe gran desorientación y desconocimiento, reflejados en los medios de comunicación ma-

sivos (CLARÍN, 6/10/79, y LA PRENSA, 7/4/81, 14/4/81 y 7/7/81).

De acuerdo a los datos censales de 1960 y 1970, el porcentaje de analfabetos era relativamente bajo (1960: 8,7 %; 1970, 1,7 %). Estas cifras coinciden en su rango con valores presentados por organismos regionales o internacionales. En 1960 la Argentina era uno de los países con menor porcentaje de analfabetos; en 1970 ocupaba el segundo lugar después de Uruguay, (UNESCO, CEPAL, PNUD; DEALC/Informe final 4, Vol. 2, p. IV-2) y, como resultado de la expansión de la educación primaria para niños en edad escolar en los últimos 30 años, hubo un descenso gradual de la demanda potencial de educación primaria postescolar (*Anexo estadístico*, cuadro 32). Sin embargo, a pesar del aumento relativo del nivel de instrucción de la población adulta, más de uno de cada cuatro adultos y jóvenes podía considerarse en 1970 un analfabeto potencial por desuso. La proporción de habitantes en edad postescolar con educación insuficiente ascendía a casi uno de cada dos. Así, prácticamente la mitad de la población adulta argentina era en 1970 demandante potencial de educación primaria post-escolar. Los datos censales de 1980 permiten corroborar la continuidad de esta tendencia descendente, en particular en los grupos más jóvenes (*Anexo estadístico*, cuadro 33).

Así, puede inferirse que, de continuar mejorando los índices de escolarización y rendimiento de la escuela primaria para niños en edad escolar, el problema de la falta de instrucción o escolaridad insuficiente desaparecería por inercia en aproximadamente 50 años. Sin embargo, parece poco deseable esperar este período histórico para cumplir con las metas de escolaridad básica obligatoria para el conjunto de la población. La cantidad de población adulta y aun joven que no alcanzó el nivel de educación básica obligatoria parece ser hoy suficientemente significativa como para justificar políticas educativas orientadas a lograr su escolaridad primaria completa. Las mismas deberían incorporar los resultados de investigaciones que vinculen la finalización de la formación general de los jóvenes y adultos con su capacitación laboral.

Las escuelas primarias de adultos funcionan generalmente en turno nocturno en los edificios de las escuelas primarias para niños. La única excepción son las escuelas carcelarias y algunos intentos puestos en práctica durante el período 73/76 para que funcionaran en otros ámbitos (sindicatos, etc.).

A comienzos de la década, la gran mayoría de los establecimientos de educación primaria post-escolar dependía del gobierno nacional (*Anexo estadístico*, cuadro 34) y funcionaba en sus escuelas primarias.

A lo largo de los años '70 se acentuó la disminución en el número de establecimientos existentes, tendencia que sólo parece

romperse en 1972 y 1973. Por otra parte, es posible que durante el período 73/75 haya existido una activación de la educación de adultos a partir de la implementación de medidas político educativas ya mencionadas. Según información transmitida por canales informales, puede inferirse la presencia en esos años de mayores oportunidades educativas para adultos sin instrucción, o con instrucción primaria incompleta, no registrada en las estadísticas centralizadas. Para elucidar este aspecto sería necesario rastrear la información de fuentes provinciales, de la DINEA y de los actores sociales del período.

Posteriormente se cerraron numerosos establecimientos nacionales y provinciales de este tipo. Así, durante el proceso se produjo primero un paulatino, luego brusco, desmantelamiento de la red de establecimientos de enseñanza primaria para edad post-escolar. El momento más significativo en este sentido se inició en 1978. Entre 1978 y 1981 se cerraron la mayoría de los establecimientos para adultos dependientes de la Nación. Si bien durante el mismo período aumentó la cantidad de escuelas y centros para adultos provinciales, el total de establecimientos no alcanzó al existente en 1976, cuando la Junta Militar asumió la conducción del país.

Este deterioro también se aprecia en las cifras relativas a los docentes dedicados a la atención de las escuelas de adultos. Se localizan dos momentos bien diferenciados: el primero ocurre durante el año lectivo 1977 respecto de 1976. Al igual que la disminución de establecimientos de este tipo, la correspondiente a los docentes empleados se asociaría en ese año a la desjerarquización de la educación primaria de adultos dentro de la determinación de las políticas educativas del Estado. El segundo momento involucra una disminución de la cantidad de docentes empleados: su magnitud es mucho más significativa y se ubica entre 1978 y 1981. En la actualidad, la enseñanza primaria para adultos emplea sólo el 50 % de los docentes registrados en 1975 (*Anexo estadístico*, cuadro 35).

El deterioro cuantitativo de la oferta de establecimientos y de los recursos docentes empleados en la educación primaria de adultos fue paralelo a la disposición de transferir las escuelas primarias de adultos nacionales a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires. El cierre de escuelas primarias para adultos, derivado de que la Municipalidad ya no se hacía cargo del conjunto de establecimientos que le transfiriera la Nación, fue considerado por algunos observadores como un "round del combate contra la educación del adulto" (LA PRENSA, 14/4/81). Así, este deterioro cuantitativo no fue interpretado como un efecto no deseado de la constitucionalmente justificable política de transferencia de los servicios primarios, sino como un efecto natural de la intencional desjerarquización de la educación primaria de

adultos implementada por el gobierno nacional durante el período 76/82. Por otra parte, la disminución de los recursos afectados a este tipo de educación no puede analizarse sólo a partir del cierre de las escuelas nacionales transferidas. En 1981, por ejemplo, estaban empleados en las escuelas primarias provinciales de adultos menos docentes que los que esa misma dependencia empleaba en 1977. Es decir, que el deterioro de la oferta es también un proceso interno en las jurisdicciones del interior. Probablemente este deterioro tenga relación con la transferencia, pero no sólo de los servicios de este tipo, sino también de las escuelas primarias para niños en edad escolar. Las provincias debieron orientar sus esfuerzos a la atención de la obligatoriedad escolar infantil, desatendiendo por falta de recursos financieros otros servicios educativos, que habrían caído aún por debajo de los niveles de atención previos a 1977.

Al igual que en el caso de la tendencia evolutiva de la red de establecimientos y del personal docente empleado en este tipo de educación, durante la última década se observa una tendencia a la disminución de la matrícula de adultos. Sólo se registró una breve y poco significativa inflexión en los años 72/73. (*Anexo estadístico*, cuadro 36). Para el período 73/76 es válido lo observado respecto de la evolución de la red de establecimientos, en el sentido de que posiblemente la activación fuera mayor que la registrada en las estadísticas educativas.

En la década pasada la matrícula inscripta en escuelas y centros de educación primaria post-escolar se retrajo casi un 74 %. Este proceso fue particularmente acelerado a partir de 1976. El mismo estaría vinculado con la implementación de las políticas educativas señaladas, pero también con la modificación de las condiciones de vida y motivaciones socio-políticas que permiten y alientan la continuación de los estudios. En este sentido, el deterioro en el salario real de los trabajadores puede haber llevado a una prolongación de la jornada de trabajo y a una reducción del tiempo disponible para actividades formativas.

Cuadro 12

EXPANSIÓN CUANTITATIVA COMPARATIVA DEL NIVEL
PRIMARIO, EDAD POST-ESCOLAR

	<i>Establecimientos</i>		<i>Docentes</i>		<i>Alumnos</i>	
73/76	5.630	-368	12.800	-637	221.267	-21.532
	5.262		12.163		199.735	
78/81	3.777	-1.646	10.020	-3.106	164.700	-36.743
	2.131		6.914		127.957	

FUENTE: *Anexo estadístico*, cuadros 34, 35 y 36.

La comparación de los datos brindados por los tres últimos censos de población permite caracterizar con cierta precisión los sectores donde se localiza la demanda potencial de educación de adultos. En 1960, ocho jurisdicciones tenían más del 70 % de su población de 15 y más años de edad con escuela primaria incompleta o sin instrucción; en diez jurisdicciones ese porcentaje oscilaba entre el 60 y el 70 %; las 4 restantes se ubicaban entre el 50 y el 60 %. En 1980, en cambio, ninguna provincia tenía más del 60 % de la población adulta sin instrucción o con instrucción insuficiente y cinco provincias tenían porcentajes superiores al 50 %. Esto indica que el proceso de reducción de la demanda potencial de educación primaria post-escolar afectó al conjunto del país ⁴².

Por otra parte, el análisis diacrónico de la evolución de la demanda potencial de este tipo de enseñanza indica que se produjo una homogeneización de la misma entre las distintas jurisdicciones. La homogeneización no se refleja en una merma de la variación entre los niveles máximos y mínimos de escolaridad primaria alcanzados en las distintas jurisdicciones, sino en el hecho de que un grupo cada vez mayor de jurisdicciones ha escolarizado a porcentajes crecientes de población en edad infantil, obteniéndose así menores proporciones de población adulta y joven con primaria incompleta (*Anexo estadístico*, comparar cuadros 33 y 37).

Pese a la tendencia a la homogeneización, persiste un grado significativo de heterogeneidad en la demanda potencial de educación primaria postescolar por jurisdicciones. De acuerdo a los datos censales de 1980, la proporción de población de 15 y más años de edad sin instrucción va desde el 1,7 % para Capital Federal al 15,1 % en el Chaco. La población con primaria incompleta que ya no asiste a la escuela primaria, o sea el grupo más importante de demanda potencial no atendida, oscila entre el 10,4 % para la Capital y el 40,8 % en Misiones.

En numerosas provincias sigue existiendo un porcentaje significativo de jóvenes sin instrucción o que no ha completado la

⁴² La diferencia entre la matrícula de este tipo de enseñanza en 1981 y la población de más de 15 años, que de acuerdo al censo de 1980 asiste a establecimientos de enseñanza primaria, indica que, o bien numerosos jóvenes se retrasan y asisten a escuelas para niños, o los adultos declaran falsamente en el censo o las estadísticas de la educación no abarcan a casi la mitad de los adultos que reciben enseñanza primaria. Cualquiera sea la respuesta, tendría referencia, en el primer caso, al bajo rendimiento del sistema de educación formal; en el segundo a la valoración que determinados grupos poblacionales podrían hacer del conocimiento (que alentaría una respuesta censal en dirección a que se asiste a la escuela en lugar de declarar que nunca se asistió); en el tercero pondría una vez más de manifiesto la necesidad de perfeccionar el sistema de estadísticas de la educación. Nuevamente surge aquí la necesidad de comparar y tender a homologar los datos de distintas fuentes.

escuela primaria. En Chaco, por ejemplo, prácticamente uno de cada diez jóvenes no posee instrucción alguna y otros tres no han completado la escuela primaria (*Anexo estadístico*, cuadro 33).

La cobertura de la demanda potencial de adultos varía sensiblemente de jurisdicción en jurisdicción. Mientras en Córdoba, por ejemplo, apenas el 2,8 % de la misma asiste a escuelas primarias, en San Luis lo hace el 8,3 % y en Tierra del Fuego el 8,7 %. Si bien estos porcentajes mejoran para el grupo de edad de 15 a 29 años, en el grupo de provincias con mejor atención (San Luis, Jujuy, Capital Federal y Tierra del Fuego) sólo llega a dos de cada diez. Una provincia como Chaco, con el más alto índice de población joven sin instrucción, tiene un bajo índice de escolarización primaria en relación con la demanda potencial. Llama la atención que tres de las jurisdicciones consideradas ricas pertenezcan a las de mayor demanda potencial de educación primaria de adultos en cifras absolutas, aunque son las que peor la atienden (Córdoba, Santa Fe y el Gran Buenos Aires). Nuevamente se enfrentan aquí problemas vinculados a la marginalidad urbana en ámbitos de industrialización temprana, insuficientemente registrados por la investigación educativa (*Anexo estadístico*, cuadro 38).

