

La educación en debate

#22

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

Más presupuesto, ¿mejor educación?

por Alejandro Morduchowicz*

En los últimos años fuimos testigos de algo infrecuente en la historia de la política educativa argentina: el crecimiento sostenido de recursos financieros para el sector. Pero también presenciábamos un hecho muy usual en nuestras políticas públicas: el desaprovechamiento de una oportunidad excepcional para impulsar o profundizar cambios institucionales. La Ley de Financiamiento Educativo, vigente desde 2006, generó condiciones para dejar de considerar el factor monetario como una limitante al accionar estatal. Su existencia permitiría correr el eje de la discusión tradicional sobre la posibilidad de sostener transformaciones en el sector. El problema de la escasez de recursos llevaba en la agenda casi tantos años como el sistema educativo argentino, y parecía que alcanzar el 6% del Producto Interno Bruto (PIB) allanaría el camino para cumplir objetivos de más cobertura y mejor calidad. Pero no fue y no podía ser así.

Un poco de historia

Hasta mediados de la década pasada, el sector educativo sufría los costos de las crisis, pero no podía aprovechar los beneficios de la holgura. A comienzos de la década de los ochenta, el financiamiento había caído tan bajo que alcanzaba un 2% del PIB. A inicios de la Convertibilidad ya era de alrededor del 3% del PIB (similar al que había tenido a mediados de la década anterior). Pero en los noventa, aun con el mandato legal de alcanzar el 6% del PIB –que ya ordenaba la Ley Federal de Educación– y un contexto económico más favorable, no se logró superar el 4%.

La Ley Federal de Educación había establecido esa ambiciosa meta. Sin embargo, su cumplimiento habría sido fruto del más puro azar. Esa norma no definió ni la estrategia de obtención de los recursos ni la distribución de responsabilidades sobre cuánto debían aportar, para alcanzar

ese compromiso, tanto el gobierno nacional como los Estados provinciales.

En el año 2002 el nivel absoluto del gasto educativo había llegado tan bajo como lo era a mediados de los ochenta. Con mayor cantidad de alumnos y docentes en las escuelas que quince años atrás, los mismos recursos se repartían entre más personas. En este contexto, no era de extrañar que el salario docen-

Los nuevos fondos se emplearon en mejorar recursos y salarios docentes. Acciones necesarias pero no suficientes.

te fuera equivalente a un magro 40% del que tenían a inicios del retorno de la democracia, en 1983.

El comienzo de la recuperación económica constituía un momento propicio para revertir el mal destino del financiamiento educativo local. Por un lado, las perspectivas auguraban la posibilidad de incrementar los fondos para el sector sin disminuir los destinados a los demás sectores. Si los recursos iban a crecer, una parte de ese aumento podría destinarse a la educación. Esto no sólo corregía uno de los errores de los noventa –la ausencia de una estrategia de obtención de recursos– sino que era un reflejo de la prioridad que se le otorgaba a la educación. Por otro lado, la experiencia había enseñado que se debía consensuar y explicitar la contribución de cada nivel de gobierno a ese esfuerzo. Eso fue lo que se hizo.

El resto es más o menos conocido: las metas financieras se cumplieron. Aunque algunos analistas han mostrado que la mejora no habría sido de la intensidad anunciada (debido a la distorsión generada por las desconfiables estadísticas argentinas), las cifras reflejan un inequívoco aumento absoluto de los recursos, aun en términos reales.

Luces y sombras

En el momento de presentarse la Ley se esgrimieron críticas diametralmente opuestas, incluso sobre un mismo aspecto. Así, y por solo dar unos ejemplos, había quienes sostenían que la norma sería insuficiente para recuperar el salario real de los docentes y quienes criticaban que su objetivo principal era atender, precisamente, ese salario. Otros decían que era fiscalmente voluntarista y, de algún modo, irresponsable. En contraste, estaban aquellos que encontraban que el 6% del PIB sería insuficiente para atender los déficits educativos. Tampoco faltaron quienes argumentaran que se avanzaba sobre la Coparticipación Federal de Impuestos al afectar parte de esos recursos, mientras otros afirmaban que, en rigor, no se modificaban los problemas estructurales del financiamiento educativo porque... el régimen de coparticipación no había sido tocado.

