

Foll
37.014.543
2

18778

PAPELES

Serie: Educación N° 2

Buenos Aires

La Administración de los Recursos Financieros a Través de las Cooperadoras Escolares

Lilia Verónica Toranzos

**CGU CENTRO PARA LA
GESTION URBANA**

**PAPELES DEL CENTRO DE
DOCUMENTACION E INVESTIGACIONES
PARA LA GESTION URBANA (G.U.)**

DIRECTOR

Miguel Cincunegui

SECRETARIAS

CONSUMIDOR: Miguel Cincunegui
EDUCACION: Lilia Toranzos
MEDIO AMBIENTE: Alicia Toribio
URBANISMO: Adrián Gorelik

INV	018778
SIG	Fo 11 37.014.543
LIB	2

BUENOS AIRES 1993

CONTROLADURIA GENERAL COMUNAL
Avenida Belgrano 1876-10º Piso (1094) Capital Federal
Telefonos: 383-3657/3668/8041 35-7201/7206/7108 FAX: 383-7280

Lilia Verónica Toranzos: Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA).
Docente Universitaria. Especializada en Educación Cooperativa. Técnico Analista
Mayor de la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación del Ministerio de
Cultura y Educación de la Nación.

Secretaría Educación

LA ADMINISTRACION DE LOS RECURSOS FINANCIEROS A TRAVES DE LAS COOPERADORAS ESCOLARES

Lilia V. Toranzos

LA DESCENTRALIZACION: QUIEN Y PARA QUE

En general Desde más de una década, la descentralización parece ocupar el centro de las propuestas diseñadas para distintos sectores, como respuesta a la crisis política y económica de los países latinoamericanos.

¿En qué consiste descentralizar? Existe un aparente consenso en que en lo esencial descentralizar "implica aumentar el poder, la autonomía de decisión y de control de los recursos, las responsabilidades y las competencias de las colectividades locales en detrimento de los órganos del Estado central" (Peterceille, 1987, p.38).

Desde esta perspectiva la descentralización es una reforma de carácter político-administrativo, a través de la cual se aspira a lograr una redistribución territorial del poder que se enfrente al centralismo. Pero...¿ cuáles son los objetivos a los que aparecen asociadas las propuestas descentralizadoras ?.

En este punto es en el que se manifiestan una curiosa divergencia. Por una parte los teóricos del desarrollo y la planificación regional y local promueven las estrategias de descentralización asociándolas con las ideas de una "mayor participación y control populares en la actuación de las administraciones centrales, progresiva incorporación de los sectores sociales excluidos y marginados por las instituciones representativas". (Borja, 1988, p.46). Se presenta así a la descentralización como un medio para lograr transformaciones socio-económicas de tendencia igualitaria y promover la socialización política de las clases populares.

Pero entre los adeptos a la descentralización también se cuentan los partidarios de ciertas teorías neoliberales, que en los últimos años han ganado mucho terreno en el ámbito de los gobiernos latinoamericanos. En este caso el interés por la descentralización se asocia a las crecientes demandas por una reforma del Estado, generadas a partir de las severas transformaciones experimentadas por el capitalismo mundial en los últimos 20 años.

Las propuestas en el terreno de la reestructuración del Estado apuntan especialmente al desmantelamiento de los restos que aún subsisten del Estado de Bienestar. La modernización de las estructuras nacionales supone tres mecanismos principales: la desburocratización, la privatización y la descentralización que claramente persigue objetivos muy distintos a los de la incorporación efectiva a la vida política de los sectores sociales excluidos.

Estos procesos de reforma del Estado están en marcha y las propuestas de descentralización cada vez son más amplias. A la luz de estos hechos, ahora resulta evidente que una reforma político-administrativa por sí es incapaz de modificar las bases económicas, políticas e ideológicas de una sociedad segmentada y lo que sí parece posible es que este tipo de reformas multipliquen territorialmente las estructuras de poder de los sectores dominantes.

