



Brasil

El derecho a la educación

Pablo Gentili

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Master en Ciencias Sociales con Mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - Programa Argentina).

Doctor en Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesor Regular en la Facultad de Educación y del Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Investigador del Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (LPP/UERJ).

Coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED - LPP/UERJ).

Resumen

Este trabajo desarrolla el tema de las políticas educativas en América Latina, se detiene en Brasil e inspecciona la voluntad de cambio cuantitativo de los gobiernos en esta materia en la región. Plantea que el desafío de la educación pública en nuestros países es construir dignidad y construir derechos, es luchar contra la humillación, y hacerlo dentro del sistema escolar significa contribuir a la lucha contra otras formas de humillación que están fuera de la institución educativa y que, muchas veces, son la principal causa de la violación sistemática del derecho a la educación.

Palabras clave

Derecho a la educación, matrícula educativa, política pública, derechos humanos, escuela pública.

Abstract

This paper is about educational public policy in Latin America. It specifically attains to the Brazilian case by researching the political will to change this matter (qualitatively) in the region. It defends that the challenge of public education is to build dignity and rights, struggle against humiliation, and that doing so in the school system implies contributing to the struggle against all other forms of humiliation outside the school, which usually end up contributing to the systematic violation of the right to education.

Key words

Right to education, educational registration, public policy, human rights, public schools.



Cuando discutimos acerca del derecho a la educación, enfrentamos una paradoja. Difícilmente se encuentra hoy una persona que se manifieste contraria al derecho a la educación; pero tampoco encontramos indicios sólidos que permitan demostrar que, a lo largo de los últimos años, el derecho efectivo a la educación se haya consolidado. Parece haber una escisión entre la capacidad que ha tenido la idea del derecho a la educación para transformarse en un gran consenso nacional, y la incapacidad que han tenido nuestros países para que el derecho a la educación sea una realidad efectiva.

Sin embargo, esa paradoja no es tan “paradojal”. No hay un consenso definido y estructurado acerca de lo que quiere decir el derecho a la educación y cómo debe construirse. Por ello, la idea convive con situaciones desiguales, en donde ese derecho –al menos en la representación que tiene para las fuerzas y los movimientos progresistas– está siempre más allá de lo que debería realizarse.

Sobre el derecho a la educación, se debe tratar de definir qué es, qué puede ser o cuál puede ser una de las interpretaciones acerca del sentido del derecho a la educación en nuestro medio, y a partir de ello, realizar algunas observaciones acerca de ciertas condiciones políticas necesarias para que este derecho se cumpla y realice en nuestros pueblos.

El *Laboratorio de políticas públicas*, con sede en Río de Janeiro, participó en un programa de formación de alfabetizadores y alfabetizadoras en Piauí –una de las regiones más pobres e injustas del mun-

do– quienes durante mucho tiempo estuvieron en el proceso y que formaban parte del primer grupo de adultos que recibiría su diploma del primer ciclo de la escuela primaria. El acto se realizó en un lugar muy humilde, pero con la pompa de los grandes actos de entrega de diplomas: la mesa con mantel rojo, los diplomas enrollados con una cinta de la bandera brasileña, las personas estaban vestidas como para un casamiento; todo preparado para la gran fiesta de entrega de diplomas.

En ese momento tan importante para esa comunidad, en la misma mesa donde se entregaban, había una caja de cartón que guardaba los documentos de identidad de muchas de las personas que iban a recibir su diploma. En Brasil, de 167 millones de habitantes, cerca de treinta millones no tienen documento de identidad; muchos de los graduandos no lo tenían: se trataba de entregarles la cédula de identidad firmada por primera vez por ellos mismos.

La mayoría de esos adultos tenía más de cincuenta años, y algunas mujeres más de setenta. La fiesta fue muy emotiva, se hizo también un humilde coctel, donde la gente festejaba con sus familiares y agradecía el trabajo realizado por el Laboratorio de Políticas Públicas. Había una mujer de más de setenta años cuyo nombre era Felicidad. Llamarse Felicidad en una de las regiones más injustas del mundo puede parecer un verdadero contrasentido. Sin embargo, doña Felicidad le hacía honor a su nombre, pues estaba radiante de alegría. Ella no mostraba el diploma, sino la cédula de identidad y decía: “... no



saben lo importante que es tener esto, no saben la conquista que es esto. Ustedes no saben cómo se siente una persona que tiene la cédula de identidad firmada con el pulgar. Yo me sentía profundamente humillada”.

Cualquier discusión acerca del derecho a la educación debe al menos considerar lo que doña Felicidad dijo a partir de su experiencia de vida, y que seguramente resume mucho mejor que cualquier teoría el sentido que tiene o debe tener la educación en una sociedad genuinamente democrática. Pero antes de analizar lo que doña Felici-

dad dijo, resulta interesante entender algunas de las razones por las cuales la idea del derecho a la educación se ha tornado tan popular en América Latina. De cierta forma América Latina experimentó a lo largo de los últimos veinte años un proceso de explosión de su matrícula educativa, especialmente en los países que tenían niveles de exclusión y de marginalidad educativa muy altos, como Brasil, Bolivia y buena parte de los países centroamericanos con altas tasas de exclusión o segregación. La profesora Maria Do Pilar Lacerda señala que Brasil años atrás tenía entre un 60 y un 70% de escolaridad entre niños y jóvenes en edad escolar. Sin embargo, a partir de los años setenta y, particularmente, de los ochenta y noventa tendió a cambiar intensamente, y llevó a que algunos países tuvieran un porcentaje grande de crecimiento de sus niveles educativos; es el caso de Brasil, en donde las tasas brutas de escolarización alcanzan hoy, para los niños y niñas entre siete y catorce años, el 95, 96 y hasta el 97 por ciento. La forma de censar a los niños y niñas que están en nuestros sistemas educativos es muy precaria. En Brasil existe disparidad en las cifras: se presenta el caso de municipios con 117 por ciento de niños en la escuela, o sea que tienen más niños “matriculados” en el sistema educativo que niños realmente existentes.