Con el correr de la implementación de la Ley –y aún hoy–, se la cuestionó argumentando que no pudo impedir los paros docentes y las tensiones al comienzo de cada período lectivo; que no resolvió las disparidades provinciales en la inversión educativa; que el financiamiento educativo corrió la suerte de la economía en general porque se sujetó todo a un solo indicador (el PIB); y que no mejoró la calidad de la educación.

En tanto el primer grupo de observaciones se evaporó con el tiempo o por el peso propio de la realidad (además de que la endeblez de algunas de las obje-

ciones colaboró con ello), las del párrafo precedente constituyen un conjunto de cuestiones sobre las que conviene detenerse un poco más.

Respecto de los conflictos salariales, ninguna ley de financiamiento podrá con ellos si no se define o logra consensuar el valor de la fuerza de trabajo de los docentes. Hasta tanto eso no suceda, la discusión seguirá presentándose año a año (y la inflación no ayudará a saldar el problema). Sólo cuando se despeje esa incógnita y se determine cuál debe ser la mecánica de actualización –por crecimiento del PIB, por crecimiento de los precios o por las variaciones que se negocien o que se puedan establecer para que haya incrementos automáticos–, una ley de financiamiento podrá ser eficaz en proveer los recursos para solventar el valor del trabajo que se acuerde. Mientras tanto, aunque no es posible afirmar qué habría pasado de no haber habido presión por parte de los gremios, justo es reconocer que esos reclamos por mejores salarios fueron los que más contribuyeron al cumplimiento de la meta financiera de la Ley: entre 2005 y 2010, el 78% del aumento total del gasto en educación se explicó por el gasto en personal.

En cuanto a las diferencias provinciales, desde el comienzo se sabía que esta norma no podría resolverlas. Principalmente, porque se deben a las disparidades de la Coparticipación Federal de Impuestos y, en menor medida, a las decisiones que de manera autónoma adopta cada provincia en función de sus prioridades, historia y fortaleza de sus sindicatos, entre otras razones. No obstante, más que una objeción terminal a la →

Vaca Muerta

“El financiamiento educativo aumentó mucho: según la Unesco, Argentina pasó del puesto 81 al 19 en el ranking de inversión educativa entre 2005 y 2010. Pero las demandas son enormes y persisten las desigualdades entre provincias. Es hora de planificar a 10 años, priorizando la inversión educativa con justicia social y federal, con escuelas de jornada completa en sectores críticos y con un gran aumento salarial vinculado a una nueva carrera docente. Es posible si Vaca Muerta permite bajar los inmensos subsidios a la energía y destinarlos, en parte, a la educación.” (Axel Rivas, docente de UNIPE e investigador del CIPPEC)

→ Ley, se trata de una observación a favor de continuar, reformular y rever qué ha funcionado y qué no. Luego, a partir de allí, habría que analizar qué y cómo modificar estas situaciones o determinar si acaso la solución no reside, en verdad, fuera del sector. Una vez más, si bien el análisis es contrafáctico, muy probablemente, de no haber existido esta norma, estas brechas se habrían acentuado o, en todo caso, seguirían siendo las mismas. Por lo tanto, la cuestión no es discontinuar la Ley sino profundizarla: reformarla en función de la experiencia para disminuir las diferencias entre las provincias y, por lo tanto, entre los alumnos.

En lo que atañe al tercer cuestionamiento –el indicador empleado–, efectivamente, es un punto razonable y su elección se basó en las demandas históricas locales para alcanzar el mítico 6% del PIB sugerido décadas atrás por la Unesco. Pero los motivos no fueron sólo simbólico-afectivos. Debe recordarse que el punto de partida de la Ley era de alrededor de un 4%. Por lo tanto, aun cuando se estaba atando la suerte de los recursos a la evolución de la economía local, el aumento de los dos puntos porcentuales era por sí solo un avance. Si, por ejemplo, la economía se hubiera estancado, por lo menos habrían seguido incrementándose los recursos porque había que llegar hasta ese 6%. En última instancia, el financiamiento educativo se benefició por una doble vía: por el crecimiento (a mayor PIB, aun el 4% del punto de partida habría sido un porcentaje de una porción más alta) y por la mayor participación dentro del total (del 4% al 6%).

