

La educación en debate

#14

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

Asignación universal y política educativa

por María del Carmen Feijoó*

La Asignación Universal por Hijo (AUH), implementada a partir de noviembre de 2009, se inscribe en la nueva generación de políticas sociales que se difundieron en América Latina y el Caribe desde hace unos veinte años. Opera en 18 países de la región y beneficia a 25 millones de familias o 113 millones de personas. Tal como señala la CEPAL (1), alcanza al 19% de la población de la región y su costo es de alrededor del 0,4% del PIB regional.

Aunque en un sentido su diseño termina siendo del tipo “enlatado”, sus años de vida y su cobertura territorial dieron lugar al desarrollo de modelos con características propias, determinados por cada una de las realidades nacionales en que se insertan. Pese a las diferencias, todas reconocen tres características comunes: se trata de asignaciones monetarias no contributivas (no dependen de aportaciones previas de sus beneficiarios vía su inserción formal en el mercado de trabajo); se identifican como el acceso a un derecho y no como una simple transferencia, subsidio o dádiva, y requieren de los beneficiarios el cumplimiento de ciertos comportamientos –denominados “condicionalidades” en su versión más antigua o “corresponsabilidades” en las más modernas– que determinan su permanencia en el programa.

A pesar de que sus sostenes ideológicos y sus orígenes son distintos –desde el PT en Brasilia a fines de los 90 al posterior apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial– estas medidas han sido caracterizadas como las políticas sociales más exitosas

de la región, lo que indica tanto cierta eficacia como cierto agotamiento en la capacidad regional de idear alternativas. Sus modalidades de funcionamiento, sus mecanismos de focalización, la cobertura y las evaluaciones de impacto son controversiales. No obstante, en líneas generales, se las considera beneficiosas en la medida en que transfieren ingresos a los hogares más pobres, aunque haya debates sobre su impacto en la reducción de la pobreza.

Como en tantas otras políticas sociales, no es mucho lo que se sabe sobre qué sucede al interior de los hogares con el uso de esos recursos monetarios. Y, sobre todo, se toleran sus inconsistencias ante la falta de mejores diseños de políticas y su voluntad implícita de reparar los daños sufridos por las mayorías populares de América Latina, como resultado del mantra del Consenso de Washington que ensordeció a la región durante dos décadas.

De manera implícita, estas políticas reconocen la dificultad de superar problemas estructurales de inserción ciudadana y productiva para amplios sectores. Su condición de no contributivas trata de paliar la dificultad de acceso al empleo formal; se constituyen como extensión de los derechos de la ciudadanía y exigen corresponsabilidades o incentivos a la demanda, suponiendo que fue la ausencia de ella –más que la falta de oferta o la mala calidad de la misma– la que desanimó a los pobres de la concurrencia a los servicios públicos –salud y educación, principalmente–, todos derechos que los Estados deben garantizar como parte de sus responsabilidades constitucionales. Así, se celebra que los chicos vuelvan a la escuela sin preguntar por qué se fueron. Extremando el razonamiento, sugerirían que hay que forzar a los pobres a que hagan lo que dejaron de hacer, en muchos casos, porque los servicios públicos los rechazaron por su pobreza. Estos sectores pertenecen a

grupos históricamente discriminados y recibieron una oferta pública inadecuada a sus necesidades. Ellos son ahora los que deben expresar su voluntad de retorno y permanencia en el mismo sistema que los expulsó. Dado que parece que estos programas vinieron para quedarse

Sin asumir un rol más proactivo desde la educación, la AUH sería sólo una política de transferencia de ingresos.

es necesaria una discusión que permita profundizar sus dimensiones potencialmente democratizadoras y sus capacidades para mejorar las condiciones de vida de sus destinatarios.

En el caso argentino, la instauración de la AUH se realizó por el decreto presidencial 1602/09. El organismo financiador e implementador, la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), la define como una política de inclusión y de igualdad de oportunidades que consiste en un pago mensual por cada hijo menor de 18 años –se abona hasta un máximo de cinco chicos por hogar–, o por cada hijo con discapacidad sin límite de edad. Sus beneficiarios son niños en hogares con padres desocupados, monotributistas sociales, trabajadores de temporada fuera del período laboral y empleados no registrados o del servicio doméstico que ganen igual o menos que el salario mínimo, vital y móvil. También cubre a migrantes con más de tres años de residencia en el país y, en to-

dos los casos, exige la documentación de identidad. El 80% del monto se paga en forma directa y el 20% restante se abona una vez al año cuando se verifica el cumplimiento de las condicionalidades mediante la presentación anual de la Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación ante el organismo. El monto por cada hijo es, en este momento, de 460 pesos. Según las últimas informaciones disponibles, su cobertura alcanza a alrededor de tres millones y medio de niños, según datos oficiales de diciembre de 2011. Por decreto 446/11 se creó la Asignación por Embarazo para Protección Social para extender el beneficio a las gestantes de más de doce semanas, sin cobertura social y pertenecientes a sectores vulnerables.

