

En busca de la equidad en educación. Dos experiencias inspiradoras

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXI, No. 1, pp. 95-101

Felipe Martínez Rizo

Universidad Autónoma de Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

En este breve ensayo partimos de la premisa fundamental de que uno de los elementos centrales de una política educativa en nuestro país debe ser el principio de *equidad*.

Es bien sabido que el promedio de escolaridad de la población mexicana (promedio que en la actualidad debe situarse alrededor de los seis años) oculta importantes diferencias. Seguramente que el promedio en lugares relativamente favorecidos se acercará, digamos, a los nueve años, mientras que en lugares que se encuentren en peores condiciones apenas rebasará probablemente los tres años de escuela. El que la eficiencia terminal de la primaria se sitúe sólo ligeramente arriba del 50%, aunado al hecho de que el acceso del 100% de los niños de siete años al 1er. grado de la escuela obligatoria es dudoso, trae como consecuencia que prácticamente la mitad de la población no termina ni siquiera la primaria.

También se sabe desde hace mucho tiempo que lo anterior se debe fundamentalmente a factores de tipo social, que influyen directa e importantemente en la permanencia de los niños en la escuela, y en su rendimiento en ella.

Por eso, una política educativa que se preocupe por disminuir las desigualdades tendrá que buscar la forma de dar apoyos especiales a los niños de los medios desfavorecidos, para compensar de alguna manera sus desventajas ante la escuela. Aun si se ofreciera la misma calidad a todos los niños, los más pobres estarían en desventaja, ya que esos niños sólo tienen acceso a las escuelas más deficientes.

En una óptica de equidad, en cambio, se pretendería lograr una escuela

tanto mejor cuanto peores fueran las circunstancias de sus alumnos: "hacia una escuela de primera para los niños tratados hasta ahora como de segunda".

Naturalmente lo anterior no es fácil ya que numerosas y pesadas inercias sociales juegan en sentido contrario. Por ello, algunos esfuerzos bien intencionados no han dado los frutos esperados.

Presentaremos dos experiencias que recientemente pudimos conocer y que resultan ejemplares en la dirección de la equidad. No pretendemos que se deban copiar mecánicamente, pero pueden servir como fuente de inspiración para los educadores mexicanos; que ambas se desarrollen en países culturalmente emparentados con el nuestro es un elemento a favor de su viabilidad entre nosotros.

I. LOS BRIZOLES DE RÍO DE JANEIRO

En marzo de 1983 tomó posesión como gobernador de Río de Janeiro, tras las primeras elecciones democráticas que se realizaron en Brasil desde el golpe de estado de 1964, el líder del Partido Democrático Trabalhista, Leonel Brizola, quien designó como vicegobernador y secretario de Estado de Ciencia y Cultura al prestigiado educador Darcy Ribeiro.

Se partió de un riguroso e implacable análisis de la realidad educativa brasileña: nuestras escuelas —escribió Darcy— están teniendo un éxito extraordinario en preparar a nuestros niños para la delincuencia. Y esto se debe a que la escuela pública, con sus tres turnos que dejan de dos y media a tres horas como máximo para cada grupo de niños, durante 180 días al año, están pensadas en función de los niños de clase media o alta que tienen en casa todas las facilidades para seguir estudiando con profesores particulares y cursos vespertinos de todo tipo de actividades culturales o deportivas, mientras que los niños de padres humildes sólo tienen la posibilidad de pasarse la mayor parte del día vagando con la pandilla, y desertando tempranamente de la escuela para seguir luchando por la sobrevivencia.

Después de un gran proceso de reflexión colectiva que involucró a 52 000 profesores del sistema de educación pública, y que culminó en el Encuentro de Mendes a finales de noviembre de 1983, el gobierno de Brizola adoptó una política educativa que tiene como uno de sus puntos fundamentales la creación de un nuevo tipo de escuelas de jornada completa, llamadas oficialmente Centros Integrados de Educación Pública (CIEP).