Hacia el futuro nada impide que se incluyan y discutan otros indicadores: por ejemplo, el gasto por alumno y el porcentaje del gasto educativo sobre el gasto público total, entre otros. Estos no son meros tecnicismos ya que permitirían moverse dinámicamente y actuar ante una eventual coyuntura negativa en la economía argentina.

La calidad

La discusión sobre el vínculo entre la magnitud de recursos que se destinan al sector y su desempeño es de larga data; además, es un debate todavía irresuelto. Las investigaciones no arriban a nada concluyente. Algunas señalan que no se ha encontrado relación alguna entre el gasto y la calidad, y otras, que se necesita de un mayor volumen de recursos para mejorar los aprendizajes.

Según la primera línea interpretativa, uno de los problemas para hallar lazos entre el gasto educativo y el desempeño es que no hay nada inherente a ese gasto que conduzca a mejoras en el aprendizaje. En forma más directa, las normas no comprometen a las escuelas ni a los docentes a mejorar los resultados, aun cuando los recursos volcados al sistema educativo sean mayores. Así, se podrá adicionar todo el dinero que se quiera o pueda, pero ello no hará que mágicamente un salario más alto o más cantidad de insumos se traduzcan en logros escolares más elevados.

En función de ello, se ha insistido en la necesidad de prestar más atención a los logros que a los insumos y procesos. En este contexto es que se sugieren incentivos con el propósito de influir en los procesos con miras a modificar resultados. Son intentos de sustituir las regulaciones y la uniformidad del servicio educativo. Los analistas que los aconsejan los juzgan como mejores porque, entre otras razones, no son compulsivos ni coercitivos sino de aceptación voluntaria, más fáci-



Gunther Gerzso, *Figura*, 1957 (Gentileza Christie's)

les de monitorear y, dentro de los límites apropiados, permiten promover la iniciativa individual u organizacional.

Esta es la visión que fomenta el pago por productividad a los docentes o un mayor semblante mercantil del servicio educativo. Estas acciones incrementarían la competencia entre los maestros y profesores o entre las escuelas. Por esa vía, suponen, se impulsaría la mejora en los

aprendizajes y la retención o captación de más alumnos y, por lo tanto, más ingresos.

Una crítica a los que proponen limitar el incremento del financiamiento por su nula incidencia en el desempeño es la que postula que, muy posiblemente, deba reconocerse la existencia de un umbral a partir del cual los recursos recién pueden tener algún impacto. Por debajo de aquél, no es mucho lo que se puede esperar.

Por un lado, no debe perderse de vista que la escuela, como cualquier otra organización, está influida por su contexto. Lo más probable es que la educación sea potencialmente eficaz en las virtudes que se le atribuyen siempre y cuando el marco socioeconómico sea apropiado y acompañe las acciones que se realizan en esta materia. Al respecto, se carece de estudios empíricos sobre los costos y recursos financieros necesarios que contemplen estos condicionantes para que el esfuerzo en la inversión educativa se materialice en los resultados que se esperan de ella. Por el otro, en forma complementaria, se postula la necesidad de establecer un salario tal que atraiga y permita retener a los mejores docentes, proveer infraestructura escolar en buen estado y recursos pedagógicos (libros, computadoras, material didáctico) suficientes y adecuados.

En síntesis, según esta segunda línea argumental, se plantea la necesidad de definir cuál es la cantidad míni-

ma de fondos que se requiere para lograr la cobertura universal y la mejora en la calidad. En otras palabras, cuánto es el dinero que se debe destinar para mejorar el desempeño. Se podría señalar que con un punto de partida tan bajo como el de casi una década atrás, los recursos aportados a partir de la Ley de Financiamiento quizás no hayan sido suficientes para que las acciones de política fueran todo lo eficaces que se esperaba (hace unos años, cuando la inflación reptante no había comenzado a minar el significativo aumento del salario real, se podía afirmar que la mejora no hablaba tanto del mérito del gobierno en incrementarlo como del bajísimo piso al que se había llegado durante la crisis).