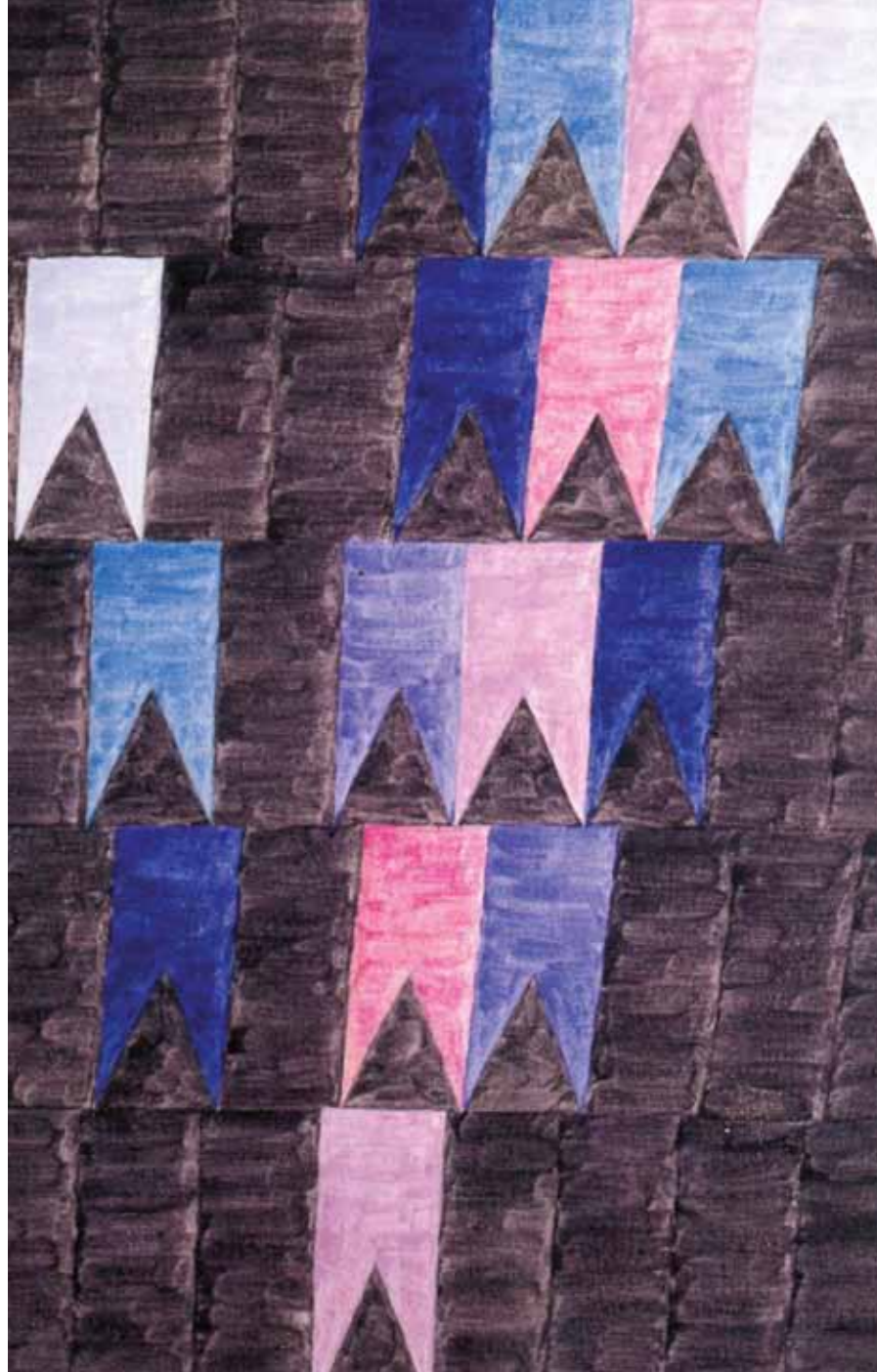
La AUH es, en un sentido, la continuidad de una serie de políticas de transferencias de ingresos que tuvieron un eco incierto en la opinión pública y que, en líneas generales, fueron aceptadas como respuestas de emergencia, como en el caso del programa Jefes y Jefas de Hogar en el año 2002, en el marco de la crisis social más profunda del país. Si dichos antecedentes constituyen parte de sus sombras, sus luces provienen de la importancia que la AUH alcanzó por su cobertura, por el significativo monto de sus transferencias y por la capacidad política para instalarla y generar un consenso mayoritario. Junto a ese acuerdo, persisten las voces de los que critican tanto a la política en sí como a los sectores de la población que, suponen, “viven de los planes”, y por lo tanto son vistos como aprovechadores de un Estado clientelístico. Otros sectores, en cambio, cuestionan el diseño por su falta de cobertura “universal” (por ejemplo, la exclusión de más de cinco niños por hogar) en contradicción con la vocación que su denominación enuncia. Por todas estas características que reúne la AUH, vale la pena discutir su diseño y su implementación. En nuestro caso, y dado que buena parte de la campaña de instalación estuvo centrada en la afirmación de que su implementación había aumentado la tasa de escolarización de los grupos de edad correspondientes en un 25%, nos interesa especialmente analizar su articulación con las políticas educativas.