¿ Y en el sector educación ?

La expansión del sistema educativo en las últimas dos décadas, el crecimiento de la matrícula, la diversificación de servicios, etc. Ha traído como consecuencia un sistema educativo progresivamente más complejo, han crecido los organismos de gobierno del mismo que, para su gestión y administración incorporan más atribuciones y responsabilidades, se generan así enormes estructuras altamente centralizadas con el consecuente comportamiento burocrático.

En respuesta a esta situación se han formulado numerosas propuestas que incluyen la descentralización como estrategia para resolver algunos de los problemas generados por las administraciones centrales de los servicios educativos.

Las características de dichas propuestas son muy diversas. Desde reformas integrales de la organización político-administrativa del sistema educativo nacional como la llevada a cabo en Perú a partir de 1972 e imitada en nuestro país en las provincias de Neuquén (1984) y San Luis (1985); hasta modificaciones puntuales de desconcentración de funciones administrativas a través de los Consejos Escolares como la realizada en la provincia de Buenos Aires a partir de 1987.

Sin embargo nos interesa, a los efectos de este trabajo, poder distinguir dos grandes planos o niveles en los que se plantean las propuestas descentralizadoras.

En un plano más amplio o general, desde la perspectiva de los organismos centrales de conducción educativa se plantea la descentralización político-administrativa de los servicios educativos. Por ejemplo, en el nivel nacional el proceso de transferencia

de servicios a las provincias y la MCBA se explica a partir de la descentralización del nivel nacional. En forma semejante, muchas jurisdicciones provinciales están avanzando en sus propuestas de descentralizar al menos en parte, la gestión educativa en unidades de gobierno menores, tales como los municipios o unidades creadas ad-hoc.

En todas estas propuestas el aspecto central objeto de la descentralización es el referido a la gestión administrativa de los servicios dejando de lado las consideraciones acerca de la gestión pedagógica de los mismos.

En otro plano, las propuestas de descentralización alcanzan a la unidad mínima del sistema educativo: la escuela, y en este nivel se presentan como una estrategia deseable para el fortalecimiento y la autonomía de las unidades escolares, transfiriéndole a la escuela una cuota importante de poder, tal que le permita desarrollar un proyecto educativo propio.

En este plano la dimensión pedagógica de la gestión educativa aparece privilegiada vinculándose la autonomía escolar con la posibilidad efectiva de mejorar la calidad de los servicios educativos a través de la innovación en los modelos de gestión y organización.

En el marco de las propuestas de descentralización más generales, mencionadas en primer término, se analizará en un trabajo posterior el proceso de transferencia de servicios educativos nacionales a la MCBA. Y en el marco de las propuestas de fortalecimiento de la autonomía de la unidad escolar se analizará en este trabajo el proceso de institucionalización de las asociaciones cooperadoras en las escuelas de las MCBA.

¿ SIEMPRE ES DESEABLE LA AUTONOMIA DE LA ESCUELA ?

En su mayoría los procedimientos pedagógicos y las estrategias de política educativa han abordado el tema de la escuela a partir de modelos homogéneos que en general no incorporan la diversidad de identidades que las escuelas pueden tener.

Simplemente al observar la rutina escolar se puede concluir que la mayor parte de la vida de la institución está organizada desde fuera. Es restringido y en algunos casos inexistente el espacio para las decisiones de la escuela sobre su quehacer (modelo pedagógico, formas de organización, objetivos, etc..)

En la práctica tiene lugar una suerte de resultado intermedio entre las exigencias formales uniformantes y las demandas contradictorias de los actores involucrados en la vida de la escuela.

A pesar de este "espacio de incertidumbre" - como lo denomina Crozier - o margen de libertad construido a partir de la desobediencia, la escuela no es autónoma, sino que se encuentra librada a su suerte, abandonada a sus intereses y carencias.

