

La formación del profesorado en la Nicaragua revolucionaria, 1979-89

Conocimos a Robert F. Arnove el pasado curso en Madrid, en donde coordinaba los programas de estudio en España de los alumnos de cinco universidades norteamericanas. Profesor de la Universidad de Indiana en Bloomington, es especialista en sistemas educativos comparados y en educación popular y de adultos. Su querencia latinoamericana le ha llevado a estudiar in situ la realidad educativa y sociopolítica de varios países del centro y el sur de América. Cuando le pedimos un artículo para T.E., no dudó: quería hablar de Nicaragua, de algún aspecto de los esfuerzos educativos durante la etapa sandinista, no había que perder la memoria crítica (en 1986 publicó el libro «Education and Revolution in Nicaragua»). En colaboración con Ton y Dewees, analiza en este artículo la formación permanente del profesorado en la Nicaragua que vive entre el impulso revolucionario y las consecuencias de la guerra civil contrarrevolucionaria.

El contexto. Retos y restricciones

Hay que contemplar la formación del profesorado en Nicaragua dentro del contexto del dramático cambio social que ocurrió en este país entre 1979 y 1989. El nuevo régimen sandinista que asumió el poder en julio de 1979 introdujo unas políticas nacionales encaminadas a superar décadas de subdesarrollo y a transformar un sistema político que excluía a la mayoría de la población. En consonancia con los cambios radicales en la sociedad, se exigía al sistema educativo que contribuyera a: 1) la formación de una «nueva persona», un ciudadano con más conciencia crítica y más participativo, impulsado por metas colectivas, y 2) la transmisión de habilidades y conocimientos para encaminar a la nación hacia un crecimiento económico auto suficiente.

La dirección política y educativa del régimen sandinista, ante el analfabetismo masivo y una escuela primaria concentrada en las zonas urbanas que no llegó a más de las dos terceras partes de los niños en edad escolar, inició una política de expansión, mejoramiento y reordenación. El nuevo sistema de «educación popular», como apuntó una publicación del Ministerio de Educación, fue «... ligado esencial y obligatoriamente al proyecto político estratégico de la FSLN... para la construcción de una nueva sociedad» (1). Valerie Miller ha definido el proyecto estratégico de la siguiente manera: «Comprometidos con algo más que simplemente la justicia y crecimiento, los líderes del Frente Sandinista compartían una orientación general de desarrollo que tuvo un carácter socialista.

Aunque las interpretaciones del sentido exacto de dicha orientación fueran ricas en variedad y número, los miembros del FSLN estaban de acuerdo sobre determinados puntos comunes. Creyeron que el desarrollo y la transformación se basaban, a corto plazo, en la reconstrucción nacional y a largo plazo en la transición hacia el socialismo» (2).

Las mayores exigencias de la transformación educativa, de acuerdo con el impulso general ideológico y programático de la revolución, correspondían al profesorado. Se esperaba que los profesores reuniesen cualidades extraordinarias no solamente en relación con los conocimientos y habilidad pedagógica, sino en relación con su conciencia

política y corrección ideológica, cualidades que debían ser capaces de inspirar a sus alumnos. Según la Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses (ANDEN): «Nosotros, los profesores, tenemos una misión importante en nuestra sociedad debido a nuestro papel político-ideológico, porque debemos ser agentes de la transformación, líderes en la comunidad y en el aula, que forjamos, a través de nuestro ejemplo, valores patrióticos y revolucionarios en los recursos humanos de alto nivel, necesarios para el desarrollo del país de acuerdo con el Proyecto Estratégico de la Revolución» (3).

Atraer y retener profesores comprometidos y capaces con dichas cualidades fue uno de los retos mayores del Ministerio de Educación (MED). En la época de la revolución se contaba con un profesorado de una formación pobre y en gran parte no cualificado (el 68 por 100 del profesorado de secundaria y el 73 por 100 de los maestros de primaria carecían de cualificación). A pesar de que el MED estimó que faltaban hasta 12.000 profesores en 1979, también hubo muchos profesores parados, que habían sido rechazados por culpa de su oposición al régimen Somoza que gobernó el país desde los años treinta (4).