Nuestro país se distingue en el mapa regional por la temprana relevancia que tuvo la confianza popular en la educación, una de las primeras políticas generadas junto con la formación del Estado argentino en el siglo XIX. Esa actitud fue retroalimentada por el rol que la educación jugó en el proceso de movilidad social ascendente y en la construcción →

→ de ciudadanía, así como en cierta homogeneización de la población, tal vez hoy su dimensión más objetable. No fue sólo una política de construcción de capital humano para correr detrás de una tasa de retorno monetaria; junto con esa dimensión instrumental, fue además parte de un proceso que repercutió en la temprana democratización, habilitada por el voto universal masculino de 1912, el sufragio femenino de 1947 y la formación de los grandes partidos nacionales: socialismo, radicalismo y peronismo. El Estado fue el responsable del despliegue institucional de la educación pública y gratuita –de sus recursos humanos, infraestructura, planes y programas de estudio– y de la concurrencia, asegurada por asignaciones monetarias contributivas como el salario familiar y la escolaridad. Ya en la crisis de fines de 1980 y de los años 90, lo hizo a través de políticas de becas para garantizar la permanencia escolar ante el desempleo de los hogares. Históricamente, además, reconociendo las condiciones de privación de algunos segmentos de la población, amplió sus servicios con los comedores escolares para algunos y el famoso vaso de leche para todos. Aunque con frecuencia el gasto social en educación no lo computa, los hogares siempre aportaron para enfrentar los costos no cubiertos de la escolaridad, consagrando así la voluntad educadora de las familias. Es a esta memoria colectiva que se incorpora la AUH, con un ingreso que puede garantizar el gasto escolar para asegurar la permanencia de los niños en las aulas.

Este sencillo, inequívoco y transparente diseño de política fue objeto de investigación por parte de diversas instituciones e investigadores sociales. Los primeros trabajos estuvieron centrados en temas de cobertura. Sin embargo, la dificultad de acceder a información sobre ella, llevó a que predominaran estudios de carácter exploratorio, cualitativos, cuyos resultados no pueden expandirse a otras poblaciones. Si al entrar a la ANSES hay un contador que permite saber cuántas computadoras se entregaron en el plan Conectar Igualdad, sería muy importante que se dispusiera de la misma información para la AUH. La situación actual, como han dicho Leonardo Gasparini y Guillermo Cruces (2) es que la falta de acceso a las bases de datos ha generado una producción casera de publicaciones y estudios que trabajan sobre conjeturas. Así, ante la ausencia de información agregada, hay evidencia de carácter cualitativo, rica en sus contenidos y apreciaciones pero difícilmente replicable o generalizable en la escala de dicho emprendimiento. Se carece también de información por niveles de desagregación más allá de las provincias y es mucho más escasa aun a nivel de unidades administrativas menores como los municipios.

Pero, como en toda gran política pública, el diablo está en los detalles. En nuestro caso, en el marco de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica (UNIPE) con Silvina Corbetta, los detalles fueron definitorios. El análisis de la operatoria en terreno de la AUH se vinculaba con el interés de encontrar claves para potenciar su dimensión educativa. Desde el punto de vista conceptual, intentábamos pensar las condicionalidades no sólo como responsabilidad de los beneficiarios –posteriormente denominados derecho-habientes– sino también como responsabilidad de las instituciones. Partíamos de la evidencia de que si los niños habían abandonado la escuela, eso era resultado de las características de