La población adulta sin instrucción o con instrucción primaria incompleta se concentraba en 1970 en actividades como la agricultura, la caza, la silvicultura y la pesca. De 1.193.500 individuos de 18 años y más ocupados en ella, 168.050 (14 %) eran analfabetos y 752.950 (63 %) sólo poseían instrucción primaria incompleta. Es decir, que el 77 % de la población empleada en esta rama de la actividad y mayor de 18 años tenía al comienzo de la década instrucción general insuficiente. Por otra parte, mientras sólo el 14,3 % de la población total de más de 18 años estaba empleado en la agricultura y actividades afines, la participación de los individuos de esta rama de actividad en el grupo sin instrucción ascendía al 39,6 %; y al 25 % en el grupo con instrucción primaria incompleta.

Otras ramas de actividad en las que el problema de la instrucción insuficiente gravitaba con mayor peso que en el promedio nacional fueron la construcción, los servicios de saneamiento, los personales y los servicios en los hogares. En 1970 el 8 % de la población de más de 18 años estaba empleado en la construcción; sin embargo, los individuos de esta rama de actividad tenían una participación del 10,2 % entre aquellos sin instrucción y del 11,6 % entre los que sólo contaban con instrucción primaria incompleta. El 9 % de la población ocupada de más de 18 años participaba en el área servicios de saneamiento y afines, en tanto que el 12,8 % de los adultos del grupo de edad en análisis no poseía instrucción y el 11,3 % sólo había asistido a la escuela primaria sin completarla (*Censo Nacional de Población 1970*, elaboración propia de datos inéditos).

Cuadro 13

DEMANDA POTENCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA POST-ESCOLAR
EN LA POBLACIÓN DE 14/15 Y MÁS AÑOS POR JURISDICIONES
1960 - 1970 - 1980

	1960	1970	1980
— 40 %	Gran Bs. As. (35,2 %)	Gran Bs. As. (33,6 %)	Cap. Fed. (12,7 %) T. del Fuego (24,1 %) Partidos Gran Bs. As. (28,4 %) Pcia. Bs. As. (30,4 %) Demás partidos Buenos Aires (33,6 %) <i>Total país (33,7 %)</i> Santa Cruz (34,1 %) Santa Fe (34,5 %) San Juan (36,3 %) Córdoba (36,9 %) La Rioja (37,7 %) Mendoza (38,9 %) Chubut (38,5 %)
40-50 %	T. del Fuego (48,3 %)	T. del Fuego (40,4 %) Santa Fe (45,8 %) <i>Total país (46,1 %)</i> Resto Bs. As. (48,1 %) Córdoba (49,7 %)	La Pampa (40,4 %) San Juan (41,0 %) Catamarca (41,0 %) Tucumán (41,2 %) Neuquén (42,9 %) Salta (43,8 %) Río Negro (45,1 %) Entre Ríos (46,1 %) Jujuy (47,4 %)
50-60 %	<i>Total país (52,7 %)</i> Santa Fe (54,5 %) Santa Cruz (57,1 %) Resto Bs. As. (57,3 %) La Pampa (59,3 %)	Santa Cruz (50,5 %) San Juan (50,6 %) Mendoza (51,6 %) Chubut (52,5 %) La Pampa (52,6 %) San Luis (53,9 %) La Rioja (55,5 %) Tucumán (57,5 %) Neuquén (58,6 %) Catamarca (58,7 %) Río Negro (59,6 %) Salta (59,8 %)	Corrientes (51,7 %) Formosa (52,4 %) Misiones (53,2 %) S. del Estero (54,1 %) Chaco (56,5 %)
60-70 %	Córdoba (60,3 %) Chubut (61,1 %) Mendoza (62,1 %) San Juan (63,2 %) San Luis (65 %) La Rioja (66,8 %) Tucumán (67,5 %) Río Negro (68,3 %) Catamarca (69,1 %) Salta (69,6 %)	Entre Ríos (63,5 %) Jujuy (64,3 %) Corrientes (66,2 %) Misiones (66,9 %) Formosa (68,6 %) S. del Estero (68,7 %) Chaco (69,5 %)	

	Neuquén (70,1 %)
	Entre Ríos (73,5 %)
	Corrientes (75,1 %)
+ 70 %	Misiones (75,2 %)
	Jujuy (76,2 %)
	S. del Estero (77,2 %)
	Formosa (78,2 %)
	Chaco (78,3 %)

Elaboración propia.

FUENTE: *Anexo estadístico*, cuadros 32 y 33.

Si bien los datos del censo de 1980 publicados no permiten desagregar la información correspondiente a demanda potencial y asistencia escolar por rama de actividad, puede suponerse que a nivel nacional la situación no ha sufrido cambios sustanciales y que la demanda potencial de educación de adultos sigue concentrándose en la agricultura, caza, silvicultura y pesca, con una gravitación significativa también en la construcción y en los servicios de saneamiento, personales y de los hogares.

A modo de síntesis se recalca que prácticamente no existen investigaciones que estudien la educación de adultos desde una perspectiva político-educativa. Lo descripto en este capítulo requirió la elaboración de algunos datos disponibles, que permiten la apertura del campo de investigación. Esta carencia se refleja en el último de los volúmenes *Situación de la investigación educativa*, publicado en 1978 y correspondiente al período 1975-76. Allí no se consigna ninguna investigación para el área temática *Educación permanente/Educación de adultos*. El tomo aún sin publicar sobre las investigaciones educativas 1979/80 refleja idéntica situación.

III.5. *El nivel secundario*

La enseñanza secundaria constituye, sin duda alguna, el nivel de estructura más complejo y crítico dentro del sistema educativo. Este rasgo, que no es patrimonio exclusivo de la Argentina, puede ser extendido a nivel regional, y, en ciertos aspectos, a ámbitos aún mayores. De acuerdo a los diagnósticos más recientes, la crisis proviene de diversos factores que actúan conjuntamente: la masificación del acceso y la consecuente pérdida de su carácter elitista, la disociación entre la rápida evolución del conocimiento y el anacronismo de los planes de estudio y de las prácticas pedagógicas, la expansión de la matrícula, la rigidez del mercado de empleo y del acceso a la universidad, etc.

El desarrollo histórico específico a través del cual se llegó —en el caso argentino— a esta situación de crisis, ya fue reseñado en otros trabajos (Wiñar, 1974; Escudé, 1975; Tedesco, 1980). Sintéticamente, puede afirmarse que la enseñanza media surgió durante la segunda mitad del siglo pasado, en el marco del proceso de consolidación del Estado nacional. Su contribución se definía a partir de dos funciones paralelas: la provisión de cuadros medios para la administración pública y la preparación para la universidad, donde se formaban los cuadros superiores y la élite política.

En este sentido, el bachillerato fue la modalidad clave del ciclo medio. Y si bien ya desde antes de fines de siglo se crearon los primeros establecimientos de otro tipo, su gravitación cuantitativa y social estuvo subordinada al mayor prestigio del bachillerato.

La discusión acerca del propósito perseguido por la diversificación del ciclo medio constituye uno de los temas más debatidos y recurrentes en la historia de la educación argentina. Al respecto, se ha sostenido que cada nueva modalidad de la enseñanza media pretendió resolver problemas de determinados sectores productivos y sociales, preservando las funciones clásicas del bachillerato como nivel reservado a la élite dirigente.

Fue por ello que las modalidades alternativas se pensaron como estudios terminales. Sin embargo, la dinámica de crecimiento del nivel primario permitió que el acceso al nivel secundario estuviese al alcance de los sectores medios y altos. Como ninguno de estos sectores aceptó ser el destinatario de modalidades terminales, ejercieron sistemáticas presiones para transformar las alternativas al bachillerato en vías de acceso a la universidad. Sólo mantuvieron carácter terminal las escuelas técnico-profesionales de 3 años de duración incluidas en la modalidad industrial⁴³.

Esta homogeneización formal de las alternativas de enseñanza media estuvo acompañada por un proceso de diferenciación interna, expresado tanto en el rendimiento diferencial de los establecimientos como en la creciente presencia privada en la oferta educativa.

⁴³ Un proceso característico de este tipo es la evolución de la enseñanza "normal". En el siglo XIX la misma fue concebida como la única que reclutaría al sector femenino de las capas medias y con carácter terminal. La incorporación de la mujer al sistema educativo como un aspecto del proceso de desarrollo social, tuvo consecuencias en dos direcciones. En primer lugar, la enseñanza normal debió dar también acceso a la universidad. En segundo lugar, las mujeres accedieron luego crecientemente a nacionales y comerciales, participando en 1975 con un porcentaje no desdeñable de la matrícula de la enseñanza técnica. Con el proceso de desindustrialización de la economía argentina, la participación femenina en la modalidad técnico-industrial retrocedió significativamente.

El problema del rendimiento fue tratado en el primer capítulo de este trabajo; más adelante se hará referencia a la información estadística disponible sobre este tema. En cuanto a la diferenciación por tipo de autoridad, la segmentación interna incluye, además de la distinción entre los sectores público o estatal y privado, una gran heterogeneidad dentro del mismo sector estatal. Al respecto, ya el estudio del CONADE permitía apreciar este fenómeno a principios de la década 1960-1970 (*Anexo estadístico*, cuadro 39) y la estructura de gobierno y modalidades del subsistema de enseñanza secundaria no variaron en sus lineamientos generales desde la publicación del CONADE. Los organismos encargados de dirigir la enseñanza secundaria, aunque en algunos casos modificaron su denominación, su jerarquía dentro del organigrama ministerial o su estructura de funcionamiento, son en general los mismos de entonces (*Estructura educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*, 1977. Farrauti, H. y A. C. Lentini, 1978. Ferrauti, H., 1981).

A nivel nacional hubo un único cambio significativo respecto de 1965. Este es la creación de la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria dependiente del Ministerio de Cultura y Educación ⁴⁴.

Los principales organismos encargados del gobierno de la educación secundaria de nivel nacional están en la órbita del Ministerio de Cultura y Educación. Son: la Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, la Dirección Nacional de Educación Artística, la Dirección Nacional de Educación Media y Superior y el Consejo Nacional de Educación Técnica. La lista completa de organismos encargados de la conducción del nivel incluye, en el ámbito nacional, a la Dirección Nacional de Educación del Adulto, las universidades nacionales y los ministerios de Salud Pública y Medio Ambiente, Defensa, del Interior, de Acción Social, de Obras y Servicios Públicos, de Comercio e Intereses Marítimos y de Justicia ⁴⁵.

En lo referido a la jurisdicción provincial, las encargadas de dirigir la educación secundaria son fundamentalmente las Direcciones de Educación Media de las distintas provincias. También otros ministerios y organismos provinciales dirigen establecimientos de este nivel, como por ejemplo los ministerios provinciales

⁴⁴ Con dicha medida los establecimientos que imparten este tipo de enseñanza dejaron de depender de la Secretaría de Agricultura y Ganadería, quedando bajo la conducción del Ministerio de Educación.

⁴⁵ Los establecimientos dependientes de los ministerios "extra-educación" y de las universidades nacionales son poco significativos desde el punto de vista estadístico, pero no así desde una perspectiva política y social. Se sabe, aunque no existan estudios al respecto, que estos establecimientos tienen características de reclutamiento de la matrícula, inserción de egresados y diseño curricular peculiares. Su función como formadores de élites es implícitamente reconocida y muy alta, en muchos casos, su gravitación directa y/o indirecta en la vida política nacional.

de Bienestar Social, o de Salud Pública o Acción Social y los ministerios provinciales de Gobierno (SNIE, 1980).

Las escuelas secundarias dependientes de municipalidades son poco numerosas y en casi todos los casos se trata de establecimientos de modalidad artística o asistencial (Ferrauti, H., 1981).

Los establecimientos secundarios privados corresponden a dos grupos. El primero, compuesto por los supervisados por organismos de jurisdicción nacional, es el más significativo estadísticamente. El organismo principal en su conducción es la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada. Este sector de la enseñanza media goza de gran autonomía y características diferenciales respecto del conjunto, similares a las ya vistas para el nivel primario⁴⁶.

El segundo grupo, constituido por establecimientos provinciales privados supervisados por la misma repartición encargada de la enseñanza secundaria provincial oficial, está más homologado con la enseñanza estatal.

