

El dilema de la educación primaria en África: entre la captura corporativa y las limitaciones de los servicios públicos

POR AIDAN EYAKUZE, TWaweza EAST AFRICA

Un colega con una extensa trayectoria en el sistema de educación pública de Tanzania como docente e inspector escolar visitó una escuela en un distrito rural para controlar la asistencia de los docentes y el desempeño de su función de enseñar en el salón de clases. Cuando ingresó a una clase estándar de segundo grado, encontró aproximadamente a 50 niños de 8 años sentados allí, sin supervisión y sin tomar clase. No sabían dónde estaba el docente. Se puso a investigar y el director tampoco pudo explicar la ausencia del docente.

Unos minutos después, mi colega regresó al salón de clases y vio que los niños reían a carcajadas. El docente, sin zapatos, con los pies llenos de lodo y con una expresión avergonzada, había regresado y estaba al frente de la clase. “No estaba aquí hace unos momentos. ¿Cómo entró?”, le preguntó mi colega. “Responderé con sinceridad –declaró el docente–. Estaba cosechando papas en mi granja, no muy lejos de aquí. Cuando me dijeron que había llegado un vehículo 4x4, pensé que se trataba de algunos funcionarios del ministerio. Como temí por mi empleo, regresé corriendo lo más rápido que pude y trepé por esa ventana para entrar”.

Por más desopilante que haya sido la situación, para este grupo de

niños la lección temprana y, en gran medida, negativa sobre ciudadanía se puede resumir así: como servidores públicos, si pueden evitar que los descubran y que potencialmente los despidan, es correcto eludir su responsabilidad y enfocarse en sus asuntos personales. ¿Estarían mejor las cosas si el sector privado administrara las escuelas?

La prestación privada de servicios de educación pública, en particular cuando estos servicios son gratuitos o de bajo costo, tiende a verse como algo muy sospechoso por parte del movimiento mundial por el derecho a la educación. La invitación del gobierno de Liberia en enero de 2016 a 8 agentes privados para administrar 93 de sus escuelas primarias públicas, sin costo para sus usuarios, generó críticas agudas,¹ entre ellas la acusación de “gastar el doble por alumno en las escuelas del programa piloto que en las escuelas públicas”.

En noviembre de 2016, la Corte Suprema en Uganda ordenó el cierre de 63 escuelas de bajo costo de Bridge International Academies por “presentar condiciones insalubres para la enseñanza y docentes no calificados”, para consternación de los alumnos y los padres de estas

escuelas privadas.² Las 405 escuelas de la empresa en Kenia fueron amenazadas con correr el mismo destino poco después.³

Mientras se debate sobre la eficacia para enseñar de las escuelas primarias de bajo costo, nadie parece dudar de las escuelas privadas de costo elevado. La pregunta es si los africanos de bajos recursos deberían tener las mismas opciones para la escolaridad de sus hijos que sus compatriotas con más recursos o si se encuentran en un riesgo desproporcionadamente superior de sufrir la captura corporativa de su derecho a la educación y, por lo tanto, necesitan la protección bien intencionada contra la rapacidad capitalista.

Algunos datos recientes de Tanzania sobre el desempeño del sistema de educación pública son alarmantes.⁴ Con relación al acceso, apenas 19% de los niños asiste a escuelas primarias privadas y otro 19% de los niños de Tanzania no está inscripto en ninguna institución educativa. En cuanto a la calidad, los resultados de

2 www.theguardian.com/global-development/2016/nov/04/judge-orders-closure-low-cost-bridge-international-academies-uganda; Green (2016).

3 www.standardmedia.co.ke/article/2000226207/government-promises-crackdown-as-teachers-push-for-ban-on-uk-backed-private-schools.

4 Uwezo (2017).

1 The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (2017).

aprendizaje para aquellos que están inscriptos son pésimos: en 2015, solo dos de cinco niños de 9 a 13 años de edad tenía habilidades básicas de lectura (suajili e inglés) y aritmética, una cifra que no se ha modificado durante cinco años. Alrededor de la mitad de los niños de 11 años de Tanzania se encuentran rezagados al menos un año académico respecto del que corresponde a su edad, un deterioro grave desde 2011, cuando “solo” uno de cada tres niños se atrasaba un año. La educación primaria pública y gratuita ha traído consigo un cúmulo de desafíos tan grande relacionados con la calidad que algunos padres cerca de Dodoma, la capital del país en el centro de Tanzania, decidieron sacar de la escuela a sus hijos.

Todavía se discute si la prestación privada de educación primaria de bajo costo es de una calidad pedagógica superior y alcanza mejores resultados. Una evaluación encomendada por Bridge International Academies determinó que los alumnos de Bridge en Kenia superaron a niños de escuelas públicas cercanas en lectura, comprensión oral, discriminación de cantidades y resolución de problemas con enunciados.⁵ Se está llevando a cabo una evaluación de impacto independiente de las escuelas de Bridge en Kenia y se espera que los resultados se conozcan después de 2018.⁶

5 Kwauk/Robinson (2016).

6 www.povertyactionlab.org/evaluation/impact-evaluation-bridge-international-academies.

Esto nos presenta un dilema.

La prestación pública de educación primaria da como resultado que grandes proporciones de niños no logren desarrollar habilidades básicas de alfabetización y aritmética. Aunque es fácil defender esta idea desde una perspectiva basada en los derechos, los resultados deficientes desafían el optimismo.

Sin embargo, la prestación privada de educación primaria de bajo costo aún debe demostrar su capacidad para producir resultados de aprendizaje superiores de manera uniforme y sólida. Al mismo tiempo, los defensores de la prestación privada de costo superior deben admitir que la aspiración a una sociedad equitativa se desvanece si se consolida la transmisión intergeneracional de las desigualdades existentes mediante la repetición de disparidades en el acceso a una educación de calidad.