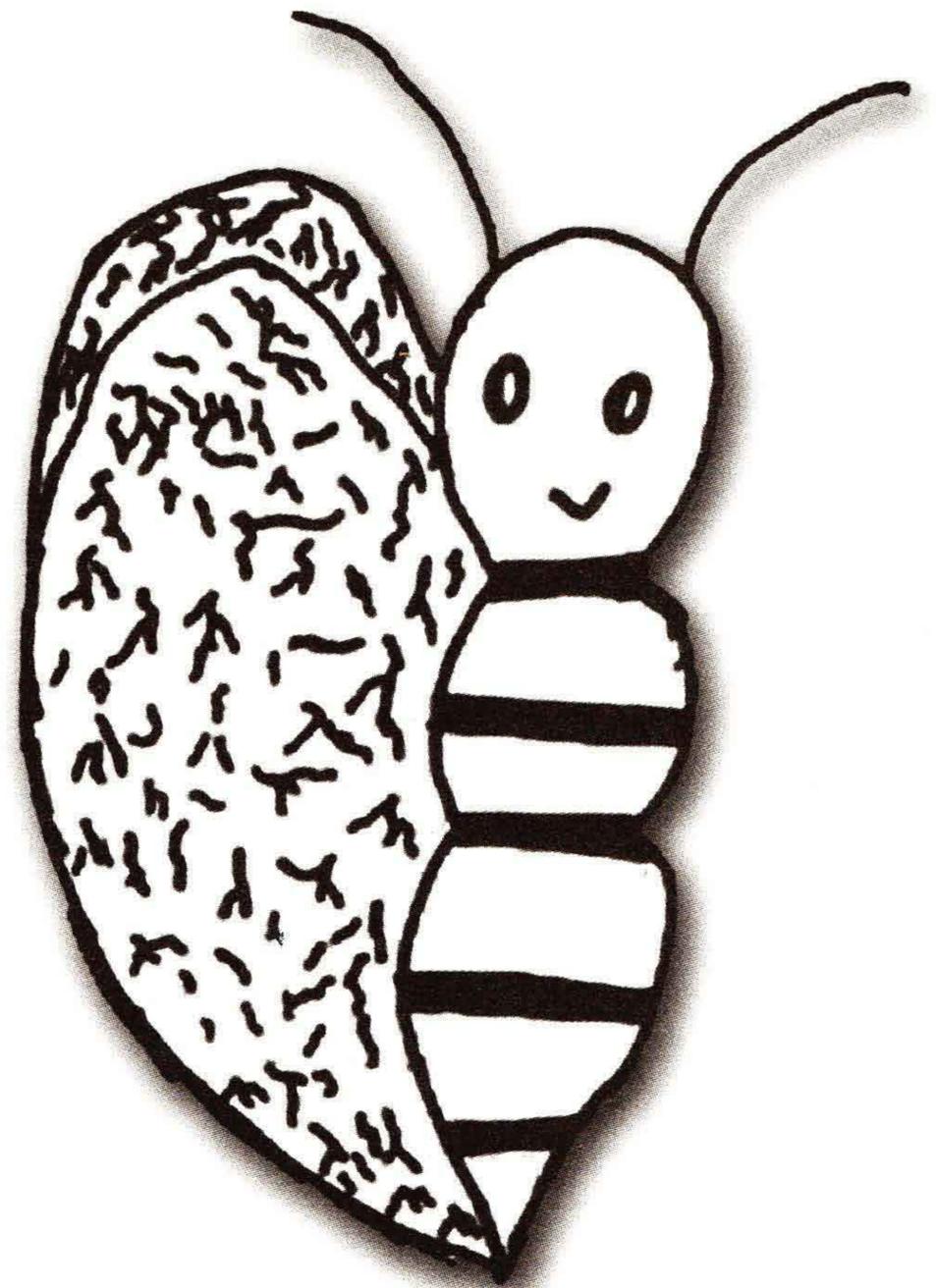
Esto ocurre porque hay corrupción e inexactitud en la recolección de datos. De cualquier forma, lo único cierto es que el número de alumnos y alumnas en las escuelas ha aumentado sistemáticamente a lo largo de

los últimos años. Esto ha llevado a varios autores y a algunos dirigentes políticos a anunciar, de forma precipitada, que ha habido una verdadera revolución democrática de la escolaridad en América Latina y que, en rigor, el derecho a la educación se ha democratizado.

Esta generalización en las oportunidades de acceso permitiría reconocer que el derecho a la educación es una realidad existente que debemos defender. Lo cierto es que la tasa de escolarización creció. Sin embargo, debemos comprender que en América Latina, el aumento en la tasa de escolarización no ha estado necesariamente asociada a una democratización efectiva de la educación. Afirmar esto presupone partir de una concepción del derecho a la educación que no se limita a entender que una persona tiene derecho a la educación una vez que está dentro del sistema escolar, o cuando aparece como un número o un dato que cuantifica la cantidad de alumnos existentes en un país.