Alfredo Volpi, sin título, 1960 (Gentileza Christie's)

la oferta que recibían. Ahora, con los niños y niñas regresando, las instituciones deberían asumir compromisos de cambio dado que algunas de las restricciones del contexto, como la extrema pobreza, habían sido por lo menos atenuadas. Si pudiéramos rankear la distribución de alumnos AUH por escuela, podrían pensarse programas específicos de trabajo para incorporar exitosamente a los que regresaban. Pero en las escuelas no se sabe cuántos chicos AUH hay, ni cuántos ya estaban y recibieron el apoyo, ni cuántos estaban afuera y regresaron. En principio esto es bueno, porque evita la estigmatización que implica identificar a chicos bajo el programa. Pero también es malo porque no podemos conocer la distribución por establecimiento, no de quiénes, sino de cuántos. Esta información se sustituye por opiniones que imputan determinadas proporciones a determinadas escuelas. En nuestro trabajo de campo, exploratorio, en escuelas del conurbano bonaerense, identificamos dos situaciones. Una en la que las autoridades firman las libretas mencionadas más arriba sin consignar el número de alumnos bajo el programa, tal como se les pide. La otra, la de las directoras más previsoras, que llevan un cuadernito con esa información, sospechando que algún día alguien se la va a pedir. Pero ninguno de los dos casos permite dar el salto para conocer mejor la distribución.

Cierto espíritu positivista que tiene que ver con la sociología clásica y empí-

rica nos lleva a pensar que si la ANSES asocia el CUE (el código único escolar, identificador de cada escuela) con el CUIL de cada chico, podríamos saber la distribución de los mismos por escuela –preservando sus identidades– y pensar programas educativos especiales para fomentar la retención y el éxito escolar sobre la base del conjunto. No para que mejoren sólo los alumnos AUH, sino para que mejore toda la escuela. Porque aunque la asignación sea una política que se distribuye sobre los sujetos, el problema de la inclusión social que intenta resolver es personal, pero también es colectivo. Eso nos decía una entrevistada, una operadora social del sistema

El día 20

“Vemos que hubo una mejoría en los nenes de familias que cobran la AUH y esto se nota hasta en la ropa y en la higiene personal. Pero lo que estamos notando ahora, que no pasaba en años anteriores, es que estos chicos, a partir del día 20, empiezan a concurrir más al comedor, no vienen tan prolijos y todo el tiempo quieren repetir la merienda. Se nota que la plata de la AUH no está alcanzando para llegar hasta fin de mes.” (Jordana Rucci, vicedirectora de la Escuela Primaria N° 22 de Ezeiza)

educativo, que manifestaba su estupor al ver que las autoridades buscaban vacantes escolares una por una y no identificaban el problema como una cuestión de dimensionamiento de la oferta.

Institucionalidad e intersectorialidad, según el ya citado trabajo de CEPAL, son dos dimensiones fundamentales. Quién habla y con quién habla definen la operatoria de los programas, la percepción que los sujetos tienen de los mismos; incluso, la generación de condiciones extra-económicas para la sustentabilidad. En la AUH habla la ANSES y esto lo saben en los hogares y en las instituciones, en el marco de un alto nivel de satisfacción con el rol que el organismo ha desempeñado en su implementación. Pero no hay intersectorialidad con el sistema educativo. Así, las escuelas que históricamente han sido espacios que se protegen del afuera, observan el desarrollo de la política, cumplen con sus trámites burocráticos y escrutan lo que hacen los otros actores. Como nos ha dicho un entrevistado, transmitiendo el punto de vista de los hogares y seguramente el suyo propio: “Esto es lo que se baja ahora y la gente lo toma porque sabe que después por ahí se termina como se terminaron otros planes”. Resulta necesario un fuerte acompañamiento desde las escuelas que reivindique su protagonismo en la implementación del programa. El desarrollo de esa intersectorialidad lo exige el artículo 2 de la XXIII Asamblea del Consejo Federal de Educación que promueve, en relación con la AUH, la elaboración de una agenda de trabajo con medidas pedagógicas y socioeducativas.

