

La educación en debate

#18

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

30 años de educación en democracia

por Leandro Bottinelli*

El primer informe oficial sobre educación en el retorno de la democracia, consignaba para el año 1984 la existencia de 41.500 escuelas y 8 millones de alumnos en todo el país. Casi 30 años después, en 2011, la cifra de establecimientos educativos ascendía a 55.000 y la de estudiantes a 13,7 millones.

En el curso de estas tres décadas, el sistema educativo no ha dejado de expandirse más allá del signo político de los gobiernos, los ciclos económicos, las iniciativas de ajuste estructural o de fenomenales crisis como la del 2001. El crecimiento también ha significado diversificación, en particular por el desarrollo de los niveles inicial, secundario, superior y universitario, y por la expansión de las modalidades como la de educación permanente de jóvenes y adultos y la de educación especial.

La expansión de la oferta educativa del período se relaciona con el crecimiento de la demanda social de educación de parte de las familias pero, especialmente, con el impulso dado por las leyes educativas y las políticas públicas del sector. Durante casi todo el siglo XX, la obligatoriedad de asistencia escolar alcanzaba sólo al nivel primario en función de lo establecido por la Ley de Educación Pública, Gratuita y Laica de 1884. Más de cien años después, la Ley Federal de Educación (1993) extendió la obligatoriedad a los 10 años de escolaridad, desde pre-escolar a noveno año de la EGB; la Ley de Educación Nacional (2006), hizo lo propio para alcanzar los 13 años de obligatoriedad, incluyendo a todo el nivel secundario.

El desarrollo cuantitativo del sistema estuvo acompañado de una redistribución de responsabilidades de gestión entre el Estado nacional y los provinciales. Hacia 1950 la mitad de las escuelas primarias eran administradas por la Nación y la mitad por las provincias. La última dictadura militar completó un proceso de

descentralización de la gestión de las escuelas primarias, mientras que las secundarias e instituciones de nivel terciario recorrieron el mismo camino a comienzos de la década del noventa. En la actualidad, las instituciones de todo el sistema de educación común –con excepción de las universidades– son administradas por las provincias y tienen a su cargo el

Antes, las desigualdades educativas se manifestaban en la posibilidad de acceder o no a la escuela. Hoy se dan dentro de ella.

90% de todos los estudiantes del país.

La oferta de establecimientos educativos por sector de gestión (estatal o privada) no evidencia cambios sustanciales. Treinta años después, aproximadamente el 80% de los establecimientos sigue siendo administrado por el Estado (ahora los provinciales). En la matrícula tampoco se observaron modificaciones relativas en la composición por sector hasta la última década, cuando el porcentaje de estudiantes en establecimientos privados de todo el sistema pasó de 23% a 26%.

El universitario es probablemente el nivel en el que más se sintió, en el sentido positivo, el retorno a la democracia. El terrorismo de Estado tuvo un impacto de dimensiones colosales en las universidades, tanto por la persecución, exilio o asesinato de muchos de sus estudiantes y profesores, como por la clausura de parte de su oferta académica. En el mar-

co de la normalización institucional y la reestructuración académica iniciadas en la década del ochenta, se operó un intenso crecimiento de la matrícula universitaria del orden del 95%, muy por encima del crecimiento del 58% registrado tanto en las décadas del noventa y del 2000. El año del retorno democrático registraba unos 400 mil estudiantes matriculados en el sistema universitario; hoy son ya 1,7 millones, esto es, cuatro veces más. Esta evolución se explica en gran medida por la creación de 21 universidades nacionales en estos 30 años que, sumadas a las 26 que existían en 1983, totalizan hoy 47 instituciones estatales. La profundización de este proceso en los últimos años, con la creación de 9 de aquellas 21 universidades, ha implicado también una diversificación del sistema, una redistribución de la oferta y una inserción capilar de las universidades públicas en territorios que se encontraban muy distantes, geográficamente y socialmente, del acceso a la universidad.