Abogar por una reforma general del sistema para abordar el problema se dificulta porque no sabemos cómo modificar el sistema para que genere mejores resultados para todos. Un programa de investigación a gran escala en numerosos países de África y Asia intenta responder esta pregunta fundamental: “¿Cómo se pueden modificar los sistemas de educación para que todos logren mejores resultados de aprendizaje?”⁷ Los resultados integrales están al menos a media década de distancia.

7 www.riseprogramme.org/.

Así, la reforma del sistema no ocurrirá pronto ni rápidamente. Sin embargo, nuestros niños no pueden esperar. La prestación pública y la prestación privada de educación básica deben continuar coexistiendo. Pero ¿cómo pueden trabajar juntos ambos equipos para asegurar que todos los niños reciban educación de calidad? ¿Cómo pueden colaborar para educar a los ciudadanos comprometidos y dedicados que necesitamos en el futuro? ¿Cómo pueden revitalizar la aspiración a una sociedad más equitativa?

Tal vez, el desafío principal sea afirmar con vigor que la educación primaria es un bien público tan esencial que no debe ser privatizado ni considerado una mercancía. El argumento que se presenta es que, si bien la participación creciente de agentes con fines de lucro en la educación genera preocupaciones sobre la igualdad, el Estado se debe desempeñar como “un aval de última instancia de la educación como un derecho humano, es decir, que se brinde educación no discriminatoria y equitativa de manera gratuita, al menos en el nivel primario”.⁸

En última instancia, un Estado que exprese la voluntad colectiva de los ciudadanos debe llevar la mayor carga de responsabilidad. La escuela primaria pública es el primer lugar en el que los niños se encuentran con el Estado organizado. La naturaleza y la calidad de ese encuentro dejarán una impresión

8 Daviet (2016).

duradera en sus jóvenes mentes e inexorablemente le darán forma a su sentido de ciudadanía.

Es posible que la imagen de un docente saltando por una ventana para ingresar a un salón de clases con los pies llenos de lodo sea momentáneamente chistosa. Pero, a la larga, no será para nada divertida.

Referencias

Daviet, Barbara (2016): Revisiting the Principle of Education as a Public Good.

Education Research and Foresight Series 17. París: Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002453/245306E.pdf>

Green, Andrew (2016): What Went Wrong for Bridge Academies in Uganda?
www.devex.com/news/what-went-wrong-for-bridge-academies-in-uganda-89271

Kwauk, Christina/Robinson, Jenny P. (2016): Bridge International Academies. Delivering Quality Education at a Low Cost in Kenya, Nigeria, and Uganda. Washington, DC: Brookings.
www.bridgeinternationalacademies.com/wp-content/uploads/2016/09/Brookings-Millions-Learning-case-study.pdf

The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights (2017): Education Privatisation in Liberia.
<http://globalinitiative-escr.org/advocacy/privatization-in-education-research-initiative/education-privatisation-in-liberia/>

Uwezo (2017): Are Our Children Learning? Uwezo Tanzania Sixth Learning Assessment Report. Dar es Salaam: Twaweza East Africa.
www.twaweza.org/uploads/files/Tanzania%20Report%202017%20Web%20Version.pdf

Aidan Eyakuze es director ejecutivo de Twaweza East Africa. Twaweza significa “podemos hacer que suceda” en suajili.

se queden en casa los días del examen. El plan de estudio también se ha visto limitado de forma inapropiada como consecuencia de un enfoque dogmático en regímenes específicos de evaluación, lo que deja poco tiempo –o dinero– para las artes, la cultura o la educación física.⁸ La gran paradoja aquí es que esto también margina y le quita prioridad a la educación tan necesaria en materia de desarrollo sostenible, derechos humanos y ciudadanía global.

La deficiencia de las medidas actuales

Estas tendencias se ven reforzadas por el marco de referencia de indicadores mundiales para los ODS. Los Estados favorecen los indicadores de resultados, lo que, incidentalmente, favorece a los países ricos, ya que han tenido una ventaja inicial. Para el objetivo de educación, esto, claramente, se traduce en resultados de aprendizaje.

El derecho a la educación establece una serie de normas que los Estados miembros están obligados a cumplir, pero numerosas metas de los ODS se

refieren a conceptos educativos para los que no existen estándares globales. Esto sucede a pesar de que el marco de indicadores mundiales se basa en dichas normas. La meta 4.1 (según la cual completar una educación primaria y secundaria de calidad y gratuita produce resultados de aprendizaje relevantes y eficaces) posee, por ejemplo, un indicador mundial que mide alfabetización y aritmética. Esto significa que para verificar el cumplimiento del ODS 4 se deberá desarrollar un modelo.

Esto es un síntoma de la tendencia a percibir los problemas con el foco puesto en el individuo, ignorando preocupaciones estructurales y las responsabilidades de los mandatarios. La ironía es que medir capacidades a escala mundial tiene muy poco sentido; una medición mundial no puede tener en cuenta factores de contexto, lo que dificulta la interpretación de los resultados. Además, al no estar alineada con la política y los planes de estudio nacionales, la medición no puede utilizarse para evaluar el desarrollo de políticas, informar sobre ellas ni apoyar intervenciones en el salón de clases. Lo más probable es que enfrente a los países y a los sistemas entre sí y que conduzca en una dirección que posiblemente esté lejos de las necesidades y prioridades particulares de un país.

⁸ Westheimer (2015), p. 14.