Resulta curioso que, al mismo tiempo en que se produjo el proceso de universalización en las oportunidades de acceso y permanencia en la institución escolar de los sectores sociales más pobres, también se produjo -durante los años ochenta y noventa- un proceso de intensificación de las condiciones de pobreza y exclusión vividas por las grandes mayorías. Este proceso continúa en estos primeros años de la primera década de dos mil.

En América Latina vivimos durante los últimos años, un proceso profundamente perturbador, al menos en términos sociológicos. De un lado, un aumento sistemático de los índices de escolaridad, y,



del otro, un aumento sistemático de los índices de pobreza. Históricamente hemos estado acostumbrados, tanto en la izquierda como en la derecha, a defender la idea de que la educación es un factor de movilidad social que permite la inclusión de las personas a la sociedad.

La derecha acostumbra llamar a la sociedad “mercado”; afirman que “... la gente puede incorporarse al mercado y, mediante dicha incorporación, aumentar su renta individual, su ingreso individual y su riqueza social; y el país progresa”. Más educación significa más progreso. En nuestro continente, al menos en lo que se refiere al bienestar de las grandes mayorías, más educación no ha significado en estos últimos años más bienestar; al menos, no más bienestar económico. Por el contrario, parece haber una tendencia opuesta. Las tasas de escolaridad en crecimiento contrastan con la situación de precariedad o de vulnerabilidad social que viven sectores cada vez más escolarizados.

Tenemos hoy el mayor número de pobres de toda su historia y también el mayor número de niños y niñas escolarizadas de toda su historia. Más de la mitad de los latinoamericanos –casi 230 millones de personas–, están hoy por debajo de la línea de la pobreza; un tercio de ellos está por debajo de la línea de la indigencia, y más de la mitad de los pobres, que constituyen la mitad de la población latinoamericana, son

niños, niñas y jóvenes de menos de dieciocho años. Es decir que un gran contingente de pobres son jóvenes y niños, y ese gran contingente está, al menos formalmente, matriculado en una institución educativa.

Durante estos últimos años de masificación de las oportunidades de acceso y permanencia en las instituciones educativas, ocurrió un proceso intenso de tendencias que ha marcado el desarrollo histórico de los sistemas educativos latinoamericanos: la segmentación y la diferenciación. Los sistemas educativos crecieron enormemente; en algunos países durante los últimos cincuenta años, y en otros durante los últimos veinte, en un contexto de segmentación y de diferenciación profunda.

En rigor, hoy no existe en ninguno de nuestros países un sistema nacional de educación. Existen segmentos heterogéneos en el tipo de prestación del servicio educativo, en los recursos que utilizan, en el tipo de recursos humanos que poseen

los trabajadores y trabajadoras que por ellos son contratados, y en el tipo de alumnos y alumnas o de familias que atienden.

Lo que se conoce normalmente como “sistema educativo”, es un conglomerado institucional con mecanismos de segmentación y de diferenciación profundos. La segmentación y la diferenciación operan en un sentido vertical y horizontal, de forma tal que no



es fácil establecer ese rompecabezas del sistema educativo nacional en nuestros países. No sería falso decir hoy que la educación se divide en pública y privada: la pública para los pobres y la privada para los ricos. Esto es real. Sin embargo, cuando analizamos la realidad del sistema educativo a nivel micro, dentro de regiones, provincias o municipios encontramos que las fronteras entre lo público y lo privado en la educación se han transformado en fronteras tenues; y que hay, de hecho, en algunos de nuestros países, una red de escuelas públicas pobres para pobres y un segmento en general cerrado y “elitizado” de instituciones privadas que no son de alta calidad y que no atienden a la población más pobre.

Estos procesos de segmentación y de diferenciación no sólo han operado a lo largo de la historia de nuestros sistemas educativos, sino que, en el contexto de las políticas neoliberales, se han ido profundizando y se han ido tornando más intensos, cristalizando un sistema educativo que funciona a diferentes velocidades y con diferentes ritmos, y, fundamentalmente, con diferentes oportunidades.

Estas afirmaciones pueden sintetizarse en el eslogan “escuelas pobres para los pobres y ricas para los ricos”, lo cual quiere decir que más allá de la fuerza que tiene este argumento como síntesis de un sistema, las oportunidades educativas para los más pobres han aumentado, en un proceso de degradación del concepto de derecho a la educación. Es decir que se han incrementado las oportunidades de acceso a un sistema que ha tornado cada vez más cerrada y de más difícil acceso la posibilidad de usufructuar aquello que ofrece, o debería ofrecer, como es el derecho a una educación de calidad.

Derecho a la educación y acceso a la escuela han sido, históricamente, afirmaciones redundantes. En este contexto de segmentación y de diferenciación exacerbada de los sistemas educativos que no inventan las políticas neoliberales pero sí refuerzan y cristalizan las políticas neoliberales, estas dos posibilidades han tendido a escindirse cada vez más, especialmente para los más pobres.

Muchos niños y niñas permanecen durante años dentro del sistema escolar. Pero no necesariamente la permanencia dentro del sistema escolar significa la oportunidad efectiva de vivencias de un derecho social, de un derecho humano, de un derecho inviolable en la construcción de su condición de ciudadanos y ciudadanas. No quiere decir esto que no sea importante que un niño o una niña pobre esté en la escuela. Claro que sí. Y ello no ha sido una dádiva de los gobiernos sino una conquista de esos sectores.