La expansión de la oferta escolar ha tenido como correlato el crecimiento de los niveles de escolarización de la población infantil y adolescente. Las tasas de asistencia escolar de la población de 6 a 11 años –asociada con el nivel primario– pasaron de 93% a comienzos de los ochenta a 99% en la actualidad. En las edades correspondientes teóricamente a la secundaria (12 a 17 años), el crecimiento de los últimos 30 años resulta muy significativo, desde 68% a 89%. Nuestro país cuenta hoy con altos niveles de asistencia en este nivel, pero también evidencia dificultades para avanzar en la escolarización de ese 10% de adolescentes que aún no asiste, ya que en los últimos diez años la tasa creció sólo dos puntos porcentuales, de 87% a 89%. Los datos de otros países de la región señalan similares dificultades para abordar este tramo final de la escolarización adolescente, lo que obliga a pensar en profundizar transformaciones no sólo en los formatos y estrategias

de la escuela secundaria, sino también en las barreras sociales y económicas que aún inciden en la importante deserción que se observa en los adolescentes a partir de los 16 años.

Trayectorias y aprendizajes

La escuela moderna se ha organizado desde sus orígenes a partir de una estructura graduada en ciclos y niveles sucesivos por los que se asume que los estudiantes ingresan y transitan en un tiempo determinado. En las últimas décadas, en particular en el nivel secundario, los tiempos y formas de cursar el nivel se han transformado. Para algunos estudiantes, sus trayectorias por la escuela media se han vuelto más lentas debido a las repeticiones de años; para otros, se han tornado sinuosas, en razón de los abandonos temporarios y las reinscripciones. Los itinerarios escolares también pueden ser descriptos hoy como zigzagueantes, con inscripciones sucesivas en diversos estableci- →

Edición especial

La Universidad Pedagógica (UNIFE) presenta este mes una publicación especial de 48 páginas, *30 años de educación en democracia*, que puede descargarse gratuitamente desde su sitio web. Pensada para celebrar estas tres décadas de gobiernos elegidos por el voto, ofrece un balance de las políticas educativas realizado por docentes e investigadores de la UNIFE: los cambios legislativos y en las currículas; la relación entre sindicatos y gobiernos, la complejización del trabajo docente y la irrupción de las nuevas tecnologías son algunos temas que abordaron, entre otros, María del Carmen Feijó, Myriam Southwell, Inés Dussel, Leandro Bottinelli, Graciela Misirlis, Rafael Gagliano y Fernando Bordignon.

La publicación también incluye una entrevista al ministro de Educación, Alberto Sileoni, al ex secretario del área, Adolfo Subrín, y a diez ex titulares del Palacio Sarmiento: Antonio Salonia, Jorge Rodríguez, Susana Decibe, Manuel García Solá, Juan José Llach, Hugo Juri, Andrés Delich, Graciela Giannettasio, Daniel Filmus y Juan Carlos Tedesco. Esta edición de *La educación en debate* constituye un adelanto de este material que ya está online. Los invitamos a leerlo y compartirlo (<http://editorial.unipe.edu.ar>). ■

→ mientos, en búsqueda de una oferta más adaptada a las propias necesidades. La sumatoria de esta multiplicidad de realidades configura un escenario mucho más heterogéneo y complejo que, por ejemplo, el de la década del sesenta, cuando asistía al colegio secundario menos de la mitad de la población adolescente (frente a casi el 90% actual) y la matrícula era más homogénea en términos sociales.

Lo señalado ha impactado en algunos de los indicadores utilizados para medir el abandono o el egreso en el secundario. Ya en la década del ochenta se observaba cómo, en el marco de una importante ampliación del acceso que se operaba en el retorno a la democracia, se producía un descenso en las tasas de egreso o graduación (porcentaje de estudiantes que egresa de la secundaria a los 5 o 6 años de haberse inscripto por primera vez). Así, mientras en el primer lustro de los ochenta la tasa era del 63%, en el segundo pasó a 55% y a comienzos de los noventa ya era del 41%. Los datos disponibles desde entonces no pueden compararse directamente con los consignados (debido a que provienen de fuentes diferentes), pero siguen señalando insatisfactorias tasas de graduación de la secundaria común. En la actualidad sólo 1 de cada 2 estudiantes egresa en el tiempo esperado. Sin embargo, una parte creciente de jóvenes concluye sus estudios secundarios en tiempos que exceden los formales, en muchos casos en el marco de escuelas para adultos o a través de las denominadas iniciativas de terminalidad como el Plan Fines. La conclusión de la secundaria después de los 20 años de edad es un fenómeno en expansión en años recientes, algo de lo que los indicadores educativos aún no dan cuenta acabadamente.