No asumir un rol más proactivo desde el sector educativo sería resignarse a convertir la AUH sólo en una política de transferencia de ingresos, sobre la base del caso por caso o del uno a uno. No es poco, pero podría ser mucho más, especialmente si queremos ser tributarios de esa historia pedagógica, política y social de un país que puso en el mapa de debate el tema de la justicia social. Un programa de tal nivel de cobertura, inversión y generación de expectativas no puede jugar su destino sólo en el nivel del proceso inscripción-pago-presentación de comprobantes de compromisos. Tampoco puede renunciar a producir externalidades: la inclusión o la exclusión es un proceso de carácter colectivo y agregado. En este diseño, se resuelve uno a uno pero no puede dejar de mirar otras dimensiones macro. Tiene que pensar cómo esa contribución mejora el conjunto, cómo impacta sobre el mejoramiento del sistema educativo. Hay múltiples estudios que demuestran los efectos positivos de diversidad en las escuelas, a las que ahora volvieron los pobres. No se pueden recibir de a uno, replicando la sangría que fue el proceso de pérdida. Hay que generar propuestas para recibirlos colectivamente en su condición de sujetos privados de derechos, que vuelven todos juntos. Tiene por delante el desafío de ser consistente con el estilo con que hicimos educación en nuestro país. ■

1. Simone Cecchini y Aldo Madariaga, “Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe”, CEPAL-ASDI, Santiago de Chile, 2012.
2. Leonardo Gasparini y Guillermo Cruces, “Las asignaciones universales por hijo. Impacto, discusión y alternativas”, CEDLAS-UNLP, La Plata, 2010.

ADRIANA PUIGGRÓS, DIPUTADA

El segundo paso

por Diego Rosemberg*

Adriana Puiggrós es una de las pedagogas más reconocidas de Argentina. Desde 2007 ocupa una banca en la Cámara de Diputados por el Frente para la Victoria. Antes, había sido Directora General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, el distrito que concentra el 40% del sistema educativo nacional. Aquí analiza la Asignación Universal por Hijo (AUH) y otras políticas socioeducativas de la década kirchnerista.

¿Qué balance realiza a casi cuatro años de la implementación de la AUH?

Cuando recorro escuelas, encuentro a un montón de chicos que no estaban en las escuelas y ahora están. Evidentemente la AUH favoreció. Es la primera medida que se ha tomado para beneficiar de manera directa la incorporación de los desertores escolares. Es muy difícil que un chico se reincorpore. Una característica del sistema escolar es expulsar y después crear situaciones para que el expulsado asuma la identidad de desertor. Esta medida dejó reingresar a una gran cantidad de chicos. Ahora debería venir el segundo paso, el de la retención. Debería haber un seguimiento importante en las escuelas. ¿Qué pasó con esos chicos? Debería haber programas para que no vuelvan a irse.

¿Qué tipo de programas?

La reincorporación de los chicos que habían quedado excluidos requiere especial atención. Debería haber una capacitación de docentes. Y tendría que haber un programa que atravesara a las escuelas con docentes especializados en la reincorporación y retención. No basta con los organismos de apoyo psicopedagógico.

¿Cómo hace la misma escuela que expulsó a un chico para, ahora, contenerlo? Hay que considerar a la escuela expulsora. Hace falta trabajar en cuestiones concretas, como la organización del trabajo docente, uno de los problemas más serios. Cuando un profesor de secundaria, para reunir un salario, debe recorrer cinco escuelas y en cada una tiene 60 alumnos, es imposible que establezca un vínculo de enseñanza-aprendizaje. Y el vínculo pedagógico es indispensable. Se requiere solucionar de fondo el problema docente: el tipo de contratación. Hay que superar toda forma de flexibilización y al mismo tiempo hay que actualizar el estatuto gremial.

¿Hay posibilidades reales de hacerlo? Estoy convencida de que en la situación económica y financiera de Argentina es posible llegar a un acuerdo con los docentes del estilo del que se realizó con los jubilados. Alguna ecuación por la cual haya alguna forma de actualización automática del salario con un componente que se trate en la paritaria nacional, como la capacitación, y algún componente que se trate en la parita-

ria provincial. Me parece que hay más condiciones objetivas para avanzar de las que los actores gremiales y estatales se permiten.

¿Los docentes están preparados para incluir a los chicos que expulsaron?

Estamos mal en ese sentido, hace falta un programa nacional de capacitación. El Ministerio da ayuda técnica a las provincias, pero se necesita entusiasmar a los docentes. Más allá de los seminarios que haga el Ministerio de Educación Nacional y los de cada provincia, debería haber una convocatoria a maestros y profesores para que vayan a buscar hasta el último chico que no está en la escuela. Premiemos a los docentes que retienen más chicos. No alcanza con realizar microexperiencias. En ese sentido es muy importante la Universidad Pedagógica, porque jerarquiza la formación docente. Debería ser una universidad nacional, ese puede ser el gran instrumento.

¿Conectar Igualdad es una buena política socioeducativa?