Sin embargo, parece que los sectores del poder, de forma muy cínica y habilidosa, se las ingeniaron para reproducir un patrón de dominación o de segregación que antes operaba fuera de la escuela, transfiriéndolo ahora hacia el interior del propio sistema educativo.

Las formas de exclusión y de segregación de la educación se han trasladado hacia el interior del sistema escolar, de forma que muchos niños y niñas pobres permanecen años en el sistema educativo y durante todos esos años no hay una oportunidad efectiva de un derecho. Parece que las administraciones neoliberales han tenido una capacidad extraordinaria para escindir aquello que en el pasado estaba indisolublemente unido.

Tal ruptura entre derecho a la escolaridad y derecho a la educación puede ser analizada desde diversas maneras. Para comprenderlas mejor, es necesario definir cuál es el concepto de derecho a la educación.

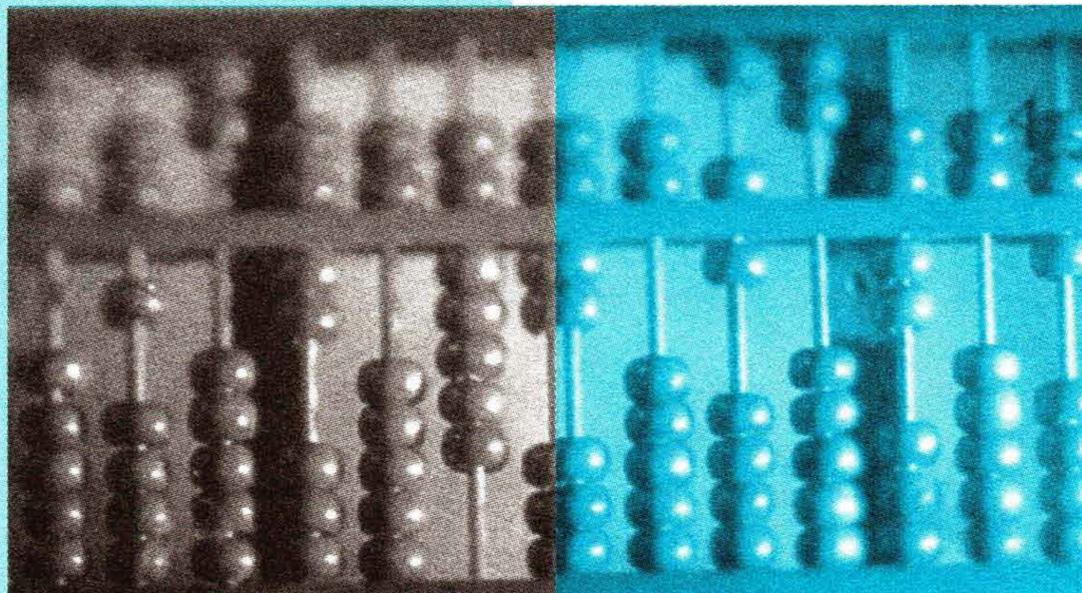
El derecho a la educación, desde la interpretación de algunos autores, debe ser entendido en toda sociedad democrática como el derecho que esta tiene de cuestionar uno de los elementos sobre los cuales se instituye el poder dominante, el poder autoritario, el poder autocrático, el poder discrecional de algunos pocos sobre la vida de casi todo el resto. El derecho a la educación es una oportunidad que en la sociedad democrática todos deben tener para cuestionar la estructura de poder. Esto significa que en todas las sociedades, el conocimiento ha sido un factor de poder que ha permitido la consolidación de grupos que dominaron su destino y la subyugación de grupos que no tuvieron acceso a esos saberes y conocimientos. La lucha contra el monopolio del conocimiento pasó a formar parte de uno de los elementos constitutivos de la lucha por la libertad, por la igualdad y la justicia social.

No hay posibilidad de construir una sociedad realmente democrática, si en ella se mantienen inalterados los pa-

trones de monopolización de saberes, que normalmente permiten que ciertas élites se apropien de los conocimientos acumulados. Se asegura que el conocimiento es poder. Con esta afirmación se hace referencia a un aspecto instrumental del poder que tiene que ver con el ejercicio de las profesiones y las competencias. En algunos ámbitos esto significa dominar contenidos curriculares que remiten a ciertos contenidos cognitivos que les permiten a las personas intervenir en la vida social de una forma más calificada.

De manera general, la palabra “competencia” remite al mundo del trabajo; pero también al mundo de la política; “competencia ciudadana”, se dice ahora. Entonces, el conocimiento es poder, no en términos absolutamente instrumentales; el conocimiento es poder no sólo porque los contenidos del conocimiento y los saberes y los productos del conocimiento se traducen en tecnologías que permiten producir y reproducir determinadas formas de construcción de una sociedad, sino también porque en la forma como se construye el conocimiento está involucrada una relación de poder.

Cuando se habla de “democratización del conocimiento”, no se puede hablar solamente de la democratización de los beneficios que genera el conocimiento transformado en tecnología, sino que debe



defenderse la democratización en las formas de producción de ese poder; en las formas de producción de ese conocimiento.