Por otra parte, pero siguiendo con los resultados que logra el sistema educativo, en las dos últimas décadas ha cobrado relevancia el debate sobre la calidad de la educación. Una sospecha sobre lo que ocurre entre los muros de la escuela ha estado presente en el origen de estas preocupaciones. También la convicción de que es necesario mejorar los aprendizajes que alcanzan los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. Desafortunadamente, buena parte de los actuales debates sobre la calidad, pasan casi exclusivamente por las mediciones de conocimientos o habilidades por medio de pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes en algunas pocas materias. Si bien es mucho más que lo que teníamos en el pasado, este enfoque de la calidad resulta reduccionista en extremo, ya que no considera muchas áreas de conocimiento y margina los aspectos no cognitivos del aprendizaje escolar. Además, no considera como dimensión central de la calidad de la educación a los recursos materiales y pedagógicos de que disponen las escuelas, algo que para las familias sí constituye un aspecto clave de la “calidad de la escuela” a la que deciden enviar a sus hijos.

Los resultados de las pruebas estandarizadas señalan que, en la actualidad, entre un tercio y la mitad de los estudiantes de nuestro país –las proporciones varían según los niveles, años o disciplinas–, tiene graves dificultades de aprendizaje o no alcanza el umbral mínimo esperado de conocimientos. La evolución de la última década tiende a señalar una mengua de resultados en los años posteriores a la crisis de 2001 y una leve mejora en los años recientes. Sin embargo, la diferencia de los resultados de



Wifredo Lam, sin título, 1942 (Gentileza Christie's)

aprendizaje entre provincias y sectores sociales sigue siendo muy marcada. Además, los puntajes que obtienen los estudiantes argentinos en las pruebas internacionales los ubican lejos de los denominados países desarrollados, e incluso no resultan satisfactorios con relación a los que obtienen los estudiantes de otros países de la región.

Desafortunadamente, no existen registros como las pruebas de aprendizaje en los inicios del período democrático para poder establecer una comparación con los resultados actuales. Sí es posible afirmar que los contenidos de aprendizaje a los que acceden hoy los estudiantes de toda la educación básica son más diversos, ricos y complejos que en el pasado, debido a que la revisión y actualización curricular ha sido una preocupación constante en todas las gestiones educativas desde el retorno a la democracia.

Más inversión

Después de casi dos décadas de democracia en las que el financiamiento de la educación estuvo postergado, se produjo un fuerte crecimiento en los recursos públicos destinados al sistema. Mientras que en 1984 la participación de la inversión educativa en el Producto Interno Bruto (PIB) era del 2%, y en la década del noventa se alcanzó un promedio del 4%, el 2012 fue el tercer año consecutivo en el que se destinó a la educación más del 6% del PIB (6,47% exactamente).

La Ley de Financiamiento Educativo del año 2005 fue la herramienta clave para pautar el incremento de la inversión educativa de manera concertada entre la Nación y las provincias. Además de la mejora que esto implicó en la infraestructura y el equipamiento de las escuelas en todo el país, la mayor inversión impactó positivamente en el salario de los docentes, el cual evolucionó por encima de la mejora promedio experimentada por los salarios de otros sectores de actividad.

Los ingresos laborales de los trabajadores de la educación habían experimentado una degradación muy marcada hasta mediados de la década del 2000. Mientras que en 1982 el ingreso promedio por hora trabajada de los docentes era un 21% mayor al del conjunto de los trabajadores, en 1991 (el valor más bajo de los 30 años de democracia) los docentes ganaban sólo un 6% más que el conjunto de los ocupados (entre los que se cuenta a una mayoría con menores niveles de calificación que el de los maestros y profesores). En 2010 los docentes percibían ingresos laborales que se ubicaban un 61% por encima del conjunto de los trabajadores, triplicando el registro de tres décadas atrás. La democracia tenía una deuda con los docentes que, en lo salarial, recién ha comenzado a intentar saldar en los últimos años. Otros aspectos del trabajo docente como la intensificación laboral, la dispersión de la tarea en varias escuelas o los escasos es-

pacios de trabajo colectivos, no han corrido la misma suerte.