Para ampliar la provisión de maestros de primaria, el Gobierno aumentó el número de escuelas normales desde cinco a trece (5). De la misma manera se aumentaron los programas educativos a nivel universitario para conseguir un mayor número de profesores de secundaria. Además, el Gobierno estableció un sistema de becas y becas salariales, en la educación secundaria y universitaria, para estudiantes que cursaran programas de formación del profesorado. Como resultado de dichos esfuerzos, el número de profesores de secundaria y primaria aumentó desde 12.706 hasta 27.400 entre 1978 y 1988, es decir, más del doble. Para mejorar el status y condiciones económicas del profesorado, el Gobierno realizó varias iniciativas. En junio de 1984, el MED hizo una declaración histórica: por primera vez en la historia del país, los salarios del profesorado serían equivalentes a los de profesionales comparables. El acuerdo salarial establecido por ANDEN y el Ministerio de hecho dobló los salarios del profesorado. Además se redujo la jornada de trabajo del profesorado de primaria a 25 horas a la semana y para el profesorado de secundaria desde 40 a 34 horas.

Desde entonces, sin embargo, la intensificación de la contrarrevolución apoyada por EE.UU. y la guerra económica declarada por los EE.UU. han desmantelado tanto la economía de Nicaragua como la provisión de servicios sociales (6). A partir de 1984, se reemplazó el tema de la reconstrucción nacional por el de la supervivencia nacional.

La contrarrevolución tuvo consecuencias trágicas para los educadores. Los profesores, junto con los trabajadores sanitarios y los miembros de cooperativas agrícolas, formaron un blanco especial para los ataques de la «contra». Hasta 1988 se habían matado más de 400 profesores (la mayoría profesores sin cualificaciones de educación de adultos) o en combate o asesinados en el aula. Además, las escuelas y los centros de salud fueron objetivos militares: más de 45 escuelas fueron destruidas y más de 20 seriamente dañadas. En las zonas de la guerra, la imagen del maestro rural, tiza en mano y el fusil al hombro, fue exacta (7).

Junto con las condiciones difíciles y peligrosas en las que el profesorado desempeñó su trabajo, la inflación (más del 200 por 100 entre 1985 y 1986, y más del 1.000 por 100 a partir del final de 1987) produjo una erosión seria en los salarios, a pesar de varios ajustes salariales y más aumentos. Un vendedor ambulante de mercancías no controladas, como el agua fría, a menudo ganaba más en una semana que un maestro en un mes. Los salarios del profesorado (que incluían el suministro de determinados artículos de consumo básicos a precios muy por debajo del mercado), al llegar a la década de los ochenta, no daban para vivir. Para sobrevivir económicamente, muchos maestros tuvieron que enseñar

durante dos o más sesiones mientras que a los de secundaria se les permitió enseñar otra media sesión.

Aunque hubo muchos educadores comprometidos y con espíritu de sacrificio que seguían trabajando a pesar de las condiciones tan difíciles, se produjo un éxodo a gran escala de la profesión educativa durante los últimos años del gobierno sandinista. Se comparaba los intentos de reclutar y retener a los maestros con los esfuerzos para llenar «un cubo sin fondo». Otro problema serio que padecían los enseñantes fue el alto nivel de empirismo que reinaba. Por razones de espacio solamente podemos hacer una descripción breve de algunos de los programas alternativos que el Gobierno sandinista intentaba introducir en los últimos años. Dada la situación histórica específica de Nicaragua entre 1979 y 1989 - una situación de transformación revolucionaria y reacción contrarrevolucionaria-, la escena estuvo llena de dificultades y soluciones excepcionales.

Programas alternativos de los maestros de primaria

A pesar de la expansión de programas convencionales de formación del profesorado, el suministro de profesores no mantenía el ritmo de expansión rápido del sistema educativo ni de las realidades demográficas y políticas de Nicaragua. Entre 1978 y 1988, la escolarización total (en todos los niveles, incluyendo la educación de adultos y educación especial) aumentó desde 500.000 a un poco más de un millón; después de 1984, aproximadamente una tercera parte de la población nicaragüense estaba escolarizada en algunas de las varias modalidades de enseñanza reglada y no reglada (8).

En respuesta a esta demanda educativa, se puso en marcha una serie de programas de profesionalización y otros estaban en la etapa de planificación. Una opción estableció la asistencia de maestros en activo a las clases de la escuela normal más cercana a su lugar de residencia. Este programa variaba en contenidos y duración según las características de los maestros. Los que solamente contaban con una educación de seis cursos tuvieron que estudiar unos seis años adicionales de semestres alternativos de estudio los sábados, más un mes de cursillos intensivos durante las vacaciones. El contenido de los cursos de profesionalización de dichos maestros fue diseñado para elevar su nivel cultural general, equivalente al de un graduado del curso noveno («ciclo básico»), a la vez que para mejorar sus conocimientos y habilidades en los fundamentos educativos (por ejemplo: psicología y filosofía) y en la metodología de áreas de asignaturas. Un maestro en activo con nueve cursos básicos tuvo que estudiar dos años y realizar un año de servicio social para conseguir la cualificación. Un graduado de secundaria o universitaria recibía la cualificación después de un año de estudio y un año de servicio social.