Sí, claro. Es un buen ejemplo para explicar por qué hay que apostar a las políticas universales. Siempre hay una cantidad de computadoras que no va a funcionar o un grupo de maestros que no la van a saber usar. En una microexperiencia no hay ese margen de error pero sólo sirve para hacer un precioso *paper* que se envía a un concurso en la UNESCO. Con una política universal, en cambio, se llega al gran conjunto y esa es la política de este gobierno, que le da mucho espacio a lo socioeducativo. El Ministerio de Desarrollo Social, por ejemplo, avanzó también en la alfabetización con los programas FINES 1 y 2. Hay muchos prejuicios desde la mirada del sistema escolar tradicional sobre los programas de educación popular. Pero si quiero llegar a los analfabetos, a los que no terminaron la secundaria, no puedo obligar a los chicos a sentarse en un banco de la misma escuela que los expulsó. Necesito llegar de otra manera: ir a enseñarle a su casa, reunirse en el barrio para aprender, que le enseñe uno de sus referentes. Ahí es donde chocamos con el estatuto docente. Pero la educación no puede ser pensada sólo como escolarizada.

¿Qué otra medida socioeducativa se impone en este momento?

Hay que avanzar más en el sistema preventivo de salud; la AUH avanzó sólo en la vacunación. El único momento en que se encuentra a todos los niños es cuando entran a preescolar y primer grado. Es el momento en el que hay que actuar con una revisión integral y completa. No puede ser que sólo por azar un maestro detecte un problema; en ese momento se pueden salvar muchas vidas. ■

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

ROSA GÓMEZ, TRABAJADORA SOCIAL

Construir una red

por Diego Herrera*

“En esta localidad la ventaja que tenemos es que nos conocemos casi todos. En un barrio se ve si un nenito no va a la escuela y esto permite tener un seguimiento más cercano que el que se podría tener en las grandes ciudades”, comenta Rosa Gómez. Esta trabajadora social integra el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Primaria N° 1 de Bragado y el Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI). Es la responsable de comunicar a la familia con la escuela y la que visita los barrios cuando niños y niñas presentan alguna problemática. “Soy también la que acompaña a los chicos ante los organismos pertinentes ante una situación especial que hayan vivido en la casa”, agrega.

Gómez tiene una valoración positiva de las políticas sociales implementadas en los últimos años. En particular, rescata el impacto que la Asignación Universal por Hijo (AUH) tuvo en las escuelas de su localidad. “Para que las familias perciban la suma de dinero que les está destinada los chicos tienen que ir a la escuela y la directora es la que pone la firma en una libreta. Por medio de esta política se ha logrado la inclusión al sistema educativo de un montón de chicos y jóvenes”, argumenta. También rescata el papel jugado por el Programa Nacional de Becas y por el Programa Conectar Igualdad en la inclusión escolar. Sin embargo, alerta sobre los nuevos desafíos que se les presentan a las instituciones cuando “aparecen niños que hace uno o dos años no iban a la escuela y, por ende, tienen un desfase en el aprendizaje”. Esto, según Gómez, a veces también acarrea problemas de violencia en el marco de “un sistema educativo que a los chicos no les gusta”.

La institución escolar y los docentes, parece, encuentran dificultades para enfrentar nuevos escenarios: “Surgen problemáticas para las cuales la escuela no estaba preparada: la violencia, las adicciones, el embarazo adolescente, etc. Hay una generación de docentes que hace, en promedio, quince o veinte años que están en la escuela y esto es nuevo para ellos”. Es en este sentido, reflexiona, que las políticas públicas aún no han sabido ofrecer la contención suficiente: “Ahí es donde la escuela todavía está sola. Esta realidad social le pasa por encima y la institución no puede, o se le dificulta, salir a la comunidad, vincularse con otros organismos. No sé si es miedo; más bien no tiene las herramientas para hacerlo”.

La trabajadora social opina que es necesario quebrar el aislamiento de la escuela para que las políticas sociales sean fructíferas en el terreno educativo. “Trabajar interinstitucionalmente e intersectorialmente –propone– para que las dificultades se puedan abordar de manera conjunta.” De este modo, plantea la posibilidad de aliviar a la

escuela de una sobrecarga de tareas: “Por ejemplo, ¿por qué no descentralizar los comedores escolares? ¿Por qué no pueden funcionar fuera de la escuela?”. El control de la salud de los estudiantes o el tratamiento de las adicciones son otras de las cuestiones que, de acuerdo con Gómez, podrían ser abordadas por otros organismos que trabajen de forma mancomunada con la institución escolar. Así, el trabajo interinstitucional sería clave para una incorporación eficaz de aquellos sectores sociales que habían sido expulsados de la escuela.