Desigualdades

En los 30 años que median desde el retorno a la democracia hasta la actualidad el sistema educativo se ha extendido de modo significativo, avanzando en la escolarización, especialmente en las edades correspondientes a los niveles inicial y secundario, y logrando significativos avances también en la extensión de la educación superior y universitaria. Argentina tiene hoy un sistema educativo más complejo y diverso, que incluye transversalmente a diferentes sectores sociales. Destina a la educación una inversión de recursos que está por encima de las recomendaciones internacionales y del promedio de los países de la región. Enfrenta dificultades que no tenía en el pasado en cuanto a las trayectorias y el egreso en el nivel secundario –en parte porque muchos de los jóvenes ni siquiera llegaban a acceder– y en los niveles de aprendizaje que alcanza una parte importante de sus estudiantes. Sin embargo, el fenómeno que cobra mayor visibilidad cuando se observa de conjunto estos últimos 30 años es el de las desigualdades.

Durante buena parte del siglo XX, las desigualdades educativas operaban a partir del acceso o no acceso de los diferentes sectores sociales a la escuela. En la medida en que se expandió y casi universalizó la educación básica, las brechas se mudaron al interior del sistema educativo. Conceptos como segmentación, fragmentación o segregación utilizados por las investigaciones educativas de las últimas décadas, aluden a diversas dimensiones de esas desigualdades. La existencia creciente de circuitos de escolarización de calidades heterogéneas; la profundización de las diferencias entre escuelas e incluso turnos de una misma escuela; la cristalización de fronteras entre partes del sistema que confinan a los alumnos de ciertos grupos sociales a compartir cada vez más marcadamente la escuela sólo con pares del mismo origen social, son todas manifestaciones de un proceso creciente de estratificación educativa. Algunas áreas o actores del sistema, a veces por omisión, otras, a través de acciones sutiles pero efectivas, operan en este mismo sentido.

Un Estado más democrático, que amplía derechos y que ubica a la igualdad entre sus coordenadas preferenciales, tiene la misión de hacer efectiva otra lógica en el sistema educativo que sea capaz de detener y revertir el proceso de desigualdad que se viene diagnosticando hace décadas. La recomposición de las capacidades del sistema operada después de la crisis del 2001 y el significativo incremento de la inversión que se ha dirigido en especial hacia las escuelas estatales, van en ese sentido. Esos cursos de acción, si bien necesarios, no se muestran aún como suficientes para revertir una espiral de desigualdades educativas de larga data, que se pone en marcha antes del retorno a la democracia. ■

Fuentes consultadas: Anuarios estadísticos, Anuarios de estadísticas universitarias, Censos Nacionales de Docentes y Operativos Nacionales de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación; Censos Nacionales de Población y Encuesta Permanente de Hogares del Instituto Nacional de Estadística y Censos; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, IIEP-UNESCO y OEI); Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (OCDE); Roberto Giuliodori y otros, *La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina*, Buenos Aires, 2004.

*Sociólogo e investigador de la UNIFE.

ALBERTO SILEONI, MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DESDE 2009

“Si hay inclusión, hay calidad”

por Diego Rosemberg*

Profesor de Historia, Alberto Sileoni fue designado viceministro de Educación de la Nación en 2003 para acompañar a Daniel Filmus. Tres años más tarde, asumió como titular de la cartera educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Bajo la presidencia de Cristina Kirchner volvió al Palacio Sarmiento, ahora como su máximo responsable. En esta entrevista recorre las políticas educativas de la democracia y los desafíos por delante.

¿Qué tensiones hubo en la política educativa en estos 30 años?

Soy de una generación que sufrió la dictadura, que para mí es un parteaguas. Desaparecieron más de 200 alumnos, 600 docentes. Uno de los primeros fue un gremialista docente, Isauro Arancibia, toda una señal. Lo fueron a buscar al gremio. Eso me da una perspectiva optimista, no creo que atrás haya un pasado dorado.

Pero hay un discurso instalado en los medios y en buena parte de la sociedad: la escuela de antes era mejor.

Algunos miran con nostalgia un pasado que nunca ocurrió. Unos se basan en percepciones bienintencionadas y otros creen que puede haber una buena escuela para pocos. El desafío de hoy es mejorar la educación para todos, entonces no es posible encontrar claves en el pasado. Cuando yo iba a la secundaria, estudiaba el 30% de los chicos, no tenía pretensión de ser universal. Hoy, la ley obliga a trece años de escolaridad. La Ley de Primaria Obligatoria es de 1884 y tardó 70 años en cumplirse, así que no me vengan con la nostalgia. La educación de estos treinta años sufrió las contingencias de una democracia en expansión. Aquello que decía Alfonsín –“Con la democracia se come, se cura, se educa”– constituía un deseo social, pero después nos dimos cuenta de que por sí sólo el voto no resolvía las necesidades de todos los ciudadanos.