Aunque la colocación estratégica de las escuelas normales por todo el país aumentó la capacidad del MED para ofrecer oportunidades educativas a los maestros en activo, perduraron unos problemas serios. El coste de transporte y de materiales afectaba negativamente el número de maestros que podían terminar su formación. Las zonas más remotas, donde las necesidades fueron mayores, no poseían transporte público. El transporte privado podría costar hasta un 40 por 100 del salario de un maestro. Además, los gastos de comida y materiales escolares podrían significar hasta un 20 por 100 del salario mensual.

En respuesta a estas dificultades las escuelas normales se convirtieron en instituciones peripatéticas o móviles (escuelas normales móviles). Equipos de formadores de maestros de las escuelas normales viajaban hasta los centros de población más aislados de la región para ofrecer los cursos de profesionalización de los sábados.

Aunque todas las regiones del país tenían estas escuelas normales móviles (incluyendo la región de densa población de Managua), su impacto fue mayor en los estados de escasa población como Chontales. Por ejemplo, la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea tuvo su sede en Juigalpa, y tres sucursales en Nueva Guinea, Boaco y Rama. De las 1.516 personas matriculadas en cursos de formación del profesorado, en 1988, solamente 214 fueron estudiantes diurnos regulares. Para satisfacer las necesidades de las otras 1.302 personas, incluyendo un número de profesores de secundaria, la facultad pasó largas horas viajando en una de las regiones más gravemente afectadas por la guerra. En reconocimiento de su trabajo ejemplar, en bien de los sectores más desfavorecidos de Nicaragua, el Gobierno nacional concedió a la escuela un premio nacional de gran prestigio, la Orden José Benito Escobar. Al describir el trabajo de la escuela, Miguel de Castilla Urbina, anterior viceministro de Educación, apuntó: «Es irónico que la Escuela Normal Móvil no posea ni siquiera una sola bicicleta» (9).

Otra respuesta innovadora frente a la escasez de maestros, sobre todo en zonas rurales, fue la de recurrir a la Organización de Juventudes Sandinistas y otras juventudes políticamente militantes. En 1983-84, se enviaron 1.600 estudiantes a Cuba para un curso de formación intensivo de un año. Miembros de esta Brigada Especial, con el nombre de «Cincuenta Aniversario de la muerte de Sandino» se ofrecieron a servir como voluntarios en cualquier parte de Nicaragua durante un período de dos años. Enseñaron en escuelas primarias y en los programas de educación popular de adultos. Posteriormente, se formó la Brigada de Educación Georgino Andrade (nombrada en memoria de un alfabetizador mártir). La Brigada, formada por, aproximadamente, 2.000 «educadores populares», muchos de los cuales, graduados de programas de educación de adultos, habían sido formados por sus antecesores de la Brigada del Cincuenta Aniversario, fueron a Cuba para un cursillo de formación de un semestre y volvieron para enseñar por lo menos durante un año en los primeros cursos de educación primaria en su zona de origen. En algunos casos, formaron parte de la mayoría de los maestros en las zonas más afectadas por la contrarrevolución. Aunque se había abandonado este método de formación del profesorado ya en 1988, muchos de los jóvenes que servían en dichas brigadas, posteriormente se incorporaron a la enseñanza y estaban en proceso de cualificación.

Programas alternativos para profesores de secundaria

Profesores de secundaria no cualificados, igual que los maestros de primaria, tenían que asistir a los cursillos de profesionalización de los sábados (10). Hasta aquellos profesores que se habían graduado en la escuela secundaria, tuvieron que estudiar durante cinco años para su licenciatura y cualificación en un área de asignaturas. Sin embargo, como ya trabajaban en la enseñanza, no se les exigía el año de servicio social y de prácticas.

Para los profesores de secundaria era más difícil completar los programas de cualificación. Como la oferta de cursos de profesionalización se limitaba a tres Universidades (localizadas en Managua, León y Estelí), normalmente tuvieron que viajar mayores distancias que los maestros de primaria y con un coste mayor.

Como solución a estos problemas, se crearon varias nuevas vías de profesionalización, y se estaba estudiando otras a finales de los años ochenta, época en que realizamos nuestra investigación. Todas ellas tuvieron dos elementos en común. El primero fue la idea de la «Educación por Encuentro». En ella, los contenidos se presentaban por módulos. Los estudiantes y profesores se encontraban periódicamente (por ejemplo, dos veces al mes en los fines de semana) para discutir sobre los contenidos, llevar a cabo exámenes y diseñar el trabajo independiente que se iba a revisar en el próximo «encuentro». Este modelo,

concebido para reducir los problemas de transporte, rebajó a la mitad los gastos de viaje de los participantes en el programa.