Estas escuelas están diseñadas según un modelo básico, para atender de las 8:00 hs a las 17:00 hs a 1 000 alumnos cada una. De ese horario, siete horas se dedican a actividades escolares y recreo, y las dos restantes a las comidas y la higiene personal. En efecto, en estas escuelas la jornada de los niños comienza con un desayuno completo, continúa con una

mañana de clases (según un currículo muy innovador) a la que sigue una comida; luego hay actividades culturales y deportivas, así como talleres para actividades prácticas; antes de regresar a casa los niños se bañan y cenan. En palabras de Brizola:

Estas nuevas escuelas proporcionarán a nuestros niños alimentación completa, clases, deporte —esa segunda maestra que los pobres nunca tuvieron—, actividades recreativas y culturales, material escolar, asistencia médica y odontológica. Después de permanecer todo el día en la escuela, y después de tomar un baño y una cena, los niños vuelven al cariño del hogar.

Buscando tanto la reducción de los costos de construcción como ofrecer condiciones dignas, e incluso que estas escuelas constituyan puntos de referencia simbólicos para las barriadas pobres en las que se sitúan, se encomendó al famoso arquitecto Oscar Niemeyer (el diseñador de Brasilia, viejo compañero de lucha de Brizola y Ribeiro desde antes de la dictadura) el diseño de los CIEP.

El resultado fue un bello y funcional conjunto con tres componentes: un edificio principal de 5 400 m² que contiene las aulas, el comedor y la cocina; un gimnasio con graderías y baños de 1 080 m²; y una biblioteca (que tiene en la segunda planta un dormitorio para algunos niños sin hogar que viven en el CIEP) de 320 m².

Dotadas inicialmente con acervos básicos de 1 000 volúmenes cuidadosamente seleccionados, incluyendo enciclopedias y otras obras de referencia adecuadas para el nivel de los alumnos, las bibliotecas juegan un papel muy importante en la estrategia educativa de los CIEP; para “enganchar” a los niños y desarrollar el hábito de la lectura tienen una original “gibiteca”, manejada por los propios niños, con “cuentos de monitos” (*historias em quadrinhos*) que pueden llevarse a casa (al igual que los demás libros).

De las 17:00 hs a las 22:00 hs las instalaciones de los CIEP no se quedan vacías: se aprovechan para actividades con jóvenes y adultos, incluyendo también clases, deportes, actividades culturales, uso de la biblioteca, etcétera.

El costo de construcción de los CIEP es 30% más bajo que el de una construcción ordinaria de dimensiones equivalentes, gracias a su producción en gran escala, a la racionalización y a la utilización de elementos prefabricados. A pesar de eso se les criticó como “mastodónticos, suntuosos y muy caros”. Darcy responde:

Lo que no se puede negar es que los CIEP son bonitos, atractivos y respetables, a pesar de la enorme racionalización de su estructura. Y tal vez eso es precisamente el centro de la polémica: ¿tiene derecho el pueblo de tener a sus hijos estudiando en escuelas bonitas y funcionales, arregladas y eficientes? Hay

quien piensa que no. Se argumenta que somos un país pobre y que *por eso* las escuelas deben ser pequeñas y humildes. ¿Por qué se insiste en asociar buena calidad, belleza y funcionalidad con sofisticación y megalomanía? ¿A quién le interesa confundir estos conceptos?

Pese a tales críticas, los CIEP se han impuesto y el pueblo los ha adoptado bautizándolos, en honor de su creador, con el simpático nombre de *brizoláo*, en plural *brizoloes*.

Al terminar la gestión de Brizola en marzo de 1987, cerca del 20% de la población estudiantil de primaria era atendida en este tipo de escuelas de jornada completa, las que además estaban transformando al resto del sistema educativo de Río de Janeiro en la dirección de una escuela pública de calidad (hay que señalar que otro de los puntos esenciales de la política educativa de Brizola la constituyó un gran esfuerzo de *valorização e dignificação do magisterio*, con incrementos salariales significativos y mejora de las condiciones de trabajo).

La nueva administración disminuyó el apoyo a los CIEP a partir de marzo de 1987, pero la presión popular hizo que se les siguiera sosteniendo. De hecho han comenzado a extenderse a otros estados del país, como São Paulo.

La reelección de Brizola para gobernar Río de Janeiro de marzo de 1991 a marzo de 1995 permite prever que esta innovación terminará de arraigarse en el sistema educativo brasileño.