La enunciación precedente sólo tiene por objeto poner de manifiesto la vigencia de la complejidad del régimen de gobierno del subsistema. No hay estudios que aporten elementos para comprender las diferencias y similitudes entre el estilo de conducción y las pautas político-educativas y organizacionales que imparte cada una de las dependencias. Sin lugar a dudas, este es un aspecto que debe ser retomado, analizado y explicado, superando las descripciones realizadas hasta el momento.

Esta heterogeneidad administrativa también se manifiesta en los contenidos. Si bien la estructura de carreras puede seguir agrupándose en las tradicionales ramas de estudio o tipos de enseñanza principales —es decir: agropecuaria, artística, bachillerato, comercial y técnica—, este agrupamiento no parece suficientemente desagregado ni explica la estructura del subsistema⁴⁷.

Es muy poco lo conocido acerca de la estructura del nivel y sus consecuencias en los procesos de diferenciación y homogeneización de la educación nacional. El desconocimiento lleva incluso a confusiones e imprecisiones en la recolección y elaboración de

⁴⁶ En 1960, durante el gobierno de Arturo Frondizi, se otorgó a los establecimientos privados de enseñanza secundaria la facultad de expedir títulos por sí mismos, considerándolos "unidades administrativas técnico-docentes de gestión propia" (decreto 12.179).

⁴⁷ En la *Guía de Carreras y Estudios* de nivel medio, publicada por la Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Cultura y Educación para el año lectivo 1981, se señalaba que "en la presente guía se registran noventa carreras abiertas a los egresados de séptimo grado. Las posibilidades no se agotan allí ya que por el carácter suscinto de esta guía no se han mencionado expresamente todas las carreras y cursos que se dictan en el Consejo Nacional de Educación Técnica y en los establecimientos privados que corresponden al área de la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada..." (p. 3).

datos estadísticos, permitiendo falsas interpretaciones conceptuales ⁴⁸.

Investigar el problema de la estructura de gobierno y los tipos de enseñanza del nivel secundario al margen de toda consideración acerca de, por ejemplo, las características diferenciales de la matrícula reclutada, la homogeneidad o heterogeneidad de los contenidos impartidos, las peculiaridades de la organización institucional de los establecimientos de cada modalidad según dependencia y las diferencias de articulación con el mercado laboral parece ser un camino estéril. Admitir esta complejidad permitirá reconstruir conceptualmente los segmentos o circuitos paralelos que se han ido conformando en este nivel.

En general, las políticas educativas del sistema de enseñanza secundaria no tuvieron lugar relevante en la investigación educativa. La consideración del significado y los efectos de su desarrollo en etapas históricas anteriores parece constituir una excepción a esta general desatención. En este sentido, fue publicado un volumen cualitativamente importante de trabajos nacionales: Wiñar, D., 1970; Weinberg, P. D., 1968; y Tedesco, J. C., 1970 y 1978; y regionales: Rama, G., 1972; Solari, A., 1977; y Vera, R., 1979. En ellos se analizan tendencias históricas de desarrollo de la enseñanza secundaria en relación con procesos demográficos, económicos, sociales y, en menor medida, también políticos. Sin embargo, incluso en esta dirección quedan temas relevantes, como por ejemplo la conformación histórica de la heterogeneidad del sistema de enseñanza secundaria por jurisdicciones o escenarios sociales, las demandas de los distintos grupos sociales y políticos en períodos recientes, etc., aún no estudiados sistemáticamente.

Las políticas más recientes y sus resultados fueron parcialmente incorporadas en los mencionados trabajos regionales; pero en el ámbito nacional, a partir de 1977 sólo fueron tratadas en algunos ensayos y trabajos parciales, con datos desactualizados ⁴⁹.

⁴⁸ Por ejemplo, existen cursos técnicos, paralelos al ciclo básico, que tienen una duración de tres años y carácter terminal (*Anexo estadístico*, cuadro 40). Su matrícula se computa conjuntamente con la correspondiente a las carreras industriales que dan acceso a la universidad. Sin embargo, las características estructurales son marcadamente diferentes en ambos casos y distinta la significación de la matrícula en uno y otro tipo de establecimiento.

⁴⁹ Entre los primeros se ubica la última descripción estadística del rendimiento del subsistema, *Rendimiento cuantitativo del nivel medio*, 1974 y el estudio de Testa, J.; A. Vales y D. Wiñar, 1979. Del último sólo circula en forma limitada una reproducción por fotoduplicación. Entre los ensayos, el último es el de Zanotti, J. L., 1980. Allí se discute, entre otros temas, la estructura del subsistema de enseñanza secundaria. Zanotti no utiliza resultados de investigaciones heurísticas, estadísticas, ni de campo. La carencia de investigaciones y elaboración teórica se refleja incluso en la antigüedad de la bibliografía utilizada en artículos recientes (Sastre de Cabot, 1977).

III.5.1. *Expansión cuantitativa según datos censales*

Según datos regionales de 1970, en la enseñanza secundaria la población escolarizada de 13 a 19 años había ascendido a casi un tercio del grupo de edad (*Anexo estadístico*, cuadro 41). Argentina quedaba lejos de Uruguay y seguía siendo superada por Panamá. En esa fecha, prácticamente un quinto de la población de 20 años y más había pasado por las escuelas secundarias, pero sólo poco más de uno cada diez adultos la había completado. En 1980 la proporción de asistentes había aumentado a uno cada cuatro y la de egresados casi un 60 %.

De acuerdo a los datos del último Censo, este avance en la escolaridad secundaria de la población adulta se presenta en todas las jurisdicciones. Pese a ello, la heterogeneidad nacional no ha disminuido. Las políticas educativas acumuladas en las disímiles condiciones regionales tuvieron como consecuencia diferencias significativas en la proporción de población que asistió a la escuela secundaria en las distintas jurisdicciones. Mientras en la Capital Federal prácticamente uno de cada tres adultos, o más, completó este nivel, y uno de cada cinco por lo menos lo conoció, en el otro extremo, en Formosa, menos de uno de cada diez pasó alguna vez por un establecimiento de segundo nivel.

Los diferentes porcentajes de población adulta que completaron la escuela secundaria indican la existencia de expectativas y posibilidades de inserción laboral y política muy diferenciada, además de requerimientos de educación permanente de adultos con perfiles claramente distintos en las diversas jurisdicciones del país. Hasta qué punto esto es una realidad; qué contenidos y patrones conductuales fueron provistos a quienes completaron la escuela secundaria o pasaron por ella (y que no son poseídos por el resto de la población); cuáles son las demandas educacionales, ocupacionales y políticas de la población adulta de niveles tan dispares y cuál es la real interdependencia entre niveles de educación media alcanzados con eventuales diferencias en la estructura de la sociedad civil de determinadas provincias o regiones, son algunas de las preguntas que quedan abiertas.

En numerosas provincias del interior, el porcentaje de adultos de 20 años y más con escuela secundaria incompleta es mayor que el de aquellos con escuela secundaria completa. Por otra parte, existe en la actualidad una tendencia universal, considerada necesaria para la participación económica y política, al alargamiento de la escolaridad a 10 años. En el marco de los niveles alcanzados, parece importante estudiar las características específicas del grupo de adultos con escuela media incompleta y realizar investigaciones orientadas a proponer vías estructurales que permitan la

Cuadro 14

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 20 AÑOS Y MÁS QUE ASISTIO
A LA ESCUELA SECUNDARIA POR JURISDICCIÓN 1970 - 1980

	1970	1980
+ 40 %		Capital Federal (46,2 %) Tierra del Fuego (41,2 %)
30-40 %	Capital Federal (36,7 %)	
		Santa Cruz (29,0 %) <i>Total país</i> (27,5 %) Córdoba (27,7 %) Neuquén (26,7 %) La Rioja (26,5 %)
25-30 %		Gran Buenos Aires (26,3 %) Santa Fe (26,0 %) Chubut (26,0 %) Mendoza (25,8 %) Prov. Buenos Aires (25,6 %) Catamarca (25,3 %)
		San Luis (24,8 %) Demás partidos Bs. As. (24,3 %) Salta (24,3 %) Tucumán (24 %)
20-25 %	T. del Fuego (24,9 %) <i>Total país</i> (21,4 %) San Juan (20,1 %)	San Juan (23,6 %) Río Negro (23,3 %) Entre Ríos (22,0 %) Jujuy (21,6 %) Corrientes (20,8 %)
	Santa Fe (19,8 %) Prov. de Bs. As. (19,5 %) San Luis (19,2 %) Mendoza-Tucumán (19,1 %) La Rioja (18,7 %) Neuquén (18,3 %)	Santiago del Estero (19,7 %) La Pampa (18,5 %) Misiones (17,8 %) Chaco (17,0 %) Formosa (16,6 %)
15-20 %	Santa Cruz (18,3 %) Salta (18 %) Chubut (17,5 %) Jujuy (16,8 %) Corrientes (16,0 %) Entre Ríos (15,2 %)	
	Sgo. del Estero (14,0 %) Río Negro (13,1 %) Misiones (13,1 %) Chaco (12,0 %) La Pampa-Formosa (11,7 %) Catamarca (10,9 %)	
— 15 %		

Elaboración propia.

FUENTE: *Anexo estadístico*, cuadros 42 y 43.

Cuadro 15

**PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 20 AÑOS Y MÁS QUE
COMPLETÓ LA ESCUELA SECUNDARIA, POR JURISDICCIÓN
1970 - 1980**

	1970	1980
+ 20 %	Capital Federal (23,3 %)	Capital Federal (32,7 %) Tierra del Fuego (21,2 %)
	San Luis (13 %)	<i>Total país</i> (17,0 %)
	San Juan (12,9 %)	Santa Fe (16,8 %)
	Córdoba (12,7 %)	La Rioja (16,7 %)
	<i>Total país</i> (12,7 %)	Córdoba (16,5 %)
10-20 %	Santa Fe (12,4 %)	San Luis (16,2 %)
	La Rioja (11,6 %)	Catamarca (15,8 %)
	Tucumán (11,3 %)	Neuquén (15,0 %)
	Prov. Bs. Aires (10,9 %)	Santa Cruz (14,9 %)
	Corrientes (10,8 %)	Gran Buenos Aires (14,8 %)
	Tierra del Fuego (10,6 %)	Mendoza (14,6 %)
	Mendoza (10,3 %)	Chubut (14,3 %)
		Tucumán (14,2 %)
		San Juan (14,1 %)
		Entre Ríos (14,0 %)
		Corrientes (13,8 %)
		Salta-Río Negro (13,3 %)
		Santiago del Estero (12,5 %)
		La Pampa (12,1 %)
		Jujuy (11,5 %)
		Misiones (10,7 %)
	Neuquén (9,8 %)	Chaco (9,8 %)
	Salta (9,7 %)	Formosa (9,8 %)
	Entre Ríos (9,6 %)	
	Santa Cruz (9,5 %)	
5-10 %	Chubut (9,4 %)	
	Sgo. del Estero (9,0 %)	
	Jujuy (8,2 %)	
	Río Negro-La Pampa-Mi- siones (7,6 %)	
	Catamarca (7,2 %)	
	Chaco (6,8 %)	
	Formosa (6,3 %)	

Elaboración propia.

FUENTE: Anexo estadístico, cuadros 42 y 43.

organización de los 9 a 10 años de escolaridad universal deseables en un país moderno. De este modo, la gran proporción que ahora cuenta con un nivel "incompleto" podría ir reemplazándose por otra con estudios completos, estructurados orgánicamente.