A medio camino

El histórico reclamo por incrementar el financiamiento educativo no obedece a una apelación políticamente correcta sino a la necesidad de generar algunas de las condiciones mínimas y conocidas para una educación de equidad y calidad. Pero no debe olvidarse que la Ley de Financiamiento fue un instrumento y no un objetivo; a partir de ahí comenzaría el verdadero desafío. No obstante, representó un notable avance respecto de la situación previa. Dadas las tradicionales carencias, no era poca cosa.

En tal sentido, el país protagonizó una situación positivamente inédita de disponibilidad de recursos para el sector. En función de la experiencia, no se puede soslayar que, ahora, la responsabilidad por el pobre desempeño escolar no es atribuible (sólo) a la escasez de dinero sino, como corresponde, a las acciones y efectividad de la política educativa adoptada.

El aumento de los fondos se ha empleado para proveer más recursos educativos y mejorar las condiciones salariales docentes. Pero aunque necesarias y hasta imprescindibles, no son acciones suficientes. No basta con aumentar los recursos sino saber dónde y cómo asignarlos. La encrucijada que se enfrenta es la elección de un modelo de intervención que, a priori, no puede ser el actual. O, como aspiran algunos, se opta por la introducción de mecanismos que promuevan o afiancen la mayor participación del sector privado (incentivos salariales, competencia entre escuelas) o, como propugnan algunos menos, se comienzan a cuestionar y revisar, entre otras, las regulaciones referidas a la carrera docente, la laxitud de los regímenes de licencia y las normas sobre organización escolar.

Esta cosmovisión no es nueva en el debate educativo: en los extremos, o más mercado o un diferente Estado. Por cuanto la división dicotómica de los problemas (y sus soluciones) no es aconsejable, el híbrido actual satisface a pocos: no logra captar las ventajas de uno ni de otro modelo y sólo nos deja con sus inconvenientes. Hay quienes ven en las normas vigentes una limitación de la autonomía y, por lo tanto, de la iniciativa. Otros sostienen que el accionar estatal frente al ausentismo y demás déficits escolares es nulo, complaciente o, en el mejor de los casos, insuficiente. Y cuando estas contradicciones se producen, la señal de la necesidad del cambio parece ineludible. Caso contrario, se podrá proponer una nueva ley que lleve el financiamiento educativo incluso al 10%, pero a su término nos volveremos a interrogar con ingenua perplejidad qué se ha hecho mal. ■

*Economista. Especialista en educación del Banco Interamericano de Desarrollo.

¿Quién decide en qué se gasta?

“Actualmente no es el sistema universitario el que decide cómo administra los fondos, sino que es el gobierno de turno el que determina a quién y para qué los otorga. Si bien algo positivo de esta década ha sido la construcción de muchas universidades, por detrás se asignaban ciertos programas directamente a través del Ministerio de Planificación y Obras Públicas. Debería ser el sistema universitario el que asigne esos recursos para hacer construcciones, aulas o laboratorios.” (Emilio Cornaglia, presidente de la FUA)

JAIME PERCZYK, SECRETARIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

“El cambio no es inmediato”

por Diego Rosemberg*

“Es injusto, inaugurás doce escuelas y la que aparece en todos lados es la única que tiene problemas con el agua”, se queja el secretario de Educación de la Nación, Jaime Perczyk, que explica, en esta entrevista, cómo impactó la Ley de Financiamiento Educativo.

El presupuesto del área aumentó a más del 6% del PIB, ¿qué destino se les dio a esos recursos?

Hubo una etapa de reparación de daños. Una parte se invirtió en salarios docentes. Los maestros cobraban poco y tarde. Hoy el salario se recuperó un 70% a valor constante. Además, hay más cargos porque se abrieron primarias, jardines, secundarias y universidades. Un ejemplo: en 2007 había 22.000 salas de cuatro años, hoy hay 33.000; pasamos de cubrir al 48% de los chicos al 74%.

Si se recuperó el salario docente, ¿por qué no bajó la conflictividad gremial?