Desde esta perspectiva la autonomía de la escuela aparece como algo deseable, no como un fin en sí mismo sino como el marco en el cual se generen:

- . modelos diferenciados y flexibles de organización escolar,
- . formas propias de interactuar con el medio social, y
- . capacidad de gestión pedagógica para cumplir eficientemente la tarea de enseñar.

La equidad en la distribución de los bienes educativos requiere de la autonomía para generar modelos adaptados a las diferencias existentes en cada comunidad educativa, algo impensable a partir de las instancias centralizadoras de planificación.

Sin embargo la autonomía de la escuela observa ciertas limitaciones y riesgos en su desarrollo que son comunes a los planteados frente a las propuestas generales de descentralización. Las instancias locales y la propia escuela puede transformarse en un centro de decisiones inaccesible e impermeable a los requerimientos educativos de la comunidad.

Por su parte también constituye un riesgo la facilidad con que las funciones de autonomía de la escuela se redefinen en la práctica para transformarlas en un abandono y falta de compromiso del poder público. Sólo fuertes mecanismos de compensación financiera y técnica, redistribución de recursos existentes y orientaciones mínimas y flexibles por parte del Estado pueden posibilitar el desarrollo efectivo de modelos escolares autónomos.

LA DESCENTRALIZACION, AUTONOMIA Y COOPERADORAS ESCOLARES

Todas las propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación, desarrollo de modelos pedagógicos alternativos, autonomía escolar, etc., tienen como marco o limitación efectiva el monto de los recursos disponibles para llevar a cabo tales propuestas y la forma de gestión y administración de tales recursos.

De allí, la importancia de analizar la forma de gestión y administración de dichos recursos en el ámbito de la MCBA y a través de ello el funcionamiento y organización de las cooperadoras escolares, principales protagonistas de dicha administración.

Un poco de historia

El antecedente más antiguo de las cooperadoras escolares se encuentra en la ley 1420 de 1884 que en el inc. 4º del art. 42 expresa, entre las atribuciones del Consejo escolar de distrito:

"promover por los medios que crea conveniente, la fundación de **asociaciones cooperadoras** de la educación y de las bibliotecas populares de distrito"

Las primeras asociaciones cooperadoras de las que se tiene registro datan de los años 1924/26 y surgieron como asociaciones de vecinos que espontáneamente se organizaron para intervenir asistencialmente en beneficio de niños en edad escolar carentes de recursos. Así estas asociaciones donaban ropa, alimentos y útiles. Se financiaban con donaciones anónimas, resultando en su funcionamiento totalmente autónomas de cualquier organización estatal.

Con la agudización de la crisis (1929/30) y el consecuente deterioro de la educación pública se crearon estas asociaciones en casi todas las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, haciéndose progresivamente más notorios sus aportes en cuanto a material didáctico, mantenimiento edilicio, muebles, bibliotecas, comedores escolares, etc.,

En 1932 tiene lugar la primera reglamentación centralizada. El Consejo Nacional de Educación determinó la **obligatoriedad** de la conformación de asociaciones cooperadoras en todas las escuelas públicas. Esta reglamentación estableció la participación del director de la escuela como asesor y de docentes como vocales, además delimitó las funciones de las asociaciones cooperadoras: distribución de vestimenta, útiles y alimentos para niños carentes, asistencia económica a la familias de los

mismos, fomentar la formación de bibliotecas infantiles en la escuela y populares fuera de las mismas, organización de actividades sociales y culturales. En esta oportunidad no se determinó un estatuto unificado, sino que cada asociación podría darse el suyo.

En 1954, la ley 14.613 declaró a las asociaciones cooperadoras como entidades de bien público, exceptuándolas de impuestos. En 1961 una resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE) cedió el uso de los locales escolares a las asociaciones cooperadoras, a raíz de esto se fundaron numerosos clubes escolares que funcionaban los fines de semana con actividades recreativas, deportivas, etc...

En 1973 el CNE hace pública una propuesta de ampliar las funciones de las asociaciones cooperadoras, permitiendo su injerencia en la formulación, defensa y aplicación de la política educativa.