Los datos de 1980 muestran que un porcentaje muy elevado de jóvenes asiste al sistema de educación formal y la proporción correspondiente al nivel secundario —aunque sensiblemente inferior a la primera— sigue reflejando la amplitud del proceso de democratización externa del sistema educativo. El nivel medio ya parece haber abarcado al conjunto de los sectores medios, urbanos y aun rurales. Casi seis de cada diez jóvenes de 13 a 18 años está incorporado al sistema educativo y cuatro a las escuelas secundarias (*Anexo estadístico*, cuadro 44). La desagregación de las tasas de escolarización por edades simples muestra que el alejamiento del sistema educativo es paulatino, especialmente en el nivel secundario. Las altas tasas de escolarización de los jóvenes de 14 y 15 años alientan la perspectiva de una escolarización de 9 ó 10 años obligatoria. La aparente selectividad social de la incorporación —sobre la cual no hay estudios recientes— indicaría que la extensión del proceso de expansión a nuevos sectores —correlato de la mayor obligatoriedad— requiere estudios previos que pongan el acento en las edades mencionadas y en la oferta de oportunidades educativas para ellas, previendo, además, acciones específicamente orientadas a nuevos sectores sociales.

Cuadro 16

PORCENTAJE DE ESCOLARIZACIÓN POR EDADES SIMPLES,
POR SEXO Y NIVEL - 1980

	<i>A cualquier nivel de enseñanza</i>			<i>A nivel secundario</i>		
	<i>Total</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
13	86,4	87,4	85,4	32,2	30,5	33,9
14	74,2	75,1	73,2	46,2	43,8	48,7
15	60,6	60,5	60,8	46,9	44,6	49,3
16	50,0	48,3	51,8	43,5	40,7	46,3
17	43,0	40,8	45,1	39,5	37,1	41,8
18	30,4	29,1	31,7	21,3	21,9	20,6

FUENTE: Censo Nacional de Población y Vivienda, 1980, Serie B, Características Generales, Total del País, cuadro 7.

Nota: La asistencia total al nivel secundario, es decir, incluyendo a los que asistieron, pero que en el momento del censo no lo hacen más, supera para las edades de 15 a 21 años el 50 % y para las edades de 22 a 26 años el 45 %.

Cuadro 17

**PORCENTAJE DE ESCOLARIZACIÓN DEL GRUPO DE EDAD
13-18 AÑOS, POR SEXO Y JURISDICCIÓN-1980**

	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
+ 50 %	Capital Federal (62,8 %)	Capital Federal (60,2 %)
40 - 49 %	Córdoba (41,1 %)	Córdoba (44,3 %) Santa Cruz (44,0 %) Demás part. Bs. As. (41,8 %) Santa Fe (41,7 %) Prov. Bs. As., S. Juan (41,4 %) Gran Buenos Aires (41,2 %) <i>Total país (40,2 %)</i>
35 - 39 %	San Juan (38,8 %) Gran Buenos Aires (37,6 %) Santa Fe (37,5 %) Provincia Buenos Aires (37,3 %) Demás partidos Bs. As. (36,9 %) <i>Total país (36,4 %)</i> Mendoza (35,5 %) Santa Cruz (35,2 %)	San Luis, La Rioja (38,9 %) Jujuy (38,4 %) Tierra del Fuego (38,3 %) Catamarca (38,2 %) Mendoza (37,7 %) Salta (37,5 %) Tucumán (37,4 %) La Pampa (37,1 %) Entre Ríos (36,3 %) Chubut (35,4 %)
30 - 34 %	Jujuy (34,8 %) Tierra del Fuego (34,1 %) Tucumán (34,0 %) La Rioja (33,0 %) Salta (31,9 %) San Luis, La Pampa (31,2 %) Chubut (31,1 %) Entre Ríos (31,0 %) Catamarca (30,2 %)	Río Negro (32,3 %) Neuquén (30,8 %)
— 30 %	Río Negro (28,4 %) Neuquén (27,3 %) Corrientes (23,1 %) Formosa (22,3 %) Misiones (22,1 %) Santiago del Estero (21,6 %) Chaco (21,2 %)	Corrientes (29,3 %) Santiago del Estero (27,0 %) Formosa (26,0 %) Chaco (25,3 %) Misiones (25,1 %)

Elaboración propia.

FUENTE: *Anexo estadístico*, cuadro 44.

En la última década, la evolución de la escolarización secundaria por jurisdicciones no puede analizarse en detalle, pues faltan los datos censales de 1970 desagregados por grupos de edad y niveles de escolarización. El análisis sincrónico de la situación en 1980 indica que para esa fecha aun las provincias en las que el nivel de escolarización era más bajo, tenían índices superiores a muchos países latinoamericanos (comparar *Anexo estadístico*, cuadros 41 y 43).

Esta comparación destaca una vez más los aspectos específicos de la situación educacional argentina en el contexto latinoamericano. En una primera aproximación puede afirmarse que si bien habría habido en la región una cierta homogeneización de la situación argentina en lo que a expansión de la enseñanza primaria universal se refiere, no ocurrió lo mismo en la expansión de la enseñanza secundaria.

Pese al avance nacional, persiste en la Argentina una gran heterogeneidad en los índices de escolarización secundaria por jurisdicción. Su modalidad específica parece en cambio tener rasgos comunes en todas las provincias. Uno de ellos es la profundidad del proceso de feminización de la matrícula. Actualmente las mujeres no sólo concurren a la escuela en igual medida que los varones, sino que en todas las jurisdicciones los han superado. Probablemente este proceso se explique por una tendencia de los varones a incorporarse más tempranamente al mundo laboral que las mujeres, aunque también es posible que incidan aspectos de psicología social y estructura institucional. La publicación y elaboración de los datos de ocupación del Censo de 1980 permitirá investigar si la expansión de la enseñanza media abarcó en todas las provincias en igual forma a los distintos grupos ocupacionales.

Por último resta señalar que, de acuerdo a los datos de matrícula, el creciente acceso a la enseñanza secundaria demostrado con los datos censales podría haber disminuido su ritmo en los últimos años.

III.5.2. *Evolución cuantitativa del subsistema de enseñanza secundaria*

En la década del '70 la expansión de la matrícula muestra un comportamiento irregular (*Anexo estadístico*, cuadros 45 y 46). Si durante 1970 y 1974 las tasas de crecimiento porcentual anuales iban en claro aumento, a partir de 1974 comenzaron a disminuir. Pese a las posibles imprecisiones estadísticas las diferencias son lo suficientemente significativas como para adjudicarles validez tendencial. La mayor tasa de crecimiento porcentual anual se registró en 1974 respecto de 1973. Esta situación parece estar

vinculada a una coyuntura de expansión económica y fundamentalmente a una movilización política generalizada. Ambos factores están históricamente ligados a la búsqueda tendiente a ampliar la formación general por sectores cada vez más numerosos de población. En un país como la Argentina, donde el logro de la escolarización primaria era un fenómeno muy extendido y la oferta de educación no formal para adolescentes no tiene la expansión y variedad del sistema educativo formal, esta búsqueda sólo podía canalizarse mediante un vuelco estadísticamente significativo de jóvenes a la escuela secundaria.

En 1975 el crecimiento porcentual anual de la matrícula fue sensiblemente menor que en años anteriores. De este modo, nuevamente en la tendencia de desarrollo cuantitativo del sistema se evidencia una ruptura previa a marzo de 1976. El descenso de las tasas de crecimiento porcentual anual de la matrícula de enseñanza secundaria fue particularmente notorio en 1977, año en que dicha tasa habría quedado aun por debajo del crecimiento vegetativo de la población del grupo de edad correspondiente. Los datos de años posteriores son demasiado poco desagregados como para formular hipótesis de trabajo. Sin embargo, y aun cuando existiese un alto margen de error no reflejado en el censo de 1980, surge de lo expuesto que la enseñanza media ha dejado de expandirse a un ritmo estable y constante. La contracción económica y la generalización de prácticas autoritarias de funcionamiento de la sociedad civil habrían restado motivaciones a la búsqueda tendiente a ampliar la formación general. Por otra parte, este proceso habría sido alentado desde el Estado mediante el freno a la expansión de la red de oportunidades educativas.

Si bien entre 1970 y 1981 aumentó aproximadamente un 20 % la cantidad de establecimientos de nivel secundario existentes en el país, y en ningún año se registró una disminución de la cantidad global de colegios, la ampliación de la red fue sensiblemente inferior entre 1978 y 1981 a la registrada en el período 1973/76.

Cuadro 18

EXPANSIÓN CUANTITATIVA COMPARATIVA
DEL NIVEL SECUNDARIO

	<i>Establecimientos</i>	<i>Docentes</i>	<i>Alumnos</i>
73/76	4.483 + 404	146.867 + 21.865	1.124.364 + 158.692
	4.887	168.732	1.283.056
78/81	4.888 + 77	175.311 + 15.785	1.300.490 + 65.954
	4.965	191.096	1.366.444

Elaboración propia.

FUENTE: *Anejo estadístico*, cuadros 46, 48 y 49.

Este hecho puede ser un indicador de que la expansión de la enseñanza secundaria no es un objetivo político-educativo de la última gestión de gobierno. Tal hipótesis deberá, sin embargo, confrontarse con otras alternativas, referidas a procesos de concentración institucional, vinculados incluso al mejoramiento de la calidad de la infraestructura edilicia del nivel.

Las últimas informaciones acerca del estado de conservación o de la situación de propiedad de los edificios corresponden a fines de la década del '50 y comienzos de la del '60. De acuerdo a estos datos, prácticamente la mitad de los colegios se hallaban en regular o mal estado. Igual proporción funcionaba en edificios alquilados (CONADE, 1968, p. 358 y ss.). No hay datos disponibles sobre su equipamiento, sobre la relación con el volumen de población ni comparaciones entre la disponibilidad de la oferta de recursos de infraestructura en Argentina con el resto de América Latina. Dada la importancia que parece tener el medio físico en el rendimiento —tanto del escolar como, en forma mediata, del sistema (Etchart de Bianchi, M., 1976)—, sería importante contar con información al respecto.

En 1970 existía prácticamente la misma proporción de establecimientos de enseñanza secundaria privados que estatales. La proporción de colegios privados descendió en el primer quinquenio, para aumentar ligeramente a partir de 1977. Entre 1977 y 1981 los nuevos establecimientos privados superan casi en un 100 % a los nacionales (*Anexo estadístico*, cuadro 48), como resultado de una dinamización de la actividad del sector privado concomitante con la puesta en práctica del principio de subsidiaridad del Estado nacional.

Cuadro 19

PARTICIPACIÓN PORCENTUAL DEL SECTOR PRIVADO
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

	<i>Establecimientos</i>	<i>Alumnos</i>
1970	47,9 %	33,1 %
1971	47,3 %	33,0 %
1972	46,9 %	32,2 %
1973	47,2 %	31,7 %
1974	45,1 %	31,2 %
1975	44,0 %	31,0 %
1976	42,2 %	30,4 %
1977	43,0 %	30,8 %
...		
1981	43,7 %	30,3 %

Elaboración propia.

FUENTE: *Anexo estadístico*, cuadros 46 y 48.

En cambio, en los colegios privados la matrícula descendió, en forma leve pero constante, a lo largo de los últimos diez años. Si no pudo desplazarse hacia el sector privado acompañando a las nuevas creaciones, ello se debe a las dificultades económicas crecientes de las capas medias para afrontar los costos de la enseñanza privada y/o a la persistencia de valoraciones equivalentes de los grupos demandantes respecto de los distintos sectores de la enseñanza secundaria. En este sentido, resulta necesario profundizar sobre la verdadera valoración mencionada y sobre las diferencias reales entre estos dos segmentos del subsistema. Una diferencia parece ser la dimensión de los establecimientos, que en el promedio nacional sería menor y más adecuada para un óptimo proceso educativo en el caso del sector privado que en el del público.

Los datos acerca de la magnitud del sector privado de la educación secundaria, junto al desconocimiento de las diferencias existentes entre éste y el público, así como de sus políticas diferenciales de reclutamiento y el comportamiento de los egresados en los circuitos de educación superior y universitaria y en el mercado laboral, ponen en evidencia un centro nodal para la investigación educativa. Pero éstas no son situaciones nuevas, sino persistencia de tendencias más antiguas. El fenómeno nuevo es, sí, la creciente participación provincial en la atención del nivel, tema del que se sabe aún menos (*Anexo estadístico*, cuadros 46 y 48).