Pese a estas reservas, Gómez subraya que en los últimos años se ha avanzado en el trabajo junto a otras instituciones y organismos estatales con la creación, en 2007, de los equipos distritales en Bragado: “Trabajamos con ONG y con entidades de la Secretaría de Desarrollo Social como el Centro Preventivo Asistencial. En este marco,

Aparecen niños que no iban a la escuela y surgen problemáticas para las que los docentes no están preparados.

la Escuela Primaria N° 1 tiene dentro de su proyecto institucional una labor comunitaria dirigida a las familias y a los chicos”, ejemplifica.

La democratización de la escuela parecería ser una aspiración compartida entre muchos actores de la comunidad educativa, aunque Gómez le da un contenido bastante novedoso. Sostiene: “La idea es ayudarnos entre todos, construir una red. Si en determinado barrio vive un profesional que conoce más lo legal o un médico o un psicólogo, podemos trabajar juntos. Eso también es democratizar. Se trataría de que la escuela no se quede sola en la tarea pedagógica, en atender a los chicos y darles la posibilidad de formarse. Lo veo como una alternativa política que permite descentralizar algunas cosas y que haya otros organismos que también se hagan cargo”. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA) y docente; colabora con el equipo editorial de UNIFE.

Seguimiento

“¿El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires da las becas y ahí se terminó toda relación? ¿Hay un seguimiento de esas becas? Me parece que luego de otorgarlas debería haber un seguimiento que permita una articulación. Si no parecería que el programa trae al chico a la puerta de la escuela y después es sólo la escuela la que tiene que ocuparse de que permanezca en la institución.” (María Laura Galli, coordinadora pedagógica del jardín vespertino Cullen, del Programa “Primera Infancia” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires)

CLAUDIA BALDRICH, DOCENTE

“La AUH no para la deserción”

La Escuela Secundaria N° 18 está ubicada en Villa Zagala, un barrio humilde del partido de San Martín. Nació como una institución piloto con jornada extendida; durante los primeros tres años, los estudiantes pasan siete horas diarias en las aulas. “Para mí es el típico plan hecho desde un escritorio. Apuntó a contener a los chicos más vulnerables para que no cayeran en la droga y en la delincuencia, pero al final desertan: no aguantan tanto tiempo sentados”, explica Claudia Baldrich, la docente de Historia de la institución, que además tiene una larga trayectoria en la educación primaria y está a cargo de la materia Didáctica de las Ciencias Sociales en el Instituto Superior N° 174.

Con toda esa experiencia a cuestas, Baldrich analiza también el impacto de la Asignación Universal por Hijo (AUH): “En la primaria, como hay una tradición de obligatoriedad, no repercute tanto en la matrícula, pero sí quizá logró frenar un poco el ausentismo. Hay pibes que dicen ‘ahora puedo faltar menos a la escuela’”, reflexiona Baldrich. Sin embargo, es mucho más pesimista cuando analiza el efecto que tuvo la medida en el nivel secundario: “Sin duda hay muchos chicos que empiezan y hay una presión de las familias porque necesitan que en la escuela les firmen la libreta, pero a la deserción no la para la AUH. Perdemos pibes durante todos los meses del año. Yo tengo cursos que empiezan con 17 o 18 pibes y termino con 12”. El ausentismo, según la docente, es otro de los problemas para el cual aún no se ha encontrado una solución efectiva: “Las últimas circulares pedagógicas ya no atienden tanto a cómo bajar el ausentismo sino a cómo trabajar con los chicos que faltan mucho para que el día que van a la escuela compensen las clases perdidas”.

Según Baldrich, lo que impide que la AUH se transforme en una política

educativa no está ligado tanto al trabajo de las escuelas sino más bien a lo que sucede fuera de ellas: “Las condiciones de vida concretas no cambian demasiado cuando las familias reciben la AUH. Las inundaciones, la precariedad, los problemas de vivienda las siguen afectando”. Y agrega: “Desde el primer momento hay que entender el hacinamiento en el que viven, la falta de espacio de los chicos para que puedan tener un lugar en una mesa, sin un televisor o sin música todo el tiempo. Son condiciones que parecen absolutamente olvidadas. Es como si el alumno pudiera superar todo esto y aparecer en la escuela maravillosamente dispuesto para aprender”. Si bien la docente reconoce que hay ciertos espacios que ofrecen apoyo escolar y otros tipos de ayuda, los considera insuficientes porque “si no se va a buscar a las familias, los chicos no concurren a esos lugares”.