La visita a un *brizoláo* es una experiencia inolvidable para un educador; permite ver que en un país con un nivel de desarrollo comparable al nuestro es posible, si se quiere de verdad, una escuela pública de excelente calidad para los niños de los barrios más pobres.

II. LOS CENTROS RURALES ASOCIADOS ESPAÑOLES

Si la experiencia de los CIEP de Río de Janeiro nos permitió conocer una escuela de primera para niños de segunda en los suburbios marginados de una gran ciudad latinoamericana, una experiencia española nos mostrará un esfuerzo análogo en el medio rural.

Todas las personas preocupadas por la educación mexicana conocen los problemas que plantean las escuelas incompletas, abundantes en el medio rural.

La dificultad de contar con profesores titulados, tan mal pagados a pesar de los incrementos recientes, en remotos pueblecitos carentes de los servicios más elementales, hizo que a partir de 1978 se implementaran las alternativas del programa de Primaria para Todos (escuelas de concentración, transporte escolar, etc.), así como el sistema de instructores comunitarios no profesionales del Consejo Nacional de Fomento Educativo

(CONAFE), con el propósito de abatir la hasta entonces irreductible demanda residual.

El propósito se alcanzó en 1982, aunque se ha perdido terreno, en parte como consecuencia sin duda de la crisis económica. Pero indudablemente hay que seguir buscando soluciones mejores. En particular hay que buscar la manera de que profesores titulados —y aun los mejores de ellos— trabajen en zonas rurales desfavorecidas para que en éstas haya una escuela de calidad que compense, así sea en parte, las grandes desventajas que el medio implica para la escolarización de sus niños.

Algunas experiencias españolas recientes pueden resultar de interés —*mutatis mutandis*— en este sentido.

A pesar de su grado de industrialización, muy superior al nuestro, España sigue teniendo un importante sector rural. Se espera que para el año 2000 la proporción de la población económicamente activa (PEA) que se dedique a actividades del sector primario —actualmente es de un poco más del 15%—, se haya reducido al nivel de los países más avanzados de la Comunidad Económica Europea, esto es más o menos la mitad de la cifra actual.

Sin embargo, hay otras tendencias que hacen previsible que la población de localidades pequeñas no disminuya: la preocupación por la ecología y la calidad de la vida, las mejores vías de comunicación, el turismo, la posibilidad de realizar en el hogar trabajos que hasta ahora requieren trasladarse a una oficina, así como la creciente proporción de personas jubiladas y de la 3a. edad, etcétera.

Durante los años setenta y hasta mediados de los ochenta se trató de eliminar las escuelas unitarias mediante sistemas de transporte escolar que llevaran diariamente a los niños a escuelas de poblaciones mayores. Sin embargo, los padres de familia se opusieron cada vez con mayor fuerza a esos sistemas, por el riesgo que supone para sus hijos pasar tanto tiempo viajando. Algunos accidentes muy graves hicieron que se volviera a pensar en la manera de tener escuelas unitarias pero mejores.

A pesar de que en la España de hoy los sueldos de los profesores de la escuela elemental son razonables, y de que se otorgan compensaciones económicas a quienes trabajan en localidades apartadas y en escuelas incompletas, hay también grandes dificultades para arraigar a profesores experimentados en ellas. Sueldos, compensaciones y viáticos, así como los controles cruzados de la administración y la comunidad son suficientes para evitar el ausentismo, mas no para arraigar al profesor, que busca siempre su traslado a una población mayor.

Los educadores españoles hablan del aislamiento del maestro rural tanto desde el punto de vista humano como profesional. Esto último cobra un lugar central en la Reforma Educativa aprobada por las Cortes apenas en octubre de 1990.

En efecto: uno de los rasgos centrales de la reforma es el importantísimo papel que atribuye al *equipo* de profesores de cada plantel escolar (de cada "centro" en la terminología española). Según el Diseño Curricular Básico de la Reforma, sólo se establecen los objetivos generales de las grandes áreas del currículo, y toca al equipo docente de cada centro desarrollar los objetivos particulares, los contenidos, la metodología; diseñar y seleccionar materiales didácticos; establecer la secuencia y la programación correspondientes.