Hay un problema mayor que la conflictividad: la continuidad pedagógica. No hay clase todos los días por el paro –un derecho de los trabajadores– pero también por otras causas. Se modificaron las condiciones materiales pero la relación con el trabajo no cambia enseguida; la transformación cultural tarda. Por otro lado, muchos se incorporaron a la docencia en los años 90 porque era la única carrera que daba estabilidad y no pensaron que transitarían una vida laboral como la que tienen; eso provoca disonancia. Otra cuestión que genera discontinuidad es que es un gremio con muchas mujeres en edad fértil. Y, muy importante, aún no encontramos la solución al tema de las enfermedades y los controles.

Encontrar esas soluciones es tarea del Ministerio.

Después de la etapa de reparación viene la consolidación, que no se resuelve con plata sino con políticas, como reconocer a los docentes que van a trabajar siempre con presentismo. Estamos trabajando con los sindicatos para capacitar en el uso de la voz, el manejo de la postura, a fin de evitar enfermedades laborales.

¿La mayor parte del aumento de presupuesto fue al salario docente?

Buena parte. Otros recursos fueron a capacitación y equipamiento. Compramos 67 millones de libros. En 2013, el Ministerio de Educación gastó 316 millones de pesos en textos, compró el 15% de los libros que se venden en Argentina. Además, inauguramos 1.721 escuelas, hay 2.500 en construcción y se refaccionaron 5.500. Se distribuyeron cuatro millones de netbooks...

¿Mejorar esas condiciones educativas garantiza mayor aprendizaje?

No, por eso son condiciones. Ya equipamos a 4.000 primarias con laboratorios de ciencias. Este año habrá cien millones para equipar al resto. Nada

garantiza que al día siguiente los maestros los empiecen a usar.

¿Por qué el cambio en la calidad del aprendizaje no es proporcional a la inyección presupuestaria?

Estamos haciendo lo que no se hizo en 40 años al mismo tiempo de lo que es necesario hacer hoy: a la misma escuela que conectamos a Internet le tenemos que cambiar las letrinas. Además, la relación entre profesores y estudiantes –central en la educación– no cambia de inmediato por el aumento presupuestario. Para eso comenzamos con un programa de capacitación docente en tecnologías de la información y la comunicación y otro de capacitación en servicio. Será universal, lo financiará el Ministerio y costará más de 600 millones de pesos. Sin duda estamos mejor: los chicos van más tiempo a la escuela, en aulas nuevas, con libros, con computadoras.

Hay metas que fija la Ley de Educación que no se cumplieron, como llegar a un 30% de escuelas con jornada extendida. ¿Falta más presupuesto?

Desde una mirada corporativa diría que sí, pero ¿de dónde lo sacamos? La Ley de Financiamiento fija trece metas. La única que no cumplimos es esa, porque impacta mucho en los presupuestos provinciales. Hoy la jornada extendida abarca al 15,4% de las escuelas y al 10% de los alumnos. Habíamos arrancado con el 6%. Es uno de los desafíos que tenemos, junto a la escolarización de todos los chicos de cuatro años, hacer efectiva la obligatoriedad del secundario y cuidar las trayectorias escolares.

¿Por qué en la sociedad está instalada la idea de la decadencia educativa?

Cuando la mayoría habla de la educación en general, dice que es regular. Pero cuando habla de la escuela de su hijo, afirma que es buena o muy buena. Hay otra trampa: pensar que estamos atrapados siempre por los mismos problemas. Tenemos problemas nuevos. Antes, los chicos no iban a la escuela, ahora deben mejorar sus aprendizajes. Las netbooks se usan poco, hace diez años no había computadoras ni en los polimodales provinciales. Hay dificultades con la continuidad pedagógica, antes los docentes no cobraban.

¿Por qué el aumento del presupuesto no mitigó las desigualdades del sistema educativo?

Para descalificar la educación, mencionan el ranking de las pruebas PISA: siempre habrá un país mejor. En ese mismo examen hay un índice que mide la segregación educativa, en el que sólo mejoraron Argentina y México. Pero, es cierto, aún hay mucha disparidad. Dos siglos de historia no se equiparan con varios años de mejoras. ■

*Periodista, editor del suplemento *La Educación en Debate* de la UNIPE, docente de la Universidad de Buenos Aires.