Al interior de las instituciones públicas, no obstante, se intenta atenuar muchas de estas problemáticas. “Hay una especie de bajada de línea que plantea el trabajo con trayectorias vulnerables. Es un concepto de análisis correcto, que no idealiza el impacto de la AUH. Al revés, reconoce de hecho que estas trayectorias están siendo todavía muy irregulares”. De esta manera, las escuelas contemplarían las diferencias y ofrecerían caminos específicos para mitigar el efecto de prácticas escolares homogeneizantes. “El problema –argumenta Baldrich– es que no ponen ningún dispositivo para hacer eso posible. Somos los mismos de siempre los que tenemos que ocuparnos de nuevas tareas en espacios que no sabemos cuáles son, en horarios que tampoco tenemos, y planificar proyectos sin ningún espacio pago para eso”. ■

D.H.

CAMILA GONZÁLEZ, ESTUDIANTE

“Ayuda un montón”

A los 18 años Camila González decidió retomar sus estudios en el marco del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES). Ahora cursa en horario vespertino en el Centro Cultural y Popular Raimundo Villafior de Villa Corina, en el Partido de Avellaneda. Los estudiantes, de todas las edades, comparten una larga mesa sostenida con caballetes y son los encargados de recibir con mate a los docentes que llegan al barrio. “Acá es más fácil –sostiene Camila–, no es como en el colegio común. Hablamos entre todos y si no entiendo algo mis compañeros y la profesora me explican y es mejor”.

Camila había abandonado la escuela a los 16 años, cuando quedó embarazada. Pese a que su madre cobraba la AUH –y que ella a su vez pasaría a cobrar la asignación correspondiente a su propio hijo– no pudo mantener la escolaridad: “Tendría que haber seguido pero dejé por una cuestión mía”. Aunque aclara que si su escuela hubiera contado con el apoyo de un jardín maternal hubiera considerado seguir estudiando.

¿Por qué decidiste retomar los estudios? Hace poco fui hasta Avellaneda porque quería anotarme en un curso de contadora bancaria, pero me pedían que sí o sí tuviera terminado noveno año. Entonces me anoté en el Plan FINES para después poder anotarme en el curso.

¿Pensás que la AUH ayuda para que más chicos puedan seguir estudiando?

Sí, un montón. Cuando no hay más plata y llega el día en que cobramos la AUH es una ayuda. La plata que mi mamá cobra por mí –creo que este mes va a ser la última vez que la cobra– la uso para sacar fotocopias y para comprar hojas y carpetas. Igual hay chicos que siguen estudiando y otros que capaz no, porque necesitan más plata. Hay algunos que necesitan un montón y otros que por ahí no, que cobran la AUH sólo porque la tienen que cobrar. Tal vez algunos necesitarían cobrar un poquito más y otros no tanto.

¿De qué otra manera se podría conseguir que los chicos no dejen la escuela?

En cada escuela tendría que haber cursos profesionales, como el que quiero hacer yo de contadora bancaria, para que cada uno pueda elegir algo que le guste. Así dan más ganas de ir a la escuela y se puede hacer todo en un mismo lugar. Por ejemplo yo estoy con mi hijo y mucho tiempo libre no tengo. Me gustaría poder hacer todo en la misma escuela. ■

D.H.

El discurso y los recursos

“La escuela cuenta con el Departamento de Orientación Educativa (DOE), compuesto por una psicóloga institucional, una psicopedagoga y un asesor pedagógico. Si bien la cantidad de profesionales con que contamos en el DOE no es acorde a la matrícula escolar, al menos el departamento aborda cuestiones educativas, sociales y familiares. También es importante la tarea de tutores, preceptores y profesores que trabajan sobre la violencia de género, el consumo de sustancias tóxicas, el fortalecimiento de la autoestima, la convivencia, los problemas de deserción escolar y el cuidado del cuerpo y la salud. Es difícil generalizar si la AUH fue un factor importante para el aumento de la matrícula. Sin embargo, no es tan directa la relación con respecto a la mejora del rendimiento o promoción de estudiantes en el nivel medio. Hay un discurso que busca cambiar la mirada de los docentes en la búsqueda de inclusión, retención y egreso del alumno, pero eso no se materializa con recursos concretos para lograr los cambios esperados.” (Marta Castellán, directora de la E.E.M. N° 4, Norma Colombatto, de Villa Lugano)

La Universidad Pedagógica (UNIFE), 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.unife.edu.ar

OFERTA DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIONES DESTINADAS A PROFESORES DE NIVEL SECUNDARIO

- Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. (Sede Alte. Brown)
- Especialización en la Enseñanza de las Matemáticas para la Escuela Secundaria. (Sede La Plata y Alte. Brown)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES
Comunidad de aprendizaje

Staff

UNIFE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria

Directora editorial
Flavia Costa
Editor de Cuadernos de Discusión
Diego Rosemberg
Redactor
Diego Herrera