Con respecto a la distribución por tipos de enseñanza, algo más del 40 % de los establecimientos secundarios eran en 1970 bachilleratos, casi un tercio comerciales y prácticamente el 25 % correspondía a la enseñanza técnica (industrial y técnico-profesional). La participación del bachillerato en el total disminuyó significativamente entre 1970 y 1976, aumentando paralelamente la participación de la modalidad comercial. La participación de los establecimientos de enseñanza técnica en el total se había mantenido constante.

A partir de 1976 comienza nuevamente a crecer la participación de los bachilleratos en el subsistema, llegando a superar en 1981 su proporción en el total respecto de 1970. Esto se debe fundamentalmente al cierre de establecimientos de enseñanza técnica. La cantidad de establecimientos de enseñanza técnica disminuyó muy significativamente, tanto en números absolutos como en el porcentaje que les corresponde sobre el total (*Anexo estadístico*, cuadro 47).

Este parece ser un proceso coherente con las tendencias de desarrollo del aparato productivo y el desmantelamiento del sector industrial. Esta tendencia podría indicar el carácter intencional de los procesos de desindustrialización, que incluso se habrían extendido a la formación de recursos humanos. De este modo, desde las gestiones educativas del proceso se habría coadyuvado a crear

un determinado modelo de país que, al reducir la importancia de la industrialización, reduce también la importancia de la enseñanza tradicionalmente vinculada al aparato productivo.

La distribución de la matrícula por tipos de enseñanza sufrió un proceso de igual dirección que el de las oportunidades educativas, aunque menos marcado (*Anexo estadístico*, cuadro 45).

En 1970 la mayor concentración de matrícula se localizaba en los bachilleratos, luego venían las escuelas comerciales y finalmente, con porcentajes no muy inferiores, las escuelas técnicas. Un porcentaje reducido de alumnos concurría a establecimientos agropecuarios. La matrícula en bachilleratos descendió velozmente en el primer quinquenio de la década, pero comenzó a aumentar en 1978. A diferencia de lo ocurrido con la oferta de establecimientos, la proporción de matrícula en los bachilleratos aún no superó el nivel de 1970.

Cuadro 20

EXPANSIÓN CUANTITATIVA COMPARATIVA DEL NIVEL
SECUNDARIO, MODALIDAD TÉCNICA

	<i>Establecimientos</i>	<i>Docentes</i>	<i>Alumnos</i>
73/76	1.064 + 117 1.181	37.493 + 9.803 47.296	302.563 + 49.916 352.479
78/81	1.094 — 297 797	49.420 — 2.599 46.821	359.606 — 41.902 317.704

Elaboración propia.

FUENTE: *Anexo estadístico*, cuadros 45, 47 y 50.

Para el comportamiento diferencial de la matrícula respecto de la oferta de establecimientos hay por lo menos dos hipótesis explicativas alternativas. La primera: que la matrícula ofrece cierta resistencia a orientarse en función de procesos o modelos de desindustrialización. La segunda: si se tiene en cuenta que los datos de matrícula disponibles abarcan todos los años de estudio, se relativiza la primera hipótesis. Así podría decirse que la observación del comportamiento retractor del sector industrial por parte de los grupos demandantes pudo haber influido en la menor elección de este tipo de enseñanza por los nuevos contingentes, sin que este proceso se refleje aún con toda su fuerza en las cifras menos desagregadas.

Otro proceso vinculado a la tendencia retractor de la enseñanza industrial puede ser la creciente "elitización" en función

del prestigio de la modalidad y, sobre todo, de los altos costos de mantenimiento de jóvenes en escuelas de este tipo.

Al comparar la estructura de los establecimientos según los distintos tipos de enseñanza surge una novedad: la existencia, en 1981, de diferencias de la enseñanza técnica respecto del resto. Proporcionalmente los industriales ocupaban, por ejemplo, a más docentes que las carreras tradicionales. (*Anexo estadístico*, cuadro 50). La confrontación de estos datos con mayor información cuantitativa y otra cualitativa permitiría poner a prueba la aseveración cada vez más frecuente en la opinión pública acerca de que "las escuelas industriales son mejores que el resto". Por otra parte, el promedio nacional excluye aquí la visión de fenómenos tales como la heterogeneidad de dimensiones de establecimientos de distintas jurisdicciones, ámbitos sociales o aun turnos (diurno, nocturno) que reclutan población de diverso origen social.

III.5.3. *Los docentes*

La cantidad de recursos docentes empleados en el subsistema de enseñanza secundaria siguió en la década de 1970 tendencias asimilables a las de la oferta de establecimientos (*Anexo estadístico*, cuadros 49 y 50). Es decir, que la cantidad de docentes empleados en el nivel aumentó a lo largo de toda la década, aunque algo más lentamente en los años recientes. Las diferencias en los ritmos de expansión de los recursos docentes son, sin embargo, menores que en el caso de los establecimientos. Esto indicaría que la oferta de oportunidades educativas del nivel no habría sufrido un deterioro tan significativo, como cabe suponer si se analiza únicamente la evolución de la cantidad de establecimientos en funcionamiento.

Se sabe que la formación de los docentes de nivel secundario se realiza en los profesorados dependientes de la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior, del Consejo Nacional de Educación Técnica, de organismos provinciales, así como de institutos privados (*Guía de carreras de nivel terciario*, 1981). Diversas universidades nacionales y privadas también encaran la formación docente para este nivel.

No hay investigaciones que analicen el perfil de formación de los docentes empleados en el nivel ni otras que indaguen la posible heterogeneidad de los docentes en ejercicio por dependencia, modalidad o jurisdicción. A través de canales informales se sabe que muchos de los docentes empleados en escuelas secundarias no son egresados de establecimientos afectados a su formación. En numerosos casos, especialmente en escuelas nocturnas y establecimientos del interior del país, los docentes empleados son, o bien egresados de universidades nacionales sin formación

pedagógica o personal con enseñanza media completa. Tanto la significación estadística de estos grupos en el total de los docentes empleados en el subsistema de enseñanza secundaria, como la desagregación de los datos de acuerdo a otras variables, se desconocen. Sin embargo, éste parece ser un dato necesario para analizar cualitativamente las diferencias de las condiciones de enseñanza-aprendizaje en los distintos circuitos de la enseñanza secundaria ⁵⁰.

III.5.4. *Rendimiento cuantitativo del subsistema*

No se conocen investigaciones acerca del rendimiento cuantitativo del nivel secundario durante la década del setenta. En el último estudio sobre este tema (*Rendimiento cuantitativo del nivel medio*, 1974) se elaboraron indicadores válidos para el bachillerato, normal, comercial e industrial y se calcularon los valores correspondientes para la década del sesenta. El método empleado fue la consideración de cohortes teóricas para los años 1963/64, 1964/65, 1965/66, 1966/67, 1967/68 y 1968/69, con datos tomados de la publicación *La educación en cifras 1963/1972, Tomo II*, del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Educación. En este volumen fueron publicados por última vez los datos necesarios para evaluar el rendimiento cuantitativo de todo el subsistema. Ellos son: matrícula total, matriculados nuevos, matriculados repitientes y egresados por año lectivo.

A partir de estos cuatro datos se construyeron grupos de indicadores de rendimiento cuantitativo. El proceso de construcción de los mismos fue minuciosamente expuesto en la introducción metodológica del trabajo. Allí puede verse cómo fueron corregidas muchas de las dificultades relacionadas con el uso desagregado de los indicadores retención y desgranamiento. La publicación que se comenta no presentó los datos de rendimiento desagregados por dependencia y jurisdicción. Por otra parte, carece de todo análisis explicativo de las situaciones y tendencias presentadas, que sólo se vierten en cuadros estadísticos.

Bajo la denominación de enseñanza media corriente se computaron los valores promedio para el conjunto de las modalidades.

⁵⁰ La posibilidad de realizar un exhaustivo diagnóstico de los recursos docentes requiere la reelaboración del método de recolección de datos. Actualmente los profesores se computan por escuela. Profesores que trabajan en escuelas de distintas dependencias son así computados dos y más veces. La sugerencia es que se ponga en funcionamiento un sistema ligado a la persona y no a los establecimientos y/o dependencias. Esta idea cuenta sin embargo con la oposición del cuerpo de profesores, que ve peligrar la posibilidad de continuar ejerciendo los varios cargos —a veces legalmente incompatibles— que necesita para subsistir.

Se presentaron luego los valores correspondientes al bachillerato, comercial, normal e industrial. En general se halló que el rendimiento en el bachillerato, comercial y normal era similar, en tanto el del industrial difería sensiblemente del resto.

Para el último período considerado, es decir para el año 1968/69, se observó que el rendimiento difería sensiblemente de un año a otro (*Anexo estadístico*, cuadro 51). Para el conjunto del subsistema, primer año tenía la tasa de promoción más baja de todos los años de estudio, excepto quinto y sexto. De segundo a cuarto año la tasa de promovidos iba en paulatino aumento, disminuyendo concomitantemente tanto los porcentajes correspondientes a repetición como los de abandono. Si bien en quinto y sexto año se consignaban bajas de promoción, ello se debía al inicio de los egresos.

Los dos indicadores de bajo rendimiento —repetición y abandono— tuvieron tendencias similares a través de los años de estudio. En ambos casos, la incidencia del problema era mucho mayor en primer año que en el resto. Prácticamente un tercio de los alumnos de primer año repetían o abandonaban; y el doble de los que repetían dejaban de asistir a la escuela. Este hecho parece particularmente significativo. En cuanto a los datos expuestos resulta necesario revisar la metodología, registrando exactamente si la tasa de abandono es efectiva, si no existen pases, reincorporaciones u otros fenómenos no contemplados que podrían incidir en una reducción de los porcentajes consignados. Por otra parte, parece difícil que los adolescentes que abandonan en primer año lo hagan por causa de una temprana incorporación al mundo del trabajo ⁵¹.

Si bien las tasas de trabajo adolescente son altas en la Argentina, parece poco probable que quienes deciden cursar estudios de enseñanza media tengan luego una necesidad de trabajo remunerado tan urgente —o sean requeridos con la misma inmediatez por apremios domésticos— que su desescolarización sea determinante. En este sentido debe haber motivaciones psicológicas, ligadas al cambio que significa la escolarización media, que induzcan al estudiante a dejar tempranamente la escuela. Tales motivaciones psicológicas no serían más que la elaboración personal de la colisión entre culturas diferentes (la propia y la de la escuela) y modelos institucionales también diversos (el de la escuela primaria a la que concurría y la escuela secundaria).

En la enseñanza industrial las tasas de promoción eran más bajas que en la media, considerada en su conjunto (*Anexo estadístico*, cuadro 52). Esto se debía fundamentalmente a una mayor

⁵¹ En 1980 trabajaba aproximadamente el 8 % del grupo de edad de 10 a 14 años en áreas urbanas y el 11 % de la población rural según datos del CELADE de 1980.

incidencia de las tasas de abandono. Por otra parte, al considerar los datos desagregados por años de estudio se observa que la incidencia del abandono era particularmente alta en primero y cuarto año y la de repetición en segundo. Estos datos son tendencialmente coincidentes con los obtenidos por una investigación referida solamente al rendimiento del subsistema de enseñanza secundaria industrial en años más recientes (Testa, J., A. Vales y D. Wiñar, 1979). Los resultados señalaban una variación mínima en el rendimiento de la modalidad respecto de años anteriores. La conclusión más general indicaba que en 1972/73, para una cohorte teórica de 100 alumnos, se llegaba a sexto año con sólo 23, que habían seguido sus estudios sin atrasos ni repeticiones.

En la investigación de 1974, la acumulación de las tasas de abandono por años de estudios fue considerada un indicador aproximado de la deserción en el nivel. Para la enseñanza media corriente la deserción agrupaba prácticamente a la mitad de la población incorporada (*Anexo estadístico*, cuadro 53). Para la enseñanza media técnica este porcentaje era muy superior (*Anexo estadístico*, cuadro 54).