En 1980, una vez que se hizo efectiva la transferencia de servicios educativos primarios a la MCBA - así como a las demás jurisdicciones - se centralizó el control sobre las cooperadoras escolares a través de la Ordenanza Municipal 35.514 que estableció la reglamentación completa de las asociaciones cooperadoras de todos los organismos municipales. A pesar de los intentos por modificar esta reglamentación, aún sigue vigente...

A partir de 1984

Con la apertura democrática, sobrevino un impulso renovador y/o innovador en diferentes aspectos del quehacer educativo. En el ámbito de la MCBA se destacó todo el esfuerzo realizado por renovar la organización escolar, en particular su modelo institucional.

La escuela aparecía entonces como el locus adecuado y deseable desde donde responder a tantos años de restricciones, prohibiciones y avasallamiento. Las propuestas giraban todas en torno a la **participación**, particularmente de la comunidad en la que la escuela se inserta, de los padres como miembros privilegiados por su cercanía de intereses con la escuela, de las organizaciones barriales, instituciones intermedias, etc. **La comunidad escolar democrática** era la propuesta que representaba la síntesis del movimiento renovador de los años '84 y '85. En este contexto continuaban existiendo las ya tradicionales cooperadoras escolares, absolutamente diluidas en una multiplicidad de propuestas participativas que intentaban acercar actores sociales no convencionalmente integrados a la vida escolar. Pero, su duración en general fue efímera, las estructuras participativas absolutas, amplias e indiscriminadas no tuvieron posibilidades de crecer, en el ámbito de la escuela pronto tuvieron que enfrentarse con la estructura rígida del

sistema educativo en su conjunto y una normativa menos flexible aún. Por parte de la comunidad, la divergencia de intereses de diferentes sectores, el desmantelamiento de las organizaciones de base, la carencia de práctica democrática en general dieron por resultado experiencias altamente frustrantes desde el punto de vista de los objetivos previstos.

Entre tanto todo el impulso renovador de los primeros años de gestión democrática no alcanzó para generar reformas o innovaciones de carácter estructural y que dieran respuesta efectiva a los viejos problemas de nuestro sistema educativo; uno de los cuales es el de la gestión de los recursos económicos. Un presupuesto educativo escaso, una administración deficiente de los mismos, criterios de distribución inequitativos y una normativa excesivamente rígida son problemas muy antiguos, severamente agudizados por el traspaso de las escuelas primarias comunes y de adultos a la MCBA efectuado en 1978 y que no encontraron solución efectiva tras la apertura democrática.

Frente a la generalización de la crisis económica, y estos problemas de antaño aún sin resolver, comienza a tomar cuerpo una propuesta que intenta conjugar el impulso democratizador y la resolución de los problemas de recursos en el ámbito de la escuela: la institucionalización de las cooperadoras escolares.

La institución cooperadora escolar

Las otrora asociaciones espontáneas dedicadas a distribuir donaciones anónimas entre los niños en edad escolar de escasos recursos se convirtieron en una entidad cuya formación es obligatoria, a partir de un único estatuto tipo, inscripto en un registro, altamente reguladas en su funcionamiento, y con atribuciones, ámbitos de injerencia y obligaciones muy estrictas.

El 18-2-1985 la Ordenanza Municipal 40.236 crea en el ámbito de la Secretaría de Educación la **Dirección de Comedores y Cooperadoras Escolares - DICOES** - primer organismo destinado a:

"conducir, coordinar y controlar el sistema de prestación de los servicios de atención de comedores escolares, normar y fiscalizar el funcionamiento de las Asociaciones Cooperadoras de establecimientos educacionales dependientes de la Secretaría de Educación." Anexo II Ord. 40.236

Dicho organismo contaba al ser creado con un Departamento de Asistencia Socio-económica que regulaba el funcionamiento de los comedores escolares y un Departamento de Cooperadoras Escolares que estableció el estatuto tipo, la fórmula de balance, la forma de constitución y funcionamiento de las mismas.