¿El Congreso Pedagógico que propuso Alfonsín no alcanzó para superar esas limitaciones?

El Congreso Pedagógico planteó algunas modificaciones estructurales en el sistema educativo que después se desarrollaron. La Ley Federal de Educación que aprobó el menemismo registra algunas de ellas, por ejemplo que las escuelas pasaran a depender de las provincias. Se votó por unanimidad.

Ese es uno de los cuestionamientos que se le hace al menemismo.

Quizá la decisión en sí misma no fue un error, sí lo fue la motivación fiscalista que tuvo, porque se llevó adelante para des-embrazar al Estado nacional de sus obli-

gaciones. Una cosa era pasar las escuelas a las provincias porque se suponía que están más cerca de los problemas y así es más fácil resolverlos, pero esa decisión debió ser acompañada con los recursos necesarios. Fue como si el Estado les hubiera dicho a las provincias: “Tomá las escuelas y arreglate”. Se dio una carrera desigual: cinco jurisdicciones concentran el 80% de las inversiones en el país y la gran proporción del producto bruto; era obvio que se iban a agudizar las diferencias.

¿Por qué en estos treinta años hubo tanta conflictividad docente?

Primero, por el atraso del salario docente específico. Segundo, porque el gremio docente tiene una tradición de lucha y de alta conciencia. También hay que decir que hay cinco gremios nacionales y más de cien distritales, no hay una verticalidad en la representatividad como en otras ramas laborales; no siempre lo que se acuerda a nivel nacional llega a las provincias. Y si bien los salarios se han mejorado en la última década, siempre hay ambiciones legítimas de mejorar.

¿Por qué perdió prestigio social el docente?

Lo perdió junto al resto de las instituciones: la Justicia, las Fuerzas Armadas, la Policía, la Política. La autoridad paterna tampoco se ejerce como hace 60 años. La escuela tenía una sacralidad que derramaba al docente y a su autoridad. Y por supuesto que con salarios indignos era difícil sostener la dignidad de la profesión. En la Argentina del derrumbe, el 80% de los alumnos de escuelas públicas de muchas provincias era pobre. Esa materialidad indigna se daba también en los docentes. Antes las maestras eran las mejores cabezas de la clase media argentina, pero esto ha cambiado. Algunos advierten en esto una fragilidad porque ahora los maestros vienen de sectores que tienen un capital cultural más bajo. Puede ser, pero también es una fortaleza porque hay otros sectores que se incorporan a la profesión. Esto también democratiza.

¿Y cómo se compensa eso? Porque uno no puede enseñar lo que no sabe.

Se compensa con una gran formación inicial y con mucha formación continua. Llevamos la formación del maestro de tres años a cuatro. En algunas provincias, antes podías ser maestro con dos años y medio de formación. Por supuesto que eso solo no alcanza. Estamos cambiando las currículas de los institutos de formación, donde también llegaron los netbooks... Buscamos un fortalecimiento en lo disciplinar. Pero también, sobre todo en el secundario, buscamos consolidar una posición ética y política: el secundario hoy es para todos. Ese

ADN que sólo lo tenía la primaria, hay que construirlo, lleva tiempo.

Dijo que la primaria tardó 70 años en lograrlo...

No esperamos que la secundaria tarde tanto. Junto con Chile somos el país con más alta cobertura en el nivel medio de la región. Tenemos dificultades: la diferencia entre el ingreso y el egreso. En tiempo y forma egresa el 45%; hay un 14% más que concluye pocos años después. Según el censo de 2010, el 58% de la población tiene secundario. Estamos trabajando fuerte, tenemos el “Plan FinEs” que ya tiene más de 400.000 egresados. Hay planes para una organización institucional más flexible, que entienda que el alumno de hoy dista mucho del de hace 20 años: ahora puede ser una joven de 15 años embarazada, un chico de 16 que es papá... Cuando invitás a que se incorporen los jóvenes de los sectores de mayor vulnerabilidad social hay tensiones y dificultades. En Entre Ríos, un chico cambió de orientación sexual, lo acompañó su familia, sus compañeros, la dirección de la escuela, el Ministerio de Educación provincial. Ese chico ahora es escolta de la bandera. Hace pocos años lo hubieran echado a patadas. Eso también es parte de la educación. Es más fácil echar al pibe que incluirlo.