Si bien existe la posibilidad de una sobrevaloración de estas cifras a causa de la metodología empleada, sus valores son suficientemente altos como para profundizar el análisis del problema. En este sentido, el estudio sobre el rendimiento de la enseñanza industrial señala en primer lugar la necesidad de investigar en el área del desarrollo de la estadística continua: "se considera de primera importancia la implementación de un sistema permanente de registro de las bajas a nivel de establecimiento, con la secuencia y la desagregación de las series básicas que se relevan. Esta información permitirá, si se efectiviza un buen nivel de registro, obtener una buena medida global de la deserción dentro del marco de la información sobre rendimiento que brindan las series de nuevos inscriptos y repitientes". En segundo lugar, señala la necesidad de investigar en el área de estudios especiales, especialmente la realización de estudios periódicos de seguimiento de cohortes (Testa, J. A., Vales y D. Wiñar, 1979, p. 26).

En 1968/69, poco más de un tercio de los ingresantes en la enseñanza secundaria terminaba el ciclo en el tiempo de duración normal, en tanto que un porcentaje significativo empleaba más tiempo del previsto (*Anexo estadístico*, cuadro 55). La mayoría de los atrasos eran de un año. La situación en la enseñanza industrial era nuevamente desfavorable respecto del promedio de las otras modalidades (*Anexo estadístico*, cuadro 56). Menos de un quinto de los alumnos industriales terminaba su carrera en el tiempo de duración planificado. Mientras que el 72,25 % de los egresados de la enseñanza media corriente terminaba su carrera en el plazo previsto, en el caso del industrial este porcentaje descendía al 68,76 %.

Si se comparan los datos de rendimiento del nivel medio disponibles con los existentes para el nivel primario, se comprueba lo siguiente: mientras en el nivel primario el principal problema de rendimiento reside en los altos índices de repetición, en la escuela secundaria es mayor la incidencia del abandono. Esto es en parte explicable por la condición de no obligatoriedad del nivel y por la probable búsqueda de una más rápida inserción en actividades laborables.

El problema del abandono es particularmente agudo en primer año. En el caso de la enseñanza industrial la gravedad se repite en cuarto año.

Por otra parte, los últimos datos comparables demuestran que a fines de la década del 60 la modalidad industrial tenía un rendimiento cuantitativo significativamente menor que el conjunto de la enseñanza secundaria. Si se recuerda que el origen socio-económico de los estudiantes de la enseñanza industrial era coetáneamente inferior al de la media de otras modalidades (Wiñar, D., Llovate, S., y Mérega, H., 1968) puede concluirse que el rendimiento diferencial de los distintos tipos de enseñanza media estaba asociado a características socioeconómicas diferenciales del alumnado. La escuela secundaria habría entonces reforzado diferenciales sociales preexistentes a través de una selección social previa y un rendimiento diferenciado desventajoso para el tipo de enseñanza que concentraba a los jóvenes provenientes de familias ocupadas en segmentos inferiores. Este hecho, sin embargo, no es más que una constatación estadística; no explica los mecanismos que producían un rendimiento diferencial de la modalidad industrial respecto del conjunto del subsistema.

En la actualidad se conoce el rendimiento del subsistema de enseñanza media técnica/industrial para años más recientes, pero no el del conjunto del subsistema. Por otra parte, no se sabe si la diferencia socioeconómica del alumnado persiste. Es más, hay indicios acerca de que puede haberse homologado. Por último, y aun a riesgo de ser reiterativos, cabe señalar que como el rendimiento del sistema es el resultado acumulado de comportamientos de instituciones e individuos, para detectar problemas en forma más pormenorizada es necesario el análisis de la problemática desde la perspectiva de las instituciones de las que se deserta y del alumno desertor, incorporando en el primer caso variables institucionales y pedagógicas; familiares y psicológicas en el segundo y culturales en ambos.

La investigación sobre el rendimiento de la enseñanza secundaria industrial concluye que en los valores más desagregados existía un panorama interjurisdiccional relativamente homogéneo. A partir de esto, los autores formulan la hipótesis de que "[existirían] factores en la población escolar que determinan magnitudes relativas de desgranamiento total muy semejantes con indepen-

dencia de la localización geográfica de los establecimientos" (Testa, J. A., Vales y D. Wiñar, 1979, p. 5). Se sugiere así lo dicho en este informe: la importancia de estudiar las poblaciones escolares con mayor profundidad analítica.

Para otros indicadores más desagregados la misma investigación comprobó la existencia de diferencias interjurisdiccionales significativas. Por ejemplo, los valores porcentuales de desgranamiento para el pasaje de ciclo entre zonas análogas —aquéllas, por ejemplo, de gran concentración de matrícula— eran diferentes. Mientras los cursos diurnos de las escuelas industriales del Gran Buenos Aires y de Santa Fe sufrían por entonces un fuerte desgranamiento de la trayectoria escolar de una cohorte teórica, este fenómeno era menos significativo en la Capital Federal y en Córdoba. La investigación que se comenta describe otra serie de situaciones específicas, formula algunas hipótesis explicativas y sugiere líneas de investigación.

Las causas de las diferencias interjurisdiccionales de la enseñanza secundaria se vinculan a las que provocan los diversos grados de escolaridad secundaria alcanzados. A este respecto, se ha demostrado a nivel regional que, a diferencia de lo que solía sostenerse, no siempre la mayor escolarización y/o escolaridad media está vinculada a procesos de creciente urbanización e industrialización y viceversa (UNESCO, CEPAL, PNUD, DEALC, final 4, vol. 2, IV-44). Estos aportes conceptuales, surgidos de investigaciones comparativas regionales, son dignas de considerar en los estudios acerca de la heterogeneidad de situaciones educativas dentro de un mismo país.

A modo de síntesis puede concluirse que es mucho lo que no se sabe acerca de la enseñanza secundaria. Entre otros aspectos sin investigar pueden mencionarse las características estructurales de la diferenciación de carreras, las consecuencias de la superposición de autoridades, el rendimiento cuantitativo actual del sistema, las motivaciones y consecuencias de la heterogeneidad, las consecuencias diferenciales de los resultados de las políticas educativas hacia el nivel de distintos escenarios sociales y grupos sociales, las manifestaciones cualitativas de la expansión cuantitativa, etc.

El hecho de que el nivel medio haya sufrido una expansión cuantitativa tan profunda paralela al logro de la universalidad de la enseñanza primaria, transformó la problemática referida al mismo en primera prioridad de la investigación educativa.

III.6. *La educación superior no universitaria*

Si bien no es propósito de este informe la formación del nivel terciario, igualmente se le dedicarán algunas líneas, pues la mayor parte de establecimientos que lo componen y de la matrícula que abarca corresponde a la formación docente para los niveles descriptos (*Anexo estadístico*, cuadro 57). Por otro lado, la gran mayoría de los establecimientos de educación superior no universitaria dependen de los organismos que gobiernan el nivel secundario y se hallan afectados por problemas similares. Esta estructura de gobierno y organización facilitan la "secundarización" visible en numerosos profesorados y establecimientos terciarios, tanto en el nivel de los contenidos transmitidos como en los métodos de enseñanza, disciplina y normas de funcionamiento.

Es muy poco lo que se sabe acerca de este subsistema. Los datos globales reunidos con carácter exploratorio permiten visualizar algunas tendencias que coinciden con las de otros niveles. Tanto el análisis de la oferta de establecimientos como el de la matrícula ponen de manifiesto la creciente participación del Estado durante el período iniciado en 1973/75, y un decaimiento de la misma en favor del sector privado durante la gestión del proceso 1976/82.

Cuadro 21

PARTICIPACIÓN DEL SECTOR PRIVADO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

Año	Establecimientos	Matrícula
1970	34,7 %	35,0 %
1975	34,4 %	28,8 %
1981	39,9 %	37,3 %

FUENTE: *Anexo estadístico*, cuadros 58 y 59.

Trabajos de carácter histórico demostraron que en América Latina, particularmente en la Argentina, los Estados gobernados por coaliciones oligárquicas sienten desconfianza frente a la fidelidad de los docentes formados en los establecimientos estatales. De este modo, sus decisiones políticas estuvieron orientadas a la privatización de la formación docente (Tedesco, J. C., 1980 y Braslavsky, C., 1982).

Durante el último período el proceso de expansión de la enseñanza superior privada se debería, en parte, a que el Estado traspasó al sector privado la responsabilidad de la educación, por causas ideológicas y financieras, sí, aunque también cabe señalar, entre otros fenómenos nuevos, la fundación de establecimientos de educación formal por sectores opositores. Era un modo de ganar espacios en la sociedad civil recuperando ámbitos de acción vedados en las instituciones del estado autoritario⁵².

Las tendencias más globales de expansión o retracción de la matrícula están vinculadas: a) con la evolución de la educación superior universitaria, y b) del mercado del empleo. El gran crecimiento del sector terciario o universitario, en particular en la formación docente, tiene mayor relación con el desplazamiento de la matrícula universitaria hacia éste que con el reclutamiento de nuevos sectores. Es decir, que el proceso de democratización externa del sistema de educación formal, que en la última década cerró su ciclo para el nivel primario y continuó —aunque desaceleradamente y con otras características— en la enseñanza secundaria, a partir de 1976, luego del explosivo auge de 1970 a 1976, se retrajo y estabilizó en los niveles superiores.

Cuadro 22

PARTICIPACIÓN DE LA MATRÍCULA DE NIVEL SUPERIOR
NO UNIVERSITARIO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN
FORMAL POST-SECUNDARIO

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Universitario</i>	<i>Superior no universitario</i>
1970	100 (293.302)	86,4 %	14,6 %
1972	100 (387.057)	86,1 %	13,9 %
1974	100 (542.335)	89,4 %	10,6 %
1976	100 (600.768)	88,6 %	11,4 %
1978	100 (474.925)	84,1 %	15,9 %
1981	100 (525.688)	76,5 %	23,5 %

FUENTE: *Anexo estadístico*, cuadros 59 y 60.

⁵² Es así como algunas universidades privadas fueron fundadas directamente por grupos de docentes alejados de universidades nacionales, que antes de esa fecha se mostraban opuestos a cualquier avance del sector privado en la educación nacional.

Entre las causas del desplazamiento de la matrícula de enseñanza superior hacia los institutos terciarios están, en primer lugar, las políticas estatales de orientación hacia carreras cortas y limitacionistas del ingreso universitario. Por otra parte, la retracción del empleo industrial pudo haber reforzado las expectativas laborales en el sector terciario, en este caso el docente: éste se habría visualizado como uno de los pocos ámbitos que en períodos de crisis absorbe nueva fuerza de trabajo. Los datos reunidos para este trabajo sobre la evolución de los docentes empleados en los distintos niveles del sistema indicarían que, en el caso específico del período 76/81, el crecimiento de la matrícula en establecimientos para la formación docente respondería más bien a percepciones subjetivas retardadas, con correlatos reales en etapas previas, que a procesos coetáneos.

Es probable que, de acuerdo a las causas que impulsan el crecimiento terciario, comiencen a registrarse modificaciones de importancia en la estructura interna de la matrícula, como, por ejemplo, aumentos del reclutamiento masculino, desertores de las carreras universitarias, etc.

Queda abierta, también, la pregunta sobre los efectos cualitativos de esta reestructuración de la matrícula post-secundaria. En primer lugar, el volumen del desplazamiento no alcanza a compensar el descenso de la matrícula universitaria. Esto significa que a partir de 1976 descendió la enseñanza post-secundaria dentro del sistema de educación formal⁵³.

Considerando además las características de "secundarización" del nivel terciario no universitario en el contexto de retraso en los contenidos y la burocratización autoritaria en la organización institucional del sistema educativo, ya referidas en el capítulo II, el proceso de desplazamiento de la matrícula universitaria a los centros no universitarios es un proceso más en la cadena de deterioro de la educación argentina.