A partir de la creación de este organismo se institucionalizó definitivamente la cooperadora escolar como entidad dentro de la escuela y comienza un vertiginoso proceso de privatización de la gestión de los recursos económicos de las escuelas municipales. De este modo, a partir de entonces, todos los recursos económicos que se destinan a las escuelas municipales - exceptuando el salario docente y una simbólica caja chica - son administrados por las cooperadoras escolares.

En 1988, con fecha 27-12 y bajo la Ordenanza Municipal 43.409 se crea una nueva instancia de gestión de los recursos económicos destinados a las escuelas, las **CO.DI.CO** o Comisiones Distritales de Cooperadoras, comisiones que reúnen a los representantes legales de las cooperadoras de cada distrito escolar. Estas comisiones fueron creadas como parte del proceso de desconcentración de funciones de la MCBA en el nivel del distrito escolar ⁽¹⁾.

A partir de setiembre de 1989 comienza una intensa movilización de los cooperadores que culmina en el I Congreso de Cooperadoras Escolares de la MCBA que tuvo lugar en el Teatro General San Martín entre el 10 y el 12 de 1989.

Este Congreso fue el resultado de una convocatoria alentada por el concejal justicialista Mario Maini y representó un hito importante en el proceso de institucionalización descripto.

En él se pusieron claramente de manifiesto:

@ la voluntad de los cooperadores de incrementar su injerencia en la administración de los fondos, por ejemplo los destinados a obras nuevas y reclamando para sí atribuciones referidas al control de gestión;

@ la voluntad de la Secretaría de Educación de propiciar la mayor intervención de las Cooperadoras en la administración de los fondos presupuestarios;

@ las intenciones democratizadoras de sustituir la Ordenanza Municipal que regula el funcionamiento de las Cooperadoras desde 1980 y de promover la creación de **consejos de escuela** ⁽²⁾.

Como resultado del Congreso y toda la movilización que éste generó, en el año 1990 DICOES modificó su status administrativo y pasó a ser **Dirección General de la Comunidad Escolar (DIGECOES)**. Los antiguos Departamentos adquieren la jerarquía de Direcciones de Asociaciones Escolares y de Servicios Sociales Escolares, con los respectivos departamentos, divisiones y secciones en su interior. Ni la sustitución de la Ordenanza procesista ni la creación de los Consejos de Escuela prosperaron aún.

En síntesis, desde la administración municipal se legitima - a través de la normativa y del engrosamiento de una estructura administrativa - la cesión del manejo de los recursos públicos al sector privado. Estos se ven compelidos a adoptar determinadas formas organizativas -las cooperadoras- por ser este el único modo posible de gestión de los recursos en cuestión. En su interior se reproduce la pugna de intereses y las relaciones de poder propios de una sociedad altamente segmentada como la nuestra.

Pero por otra parte el régimen impuesto no contempla ningún mecanismo que garantice una real representatividad de los padres de cada escuela a través de la cooperadora.

De este modo coexiste la obligatoriedad de la formación y registro de las cooperadoras escolares en cada escuela, y las comisiones distritales en cada distrito, y por otro lado la libertad individual de cada padre para formar parte o no de la asociación cooperadora.

¿ Qué administran las cooperadoras escolares ?

Ya se expresó anteriormente que excepto el salario de los docentes y una mínima caja chica **todos** los recursos destinados a las escuelas son administrados únicamente por las cooperadoras.

¿En qué consisten estos recursos?