STELLA MALDONADO, GREMIALISTA

“Se necesita llegar al 8% del PIB”

Stella Maldonado, secretaria general de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), hace más de 20 años que milita en el gremio. En 1997 participó de la Carpa Blanca, la protesta docente que ya exigía –entre otras cosas– que el 6% del PIB se destinara a la educación. Ahora que ese índice es una realidad, evalúa su impacto.

¿Cómo repercutió el aumento presupuestario en la educación?

Reivindicamos la Ley de Financiamiento. Tuvo alto impacto en la cobertura del nivel inicial y secundario, avanzamos mucho en regiones que estaban atrasadas –como el NOA y el NEA–, en la construcción de escuelas y en la creación de numerosos cargos y horas cátedra. Y, por supuesto, incidió en la mejora salarial.

Si mejoraron los salarios, ¿por qué continúan las huelgas docentes?

La mejora fue en la primera etapa. Los salarios se amesetaron en 2010 y retrocedieron con la inflación de 2012 y 2013. Este año mejoramos algo. En muchas provincias sólo se alcanza un salario decente con dos cargos. Buenos Aires, que tuvo un fuerte conflicto, tenía una brecha escandalosa con los salarios de Córdoba y de Santa Fe. En otros distritos, como Jujuy o Santiago del Estero, se paga hasta el 60% del salario en negro.

¿Hace falta más presupuesto o hay que distribuirlo de manera diferente?

La Ley fue muy importante para salir del abismo en que estaba la educación en 2002. Pero no alcanza para cumplir las metas fijadas: jornada completa, escolarización secundaria universal y ampliación de la cobertura en el nivel inicial. También faltan recursos para mejorar salarios y para evitar aulas superpobladas en el secundario, que no fue pensado para todos y hoy es obligatorio. Eso implica cambios profundos en la organización del trabajo, se necesitan nuevos cargos. Hay profesores que van a seis escuelas y tienen 800 alumnos. Así es impensable el aprendizaje. Y eso es presupuesto.

¿Se puede aspirar a más?

Según la Ley, el Estado nacional debe invertir el 40% de los nuevos recursos. Esa meta se cumplió. Pero, de esa suma, el 60% fue a las universidades nacionales. No está mal; alcanzó para mejorar los paupérrimos salarios universitarios. También se crearon diez universidades, algunas sin planeamiento estratégico porque abrieron en lugares donde no hacían falta. Nosotros planteamos que haya una ley de educación superior con presupuesto propio para las universidades. Y necesitamos, para el resto de la educación, el 8% del PIB.

Históricamente los gremios pedían el 6% del PIB.

Parecía que con la meta propuesta por la Unesco alcanzaría. Pero no fue así. El gran mérito de la Ley es que obligó a invertir en educación un porcentaje de la coparticipación y que también fijó prioridades: mejorar salarios, adecuar plantas funcionales, jerarquizar la carrera docente y garantizar su capacitación, en lo que recién se comienza a trabajar. Al no tener los criterios de distribución reglamentados, hubo discrecionalidad en el uso de cada provincia: Santiago del Estero, Corrientes y San Luis no avanzaron mucho. En 2013 y 2014 se destinó parte de la coparticipación directa a los municipios, unos 4.000 millones, y algunos la usaron para organizar recitales, expoagros; no para arreglar escuelas.

¿El nuevo presupuesto mejoró la calidad educativa?

Sí, porque hoy van a la escuela muchos niños que antes no asistían. Tienen más posibilidades de aprendizaje porque ahora van a salas de cuatro y cinco años. Recién egresó la primera cohorte del nuevo plan de los institutos de formación docente, con cuatro años de estudios e intensificación de la práctica. Tienen mejor conocimiento de la realidad social en la que se desempeñarán. Mejoró la calidad en aspectos que no miden las pruebas PISA: formación ciudadana, ambiental, multiculturalidad, derechos humanos, igualdad de género, educación sexual. Se publicaron materiales buenísimos. Aún hay dos nudos problemáticos importantes: la tasa de sobreedad en la primaria –que tiene su punto más complejo en la enseñanza de la lectoescritura y en la didáctica de la matemática– y las bajas tasas de egreso en secundaria.