III.7. *Los temas recurrentes*

Las gestiones educativas del período 1976/1982 no realizaron un diagnóstico orgánico del sistema educativo. Pero el análisis de los niveles del sistema muestra una serie de temas recurrentes en todos los niveles y gestiones. Entre ellos puede nombrarse: a) gobierno ineficiente de la educación, b) excesiva concentración del servicio educativo en manos del Estado, c) inadecuada infraestruc-

⁵³ La comparación con datos sobre las tendencias evolutivas de la educación parasistemática, desagregados por tipo de establecimientos y con los datos censales, permitirá determinar si se trata —o no— de descenso general de la expansión de la educación post-secundaria.

tura edilicia y equipamiento, d) "desorden" dentro del sistema, etc. Estos temas recurrentes eran para el gobierno algunos de los problemas centrales a resolver.

Las gestiones educativas del período 1976/1982 tampoco definieron políticas educativas orgánicamente articuladas. Ellas se fueron adoptando en forma puntual, sobre la marcha, y con el propósito de resolver aquellos supuestos problemas centrales. Entre esas políticas educativas pueden mencionarse respectivamente: a) la transferencia de escuelas a las provincias y medidas de reestructuración administrativa, b) subsidiaridad del estado, c) suscripción de préstamos internacionales para mejorar la infraestructura edilicia y el equipamiento y d) jerarquización por categorías, diferenciación horizontal —de acuerdo a las posibilidades de cada jurisdicción— y mayor control burocrático del personal docente.

Las políticas educativas dispuestas fueron aplicadas erráticamente en el contexto de crisis económica, conflictos intragubernamentales y congelación política. Ellas contribuyeron a conformar un sistema educativo caracterizado entre otros aspectos por: a) un gobierno con creciente complejidad burocrática y decreciente participación formal e informal de docentes, padres y estudiantes; b) la disminución y/o segmentación de la oferta de oportunidades educativas en niveles y modalidades claves del sistema; c) la persistencia de una significativa porción de infraestructura física deteriorada y equipamiento insuficiente y d) un cuerpo docente desarticulado, con formación y reconocimiento heterogéneo.

Un sistema educativo recién se realiza en el contacto con la población que atiende. En este sentido las tendencias que dependen menos biunívocamente de las políticas públicas y más directamente de los comportamientos de la población —expansión matricular, rendimiento, egresos, etc.— no parecen inscriptas en procesos de acentuado deterioro, excepto la evolución de la matrícula de educación de adultos y de la enseñanza superior universitaria. Si bien esta suerte de demanda persistente pudo mantener y aun conquistar espacios formales, no siempre pudo conquistar espacios equitativos, ni superar la existencia de ciertas desigualdades educativas por sectores sociales y contextos geográficos.

El análisis de los niveles del sistema educativo muestra, en un ámbito específico, que la concreción de las políticas públicas está intermediada por la población, como agente social que tiene cierta autonomía relativa de comportamiento. Esta autonomía relativa se conserva aun en contextos de congelación política, aunque puede estar más circunscripta que en contextos de democracia representativa. En esta dinámica, la valoración social de la educación parece ser lo suficientemente alta para que la educación sea uno de los últimos bienes sociales que se renuncia a adquirir.

A partir de este hecho puede plantearse la hipótesis de que la educación impartida en el sistema de educación formal cumple

alguna función social valiosa para los sectores demandantes. Esta función social explicaría por qué la población insiste mayoritariamente en consumir educación formal. Las pocas investigaciones existentes parecen indicar que se valora la posibilidad de realizar aprendizajes instrumentales, lógico-operacionales y científicos. La población percibiría estos aprendizajes como valiosos, aun cuando en las políticas públicas se dé prioridad, por ejemplo, a la conservación del orden o a la transmisión ideológica.

El desafío parece ser la generación de políticas educativas orgánicamente estructuradas que garanticen las condiciones de gobierno, la estructura del sistema y los recursos más adecuados para la realización socialmente equitativa de aquella posibilidad. Esto significa superar no sólo estilos autoritarios, sino también tecnocráticos y espontaneístas de generación y puesta en práctica de políticas educativas. Las políticas educativas referidas al gobierno, estructura y recursos del sistema educativo no se legitimarían así por el logro de objetivos autónomos —crear más escuelas, emplear más docentes, etc., “per se”—, sino por su contribución a la creación de condiciones óptimas para la realización de los aprendizajes demandados. Dicho en otros términos: se trata de generar y poner en práctica políticas para la solución de los problemas de gobierno, de estructura y cuantitativos del sistema educativo, con los agentes sociales y en función de aprendizajes de alta calidad.

La puesta en práctica de una concepción de este tipo estará condicionada por numerosos factores, entre ellos, la cantidad y calidad de conocimientos sobre el funcionamiento del sistema educativo. Serán particularmente significativos los aportes que, desde la investigación educativa, puedan realizarse sobre el comportamiento de los agentes sociales en el sistema educativo.

III.8. *Bibliografía*

- Aguerrondo, I., 1976. *El centralismo en la educación primaria argentina*, Cuaderno del CIE N° 15, Buenos Aires.
- Agulla, J. C. y colaboradores, 1973. *Educación, sociedad y cambio social*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- “Una alternativa diferente. La propuesta de la Multipartidaria sobre educación”, 1982. En: *Perspectiva Universitaria*, N° 10, Buenos Aires, mayo.
- Aznar, L., 1974. *La educación en regiones periféricas argentinas: la Patagonia Norte*, Fundación Bariloche, San Carlos de Bariloche, julio.
- Babini, A. M. de, 1976. “La desigualdad educacional en Argentina”, en: *Argentina conflictiva*. Seis estudios sobre problemas sociales argentinos, J. F. Marsal (comp.), Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Babini, A. M. de, 1982. “La deserción escolar en Argentina”, en: *Revista Argentina de Educación*, año I, N° 1, Buenos Aires.
- Banco Mundial, 1980. *Educación*, documento de política sectorial, Washington.

- Eernales, E., 1980. "La autonomía relativa de la educación y la democracia", en: *Crítica y Utopía*, Nº 2, Buenos Aires.
- Bosch, L. P., 1982. "Los últimos 60 años en la educación preprimaria argentina", en: *La Obra*, año 61, Nº 750, Buenos Aires, abril.
- Braslavsky, B. P. de, 1981. a) "1981: Año Internacional de los Impedidos. Sus principios y objetivos esenciales", en: *Veritas*, año 51, Nº 541, Buenos Aires, mayo.
- Braslavsky, B. P. de, 1981. b) "Normalización e integración en América Latina, ponencia ante el Congreso Nacional sobre deficiencia mental", México, setiembre (mimeografiado).
- Braslavsky, C. y López, H., 1974. "La Universidad y el sistema educativo argentino", en: *Latinoamérica*, año 2, Nº 4, Río Cuarto, Argentina.
- Braslavsky, C., 1979. *Die Schulpflicht in Lateinamerika*, Universidad de Leipzig, tesis de doctorado (mimeografiado).
- Braslavsky, C., 1982. a) "La motivación económica y la motivación política en el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos", en *Lateinamerika Studien*, Nº 9, Munich (manuscrito, 1977).
- Braslavsky, C., 1982. b) "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica", en: *Cuaderno del DIE*, Nº 6, México.
- Bravo, H. F., 1972. *Régimen fiscal de la educación nacional*, 2ª edición, Buenos Aires, ITDT-CICE.
- Bravo, H. F., 1972. a) *Bases constitucionales de la educación argentina: un proyecto de reforma*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Bravo, H. F., 1972. b) *Las erogaciones en educación. Un análisis del caso argentino fundado en el presupuesto nacional*, documento de trabajo del ITDT-CICE, Nº 5, Buenos Aires.
- Bravo, H. F., 1975. *Los recursos financieros de la educación. Los recursos del sector público en la Argentina al nivel nacional*, documento de trabajo del ITDT-CICE, Nº 8, Buenos Aires.
- Bravo, H. F., 1980. a) "Igualdad de oportunidades educativas: el caso argentino", en: *Perspectiva Universitaria*, Nº 8, Buenos Aires, abril.
- Bravo, H. F., 1980. b) "Participación del sector educativo privado en el servicio educativo nacional", en: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 6, Nº 26, Buenos Aires, mayo.
- Bravo, H. F., 1981. a) "La contribución del Estado a la enseñanza privada", en: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 7, Nº 32, Buenos Aires, julio.
- Bravo, H. F., 1981. b) "La subsidiaridad del Estado en el área de la educación", en: *Perspectiva Universitaria*, Nº 9, Buenos Aires, julio.
- Brunner, J. J., 1981. *La cultura autoritaria en Chile*, FLACSO, Santiago de Chile.
- CEPAL, 1979. *América Latina en el umbral de los años 80*, Santiago de Chile.
- Cerese, F. P. y F. Mignella Calvosa, 1980. *La nueva pequeña burguesía*, Ed. Nueva Imagen, México.
- CFI, 1977. *Posibilidades educacionales de la población nacional y de las distintas jurisdicciones del país*, Buenos Aires.
- Cirigliano, G. F. J., 1969. *Educación y política. El paradójico sistema de la educación argentina*, Librería del Colegio, Buenos Aires.
- CONADE, 1968. *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, Buenos Aires, 2 tomos.
- Congreso Nacional de Educación, 1978. *La transferencia de escuelas primarias nacionales ante la Constitución, las leyes y la política educativa*, Buenos Aires.

- Consejo Federal de Cultura y Educación, 1981. *La regionalización educativa en la República Argentina*, documento presentado al Taller Interamericano sobre Regionalización de la Educación, Santiago de Chile, 20 al 24 de abril.
- Cortés, C., F. y A. Flisfish, 1975. *Educación, urbanización y fecundidad: un ensayo teórico*, FLACSO, Santiago de Chile.
- Crozier, M., 1974. *El fenómeno burocrático. Ensayo sobre las tendencias burocráticas de los sistemas de organización modernos y sus relaciones con el sistema social y cultural*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Echart de Bianchi, M. y otros, 1976. a) *Costos de la educación en la Argentina. Metodología y principales resultados*, FIEL/ECIEL, Buenos Aires.
- Echart de Bianchi, M. y otros, 1976. b) *Los determinantes de la educación en la Argentina*, FIEL/ECIEL, Buenos Aires.
- Escudé, C., 1975. *Aspectos ocultos de la educación en la Argentina. Políticas de inversión y productividad 1900-1970*, Ed. El Coloquio, Buenos Aires.
- Las estadísticas de la educación en la República Argentina, 1976. En: *Estadística*, Journal of the Inter-American Statistical Institute, Washington IASI, v. XXX, N° 114.
- Estructura educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*, 1977. (Publicación del Servicio de Planeamiento de la Dirección Nacional de Políticas y Programación Presupuestaria del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.)
- Evolución de los salarios docentes 1906-1975*, 1976. (Publicación de la Dirección Sectorial de Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.)
- Fainholz, B., 1979. "La educación en las zonas rurales. Integración del mundo rural en el proceso de desarrollo social y en el sistema de educación global", en: *Perspectiva Universitaria*, N° 6, Buenos Aires, junio.
- Fernández Lamarra, N. e Aguerro, I., 1980. "Los planes de educación en América Latina", en: UNESCO/CEPAL/PNUD, *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*, comp. G. W. Rama, UNICEF, Santiago de Chile.
- Ferrauti, H. y Lentini, A. C., 1978. *La estructura burocrática formal del sector educacional de la planta central del Ministerio de Cultura y Educación*, IIE, Buenos Aires.
- Ferrauti, H., 1981. "Estructura institucional del sistema educativo argentino por jurisdicción y nivel", en: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 7, N° 34, Buenos Aires, noviembre.
- Filgueira, C., 1977. *Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)*, Buenos Aires, DEALC/documento N° 4.
- Flisfish, A., 1980. *La propia educación de los demás*, FLACSO, Santiago de Chile (Materiales de discusión N° 5).
- FUDAL-IEP-FNUAP, 1980. *Análisis poblacional de la Argentina, informe de investigación*, vol. IV, Buenos Aires.
- Galán, L. y Ruiz, R., 1975. "Administración de la educación", en: *Ciencias Administrativas*, revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias Administrativas, año XVII, Nros. 46-47-48, La Plata, enero-diciembre.
- García de Vivens, M. B., 1979. "Medición de la deserción escolar en la Argentina", en: *Revista Paraguaya de Sociología*, año 16, N° 45, Asunción, mayo-agosto.
- Gertel, H. R., 1973. "La utilización de recursos humanos dentro del sistema educativo", en: *Jornadas de finanzas públicas*, N° 6, Córdoba, trabajo N° 1.