Los recursos económicos destinados a las escuelas municipales que se distribuyen solo bajo la forma de subsidios son los siguientes:

a) mantenimiento edilicio - Ord. 42.581/87

se distribuye en 12 cuotas mensuales, la reglamentación fija con detalle los destinos posibles y el criterio de distribución es: una suma fija para cada escuela y una suma porcentual en función de un índice combinado basado en las características edilicias de cada escuela.

b) material de escritorio y art. de limpieza - Ord. 43.407

del monto total del subsidio a) la cooperadora podrá destinar hasta un 10% para la compra de material de escritorio y artículos de limpieza; los destinos posibles de este fondo están detallados meticulosamente en los anexos ⁽³⁾.

c) material didáctico - Ord. 43.410

se hace efectiva en una sola cuota y corresponde a una suma fija para todas las escuelas más un monto por sección o división con que cuenta cada escuela.

d) transporte escolar - Ord. 43.411

se hace efectiva en una sola cuota destinada a solventar los gastos producidos por el alquiler de transporte para los alumnos, que posibilite la concurrencia de los mismos a las actividades fuera de la escuela, clases del plan natación y/o para quienes lo requieran por circunstancias particulares para asistir a clase diariamente.

e) equipamiento escolar - Ord. 43.406

se hace efectivo en dos cuotas pagaderas en febrero y marzo, destinadas al mantenimiento y adquisición de mobiliario escolar y/o renovación total del mobiliario de las aulas.

f) mantenimiento distrital - Ord. 43.409

este subsidio se asigna a cada distrito escolar a través de las CO.DI.CO., el criterio para la asignación es en base al porcentaje de participación de cada distrito en el subsidio a) de mantenimiento edilicio; se hace efectivo en cinco cuotas bimestrales no acumulables, cuyos destinatarios son establecidos en cada caso por la CO.DI.CO. respectiva, en sus reuniones mensuales, en las que las decisiones se legitiman con solo un 25% de las cooperadoras del distrito presentes ⁽⁴⁾.

g) comedores escolares

las cooperadoras escolares integran la comisión de becas de cada escuela, quienes determinan qué alumnos no pueden abandonar las cuotas correspondientes al comedor escolar, se encargan de supervisar el servicio y abonar el salario al personal auxiliar (si lo requirieran) para el funcionamiento del comedor. En 1990 y 91 la DIGECOES adjudicó en forma directa la provisión del servicio de comedor a diferentes concesionarios mientras que en 1992 licitó por separado zonas de la Capital Federal entre dichos concesionarios.

LA DESCENTRALIZACION: QUIEN Y PARA QUE

En síntesis

Daniel Filmus en 1990 decía "...estamos embarcados en la puesta en marcha de un proceso de descentralización, desconcentración y desburocratización de la Secretaría, que abarca el conjunto de las Direcciones. Actualmente la gestión educativa se encuentra excesivamente centralizada y burocratizada. Nuestra gestión, intenta dar mayor autonomía de decisión y gestión a los diferentes niveles del sistema educativo. Por eso nuestro rol es coordinar, conducir las acciones, no hacerlas..."

La descentralización fue enunciada entonces como uno de los cinco grandes programas que llevaría a cabo la actual gestión educativa. A tres años de iniciada la gestión todo el impulso descentralizador parece haberse concentrado y agotado en la puesta en marcha de mecanismos de coordinación y regulación de las cooperadoras escolares y definición exacta de su perfil como administradoras de los recursos públicos destinados a las escuelas.

Sin embargo estas propuestas son sin duda insuficientes. Resulta claro, para quien se aproxime al análisis algo más detallado de las políticas de descentralización en cuestión, que tales mecanismos ensayados son cuanto menos insuficientes, y en algunos casos absolutamente perjudiciales y retardatorias en el camino de la construcción de alternativas democráticas de gestión de los servicios educativos. Las deficiencias más relevantes se pueden sintetizar del modo que sigue:

En primer lugar, parece bastante evidente que aún cuando, desde el discurso se promueve la autonomía en la gestión de la escuela, ni siquiera, se han establecido las bases mínimas para que esto sea posible. Paralelamente a la desconcentración financiera no se desarrollan propuestas que tiendan a la construcción de un modelo escolar autónomo. Por el contrario todo parece señalar un proceso de creciente abandono por parte del Estado de sus responsabilidades en lugar de una severa revisión y fortalecimiento de sus funciones como las relativas a:

- a) establecimiento de directivas mínimas y flexibles referidas a los aspectos centrales de la vida escolar.
- b) ofrecer directivas diferenciadas de capacitación en el área de la gestión pedagógica.

c) crear las condiciones para facilitar el desarrollo de innovaciones en el ámbito de la escuela.

d) generar sistemas administrativos y de gestión central ágiles y adecuados.

e) promover el mejoramiento de la calidad de la educación a través de modelos pedagógicos propios en cada escuela.