Para algunos, la inclusión fue a costa de la calidad educativa.

Para mí si hay inclusión, hay más calidad. La calidad es un concepto sistémico, no es la biografía personal del alumno, que antes tenía 6 en Lengua y ahora tiene 8. Esos son mejoramientos en los aprendizajes. Hay calidad en un sistema educativo que tiene más docentes, más chicos adentro, que construye 1.800 escuelas, que entrega 70 millones de libros, 2.600.000 netbooks. Ese sistema educativo es mejor.

Pero entrar en la escuela no implica necesariamente aprender.

No, por supuesto que el objetivo es aprender. Pero primero hay que tenerlos adentro, seguro que no aprenden en la esquina. Y después podríamos decir otra cosa: que aprendan cosas pertinentes, porque también pueden aprender cosas que no sirven. Siempre se construye el concepto de calidad educativa desde la carencia, desde lo que falta. Pareciera que estás remando en el mismo lugar. No estamos igual. Por supuesto que falta.

Dice que los estudiantes cambiaron, ¿y los maestros?

Es difícil generalizar, tenemos un millón de docentes. Hay de todo, pero pienso que la mayoría es bienintencionada. Lo vemos en algunas políticas de formación pedagógica, de alfabetización inicial, de mejoramiento

de las ciencias. No hay tecnofobia en los docentes, más allá de la complejidad que se les plantea a algunos. Nos piden auxilio porque no se prepararon para esto.

¿Qué competencias necesita el docente de hoy?

Tiene que tener mayor tolerancia a la incertidumbre y una información contextual más fuerte, porque antes se educaba en una uniformidad y hoy la regla es la diferencia. Hay una pluralidad de realidades que hace que enseñar sea más complejo. Antes tenía una autoridad devenida por el rol. Hoy ya no: la tiene que ganar todos los días, con el ejemplo y el trabajo. Los jóvenes siguen reconociendo al buen docente y al mal docente; les sigue pesando el docente que falta y el que no prepara sus clases; y advierten como un atributo al tipo comprometido, al que les pone la vara alta.

Cuando asumió, ¿qué diagnóstico hizo?

Yo venía de estar en funciones de muchas responsabilidades desde el 2003, cuando el ministro era Daniel Filmus. El diagnóstico que hicimos fue que había un sistema educativo nacional fragmentado, con diversas estructuras. Era un sistema desfinanciado, con una escuela que tenía como centro al comedor, no al aula. El primer acto de gobierno de Néstor Kirchner fue ir a Paraná, donde hacía 90 días que no se pagaban salarios docentes. Fue un acto simbólico y concreto muy importante porque se destrabó el conflicto. Este sistema educativo pasó de recibir el 3% del PIB al 6,4%, se propuso los 180 días de clase, estableció la garantía salarial docente, dejó atrás la Ley Federal...

¿Por qué había que dejar atrás la Ley Federal?

Porque no fue efectiva, provocó dispersión organizativa. Algunas provincias tenían EGB, primaria, secundaria, polimodal. Había que volver a una unidad. Ahora hay primario y secundario, hay trece años de obligatoriedad escolar, núcleos de aprendizaje prioritarios.

¿Cuáles son los nuevos desafíos?

Todos los chicos de cuatro años tienen que ir a la escuela en 2016. Cuando asumimos, el 48% iba a la escuela, hoy casi el 70%. Tenemos que mejorar el egreso en la secundaria y los aprendizajes. Tendríamos que bajar la conflictividad docente y disminuir el ausentismo. Tenemos que mejorar la cantidad de egresos en la universidad. Algunos quieren comparar la universidad de masas con universidades para pocos, y es incomparable. Creamos nueve universidades y tenemos el 30% más de alumnos universitarios que en 2001. Estamos en un lugar bien distinto y con una agenda diferente de la que había unos años atrás.

¿Qué aprendió en el Ministerio?

Que cuando diseñás una política, no termina nada; empieza otra etapa para que se implemente. Tenemos Canal Encuentro, Paka Paka, muy buenos materiales pedagógicos, disciplinares, de educación sexual, sobre la memoria... Pero el mejor material puede quedar en el último cajón de la biblioteca. Hay que seguir trabajando porque en el sistema educativo las cosas pueden parecer que ocurren pero no ocurren. La escuela es una institución que tiene alguna autonomía –que nunca está mal– y el docente cierra el aula para dar clases. Por eso es muy importante la legislación, porque saca los temas del plano de la opinión, establece qué hay que hacer. ■

*Periodista, editor de la revista Tema (uno) de la UNIPE, docente de la Universidad de Buenos Aires.

DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA N° 31 DE GONZÁLEZ CATÁN, PROVINCIA DE BUENOS AIRES

La señorita Rosa

por Mariana Liceaga y Julián Mónaco*

Son las diez de la mañana y Rosa Luna, directora del turno tarde de la Escuela Primaria N° 31 de González Catán, Provincia de Buenos Aires, ya está –como todos los días– trabajando en su oficina: siempre llega más temprano.

–Yo pongo el pecho y la espalda, si hay un problema lo tomo –dice.

El pecho y la espalda los pone desde hace treinta y siete años, cuando empezó a ejercer como docente en Santiago del Estero, donde nació y estudió. En 1975 llegó a Buenos Aires y consiguió su primer trabajo como maestra de grado en una escuela de La Matanza. Desde entonces, ha trabajado siempre en establecimientos públicos cercanos a la Ruta Nacional N° 3, en torno a la cual Rosa despliega toda una topología urbana. Están las “escuelas del fondo” y las “escuelas de adelante”. La suya, dice, es la última escuela del barrio.

–Antes la Ruta 3 era una cinta de pavimento, no como ahora.

Hace tantos años que Luna trabaja en la docencia que con sus anécdotas salta de década en década, va hacia atrás y hacia adelante en el tiempo. Evoca esa cinta de pavimento y se le agolpan las imágenes de la dictadura, como cuando “los milicos” miraban por las ventanas del colectivo que la transportaba junto a otras maestras que trabajaban en la escuela de la Mercedes Benz y ella se ponía nerviosa porque se había olvidado los documentos. O como cuando entraban a la escuela y abrían a patadas los armarios buscando los libros que estaban prohibidos y que Luna ya había escondido en su casa.

–Como esos –dice y señala un afiche colgado en la puerta de la biblioteca, realizado por los estudiantes. En él aparece *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann. Luna está orgullosa de su biblioteca y a ese espacio destina gran parte de los fondos que recibe por el Proyecto de

Igualdad Educativa (PIE), que la escuela integra desde el año 2000.

Sus recuerdos del fin de la dictadura coinciden con la única manifestación a la que fue en toda su vida, con el único objetivo de festejar la vuelta de la democracia y apoyar al gobierno de Raúl Alfonsín.

–Jamás hice paro –dice–. Soy enemiga de los paros –repite.

Luna está convencida de que hay que pelear por los derechos sin dejar de trabajar, cumpliendo siempre con el contrato que se tiene con el Estado. Además, dice que no puede parar, que para muchos chicos de su barrio la escuela es la única institución que los contiene y que tiene que hacerse cargo de esa responsabilidad. Cuando habla de los paros, los recuerdos la llevan a los días en los que no adhería y se quedaba sola en la escuela. Dice que hoy es distinto, que ya no se queda sola y que con la vicedirectora se hacen compañía. Pero ese tema no la lleva sólo a recuerdos remotos, la instala también en una pelea más actual con la Dirección de Escuelas que suele hacer el descuento por los días no trabajados “al boleo”.

–Soy peleadora y discutidora; leo para tener fundamentos para pelear –dice.

Sus lecturas la han llevado a presentar planes en las asambleas donde ha sugerido recibir igual a los alumnos los días de paro. Esto es lo que propone: llevar a los alumnos a las asambleas y hacerlos bailar y cantar.

Bailar y cantar, como hacen las abuelas con los nietos. Ella misma se describe como una abuela y es de las que no les gusta declarar su edad: dice que tiene más de cincuenta y menos de ochenta. También es de esas abuelas que dicen “pst” y todos a su alrededor se callan, o de las que manejan el tono de voz más agudo o más grave para preguntar o enterarse de algo.

–¿Tenés hojas? –interrompe una madre.

–No, ¿vos? –pregunta Luna.

–No tengo más.

–Pero si te di tres paquetes.

–Pero mi hijo hizo avioncitos.

La de Luna es una historia contada desde abajo, plagada de imágenes que quizás no se transformaron en noticia, pero que permiten pensar épocas. Recuerda 1997, cuando todavía no había sido designada como directora. Un lunes cualquiera, los maestros y alumnos de la vieja escuelita verde que estaba justo en frente de la actual, cansados de tanta burocracia, de tires y aflojes con Nación y Provincia, cruzaron la calle y ocuparon por la fuerza el nuevo edificio.