Todo lo anterior deberá hacerlo el equipo docente teniendo en cuenta, naturalmente, las circunstancias concretas de cada plantel y su entorno, en estrecha colaboración con los padres de familia que están representados en el Consejo Escolar, la máxima autoridad que nombra al director de entre los docentes y aprueba el proyecto educativo y el diseño curricular propio de cada plantel.

Ahora bien, es evidente que un maestro aislado, que debe atender a una docena de niños de varios grados a la vez, no puede realizar todas estas actividades de planeación, aun cuando tuviera la preparación necesaria para ello.

La manera como han solucionado el problema (con diversos nombres en las distintas regiones de España) consiste en lo siguiente: varios profesores de escuelas incompletas de una misma zona se integran en un equipo que, legalmente y para todos los efectos, recibe el *status* de "centro" o plantel, con la peculiaridad de que sus aulas no están en el mismo edificio, sino en poblados diferentes, y que cada grupo tiene alumnos de varios grados.

Por lo demás, el conjunto de profesores funciona como equipo docente de una sola escuela, y no como profesor único de varias escuelas diferentes. Se constituye, pues, un Consejo Escolar, con todos los docentes y representantes de los padres de familia de todos los pueblecitos donde hay "aulas". El Consejo designa un director y se elige —con criterios geográficos— una de las comunidades como "sede" de la dirección, con un pequeño "Centro de Recursos", que tiene una pequeña biblioteca, material didáctico, equipo de reprografía, material audiovisual y de computación, pues hay que decir que cada una de las "aulas" en la comunidad más pequeña, con un grupo tal vez de 6 o 7 niños, tiene su computadora tipo PC, celosa y cariñosamente guardada y ampliamente utilizada.

Como un elemento muy importante del esquema, se asignan al "centro" o plantel así constituido algunas plazas de profesores "volantes", cuya función (además de encargarse eventualmente de suplir las ausencias necesarias) es la de hacerse cargo de las materias especializadas u optativas del currículo, como la educación física y la artística, o la lengua extranjera que ha pasado a ser tan importante en la Europa comunitaria.

Un Centro Rural Asociado (CRA) típico cuenta con una docena de

profesores, de los cuales uno es el director, tres son los “especializados” de apoyo, y ocho son los maestros “de base” de otras tantas “aulas” unitarias. El trabajo de planeación, diseño curricular, preparación de materiales, etc., a que se ha hecho referencia, es tarea del equipo como tal, y ya no de cada maestro en forma individual.

A nivel regional se cuenta, además, con el apoyo de otras instancias —como los Centros de Profesores—, donde los profesores reciben cursos de actualización (por ejemplo para aprender a manejar el video o las microcomputadoras) y tienen acceso a una biblioteca más especializada y a recursos didácticos mayores.

Una consecuencia que conviene destacar es la posibilidad de contacto de los niños de las diversas comunidades entre sí, al pertenecer a la misma “escuela” y organizarse actividades en común, intercambiarse los profesores, visitarse, etc. Lo que esto puede implicar para la apertura de los niños al mundo —la superación de las mezquinas rivalidades pueblerinas tan frecuentes—, es muy importante. Profesores del actual nivel de enseñanza media notan con sorpresa que los niños de este tipo de escuelas son distintos de los de las escuelas unitarias tradicionales: “no parecen de pueblo”, es la observación que resume esta sorpresa.

Ciertamente, las circunstancias del medio rural mexicano son muy distintas y mucho más difíciles que las del medio español: las carencias son mucho más grandes, las distancias mayores y las vías de comunicación más malas.

La mayoría de los pueblecitos españoles cuentan con teléfono y tienen cercano acceso a carretera pavimentada, a la vez que los maestros en general pueden contar con automóvil propio y reciben viáticos además de su sueldo.

Pero, con un poco de imaginación y voluntad política —de la real, que se refleja en el presupuesto—, ¿no sería posible pensar e instrumentar algo análogo?

Eso significaría apostar por la superación integral del campo mexicano, por una modernización de lo rural que no signifique su desaparición en aras de la industrialización y el crecimiento urbano.