¿El aumento de recursos mitigó las desigualdades jurisdiccionales?

Mejóro en la cobertura del nivel inicial y secundario. En el tema salarial, no: para que un maestro jujeño gane como uno de Santa Fe faltan muchos recursos. La solución requiere revisar el sistema tributario y la coparticipación federal.

¿Cómo repercutió en los gremios la creación de puestos laborales y la recomposición salarial?

Crecimos: en 2009 teníamos 290.000 afiliados; hoy somos 350.000. Eso implica más recursos y pudimos avanzar en publicaciones, congresos pedagógicos, capacitaciones. Ampliamos beneficios en turismo y acción social. Antes recurríamos a organizaciones internacionales, ahora nos autofinanciamos. ■

D.R.

Diferencias

“Una cooperadora de una escuela del centro de Tigre funciona con otros recursos que una en la localidad de Rincón. Es otra realidad. Esta cuestión no es nueva y deja en desventaja a ciertos colegios. Pero mínimamente están garantizados los elementos. La escuela está atravesando un proceso de transformación, pero la devastación de los 90 no se resuelve, creo, de una década para otra.” (Eugenia Bertello, docente de Comunicación y de Trabajo y Ciudadanía en las escuelas de educación secundaria N° 7 y N° 9 de Tigre, Provincia de Buenos Aires)

MARCELA GALLARDO,
INSPECTORA

Crecieron los insumos, pero falta capacitación

por Diego Herrera*

Desde el 2011, Marcela Gallardo es inspectora bonaerense de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de Ezeiza en los niveles inicial, primario y secundario. Su tarea principal consiste en supervisar a los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de las escuelas del distrito. Aquí repasa cómo impactó el aumento presupuestario en las 88 instituciones que tiene bajo su órbita.

¿Qué cambió en las escuelas luego de la Ley de Financiamiento Educativo?

La Ley aportó para la compra de insumos tecnológicos (como es el caso de las *netbooks*), pero sobre todo para programas que permiten acompañar las trayectorias escolares. Es decir, se pagaron horas especiales para que los docentes puedan acompañar a los chicos que están con alguna dificultad en sus aprendizajes. Además, antes entrabas a las bibliotecas y no había nada. Hoy, en cambio, están repletas de libros.

¿Se necesita más presupuesto para atender otras cuestiones?

Últimamente el tema de la infraestructura es el más deficitario. Si bien se ha invertido, hoy tenemos muchos más chicos –sobre todo en la secundaria, a partir de la obligatoriedad– y los edificios no dan abasto. El aumento de la matrícula durante los últimos años, entre otras cosas por la Asignación Universal por Hijo, hace que el incremento de la inversión no alcance. Además, faltó planificación en la ubicación de los nuevos edificios. Hay escuelas con una matrícula un poco más liviana y otras donde casi todas las aulas funcionan con dos docentes porque tienen 45 o 46 alumnos. En la

zona de Suárez, por ejemplo, se han instalado muchos barrios nuevos y no se crearon escuelas.

¿Mejóro la calidad de la educación a partir del aumento presupuestario?

Se tradujo en una mayor cantidad de chicos en la escuela y en una mayor disponibilidad de recursos para quien busca calidad educativa. Igual todavía no se ve una mejora sustancial. Espero que el Programa Nacional de Formación Permanente que surge a partir de la Ley de Financiamiento Educativo y de la Ley Nacional de Educación permita la capacitación en servicio. Esto empezó el año pasado con reuniones con los directivos, pero suponemos que cuando involucre a los docentes va a impactar en la calidad educativa.

¿Qué otras cuestiones sería necesario implementar para que el mayor presupuesto redunde en mejor educación?

Hay que repensar cómo se instrumentan las licencias. El ausentismo docente es uno de los mayores problemas que tenemos. Sería mucho más sencillo controlar los abusos si el Estado se hiciera cargo del control a través de los mismos entes públicos y no por medio de una prestataria tercerizada que simplemente firma los certificados de salud que le presentan. Otra cuestión importante es que en el nuevo acuerdo paritario se acordó que el Fondo Escuela vuelva a ser administrado por cada institución –y no por el Consejo Escolar–. Esto puede mejorar el mantenimiento de los edificios. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente; miembro del equipo editorial de UNIPE.