Nuestros países no sólo son cada vez más pobres y tienen cada vez el mayor número de pobres; América Latina es la región en donde la distancia entre ricos y pobres se ha hecho más profunda. África es la región más pobre del mundo, América Latina es la región más injusta del mundo. Esto significa que una cantidad extraordinaria de riqueza económica se concentra en poquísimas manos. Brasil fue uno de los países del mundo con mayor crecimiento económico durante el siglo XX; el producto interno bruto creció cien veces. Pero, ¿cuánto creció la renta *per cápita* durante el mismo siglo? Sólo doce veces. Esto quiere decir que los pobres en Brasil son cada vez más pobres y los ricos son cada vez más ricos en un proceso de concentración intensiva de la riqueza.

Para democratizar es necesario cambiar la forma de producción de riqueza. Con el conocimiento ocurre lo mismo. No sólo es necesario democratizar el resultado; esto es, los conocimientos transformados en libros, en teorías, en tecnologías, sino que es necesario democratizar, en una sociedad democrática -valga la redundancia- las formas de producción de saberes, las formas de producción de conocimiento.

A pesar de que se universaliza el acceso a la escuela, las formas

democráticas de producción y de socialización de saberes continúan restringidas a pequeños grupos que se apropian de esos conocimientos; y, apropiándose de estos conocimientos y saberes socialmente significativos, reproducen una estructura de poder profundamente desigual.

Es necesario entender que el derecho a la educación es la lucha contra ese monopolio. El derecho a la educación es el derecho social y humano que cada uno de nosotros tenemos de vivir en una sociedad en donde el conocimiento no se monopolice de forma privada, en donde los frutos del conocimiento se utilicen en beneficio del conjunto de la comunidad y en donde la comunidad tenga derecho de pensar e imaginar formas de producción de saberes alternativas a las que históricamente han sido desarrolladas.

En la modernidad se inventó una institución para que todo esto fuera posible: la escuela pública. Ésta se transformó y es fundamental en la estructuración de una vida republicana y democrática, porque es la

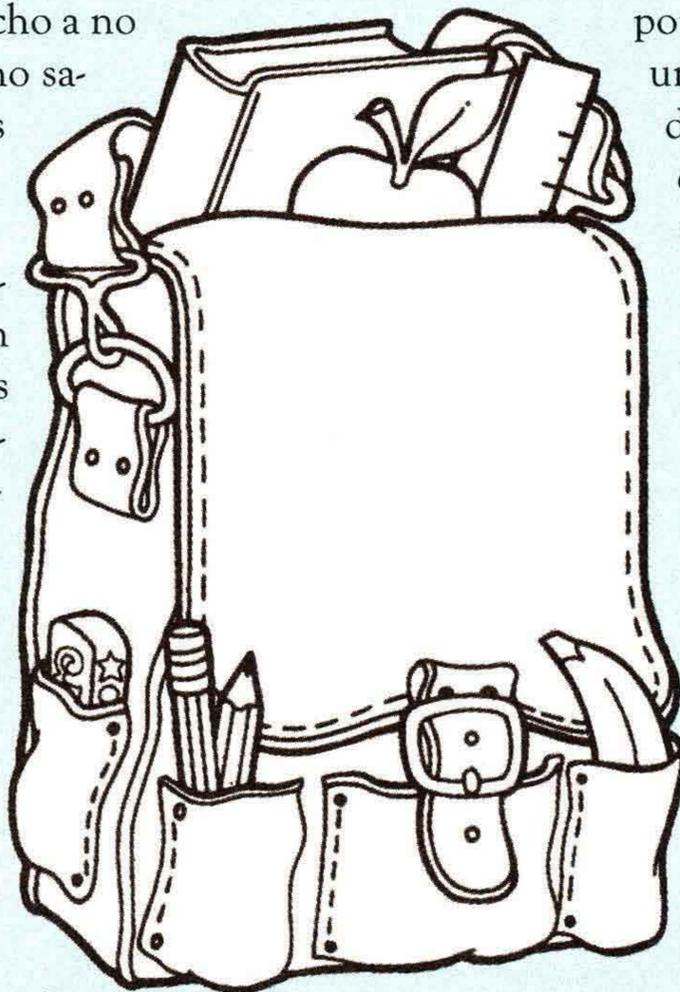
institución a la cual la sociedad le otorga el mandato de ser, durante un período muy significativo en la vida de las personas, la que se encarga de darle sentido a la vida democrática; de ser un espacio en donde no sólo se democratizan



saberes, sino que también se generan formas democráticas de construcción de saberes y de sentidos. Esto es, valores democráticos vinculados a la necesidad de luchar contra toda forma de opresión, contra toda forma de “subalternización” y de dominación.

En una sociedad moderna, capitalista y republicana, las personas tienen derecho a no ser dominadas por aquello que no saben o por las relaciones sociales que se derivan de aquello que ellas supuestamente no saben. Por ejemplo, en nuestras sociedades se estructura la distribución de bienes y beneficios en muchos lugares, como en el mercado laboral, en función de las credenciales educativas que las personas tienen. Y obtener una, no un título cualquiera sino un título de ciertas instituciones, es un privilegio de pocos. Es decir que hay una forma de segmentación y de diferenciación social muy poderosa derivada de la educación y de la institucionalización de la educación en el sistema educativo.

La escuela pública es una institución fundamental en la vida democrática. Por ello, es una excelente noticia el hecho de que en Brasil, como en muchos países del continente, el 95 por ciento de los niños y las niñas estén dentro de las instituciones. Ahora, bien, ese dato no alcanza para hacer de él un emblema de la construcción de derecho en sociedades que continúan negándolo sistemáticamente.