–Ellos estaban enfrente, en casillas de madera, cruzaron con sus sillas y sus mesas y no los sacaron nunca más. A partir de entonces, la escuela funciona acá.

Desde uno de los patios exteriores de la escuela, Luna mira a lo lejos. En cada techo una familia, una anécdota, un problema. Sabe la historia de todo González Catán y parece, más que una directora, una líder barrial. Entre carcajadas cuenta que la llaman del Ministerio y le dicen que no la pueden jubilar porque se vendría el barrio abajo. También le parece gracioso cuando se sienta a estudiar algún libro y lee que las escuelas deberían dialogar más con la comunidad.

–Me suena *clases mediero* –dice.

En sus recuerdos de 2001 aparecen los saqueos, la escuela sin alarmas y los padres que alambra de manera improvisada el perímetro del edificio como medida de seguridad. Para esos padres, dice Luna, la escuela no era sólo el comedor familiar, también era la única institución que escuchaba sus problemas.

Con el paso de los años en la cuadra se armó un polo educativo: desde 2005 un jardín de infantes funciona en la antigua escuelita verde y desde 2009 se anexó una edificación para la Escuela Secundaria N° 182 justo al lado de la E.P. N° 31.

–Cuando al lado no hay clases me enojo mucho porque los hermanos grandes traen a los más chicos, y si ellos no vienen, los nuestros tampoco –dice.

La escuela que dirige Luna tiene cerca de novecientos alumnos entre ambos turnos. Muchos de ellos viven cerca pero algunos tienen que andar más de veinte cuadras para asistir a clase. Por eso cuando hay desinfección en la escuela, Luna y los maestros caminan al campo, “al fondo”, para que todos conozcan realmente dónde viven una gran cantidad de alumnos. Esa salida funciona también como parte de una campaña anti estigmatización que ella dirige por cuenta propia.

–No me gusta que porque sean negros los maltraten –dice.

Luna señala que los medios de comunicación masiva son los que ponen en circulación imágenes puramente negativas de los jóvenes del conurbano, pero que ella nunca tuvo que llamar a un patrullero por agresiones y que tampoco recibió denuncias por alumnos armados con cuchillos o revólveres.

La gestión de Luna está atravesada por el cálculo y el control de los detalles y cuenta que le intenta transmitir su método a sus dos hijas, que también son directoras de escuela. A medida que avanza por los pasillos explica cómo hace un manejo racional de todo lo que tienen. Su método de control atraviesa todo el establecimiento: exige que se tome en cuenta cuánto tiempo pasan los chicos en el baño, verifica si los que se quedan a comer lo hacen porque no tienen comida en su casa o chequea la razón por la que faltan a clase varios días seguidos. Este último punto –el de las faltas– lo sigue muy de cerca: en realidad sigue todo de cerca, porque anda con un cuaderno lleno de anotaciones. Pero ese cuaderno tomó otra dimensión desde la Asignación Universal por Hijo: impulsó que a los chicos que no iban más de tres días seguidos no les firmaba la libreta para la AUH. Al principio su método chocó con la Anses: recibía llamados todos los días. Pero con el tiempo funcionó y desde hace dos años piden a los padres una colaboración todos los meses para pagar una emergencia médica: este año pudieron pagar tres meses seguidos por adelantado.

–Sería necio –dice– no reconocer algunas cosas que cambiaron. ■

*Julián Mónaco es Licenciado en Comunicación e integrante del equipo editorial de la UNIPE. Mariana Liceaga es periodista e integrante del equipo editorial de la UNIPE.

La Universidad Pedagógica (UNIPE), pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.



Más información:
www.unipe.edu.ar

HISTORIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

COLECCIÓN EN COEDICIÓN CON EDHASA

La colección *Historia de la Provincia de Buenos Aires* abarca en seis tomos los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de la provincia desde los tiempos coloniales hasta el presente, incluido un volumen entero dedicado al Gran Buenos Aires.

Tomos 1, 2, 3 y 4 disponibles en librerías y/o en:
editorial.universitaria@unipe.edu.ar





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES
Comunidad de aprendizaje

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria
Directora editorial
Flavia Costa
Editor de Cuadernos de Discusión
Diego Rosemberg
Redactores
Mariana Liceaga
Julián Mónaco