- Gertel, H. R., 1976. *Aportes para un análisis de la economía de la educación en la Argentina, ponencia ante las Primeras Jornadas sobre Financiamiento y Costos de la Educación*, Buenos Aires, 8 y 9 de octubre (mimeografiado).
- Gertel, H. R., 1977. *Financiamiento de la educación en América Latina. Una aplicación a la Argentina*, Buenos Aires, DEALC/documento N° 3.
- Guía de carreras y estudios de nivel medio*, 1980. (Publicación de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, Secretaría de Estado de Educación, del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.)
- Guía de carreras de nivel terciario no administrado por la Universidad*, 1981. Fundación Banco de Boston, Buenos Aires. (Publicación preparada por la Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.)
- Kratochwill, G., Uranga, S. S., y Karp, S., 1967. *Frenos económicos y sociales para la educación*, Ed. Libera, Buenos Aires.
- Katzman, R., 1968. "Estratificación educacional en provincias argentinas", en: *Desarrollo Económico*, vol. 7, N° 28, IDES, Buenos Aires.
- Landi, O., 1982. *La redistribución de saberes y de credenciales educativas (La enseñanza parasistemática en la cultura de la crisis)*, ponencia presentada a las I Jornadas de Educación y Trabajo, 4, 5 y 6 de octubre, Buenos Aires.
- Lentini Iturralde, A. H., 1979. *Reformas educacionales ocurridas en la República Argentina en los últimos cincuenta años. Proyecto Multinacional de Capacitación para Profesores de América Latina en el área de Currículum*, Venezuela.
- Maruco, M., y Palma, S. R., 1978. "El desmantelamiento de la escuela primaria", en: *Perspectiva Universitaria*, N° 4, Buenos Aires, abril.
- Martínez Paz, F., 1979. *La educación argentina*, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección General de Publicaciones.
- Martínez Paz, F., 1980. *El sistema educativo nacional: formación - desarrollo - crisis*, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección General de Publicaciones.
- Mignone, E. F., 1978. *Relación entre el sistema político y el sistema educativo en la Argentina (1853-1943)*, FLACSO, Buenos Aires, octubre.
- Moura Castro, C. y otros, 1980. *A Educação na América Latina: um estudo comparativo de custo e eficiência*, Río de Janeiro (Programa Eciel, Projeto Educação e Desenvolvimento).
- N. U., 1979. Asamblea General A/34, A/34/158, 13-6-1979.
- N. U., 1980. Plan de Acción, CEPAL, E/CEPAL/72, L 4, 30-9-1980.
- N. U., 1980. UNICEF, E/ICEF/2 1410, 26-4-1980.
- Nassif, R., 1981. "Las tendencias pedagógicas en América Latina", en: *UNESCO - CEPAL - PNUD. El cambio educativo, situación y condiciones*, DEALC/informe final 2, Buenos Aires.
- Núñez, P. J., 1982. *Evolución de la política educacional del régimen militar*, Cuaderno del PIIE, Santiago de Chile.
- O'Donnell, G., 1972. *Modernización y autoritarismo*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- O'Donnell, G., 1979. *Notas para el estudio de procesos de democratización política a partir del estado burocrático-autoritario*, Estudios CEDES, vol. 2, N° 5, Buenos Aires.
- Ocerín, R. G., 1981. *Política educativa. Bases para una reforma necesaria*, Ed. Plus Ultra, Buenos Aires.
- Oszlak, O., 1977. *Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal*, documentos CEDES/6.E., CLACSO/N° 8, Buenos Aires.

- Oszlak, O., 1980. *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*, Estudios CEDES, vol. 3, Nº 2, Buenos Aires.
- Oszlak, O., 1982. *La conquista del orden político y la formación histórica del Estado argentino*, Estudios CEDES, vol. 4, Nº 2, Buenos Aires.
- Panorama cuantitativo de la educación argentina 1952-1975*, 1977. (Publicación de la Dirección Nacional de Políticas y Programación Presupuestaria del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, Nº 7.)
- Peredo, M. A., 1980. *La regionalización de la educación. Aspectos administrativos y pedagógicos*, Buenos Aires (mimeografiado).
- Petty, M. S. J., 1972. "Dimensiones de la Escuela Católica en la Argentina", en: *Revista del Centro de Investigaciones y Acción Social*, año XXI, Nº 212, Buenos Aires, mayo.
- Petty, M. y Mignoli, H., s.f. *Las desigualdades en los gastos nacionales y provinciales para la educación primaria*, Cuadernos del CIE, Nº 14, Buenos Aires.
- Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971/1975, República Argentina*, 1971. (Publicación de las Secretarías del Consejo Nacional de Desarrollo y del Consejo Nacional de Seguridad.)
- Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional 1974-1977, versión preliminar* (versión final sin publicar), 1974, área educación, Buenos Aires, julio.
- Portnoy, V., 1937. *La educación desde 1810 hasta la ley 1420*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Rama, G., 1972. "Educación media y estructura social en América Latina", en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Nº 3, FLACSO, Sgo. de Chile.
- Rama, G., 1978. *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/documento 6, Buenos Aires.
- Rama, G., (comp.) 1980. *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*, UNESCO, CEPAL-PNUD/UNICEF, Sgo. de Chile.
- Rama, G., 1980. "Educación y democracia", en *Crítica y Utopía*, Nº 2, Buenos Aires.
- Rama, G., 1982. "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular", en: *UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/informe final 2*, Buenos Aires.
- Ramos, J. P., 1910. *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina*, J. Peuser, Buenos Aires.
- "Reformas educacionales en América Latina", 1971, en: *Educadores del mundo*, Nº 30, Sgo. de Chile.
- Rendimiento cuantitativo del nivel primario*, 1974. (Publicación de la Dirección Nacional Sectorial de Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.)
- Rendimiento cuantitativo del nivel medio*, 1974. (Publicación de la Dirección Sectorial de Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.)
- Riquelme, G. C., 1976. *Elementos para un diagnóstico de la situación educativa en Argentina en el contexto de un análisis poblacional integral*, FUDAL-IEP (documento interno), Buenos Aires, abril.
- Salvadores, A., 1937. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Romero Brest, G. L. de, Paviglianiti, N., López, H., Fontan, N., 1978. *Educación técnica para la mujer en jurisdicción del CONET*, ITDT-CICE, Buenos Aires, 1978.

- Salonia, A. F., 1979. "Propuestas para la transformación educativa", en: *Universidades*, Nº 75, México, Unión de Universidades de América Latina.
- Schiefelbein, E., y Simmons, J., 1981. *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*, Ottawa-Canadá, IDRC.
- SNIE - Sistema Nacional de Información Educativa, 1980. *Perfil del sistema educativo argentino - 1980*, publicación de la Dirección de Información y Tecnología Educativa, Buenos Aires.
- Situación de la investigación educativa 1975-76*, 1978. (Publicación del Servicio de Planeamiento de la Dirección Nacional de Políticas y Programación Presupuestaria del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.)
- Situación de la investigación educativa 1979-1980*, documento del Servicio de Planeamiento de la Dirección Nacional de Políticas y Programación Presupuestaria del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina (versión mecanografiada).
- Sastre de Cabot, J. M., 1977. "La escuela media en la estructura de los sistemas educativos", en: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 3, Nº 11, mayo.
- Solari, A., 1977. a) "Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina", en: *Revista del IPE*, Sgo. de Chile.
- Solari, A., 1977. b) "Desarrollo y política educacional en América Latina", en: *Revista de la CEPAL*, primer semestre.
- Tedesco, J. C., 1970. "Educación, economía y sociedad en Argentina", en: *Aportes*, Nº 15, París, enero.
- Tedesco, J. C., 1970 (reed. 1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Ed. Pannedille, 1970; CEAL, 1982. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C., 1971. "La educación argentina entre 1880 y 1930", en: *Historia argentina integral*, vol. V, CEAL, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C., 1972. "El debate de la reforma educativa", en: *Revista de Ciencias de la Educación*, año III, Nº 7, Buenos Aires, abril.
- Tedesco, J. C., 1978. *Educación e industrialización en la Argentina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/documento Nº 1, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C., 1979. "La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino, 1930-1945", en: *Revista Colombiana de Educación*, Nº 4, Bogotá, II semestre.
- Tedesco, J. C., 1980. a) *Conceptos de sociología de la educación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C., 1980. b) "La educación argentina 1930-1955", en: *El país de los argentinos, primera historia integral*, Nº 185, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C., 1981. "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina", en: *El cambio educativo*, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/informe final 2, Buenos Aires.
- Terra, J. P., 1980. *Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC-documento Nº 24.
- Testa, J., Vales, A. y Wiñar, D., 1979. *Magnitud y características de la deserción*, proyecto CONET-BID, Buenos Aires (mimeografiado).
- Tobin, A., 1976. *Permanencia del sistema educativo de nivel primario: sus intentos de reforma: 1880-1969*, Cuadernos del CIE, Nº 16, Buenos Aires.
- UNESCO, 1960. *La situación educativa en América Latina. La enseñanza primaria: estado, problemas, perspectivas*, París.
- UNESCO, 1976. *Evolución reciente de la educación en América Latina*, Ed. Sepsetentas, México (7 tomos).

- UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981. *Desarrollo y educación en América Latina. Síntesis general*, Buenos Aires (cuatro volúmenes).
- UNESCO-CEPAL-PNUD, 1981. *Sociedad rural, educación y escuela*, DEALC/informe final 1, Buenos Aires.
- Urquidí, V. L., 1978. "Financiamiento de la educación en América Latina", en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, N° 1, México.
- Vasconi, T., 1977. "Aportes para una teoría de la educación", en: *La educación burguesa*, Ed. Nueva Imagen, México.
- Vera, R., 1979. *Disyuntivas de la educación media en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD-DEALC/19, Buenos Aires.
- Wainerman, C. H., 1979. "Educación, familia y participación económica femenina en la Argentina", en: *Desarrollo Económico*, vol. 18, N° 72, Buenos Aires, enero-marzo.
- Weinberg, G., 1981. *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*, nueva versión, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC.
- Weinberg, P. D., 1967. *La enseñanza técnica industrial en la Argentina, 1936-1965*, Centro de Investigaciones Económicas, Instituto Di Tella, Buenos Aires.
- Wiñar, D., S. Llomovate y H. Mérega, 1968. *Origen social y otros factores que inciden sobre el acceso y elección de carreras de enseñanza media*, SECONADE, Buenos Aires.
- Wiñar, D., 1970. *Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*, ITDT-CICE, Buenos Aires.
- Wiñar, D., 1974. "Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970", en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IV, N° 4, México.
- Wiñar, D., 1976. *Análisis regional de la repetición escolar en el nivel primario*, Instituto Nacional de Planificación Económica, Buenos Aires (mimeografiado.)
- Wiñar, D., 1981. *Educación técnica y estructura social en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD, DEALC/ficha N° 15.
- Zalduendo, E. A., 1973. *El federalismo económico y la igualdad de oferta en las regiones de Argentina*, CFI, Buenos Aires.
- Zanotti, L. J., 1972. *Etapas históricas de la política educativa*, EUDEBA, Buenos Aires.
- Zanotti, L. J., 1980. *Los objetivos de la escuela media*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- Zanotti, L. J., s.f. "El cuestionamiento de las instituciones escolares", en: *Educación, ideología y política*, publicación del IIE, Buenos Aires.
- Diarios y revistas de 1976 a 1981, de acuerdo al archivo del diario CLARÍN.

Fuentes estadísticas

Publicaciones existentes de los Censos Nacionales de Población y Vivienda. Serie completa de publicaciones del Departamento de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.