Es importante reconocer que el derecho a la educación es un elemento político fundamental en la construcción de nuestras sociedades; político, mas no partidario, ya que no es necesario pertenecer a uno o a otro partido para darle sentido político al derecho a la educación. Y es político

porque la educación es, en sí misma, una sociedad democrática, un acto desestabilizador de verdades, de poderes de las estructuras sobre los cuales se sustenta la dominación de unos sobre los otros. Es un acto desestabilizador porque es democratizador, y la democracia es un proceso desestabilizador. Lo que no es desestabilizador es la democracia que se reduce a votar una vez cada dos, cuatro o seis años por algún candidato, y dejar en las manos de esos candidatos la administración del futuro de nuestros países.

Democracia sustantiva, democracia ciudadana, democracia real; lamentablemente le tenemos que poner adjetivos para

saber de qué democracia hablamos. Esa democracia es ciertamente un elemento desestabilizador, porque es una forma de organización de nuestra vida que sistemáticamente nos está poniendo ante la necesidad de construir colectivamente, comúnmente, nuestro destino y nuestra historia.

Por esto la educación es un elemento fundamental. Educación y emancipación son, en una sociedad democrática, redundancia. No puede haber

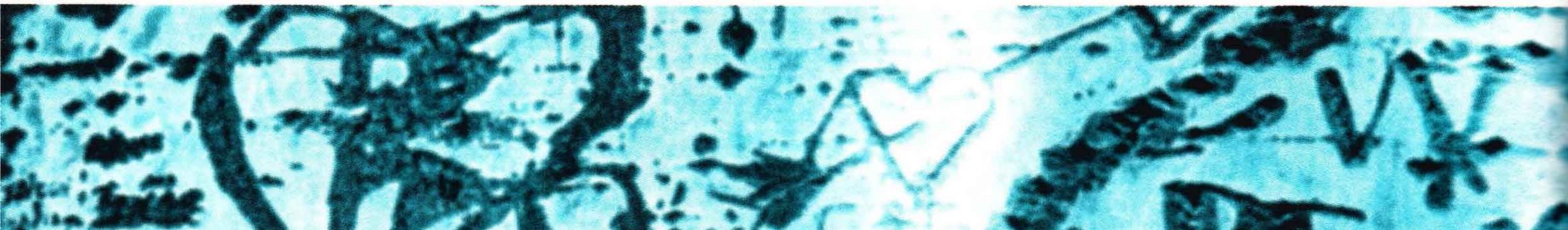


educación que no sea emancipadora y no puede haber emancipación sin un proceso educativo. Podemos llamar educación a muchos procesos que se viven vinculados a los conocimientos en nuestras sociedades. Por ejemplo, podemos llamar educación a los procesos de capacitación técnica laboral impartidos en algunas instituciones formativas. Son, sin duda, elementos constitutivos de la formación de los sujetos, pero no necesariamente tienen que ver con el proceso fundamental en la formación humana, que es el proceso educativo. Tal proceso educativo está vinculado con el derecho a la educación. Es ese proceso el que debe ocurrir en nuestras escuelas. Pero, normalmente, no ocurre.

Prueba de ello, en los últimos años, son los indicios que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. Es el tema que hoy circula en América Latina en medios de comunicación, escuelas, ministerios y secretarías de educación: el de la calidad de la educación y la evaluación de los aprendizajes.

Se reconoce que la escuela no cumplió su papel o lo cumplió de forma precaria, a partir de la observación de que nuestros alumnos aprendieron poco o casi nada. Los indicios que usamos para observar esa “falta de aprendizaje”, son resultados obtenidos de procesos de evaluación que, aunque aportan algunos indicadores relevantes, son en su gran mayoría insuficientes para evaluar no sólo lo que se hace en el sistema educativo, sino las diferentes formas que existen de violación del derecho a la educación.

El problema del derecho a la educación está reducido a que supuestamente los niños y las niñas no



aprenden en las escuelas, que no es otra cosa sino la evidencia de que los pobres aprenden menos que los ricos en las escuelas. Lo muestran las pruebas aplicadas en nuestros países, y fuera de ellos. Colombia ya debe haber participado en más de una de estas pruebas internacionales en las cuales solemos salir primeros, comenzando de abajo para arriba. Los resultados se convierten en una disputa para ver cuál país es el peor. Independientemente de que estas pruebas nos ofrezcan algunos datos que deben ser considerados –ciertamente son datos relevantes–, son profundamente insuficientes para dar cuenta de los procesos realizados en nuestros países.

Cuando se producen los resultados de estas mediciones que evalúan la calidad de la educación, normalmente todo el mundo se fija en los que salieron en el último lugar. O los países del ‘primer mundo’ se fijan si se ubicaron un poco más abajo. Recientemente España entró en una especie de colapso porque descubrió que en materia educativa estaba más cerca del Tercer que del Primer mundo. Estar abajo llama la atención, no estar arriba.

Revisemos las razones que permitieron a los que están arriba llegar hasta ese punto. Encontramos que ningún cubano es invitado a participar de estas

experiencias. Y Cuba es el único país de América Latina en donde la calidad del aprendizaje de los niños y niñas se aproxima al de los países del Primer mundo; de hecho supera a muchos de estos países, como por ejemplo a España. Cuba es medida por el laboratorio de calidad de la UNESCO, que no ha tenido otra alternativa que reconocer la superioridad de la Isla con relación al resto de América Latina.