Un segundo elemento común e innovador fue el de la «afinidad laboral». Tanto los programas iniciales como los permanentes de formación debían intentar ligar el contenido de la formación a las características de la región donde los profesores trabajaban; la «afinidad laboral» también pretendía ligar los cursos de profesionalización más selectivamente con las personas que trabajaban en áreas de prioridad de la economía local.

Como consecuencia de dicho énfasis, un número de personas que no habían pensado en ser profesores, se matricularon en los cursillos de fin de semana para extender sus conocimientos. Además, ciertas agencias del Estado que trabajaban en áreas relacionadas con la educación (tales como sanidad) enviaron empleados a los cursillos para aumentar sus conocimientos y habilidades. Así, programas alternativos de formación de profesores organizados según estas líneas, aunque permitían a los profesores aislados continuar con su mejora profesional y la adquisición de credenciales, no iban a poder superar la escasez de profesores del nivel secundario.

Conclusión

Hubiera sido totalmente inaudito que el sistema de educación de Nicaragua, en el breve período de diez años, hubiera sido capaz de prestar una contribución substancial a : 1) la transformación de la cultura política, 2) aumentos significativos en la acumulación de capital y 3) el realce del desarrollo nacional y autónomo. La experiencia de otras sociedades revolucionarias indica que el cambio en el sistema escolar sufre, típicamente, un atraso en relación con los cambios económicos y políticos; el reclutamiento y formación de profesores y la revisión del currículum tardan años y no siempre producen los resultados deseados.

En el caso de Nicaragua, los imperativos de reforma educativa y la mejora en la formación del profesorado sufrieron graves restricciones por culpa de una contrarrevolución promovida desde el exterior y por la precaria posición económica y política del país dentro del sistema mundial. Sin embargo, para citar a un viceministro: «Si se toma en consideración todas las dificultades que los educadores tuvieron que superar y la falta de recursos que tuvieron que padecer... fue un milagro que todo fuera tan bien como iba».

Notas

1) Ministerio de Educación, *Popular Education: Theory and Practice in Nicaragua*, documento mimeografiado (Managua: MED, octubre 1986), 3.

2) Valerie Miller, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade* (Boulder, Colorado: Westview Press, 1985), 30.

3) ANDEN, *La educación sigue siendo el campo privilegiado de confrontación ideológica; Documento Síntesis* (Managua; ANDEN, abril 24, 1987), 9-10.

4) Muchos de ellos dejaron la enseñanza definitivamente, pero otros se incorporaron posteriormente al sistema educativo, algunos de los cuales tuvieron papeles destacados como líderes.

5) No hay acuerdo sobre el número de escuelas normales realmente funcionando en 1979, debido a la destrucción de medios y la interrupción de actividades docentes por

causa de la guerra contra el régimen de Somoza; y, si se incluye la institución de formación de profesores de educación física, el número de escuelas normales post 1979 llegaría a 14.

6) En 1984 las asignaciones a los sectores de sanidad y educación fueron congeladas de hecho. En 1987, estos dos sectores representaban el 25 por 100 del presupuesto nacional, con más del 50 por 100 para defensa. Previamente a la agresión externa, lo militar recibió sólo el 18 por 100 y los sectores sociales más del 50 por 100 del presupuesto.

7) Junto a esta imagen hay que añadir la del maestro con el martillo en la mano. En Río de San Juan, por ejemplo, los maestros, conjuntamente con otros miembros de la comunidad, construyeron todas las nuevas escuelas de la provincia, incluyendo la escuela normal (hecha de bambú).

8) En su momento álgido de 1984, el sistema de alfabetización e instrucción posterior, conocido como Educación Popular Básica (EPB), tenía escolarizados hasta 190.000 estudiantes; ya en 1988, la escolarización había quedado reducida a, aproximadamente, 72.000. Uno de los aspectos innovadores de la EPB era el empleo de más de 16.000 maestros animadores voluntarios no cualificados. Para mayor discusión ver: Robert F. Arnove, *Education and Revolution in Nicaragua* (New York: Praeger, 1986), cap. 3.

9) Miguel de Castilla Urbina, en *Barricada, La Orden JBE para los Maestros de 50ta. Región*, 21 agosto 1988, 2.

10) Debido a las exigencias de cualificación, los profesores de enseñanza secundaria tienen las mayores tasas de empirismo, estimada en más del 75 por 100 de los activos en este nivel educativo.