ERNESTO GOLOMB, LUIS WIGUTOW
Y HUGO FONTANA, PADRES

Dinero e ideología

Unidos por la Educación Pública es un colectivo que reúne a familias y estudiantes de diferentes escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. El grupo se hizo visible cuando, a principios de 2014, decidió enfrentar la falta de vacantes y los inconvenientes que generó la modalidad de inscripción online implementada por el gobierno de Mauricio Macri. Ernesto Golomb, Luis Wigutow y Hugo Fontana, miembros de la agrupación, dan cuenta de la especificidad que cobra la Ley de Financiamiento Educativo (LFE) en la jurisdicción porteña.

Según Golomb, “hay una enorme cantidad de recursos que desde la LFE pretendieron destinarse a cada una de las jurisdicciones del país y que en la ciudad no quisieron aprovecharse. Hay provincias que han solicitado construir decenas de escuelas y acá apenas se levantaron cinco. Es urgente recuperar un montón de edificios para que rápidamente sean escuelas bien edificadas. No de *durlock* o *containers*, sino de ladrillos”. Por su parte, Wigutow advierte sobre la deficiencia en la administración de los recursos: “Las partidas de infraestructura son subejecutadas año tras año. Además, las empresas de mantenimiento están tercerizadas. Se les

paga por reparar las escuelas, pero no lo hacen o lo hacen mal”.

Otra cuestión que les preocupa a los padres es la desproporción que parece existir entre el dinero que el Gobierno porteño dice invertir en educación y las condiciones en que se estudia. “Uno se pregunta cómo puede ser que inviertan doce mil millones de pesos y parezca que en las escuelas no hay plata. No llegan productos de limpieza, papel higiénico, no se repone mobiliario, no ténis ni una tabla nueva como pizarrón”, señala Golomb. Su compañero Fontana resalta, además, que la falta de escuelas es más acuciante en ciertas zonas: “Hay chicos del sur que son trasladados en micro a escuelas de Caballito o Palermo. En esos lugares no se adaptan y se sienten desarraigados. Eso pedagógicamente es muy improductivo”.

Para estos padres, sin embargo, el problema de la educación pública en la Ciudad de Buenos Aires no es sólo presupuestario. “Hay un claro factor ideológico –argumenta Wigutow–. Se trata del distrito con mayor PIB per cápita y puede dar presupuesto. El asunto es qué quiere dar y para quién quiere darlo”. ■

D.H.

“¿A dónde van esos millones?”

“La Ley de Financiamiento Educativo plantea alcanzar una inversión de al menos el 6% del PIB en Educación y Ciencia y me parece una excelente iniciativa, ya que se estaría garantizando en gran parte el derecho a la educación. El problema es que esta Ley no se aplica correctamente. Los estudiantes que frecuentamos todos los días las escuelas nos preguntamos: ‘¿A dónde van esos millones?’. Las clases arrancan mucho más tarde porque los docentes reclaman que les aumenten un salario con el cual no pueden llegar a fin de mes, las instituciones se caen a pedazos, hay aulas en las que los alumnos pasan frío en invierno y los profesores muchas veces tienen que llevar sus tizas porque no saben si va a haber en la escuela. En fin, es cada vez más preocupante la enorme baja en la calidad educativa y el alto nivel de deserción escolar. Esto me hace pensar si realmente se está ejecutando de forma correcta el presupuesto en educación.” (Lucía Cuniolo, presidente, hasta 2013, del Centro de Estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria N° 7 de 9 de Julio)



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.

UNIPE - COMUNICACIÓN - 2014

PROPUESTA ACADÉMICA 2014

UNIPE móvil

U: LICENCIATURAS

U: DIPLOMATURAS

U: TECNICATURAS

U: ESPECIALIZACIONES

U: POSTÚTULOS

Más información:
ingreso@ba.unipe.edu.ar
www.unipe.edu.ar



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES
Comunidad de aprendizaje

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria
Directora editorial
María Teresa D' Meza
Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg
Equipo editorial
Diego Herrera
Mariana Liceaga
Julián Mónaco