Normalmente los países que ocupan el primer lugar son naciones capitalistas desarrolladas como Finlandia. Quisimos saber por qué Finlandia tiene tan excelente desempeño educativo. Ofrece los más altos salarios para docentes de Europa; y los salarios europeos son los más altos del mundo. Sin embargo, pagando los salarios del Primer mundo en Colombia o en cualquier otro país, no vamos a mejorar la calidad de la educación. Lo cierto es que con los salarios miserables de América Latina para los trabajadores de la educación difícilmente vamos a poder generar la revolución finlandesa o coreana.

Por otra parte, Finlandia tiene altas tasas de inversión en infraestructura escolar. Por ejemplo, la depreciación de un computador en una escuela finlandesa es de tres años. Hay recursos de infraestructura básicos. En toda América Latina, la gran parte de la



inversión educativa es destinada a salarios que, como mencionamos, son muy bajos. Es curioso que en Finlandia los salarios sean muy altos pero no todo el presupuesto se destina a ellos. También hay inversión en capital, en infraestructura y en bibliotecas.

Los finlandeses tienen programas integrados de formación y de capacitación de docentes. No consideran que un docente se forma cuando hace su curso inicial y recibe su diploma; saben que entra a una carrera de formación acompañada con estrategias que permiten no sólo el acceso a una oferta educativa muy importante por la que no tienen que pagar –aquí cuando los docentes se quieren formar, deben pagarlo; gastan buena parte de su salario para hacer cursos, en su gran mayoría de pésima calidad– sino que existe tiempo para dedicar a la investigación. Para ellos, el trabajo docente significa dar clases, pero se asisten de otros elementos vinculados al ejercicio de la docencia.

Hay varios indicadores en la realidad finlandesa que resultan interesantes. Finlandia no sólo tiene una primera ministra mujer, sino que hay una distribución equilibrada de los espacios de poder entre hombres y mujeres dentro del sistema escolar. Esta es una cuestión a la cual los finlandeses le prestan

mucha atención. De manera general, todos los países no ricos le prestan atención a la equidad de género. No sabremos a ciencia cierta si dicha equidad tiene directamente que ver con la calidad de los aprendizajes, pero buena parte del déficit de aprendizaje presente en nuestras escuelas tiene que ver también con una estructura no sólo profundamente desigual de acceso a la información, sino también de acceso desigual al poder.

Hace algunos meses, el rector de la Universidad de Harvard dijo que las mujeres tenían serias limitaciones intelectuales para responder a cierto tipo de pensamiento lógico matemático, fundamental para la vida moderna. Eso en América Latina le costaría el cargo a un director de escuela; pero en Estados Unidos le merece una medalla al rector de esa Universidad.

En nuestro continente las mujeres fueron las más beneficiadas del proceso de democratización de acceso a la escuela. El grupo que más creció, al menos cuantitativamente dentro de la sociedad, fueron las mujeres, porque eran las más discriminadas en este proceso de masificación sin derecho. Brasil tenía un millón ciento treinta mil mujeres en la enseñanza superior en 1996. En 2003 esa cifra se

transformó en dos millones doscientos mil. Hubo un aumento de un poco más del 110% en el número de mujeres que ingresaron a la universidad. Sin embargo, en este mismo período no disminuyó en nada -por el contrario, se intensificó- la diferencia salarial dentro del mercado de trabajo entre hombres y mujeres. A pesar de que las mujeres tienen muchas más oportunidades hoy dentro del sistema universitario en Brasil, la desigual distribución de ventajas y beneficios dentro del mercado de trabajo no ha cambiado.

La distribución de cargos jerárquicos en las empresas nacionales y multinacionales continúa. Lo único que ha cambiado relativamente en Brasil a lo largo de estos últimos años es la representación que han conquistado las mujeres en algunos cargos de poder dentro del gobierno federal, y de algunos gobiernos municipales y estatales donde sí hubo un cambio significativo. Pero estadísticamente, es insignificante.

No sabemos si en Finlandia la igualdad de género tiene que ver con la calidad de la educación, pero tampoco sabemos si no es acaso la profunda desigualdad de género existente en nuestras sociedades, y particularmente en el mercado de trabajo, una de las causas que obstaculizan la posibilidad de una verdadera igualdad de oportunidades. De manera general, los datos sobre calidad de la educación esconden más de lo que muestran acerca de las razones por las cuales en nuestros sistemas educativos se viola cotidianamente el derecho a la educación de las

grandes mayorías, aunque las grandes mayorías estén dentro del sistema escolar.

Si existe una correlación entre pobreza y oportunidades educativas, también parece haberla entre oportunidades educativas y persistencia de la desigualdad en algunos sectores dentro de nuestra sociedad. Por ejemplo, las comunidades indígenas también aumentaron, aun cuando gran parte de los pueblos indígenas permanecen sin tener derecho a la educación.

En algunos países andinos se quintuplicó en los últimos años la relación del poder dentro del mercado de trabajo, en el sistema político, en el sistema cultural, en el mismo sistema educativo, pero dentro de sus sociedades no pasó absolutamente nada.

El caso de la población negra también es significativo. En Brasil, ha habido grandes avances en los espacios que ocupa la población negra dentro del sistema escolar. Hay una disputa por las cuotas en las universidades públicas, y todo un debate acerca de las acciones afirmativas. No obstante, ha habido avances y cambios significativos; pero no dentro de la estructura social.