Unido a la carencia de propuestas integrales que conduzcan a un modelo autónomo de unidad escolar, todas las propuestas de descentralización financiera producen un efecto de empobrecimiento del modelo escolar. Todo el énfasis expresado en generar mecanismos de gestión autónomos para el comedor escolar, el transporte, etc.... ubican en un segundo plano las funciones específicas de la escuela, que parecen no ser preocupación prioritaria de las autoridades.

La función de **enseñar** aparece diluída en acciones secundarias y programas asistenciales que invaden el espacio escolar y pretenden atribuir a la escuela, más allá de sus funciones específicas, responsabilidades que difícilmente puedan asumir en forma satisfactoria (por falta de capacidad técnico-financiera).

Los efectos de la crisis económica y las consecuencias salvajes de los planes de ajuste, no encuentran su solución efectiva en la distribución de alimentos a partir de la escuela, sino que por el contrario se expresan más agudamente en la renuncia diaria de las mismas a distribuir equitativamente saberes socialmente significativos que permitan a cada alumno el desempeño pleno de sus derechos como ciudadano, y su inserción productiva en el mundo de hoy.

Cabe señalar también que en este proceso de descentralización de responsabilidades en lo financiero se incluyen todos aquellos recursos que dirigidos a solventar el mantenimiento edilicio, el mobiliario, los materiales didácticos, etc....se vinculan estrechamente con el quehacer de la escuela y son un elemento importante a la hora de evaluar las condiciones en que se desarrollan las actividades escolares.

Sin embargo, en la administración de los recursos, los docentes tienen escasa o nula participación, siendo éstos los principales usuarios, junto con los alumnos, de los beneficios de tales recursos.

La intención de las cooperadoras de avanzar en sus intervenciones sobre el terreno pedagógico-institucional y la certeza docente de estar al margen de los aspectos más dinámicos actualmente en la vida de la escuela, cuales son los administrativos-

financieros, determinan una suerte de sectores virtualmente enfrentados que tienden a endilgar uno al otro las responsabilidades sobre los fracasos de la gestión escolar y a atrincherarse cada uno alrededor de las porciones de poder que le caben: los docentes a través de su vínculo con los alumnos; las cooperativas a través de su discrecionalidad en el manejo de recursos.

Por último cabe mencionar otro aspecto que lleva a concluir que el que está en marcha es un auténtico proceso de incipiente privatización de la administración de los recursos a través de las cooperadoras escolares; es decir un abandono creciente de las responsabilidades de Estado y una cesión de éstas al sector privado. Este aspecto se refiere a la frágil estructura participativa que encarnan actualmente las cooperadoras escolares. Siempre y en todos los casos los mecanismos de participación y representatividad previstos suponen condiciones homogéneas, capacidades, información, disponibilidades equivalentes en todos los padres de niños en edad escolar de la ciudad de Buenos Aires; y sobre ésta base se proponen el funcionamiento de tales estructuras a las que se denominan participativas, y por ende democráticas.

Sin embargo es fácil suponer, que al igual que en la escuela, en la cooperadora escolar la homogeneidad en el punto de partida determina severas inequidades en los resultados.

De este modo la participación queda restringida a aquellos sectores en mejores condiciones para hacer preponderar sus intereses en detrimento de los sectores de la población que habitualmente marginados, una vez más corren el riesgo de quedar excluidos de los beneficios de los mecanismos democráticos.