Colombia es uno de los países de América Latina con mayor número de población afrodescendiente. Hay datos no muy alentadores sobre la persistencia de mecanismos de discriminación y segregación racial en nuestros países, y en Brasil, particularmente, a pesar del avance educativo que ha habido.

En una ciudad como Sao Paulo, la principal ciudad brasilera, el producto interno bruto es superior al de prácticamente todos los países de América Latina, con excepción de México y Argentina. En esta ciudad, en la misma edad, con la misma profesión y la misma formación educativa, si un hombre en el mercado de trabajo gana cien, una mujer gana setenta; un hombre negro gana sesenta, y una mujer negra gana cuarenta y cinco. En Bahía, con 70 por ciento de población negra, la relación es de cien para el hombre blanco, setenta para la mujer blanca, cincuenta y cinco para el hombre negro y treinta y siete para la mujer negra; mucho menor todavía que en Sao Paulo.

Las mujeres negras, en relación con los hombres blancos, quintuplicaron sus oportunidades educativas en la última década. Una mujer negra tiene hoy cinco veces más oportunidades educativas en Brasil que las que tenía diez años atrás. Para las mujeres blancas, en relación con los hombres blancos, las oportunidades también aumentaron.

El problema de la educación no está sólo asociado al resultado de los aprendizajes, sino a la configuración de una estructura de poder profundamente desigual, que cotidianamente viola dentro de nuestras instituciones educativas, el derecho inalienable a la educación que deberían tener todos los ciudadanos y ciudadanas.

Esto ocurre porque se produjo la combinación de la “democratización de un espa-

cio democrático que se desdemocratizó”, y la permanencia de un sistema de poder profundamente desigual y concentrado, como el que vivimos y que no ha cambiado significativamente en los últimos años.

El gran desafío es, sin lugar a dudas, continuar avanzando con políticas educativas democráticas como las discutidas en el Foro Educativo de Bogotá. Nuevas formas de pensar la educación y de organización del trabajo escolar, nuevas formas de pensar la pedagogía, sin abandonar la lucha por tratar de cambiar otras estructuras de poder que interfieren en nuestras sociedades – dentro de la institución educativa–, y que no se pueden cambiar desde ella misma.

El gran desafío de la educación continúa siendo el construir los sentidos de aquello que doña Felicidad decía en su emocionante relato. El desafío de la educación pública en nuestros países es construir dignidad y construir derechos, es luchar contra la humillación; y luchar contra la humillación dentro del sistema escolar significa contribuir a la lucha contra otras formas de humillación que están fuera de la institución educativa y que, muchas veces, son la principal causa de la violación sistemática del derecho a la educación.

Debemos continuar con el trabajo en la escuela, y seguir nuestro trabajo es trabajar para aquello para lo cual la escuela fue creada: ser la institución capaz de luchar contra el monopolio de los saberes socialmente significativos, democratizando el acceso al conocimiento y las formas de producción del conocimiento.

En la escuela, se aprende a mirar la realidad, a observarla, a tener amor por la realidad que vivimos y a detestar la realidad que vivimos; a sustentar nuestras afirmaciones en las verdades que esa realidad ha creado, pero también nos enseña a desconfiar de las verdades sobre las cuales se sustenta nuestra realidad.

En Chiapas, los campesinos y los indígenas chiapanecos cuentan una historia que se ha convertido en una de las predilectas del Movimiento Zapatista. Una historia que representa el sentido del derecho a la educación.

Cuenta la historia que una maestra llega a su escuela, debajo de un árbol en la selva lacandona; y le pregunta a sus alumnos: “¿Podrían decirme ustedes qué es una bandera?”. Los alumnos ya estaban acostumbrados a esas preguntas extravagantes de sus profesores, pero se miraron sorprendidos ante una pregunta tan boba; ¿cómo que qué es una bandera? Nadie respondía, porque imaginaban que detrás de la pregunta había una respuesta oculta que habían de saber, y que ellos desconocían. Hasta que alguien se animó y dijo: “Una bandera es un paño, es un pedazo de tela”. La maestra dijo: “Sí, pero no todo pedazo de tela es una bandera; ¿qué es necesario para que un pedazo de tela sea una bandera?”.



“Hay que pintarla”, dijo una niña; “hay que pintarla con diversos colores, con los colores de cada bandera”. La maestra dijo: “Sí, pero no todo paño pintado con los colores de nuestra bandera es necesariamente una bandera. ¿Qué más necesito para que eso sea una bandera?”.

“Una varilla”, dijo otro alumno, “para pegar ese paño a la bandera y poder tenerla”, la maestra dijo: “Sí, pero no todo paño pintado con una varilla es una bandera”, y así siguieron y siguieron diciendo cosas, hasta que la maestra les dijo: “Pensemos juntos. Para que exista una bandera, es necesario que exista una mano, sin una mano no existen las banderas, la mano es la que levanta la bandera”. Los que hacen la bandera son siempre los que la cargan, los que la llevan, aquellos y aquellas que la hacen flamear.

La construcción de la escuela pública tiene mucho que ver con eso. La escuela pública y el derecho a la educación son nuestra bandera, y para que esos derechos y para que esa institución continúen existiendo, o se produzcan para algunos, por primera vez en nuestra historia, es necesario que continuemos caminando y fortaleciendo iniciativas, como el Foro Educativo Distrital, para que el día de mañana todos podamos afirmar que la educación nos ha dignificado, y nadie más tenga que decir que alguna vez se sintió humillado por la falta de ella.

